



**Trabajo Final: Prácticas de lectura y escritura en la  
transición entre niveles y ciclos educativos  
obligatorios**

**Estudiante: Funes, Aldana Soledad**

**Directora: Mg. Patricia Farías**

**Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación (Plan 2010)**

**Año: 2018**

## Índice

Presentación.....	2
<b>Capítulo 1</b>	
<i>1.1. Presentación del problema.....</i>	<i>3</i>
<i>1.2. Objetivos.....</i>	<i>5</i>
<i>1.3. Metodología.....</i>	<i>6</i>
<i>1.4. Antecedentes.....</i>	<i>8</i>
<b>Capítulo 2.....</b>	<b>12</b>
<i>2.1. Transiciones educativas: algunos aportes para su comprensión.....</i>	<i>12</i>
<i>2.2. Lectura, escritura y condiciones de aprendizaje escolar.....</i>	<i>17</i>
<b>Capítulo 3</b>	
<i>Las prácticas de lectura en la transición entre niveles y ciclos educativos obligatorios</i> .....	<i>28</i>
<b>Capítulo 4</b>	
<i>Las prácticas de escritura en la transición entre niveles y ciclos educativos obligatorio</i> .....	<i>41</i>
<b>Capítulo 5</b>	
<i>Las condiciones del aprendizaje escolar en la transición entre niveles y ciclos educativos obligatorios.....</i>	<i>48</i>
<b>Capítulo 6</b>	
<i>Sobre las transiciones educativas.....</i>	<i>58</i>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>64</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>69</b>

## **Presentación**

El presente trabajo final aborda las transiciones educativas entre niveles y ciclos educativos obligatorios a partir de reconocer en qué medida las prácticas de lectura y escritura contribuyen en dichos momentos de pasajes. La presentación está organizada en capítulos que se detallan a continuación.

En principio, en el capítulo 1 se presenta el problema objeto de este trabajo, así como también los objetivos que se formularon, la metodología utilizada y los antecedentes.

El capítulo 2 presenta el desarrollo teórico en torno a las transiciones educativas, así como también sobre los procesos de lectura, escritura y condiciones de aprendizaje escolar.

En el capítulo 3 se analizan los procesos de lectura en los momentos de transición entre niveles y ciclos, a partir de describir el trabajo que se propone con textos no literarios, los enfoques de enseñanza de la lengua que predominan, el lugar que se le otorga a la gramática, los niveles de comprensión lectora que se favorecen, así como también el abordaje que se realiza sobre las tipologías textuales.

En el capítulo 4 se presentan las prácticas de escritura que se promueven. Se identifican los tipos de producciones solicitadas y los modelos de enseñanza de la escritura que se utilizaron en los diferentes niveles y ciclos educativos.

El capítulo 5 sistematiza el análisis en torno a las condiciones del aprendizaje escolar, a partir de reconocer sus características, las prácticas y rutinas que se promueven en los momentos de transición, a partir de la interacción entre el sujeto que enseña (docente), el sujeto que aprende (alumno) y el contenido escolar a enseñar.

Por último, en el capítulo 6 se presentan conclusiones en torno a los proceso de transición curricular al considerar las prácticas de lectura y escritura analizadas en el marco de las condiciones del aprendizaje escolar.

Agradezco a las escuelas y a las docentes responsables de las propuestas de enseñanza que posibilitaron el ingreso a los establecimientos y el acceso a la información. Espero que esta producción contribuya al debate en torno a la educación vigente y que permita seguir trabajando en pos de garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes que asisten a las escuelas.

## **Capítulo 1**

### ***1.1. Presentación del problema***

La Ley de Educación Nacional n° 26206, sancionada en Argentina en 2006, modificó el sistema educativo establecido por la Ley Federal en 1993. En efecto, la nueva ley unifica la estructura académica del Nivel Secundario; se volvió a las denominaciones “Educación Primaria” y “Educación Secundaria”. En la provincia de La Pampa se estableció una duración de 6 años para cada nivel. El cambio normativo suma un nuevo desafío: extender la obligatoriedad a toda la educación secundaria. De acuerdo a ello, el Estado asume el compromiso de incluir a quienes “deberían estar y no están” y de retener a los que “están pero en riesgos de dejar de asistir” (Montesinos et al., 2009, p. 13).

El propósito de unificar la estructura académica del sistema educativo, sin embargo, contrasta con procesos de segmentación y desarticulación suficientemente documentados por estudios que dan cuenta de la existencia de circuitos escolares diferenciados según condiciones socioeconómicas de los estudiantes (Braslavsky, 1985). En la última década las investigaciones describen un sistema fragmentado, donde cada parte se constituye en agregados institucionales con referencias normativas y culturales comunes (Tiramonti, 2010).

En estos contextos de fragmentación y de profunda desigualdad educativa, en el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional y las veinticuatro jurisdicciones iniciaron un proceso de construcción federal de acuerdos curriculares para la Educación Inicial, Primaria y

Secundaria, asumiendo el compromiso de “desarrollar una política orientada a dar unidad al sistema” mediante la identificación de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios [NAP] (NAP de Lengua, 2011, p. 9). De acuerdo a ello, en los últimos años se promovieron acuerdos que colocaron en la agenda educativa los procesos de articulación entre niveles. En efecto, en diferentes documentos<sup>1</sup> se propuso facilitar el pasaje entre niveles a través de la implementación de medidas pedagógicas e institucionales entre el 2014 y el 2016 (Alzamora, Funes y Marcelino, 2015).

Diversos estudios, sin embargo, refieren dificultades en los procesos de articulación entre niveles (Arnoux, et. al. (2013); Silvestri (2006); Farías (2008). Los resultados de investigaciones que abordan las prácticas de lectura y escritura que se generan en la escuela primaria y en la escuela secundaria construyen interrogantes sobre los procesos de enseñanza y de aprendizajes construidos en las trayectorias escolares de los alumnos<sup>2</sup>. Esta situación permite formular como hipótesis, que existen diferencias en los criterios formativos construidos en el Nivel Primario y en el Nivel Secundario. Si bien desde la política educativa en los últimos años se propende a la articulación a través de distintas medidas<sup>3</sup>, son frecuentes las expresiones de queja de los docentes respecto a los aprendizajes efectivamente construidos en el ingreso del nivel o ciclo siguiente. Pareciera que en las prácticas pedagógicas que focalizan en la enseñanza de la lectura y de la escritura en diferentes niveles y ciclos predominan las rupturas. Dado que los aprendizajes inciden en la construcción de las trayectorias escolares, interesa revisarlos en estos momentos claves de transición entre

---

1Res. n° 174/12 del Consejo Federal de Educación y en la Resolución 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016”

2 En este trabajo se opta nombrar “los alumnos” y “los docentes” de modo genérico, por una razón de economía en la escritura. Sin embargo no se desconoce la existencia de otras identidades de géneros que deben estar presentes en los discursos.

3La resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación [CFE] y la resolución 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016” estipulan que todas las jurisdicciones desarrollen acciones de articulación entre los niveles inicial y primario y a 2014 deben realizar propuestas efectivas de articulación con el nivel inicial, el secundario y con las modalidades.

niveles educativos donde deben adaptarse a nuevas exigencias y por lo tanto hacer un reacomodamiento en su oficio de alumno (Perrenoud, 2006).

Ante ello es posible preguntarse: ¿Las prácticas de lectura y escritura que se construyen en el Nivel Primario y Secundario y entre Ciclo Básico y Ciclo Orientado promueven la transición entre niveles y ciclos obligatorios en escuelas de General Pico en el año 2015?

El presente trabajo formó parte de una convocatoria de Proyectos orientados de Investigación Regional (POIRE)<sup>4</sup>, así como también de una Beca de iniciación en la investigación<sup>5</sup>. Tiene como objeto abordar las transiciones entre el nivel primario y el nivel secundario y entre los ciclos de la escuela secundaria a partir de realizar primeras aproximaciones en torno a las prácticas de lectura y la escritura de textos no literarios que se promueven, a partir de un estudio de caso.

## **1.2. Objetivos**

El objetivo general de la presente investigación es conocer las prácticas de lectura y escritura de textos no literarios para analizar momentos de transición entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario, y entre los Ciclos Básico y Orientado.

Los objetivos específicos son:

- 1- Describir las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en 6to. grado de escuela primaria y en 1ro. y 4to. año en la asignatura Lengua de la escuela secundaria.

---

<sup>4</sup> Estudio de las transiciones entre los niveles educativos obligatorios en la provincia de La Pampa, Argentina. POIRE. Res. 240/2014. Consejo Superior. UNLPam. Directora: Dra. Sonia Alzamora. Informe final aprobado por Res. 230/17. Consejo Superior. UNLPam.

<sup>5</sup> Beca de iniciación en la investigación de la UNLPam-Convocatoria 2015. Res. N° 039/15-CS. "Prácticas de lectura y escritura en la transición entre niveles y ciclos educativos obligatorios". Directora: Dra. Alzamora. Codirectora: Mg. Farías. Informe aprobado por Res. n° 324/16. CD-FCH. UNLPam.

- 2- Analizar las condiciones de aprendizaje escolar en las que se desarrollaron las prácticas de lectura y escritura de los alumnos en la asignatura de Lengua en los momentos de cambio de nivel/ciclo.
- 3- Inferir las características de las transiciones entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario, y entre los Ciclos Básico y Orientado.

### ***1.3. Metodología***

Como sostiene Sautu (2005) la investigación social es una forma de conocimiento caracterizada por la construcción de evidencia empírica, elaborada a partir de la teoría, aplicando reglas de procedimiento metodológico. Para este trabajo se optó por una metodología cualitativa, con un estudio de caso como método, por el cual se entiende como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p. 11). Se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación no participante, entrevistas semi-estructuradas y análisis de documentos.

El trabajo de campo se realizó en el transcurso del 2015, mediante el estudio de un caso construido a partir de la selección de una escuela primaria y una escuela secundaria en Gral. Pico, La Pampa. Dichas instituciones se definieron teniendo en cuenta el movimiento de las últimas cohortes de alumnos en sus trayectorias de pase de una escuela primaria a otra de Nivel Secundario (ejemplo: se conoce que la mayor cantidad de estudiantes que ingresa a la escuela media X proviene de la escuela primaria Y). Con el estudio de caso no se podrán hacer generalizaciones por el acotamiento que éste implica; no obstante, con los datos construidos se podrán formular hipótesis para seguir indagando en próximos estudios.

Se eligió la asignatura Lengua porque tiene entre sus objetivos la enseñanza de la comprensión y producción de textos, lo cual supone procesos explícitos de planificación de

su enseñanza. El recorte del objeto a los textos no literarios - también llamados textos académicos o textos de estudio (Marín, 2007) - responde a la importancia asignada en los lineamientos curriculares y en los NAP para ofrecer a los estudiantes aprendizajes que lo conviertan en un lector y escritor eficaz. Se explicita además, la posibilidad de transferir dichos aprendizajes al resto de los textos que se utilizan como material de estudio en gran parte de las asignaturas de la escuela secundaria.

La información fue recolectada a través del análisis de documentos, específicamente planificaciones de docentes y carpetas de trabajo de los alumnos. Con la colaboración de las docentes se pudo acceder a carpetas de los alumnos: dos de 6to. grado de escuela primaria, una carpeta y un cuadernillo de Lengua (Libro Confluencia (2009) ed. Estrada) de dos estudiantes diferentes de 1er. año del Ciclo Básico de la escuela secundaria, y una carpeta y un cuadernillo de Lengua de 4to. año de la misma estudiante del Ciclo Orientado. Este proceso fue complementado con entrevistas a las docentes responsables de los procesos de enseñanza y con la observación de secuencias de clases. Se realizaron un total de seis entrevistas, dos a cada una de las docentes, una a comienzo de año y otra a fin de año. También se consultaron los NAP para el 2° Ciclo de Educación Primaria (Consejo Federal de Educación, 2011) y la producción procedente del Ministerio de Educación nacional: “Cuadernos para el Aula: Lengua 6” (2007). En el nivel provincial se revisaron los Materiales curriculares Lengua y Literatura (2009) para 1er. año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria y los Materiales Curriculares de Lengua y Literatura (2013) de 4to. año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria.

La información recolectada se organizó de acuerdo a las prácticas de lectura que se promueven, las prácticas de escritura y, por último, las condiciones del aprendizaje escolar en que tuvieron lugar dichas prácticas.



#### ***1.4. Antecedentes***

A continuación se enumeran algunos resultados de investigaciones realizadas en el país y en la provincia de La Pampa sobre procesos y prácticas de lectura y escritura desarrolladas en escuelas. Interesa sistematizar aquellas investigaciones que al dar cuenta de los aprendizajes construidos por los estudiantes, describen o presentan aproximaciones a las prácticas de enseñanza de lectura y escritura generadas.

Fleitas y Mathieu (2010) sistematizaron características de las prácticas de escritura que se desarrollaron en clases de lengua en escuelas de nivel medio de las ciudades de La Plata y Berisso. Señalan que la mayoría de las veces aparece como una actividad habitual la “copia” de lo que el docente dicta. Reconocen que escribir es asociado a lo cuantitativo en tanto significa que los alumnos tengan la carpeta completa con los contenidos trabajados para cerrar una nota. Identifican las “pruebas escritas” como dispositivos de control, donde según las autoras, los alumnos pierden la posibilidad de equivocarse para aprender. Asimismo, objetan la vigencia del tradicional dictado en la materia de Lengua y Literatura. Interpretan que los docentes lo proponen como una práctica de escritura que tiene como propósito la eliminación de errores de ortografía, así como también el uso de guías de lectura que pocas veces ofrecen orientaciones significativas en la búsqueda de sentidos diversos y terminan solicitando la elaboración de respuestas uniformes. De este modo, concluyen en que las actividades que se proponen perpetúan miradas deficitarias respecto de la escritura.

Gaiser (2013) realizó un estudio en la provincia de La Pampa donde indaga acerca de la enseñanza de contenidos gramaticales del español en el sistema educativo argentino. A partir de un estudio exploratorio, tomó como muestra a estudiantes que cursaron Gramática I, asignatura del primer año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam), cohorte 2009. Encontró que los estudiantes reconocieron haber estudiado contenidos gramaticales en diversas etapas de su escolaridad pero ello se

limitó a “algunos” contenidos enseñados de manera fugaz y superficial. En relación a la postura de los docentes sobre la enseñanza de la gramática expresaron que la consideraban como algo ya aprendido y por lo tanto no se detenían en la sistematización y consolidación de esos saberes. Según la autora, la enseñanza de la gramática era de “manera superficial, básica y reduccionista” (Gaiser, 2013, p.10). Ello genera que los alumnos se pierdan la oportunidad de reflexionar sobre su propia lengua, de estimular su pensamiento formal y abstracto y de enriquecer su competencia comunicativa.

Rosli y Carlino (2014) realizaron en Buenos Aires un estudio de revisión bibliográfica en torno a leer y escribir para aprender en las asignaturas del nivel secundario. Estas autoras reconocen que en nuestro país este tema se ha investigado con preponderancia en la escuela primaria y en el nivel superior, en contraste con los pocos estudios sobre el nivel secundario. El relevamiento de la revisión bibliográfica fue organizado en tres apartados: a) la historización y la definición del área de estudio; b) la identificación de los debates internos y aspectos aún no resueltos desde la bibliografía y c) la caracterización de las publicaciones y las propuestas de enseñanza que contienen. Concluyen que el relevamiento realizado da cuenta de la vacancia relativa a comprender cómo o bajo qué condiciones de enseñanza la lectura y la escritura promueven aprendizajes en las diferentes disciplinas del nivel secundario.

Roni (2014) analizó las relaciones entre prácticas de lectura y el aprendizaje de contenidos disciplinares, específicamente en la enseñanza de biología molecular en escuelas secundarias. Encontró que los estudiantes sólo se comprometieron con la práctica de lectura cuando se los acompañó en ese proceso y se les explicitó su sentido. Los datos recolectados, le permitieron reconocer que la configuración del medio didáctico puede facilitar o dificultar la valoración y la práctica de lectura de los alumnos en el proceso de comprensión de los contenidos disciplinares.

Gaiser (2015) indagó acerca de los saberes relativos al sistema de la lengua que en primer año de la secundaria deberían estar afianzados en los esquemas cognitivos de los alumnos, ya que se trata de contenidos que están presentes en las propuestas curriculares del área de Lengua para el nivel primario. El corpus de datos estuvo formado por las pruebas diagnósticas implementadas durante el transcurso de los ciclos lectivos 2014 y 2015 en seis cursos del primer año del nivel secundario en escuelas de Santa Rosa, La Pampa. Analizó consignas vinculadas a los saberes sobre aspectos puntuales de la morfosintaxis del español. Los resultados demuestran que se trata de saberes inestables y asistemáticos; en algunos grupos de alumnos se observó que estos saberes están en un nivel disponible y consciente y, en otros, resultan erráticos y/o no disponibles. Concluye que una causa posible de estas diferencias se circunscribe a la falta de acuerdos institucionales respecto de la enseñanza de contenidos gramaticales; en consecuencia, su anclaje en las aulas depende de la orientación epistemológica, los intereses e, incluso, la buena voluntad de cada docente.

Padilla y López (2015) indagaron sobre las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en las aulas del nivel secundario y superior de la provincia de Tucumán en relación al aprendizaje de contenidos disciplinares. Estas autoras reconocen las dificultades que manifiestan los estudiantes respecto a las prácticas de lectura que atraviesan los diferentes niveles educativos. En relación a las tareas de lectura y escritura más habituales, una primera aproximación refiere a que se llevan a cabo diversas actividades de lectura y en menor grado de escritura, vinculadas con la naturaleza de la unidad curricular. Reconocen que no hay coincidencia entre la perspectiva de los estudiantes y la de los docentes sobre lo que sucede en el aula. Varios estudiantes destacan la habitualidad de clases magistrales donde los docentes dictan el contenido. No pudieron observar la recurrencia de una concepción procesual de la escritura o la propuesta de situaciones didácticas en la lectura y escritura con una función epistémica.

Las autoras Rosli y Carlino (2017) realizaron una investigación cuyos objetivos fueron describir y analizar las intervenciones realizadas por tres docentes argentinos en la tarea de leer para responder cuestionarios. Los resultados a los que arribaron muestran que los profesores intervienen a través de tres funciones: definición del medio, gestión del medio y evaluación de la tarea. La primera función refiere a intervenciones donde los docentes construyen una situación que presenta un problema a ser resuelto por los alumnos; la segunda función agrupa intervenciones que orientan y direccionan la acción de los estudiantes en la tarea; y por último, la función de evaluación de la tarea incluye los modos a través de los cuales los profesores intervienen para evaluar las respuestas de los cuestionarios. Estas intervenciones comprometen a los estudiantes en la realización de la tarea, pero no indagan sobre sus interpretaciones sobre lo que están leyendo. Al respecto, las autoras consideran necesario redefinir la estructura de esta actividad, mediante la promoción en clase de usos entramados de la lectura, escritura y el diálogo, como forma de ofrecer a los estudiantes posibilidades de acceder, comunicar y reflexionar sobre el conocimiento.

En relación a los procesos de transiciones escolares entre diferentes niveles educativos, Terigi (2009) y Padilla y López (2015) reconocen en diferentes artículos la importancia de su estudio. Históricamente las transiciones entre los distintos componentes de la organización del sistema educativo plantearon para los estudiantes modificaciones de los conocimientos, de los horarios, de la relación con los profesores. Se le estaría requiriendo mayor despliegue al sujeto en el proceso de adaptación y reacomodamiento no solo a la nueva cultura de ser alumno (Perrenoud, 2006) del siguiente nivel sino a las novedades de esa mínima unidad fragmentada que comienza a transitar. Esta instancia se transforma en un rito de pasaje tal como analizan en el ámbito iberoamericano Gimeno Sacristán (1997) y, posteriormente, San Fabián (2003); Antunez, (2005); Abello Correa (2008); Abrantes Silva (2008). Más recientemente se encuentran estudios en otros países latinoamericanos, como los realizados

en Costa Rica por Ruiz Guevara, Castro Pérez y León Sáenz (2009, 2010) así como libros de propuestas para el trabajo docente (Azzerboni, 2006).

Un estudio reciente fue el realizado por Alzamora (2018) respecto de las transiciones en el sistema educativo de La Pampa. El objeto de estudio se analiza desde diferentes dimensiones: el encuadre normativo sobre los pasajes de niveles y ciclos; las prescripciones curriculares para los niveles obligatorios; definiciones institucionales y áulicas en vistas de los cambios que realizan los estudiantes y desde las percepciones de los sujetos involucrados en los momentos de pasaje de nivel y/o ciclos. Entre las conclusiones se pueden mencionar desde el plano normativo la necesidad de creación de espacios de articulación entre los niveles e instituciones, reconociendo implícitamente la problemática de desconexiones y fracturas entre los distintos niveles y ciclos del sistema educativo. Respecto de la transición curricular entre niveles, se observa un desplazamiento desde unos principios de globalización en Nivel Inicial, al conocimiento areal en el Nivel Primario, a una fuerte disciplinariedad en Secundaria. Por último, se reconoce la preocupación de docentes y directivos por el tránsito de los alumnos entre un nivel y el otro. Se considera insuficiente el rito de articulación y se reconoce que los pasajes de nivel que deben realizar alumnos varían en relación a las propuestas formativas según la localidad, las escuelas, los docentes y directivos de turno.

## **Capítulo 2**

### ***2.1 Transiciones educativas: algunos aportes para su comprensión***

El corpus teórico referido a las transiciones fue construido desde los desarrollos realizados por Gimeno Sacristán (1997) y Rossano (2006).

El primer autor mencionado, refiere a la transición “como momentos en los que se está fraguando algo determinante que no nos resultará indiferente, donde lo viejo se acaba y se alumbra un nuevo porvenir” (Sacristán, 1997, p. 16). Asimismo, recupera acepciones del término que la entienden como sinónimo de “cambio, mudanza, acción de cambiar o pasar de

un estado a otro, alteración en la manera de ser o estar, o en la manera de hacer una cosa. Es también el estado intermedio entre el punto de partida y el estado al que se llega después de que haya ocurrido un cambio” (Sacristán, 1997, p. 16).

Con este concepto, en el ámbito del sistema educativo, se señalan aquellos “momentos cruciales para el porvenir de los estudiantes, saltos y discontinuidades en el devenir de la experiencia escolar” (Sacristán, 1997, p.16). En palabras de Earwaker (1992, p. 22, en Sacristán 1997):

La transición es un concepto metafórico para hablar y entender el cambio; una forma de caracterizar sucesos llamativos en el curso de la vida que tiene especial relevancia para el futuro de quienes pasan por ellos, como si fuesen momentos en los que ocurren metamorfosis; pasando a ser todo diferente una vez que éstas se han experimentado

El término transición, aplicado al proceso de escolarización, implica una experiencias de reacomodación que supone para los sujetos influencias opuestas provenientes de las exigencias de la situación de cambio. El autor considera que se caracteriza por ser ambivalente para cada sujeto en tanto supone signos distintos para individuos diferentes, porque puede ser vivido como progresivo o regresivo por los sujetos.

Otro de los sentidos que se le atribuye a la transición en el sistema escolar es el de considerarla como parte integral del desarrollo de los estudiantes. De este modo, “El paso de la enseñanza primaria a la secundaria se suele reconocer socialmente y se suele vivir personalmente como una “ceremonia” de transición que señala el paso desde la infancia a la adolescencia (Nisbet y Entwistle, 1969)” (Sacristán, 1997, p.22).

Frente a esto, el autor considera que al momento de planificar acciones para abordar problemas vinculados al cambio de nivel educativo, es necesario ocuparse de lo que acontece

antes, durante y después de la transición, con el fin de comprenderla y orientarla (Sacristán, 1997).

Una condición necesaria para la buena adaptación de los alumnos en la transición entre la primaria y la secundaria es la gradualidad, que debe ser tomada como criterio al momento de secuenciar los contenidos, incrementar las exigencias a los estudiantes y al considerar los ritmos de aprendizajes (Sacristán, 1997). Este proceso de gradualidad, según el autor, requiere de la posibilidad de ordenar el aprendizaje, enlazando sus componentes y momentos para que la enseñanza implique una concatenación ordenada de componentes aprendidos.

Sacristán (1997) considera que transitar sin sobresaltos por los niveles del sistema educativo es una condición indispensable para garantizar al éxito escolar. Al respecto sostiene que “Si las transiciones resultan traumáticas para un solo alumno, carecen de gradualidad en el plano individual; si lo son para grandes grupos se debe a que los planteamientos educativos están globalmente descoordinados, faltos de secuencia y de gradualidad” (Sacristán, 1997, p. 24). El autor reconoce a la continuidad gradual como deseable pero la discontinuidad es parte inevitable de la vida compleja que obliga a pasar por diferentes fases y ambientes con significados sociales distintos.

Este autor sostiene que en los momentos de cambios los estudiantes se encuentran con modificaciones de la cultura pedagógica, es decir, que cambian los objetivos, contenidos y procedimientos de la enseñanza, dando cuenta de las diversas expresiones que puede adoptar el desarrollo práctico del currículum en las instancia de pasaje. Es posible reconocer que las transiciones obtienen trascendencia cuando suponen continuidades o discontinuidades en la experiencia de los estudiantes. Refiere específicamente al paso del nivel primario al secundario, considerando que marca una de las discontinuidades educativas más relevantes en todos los sistemas educativos. Es una transición importante porque puede acumular cambios de currículum, de profesores, de compañeros, de clima y de escuela, a partir de que

representa el encuentro entre dos subculturas educativas que funcionan con objetivos diferenciados (Sacristán, 1997).

Sacristán (1997) considera que los procesos de continuidad y discontinuidad tienen relación con dos ejes en torno a los que articular el currículum, asociados a las dimensiones sincrónica y diacrónica de la actividad y el tiempo escolar:

a) La continuidad horizontal o transversal refiere a la coherencia entre docentes y áreas o asignaturas que los estudiantes cursan simultáneamente en un momento determinado, en un curso. Esta es reconocida como la dimensión sincrónica de la continuidad, deseable de lograr, dada la parcelación del currículum en áreas diferenciadas. Con la continuidad horizontal el autor refiere a la necesidad de coordinar líneas metodológicas y componentes interdisciplinarios posibles entre las materias, a la búsqueda de objetivos comunes entre profesores y asignaturas, al ejercicio constante de habilidades o capacidades transversales, propias de la educación general.

b) Con la dimensión temporal diacrónica de la continuidad, refiere a la conexión entre objetivos, contenidos y exigencias que se van planteando a los estudiantes a medida que discurre el tiempo de la escolaridad. Una continuidad que afecta tanto a cada asignatura como a todo el currículum. Es la continuidad curricular vertical que se debe lograr entre las experiencias de todo tipo ofrecidas a los alumnos, ya sean pasadas, presentes y futuras (Sacristán, 1997).

Esta continuidad vertical, según el autor mencionado, es posible de lograr con la combinación de dos principios deseables: por un lado la conveniencia de alguna secuencia entre los contenidos que se imparten y por otro, la preocupación por la progresión graduada de la experiencia y exigencias del aprendizaje.

Según Sacristán (1997) la continuidad debe preverse en todas las fases del desarrollo curricular, desde el currículum planificado hasta la implementación del currículum en acción.



La gradualidad vertical se caracteriza por cuatro manifestaciones principales:

- 1) La interdependencia o conexión de temas y tópicos dentro de una misma materia a lo largo de períodos limitados o en ciclos prolongados de tiempo.
- 2) La profundidad con la que se tratan unos mismos temas, adecuando la progresión a las posibilidades crecientes del estudiante, siguiendo una secuencia en espiral.
- 3) Continuidad en cuanto a las cualidades del conocimiento resaltadas en una misma especialidad, área o grupo de asignaturas en los distintos momentos en los que se abordan.
- 4) Continuidad a través del tiempo en una misma asignatura, de la consideración otorgada a determinados objetivos generales de la enseñanza que tienen que ver con aspiraciones, valores o habilidades fundamentales.

El autor agrega que conviene reforzar estos cuatro aspectos con los mecanismos de coordinación pedagógica interna en cada institución y entre las escuelas que frecuenta una misma población de estudiante.

Otra autora que refiere al cambio de nivel educativo es Rossano (2006), quien considera que el pasaje de un nivel a otro implica quiebres que se viven de manera diferente según la clase social de procedencia, debido a la posibilidad de acceso de información sobre el nuevo nivel. En este sentido, expresa que mientras más lejana está la escuela secundaria de la historia familiar del alumno, mayores serán los esfuerzos que la escuela primaria deberá hacer para presentar a la escuela secundaria como posibilidad.

Rossano (2006) sostiene que el signo que caracteriza el pasaje de un nivel a otro es el cambio ligado a mayores niveles de autonomía, así como también a la organización del trabajo escolar, los niveles de exigencia y con la inserción en un nuevo ámbito que implica otra cultura institucional. La escuela primaria se caracteriza por actividades pautadas y enmarcadas por pocos maestros, mientras que la escuela media requiere de mayor autonomía para apropiarse de la organización del trabajo escolar, marcada por una relación más

impersonal con los profesores; implicando cambios en el grado de sistematización de las prácticas y procesos de aprendizaje.

En la primaria, los acompañamientos y organización de los recorridos posibilitan una mayor reflexión y un eventual grado de autonomía. Esto disminuye al ingresar en el Secundario donde se responsabiliza al sujeto de la realización de las tareas escolares, marcándose una distancia entre lo que aquí se espera como aprendido y lo efectivamente realizado previamente. En este contexto, la carpeta ocupa un rol diferente en relación con el desempeño escolar. Se deja de concebir como un espacio compartido entre el alumno y el docente, dando lugar a las carpetas de distintas asignaturas en las que la organización, el registro correcto y ordenado de datos, conceptos, etc. recae con mayor fuerza sobre el alumno (Rossano, 2006).

## ***2.2. Lectura, escritura y condiciones del aprendizaje escolar***

El corpus teórico de este trabajo está integrado por estudios sobre los enfoques de enseñanza de la lengua (Marín, 2012), de la enseñanza de la gramática (Gaiser, 2013), y sobre las prácticas de enseñanza de los textos (Marín, 2007; 2012; Cortés, 2001). Para el abordaje de la comprensión lectora se consideran investigaciones y desarrollos conceptuales provenientes de la Psicología del Lenguaje (Silvestri, 2004). La escritura y los procesos que intervienen en su producción fueron abordados desde aportes de la Psicología Cognitiva (Bereiter y Scardamalia, 1992; Flower y Hayes, 1985, 1996) y de la lingüística textual (van Dijk, 1985, 1990). También se tomaron contribuciones provenientes del área de la Psicología Educativa para analizar las condiciones en las que se materializaron los procesos de aprendizaje escolar (Baquero y Terigi, 1996; Aizencang, 2001, Ziperovich, 2010).

La escritura y la lectura en el inicio de los sistemas de escolarización fueron definidas como prácticas sociales que enseñaban la comunicación. Alvarado (2004) sostiene que la

apropiación de estos procesos representó el ingreso a las bases del mundo moderno, en la medida en que le permitieron al ciudadano la comprensión y la participación. Esta es una de las razones por las cuales históricamente los procesos de lectura y escritura fueron tomando relevancia en los propósitos educativos. Autoras especializadas coinciden con lo expuesto al sostener que “el dominio de la escritura y la lectura sigue siendo hoy un objetivo democrático (...) siguen siendo instrumentos insustituibles para el desarrollo de las funciones superiores de la cultura –como producción colectiva- y de las capacidades cognitivas –como producción individual-” (Alvarado y Silvestri, 2004, p. 12).

Dicho esto, si el objetivo es que los alumnos se apropien adecuadamente de las prácticas sociales de lectura y escritura, será necesario que conozcan las características del sistema de escritura y las variantes del lenguaje escrito, así como también el acceso a la reflexión y sistematización de la lengua (Kaufman y Rodríguez, 2014). La lectura y la escritura se abordan como procesos conjuntos porque, si bien ambas exigen habilidades distintas, la experiencia pedagógica muestra permanentemente la transferencia de conocimientos y estrategias de una a otra (Arnoux, et. al., 1996).

Marín (2007) sostiene que las dificultades de estudiantes de nivel secundario y superior para interpretar y producir textos se basan en dos creencias generalizadas en la escuela y entre los docentes. Una de ellas es la idea que el dominio de los “mecanismos” básicos de la lectura y de la escritura es suficientes para cualquier tipo de texto y situación académica. El otro supuesto es que la literatura en tanto es considerada la lectura principal y privilegiada en la escuela garantiza la construcción de estrategias de interpretación para cualquier tipo de texto (Marín, 2007, Arnoux, et. al., 1996). Ante ello, la autora plantea la necesidad de desarrollar entre los alumnos las capacidades de discernir entre diferentes lecturas, de aprehender y de generar conceptos, por lo cual propone que se focalice la enseñanza de la lengua en los textos académicos o de estudio. En este marco, considera necesario que

docentes y alumnos de las escuelas primarias y secundarias tomen conciencia de que el lenguaje es la materia prima del conocimiento, en tanto el discurso académico se caracteriza por su referencia a abstracciones o a objetos que reciben un tratamiento teórico complejo (Marín, 2007).

Marín (2007) considera que a partir de los 9 o 10 años los niños deben empezar a “estudiar”. Sin embargo, pocos maestros diferencian la actividad de “estudiar” con la de leer textos de literatura infantil, lo cual - en opinión de la autora - se vincula con la poca formación que han recibido sobre la lectura para aprender otros temas diferentes a la lectura literaria. Agrega que se muestra con menor frecuencia que los textos de estudio tienen características diferentes de la lectura literaria y periodística.

Leer los textos de estudio requiere procedimientos cognitivos que no se realizan automáticamente con la alfabetización inicial. Leer para aprender implica interpretar el sentido de lo que se lee, relacionarlo con otros conocimientos previos, producir cambios, etc. Es decir que leer debería producir una transformación del conocimiento y no una mera reproducción. Los textos de estudio ofrecen dificultades sintácticas, léxicas y retóricas que les son propias. Es por ello que Marín (2007) plantea la necesidad de la alfabetización académica lo más temprano posible.

Existen distintos enfoques de la enseñanza de la lengua. Uno de ellos es el enfoque estructuralista de enseñanza de la lengua (Marín, 2012) caracterizado por una riqueza taxonómica y analítica del estructuralismo lingüístico. Junto a la teoría del aprendizaje conductista llegó a la escuela y formó parte del modelo pedagógico, posteriormente llamado tecnocrático, que implicó la producción de planificaciones de conductas observables, evaluables, atomizadas y poco relevantes, al mismo tiempo que la actividad discursiva y textual se mantuvo dentro de los parámetros de textos literarios exitosos.

Marín (2012) caracteriza el enfoque estructuralista por instaurar una relación de distancia entre diferentes aspectos: distancia entre los sujetos y objetos del aprendizaje, distancia entre la lengua de uso y la lengua como objeto de conocimiento, distancia entre quien enseña y quien aprende, cuyos saberes previos son ignorados o desdeñados. En este marco, las actividades de enseñanza aparecen centradas en el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumno reconocidas sólo en el ámbito escolar. La noción de sistema de la lengua que se sostiene favorece que sus elementos sean abordados de manera fragmentada y sólo para ser analizados y clasificados. Además, se enseñan los saberes gramaticales mediante ejercicios de análisis sintáctico. Finalmente, se considera que el aprendizaje se produce por ejercitación mecánica suponiendo que por transferencia se lograrán otras habilidades.

Un modo diferente de enseñar estos procesos lo aporta el enfoque comunicacional desde donde “se concibe la lengua como discursividad o como textualidad, como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual lingüística” (Marín, 2012, p. 29). Desde esta concepción se plantea que el propósito de los aprendizajes lingüísticos en la escuela mejora el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida no sólo como la posibilidad de comunicarse sino también de que el sujeto pueda “inscribirse” en su lengua, como parte constituyente de su subjetividad (Marín, 2012). En relación a la teoría del aprendizaje que se corresponde, la autora adhiere al constructivismo desde donde se plantea como objetivo que los alumnos se apropien de la lengua como un lugar desde el cual enunciar la palabra propia. Para ello, su adquisición debería evidenciarse en un mejor desempeño comunicativo a través de la lectura y escritura de textos a partir de una construcción interna del sujeto que aprende.

Tal como se expresó previamente, la lectura y la escritura no se aprenden sólo en los primeros grados sino que suponen procesos graduales de aprendizaje de acuerdo a contextos de interacción definidos. En efecto, su enseñanza promueve la construcción de competencias comunicativas. Esto significa que se pueden enseñar estrategias de comprensión lectora para

generar lectores comprensivos y autónomos, así como también enseñar procesos de escrituras tales como planes, borradores, revisión, propósitos y consideración del receptor (Marín, 2012).

En la enseñanza de la lengua un aspecto importante es el lugar que ocupa la gramática. Actualmente, con este término se distingue entre la gramática oracional, que posee como unidad máxima la oración desde el aspecto morfológico y sintáctico; y la gramática textual que considera el texto como unidad básica, partiendo del supuesto de que puede ser estudiado de la misma manera que se estudian las oraciones sin tener en cuenta su uso en situaciones concretas (Otañi y Gaspar, 2013). Ante esto, Cortés (2001, p. 119) agrega que la lingüística textual de orientación comunicativa estima “insuficiente atender únicamente los rasgos internos de los textos, argumentando que no se trata de objetos abstractos, aislados del contexto, sino que están incluidos en una determinada situación comunicativa y responden a algún propósito”.

En los últimos veinte años surgieron dos líneas que direccionan el destino de la gramática en la escuela: no enseñar gramática o reemplazar la gramática oracional por una lingüística textual y/o análisis del discurso. En este sentido, Gaiser (2013) introduce dos interrogantes: ¿existen fundamentos sólidos para marginar y/o eliminar la enseñanza de contenidos gramaticales? y ¿se puede enseñar gramática textual sin una base en la gramática oracional?

Respecto al primer interrogante, la enseñanza de la gramática tiene fundamentos epistemológicos porque es una disciplina formal que favorece el desarrollo de las funciones psicológicas complejas y cumple un rol fundamental en la generación de estructuras mentales (Vigotsky, 1995 en Gaiser, 2013). También permite tomar a la lengua como objeto de estudio y habilita para una reflexión sistemática sobre ella.

En relación al segundo interrogante planteado por la autora, las orientaciones curriculares de los años noventa, evitaban expedirse acerca de la enseñanza de contenidos de la gramática oracional pero alentaba la enseñanza de contenidos provenientes de la lingüística textual y el análisis de discurso. Al respecto, Arnoux (1996) (en Gaiser, 2013) sostiene que el hecho de que las orientaciones didáctico-pedagógicas asignen mayor relevancia al análisis textual, no implica necesariamente el abandono de toda reflexión sistemática sobre la oración. Sin embargo, esta dicotomía ha seguido vigente en las aulas, como si se dudara que para realizar el análisis de un texto resulta necesario apelar a categorías de la gramática oracional.

Gaiser (2013) sostiene que asistimos a una descalificación relativamente reciente de la enseñanza de la gramática del español. En 1930, Vigotsky ya denunciaba una actitud antigramatical generalizada a lo que contraponía análisis que demostraban su importancia en el desarrollo mental del niño. La autora reseña que durante la primera mitad del siglo XX en Argentina, la enseñanza de la gramática tradicional (de orientación fuertemente normativa) no se cuestionaba. Entre los años '60 y '70 el paradigma estructuralista dominaba el campo de los estudios sobre el lenguaje y las herramientas de análisis gramaticales que promueve este modelo son utilizados para la enseñanza de la gramática en las aulas. De este modo se homogeneiza en todo el país el estudio sistemático de la lengua, específicamente en el nivel de la estructura oracional, desde el plano descriptivo.

A partir de los ochenta, comienzan a tener incidencia en el discurso pedagógico argentino, las nuevas corrientes orientadas al estudio de la lengua desde su función comunicativa. En este nuevo marco de contenidos para la enseñanza de la lengua en la escuela y con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa, se modifica el papel de la gramática. Gaspar y Otañi (2006. En Gaiser (2013)) explican que el eje central del enfoque comunicacional está puesto en las prácticas del lenguaje, lo cual supone la reflexión gramatical al servicio de la escritura.

La comprensión de textos es considerado un aprendizaje prioritario en los materiales curriculares para los niveles educativos obligatorios. En el contexto de este trabajo la comprensión de textos es considerada una compleja actividad cognitiva que posibilita al lector la construcción de representaciones mentales sobre el sentido y los significados de un escrito. Dicha construcción es un proceso interactivo en el que participan tres componentes: el lector, el texto y la situación. La construcción de significados no reside totalmente en los dos primeros sino en la interacción que se genera en la situación de lectura. La comprensión se ve condicionado por las características del texto (contenido, estructura, complejidad), del lector (conocimientos previos, habilidades lectoras, edad, nivel de escolaridad, etc.) así como también de la situación en la que se enmarca la comunicación entre el lector, el autor y el texto (Alvarado y Silvestri, 2004).

El reconocimiento de la situación en la que se lee interviene en la construcción de sentido que realiza el lector donde la lectura implica el contexto en el que acontece. Dicho proceso es una actividad mental pero que se produce en el marco de una práctica social, donde el contexto condiciona los propósitos y acciones que se llevan a cabo durante la lectura. Para su enseñanza se requiere que los estudiantes participen de prácticas de lecturas variadas con diferentes propósitos y géneros textuales. En tanto proceso constructivo requiere de estrategias de enseñanza que contemplen los diversos grados, niveles y matices de comprensión.

Uno de los modelos más aceptado de comprensión lectora reconoce tres procesos: el nivel superficial, el nivel básico y el nivel profundo (Silvestri, 2004; Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988). El nivel superficial implica la comprensión de la formulación exacta del texto, mientras que el nivel básico incluye este conocimiento y además conecta la información parcial en un todo organizado, apuntando a la macroestructura del texto. El nivel



profundo no reemplaza a los niveles anteriores sino que se sustenta en ellos. Para lograrlo se requiere de conocimiento previo específico del tema del texto.

Cortés (2001) distingue dos líneas dentro de los estudios lingüísticos sobre el texto. Por un lado refiere a la lingüística del texto, orientada hacia el sistema de la lengua a partir de la influencia del estructuralismo. Supone una noción abstracta de texto y se centra en los fenómenos que exceden el marco oracional tales como la correlación de los tiempos verbales, la pronominalización, la conexión, etc. Por otro lado, se encuentra la lingüística textual de orientación comunicativa, orientada hacia el uso de la lengua. Se interesa por describir textos reales a través de los que se realizan intercambios comunicativos. Se pretende explicar las funciones que cumplen en los distintos ámbitos de interacción social.

La autora mencionada, sostiene que es importante el conocimiento de las diversas tipologías textuales, aclarando que no existe una tipología que pueda considerarse plenamente satisfactoria. En este sentido, considera conveniente que las actividades de clasificación de textos estén orientadas a que los alumnos descubran sus saberes sobre clases textuales y a su vez, transformen dichos conocimientos en un conocimiento reflexivo (Cortés 2001). Posteriormente enfatiza que la clasificación de textos no debe convertirse en contenido a enseñar, sino en prácticas a realizar con textos, que permitan el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y de operaciones de pensamiento vinculadas a la formación de conceptos (Cortés, 2001).

La escritura es, al igual que la lectura, uno de los aprendizajes más relevantes para la educación obligatoria. Es en principio un instrumento de comunicación y transmisión de la información. Su producción supone el dominio de ciertas convenciones características del registro escrito que no se encuentran presentes en el discurso oral. Tiene una función relevante en la adquisición de conocimientos: la posibilidad de materializar el mensaje. Esta

función se denomina reificación porque permite al emisor distanciarse de su propio discurso, convirtiéndolo en un objeto que puede ser revisado en la búsqueda de mejorar las maneras de escribirlo. Es por eso que esta función de la escritura la convierte en herramienta cognoscitiva de gran importancia (Kaufman y Rodríguez, 2014).

Desde la Psicología Cognitiva se aportan diferentes modelos explicativos de los procesos implicados en la escritura. Uno de los más conocidos es el elaborado por Hayes y Flower (1981) quienes lo describen como un conjunto de múltiples procesos recursivos que debe organizar el escritor para cumplir diferentes objetivos. De este modelo se desprende la escritura como proceso y no como una actividad lineal. Intervienen los momentos de planificación, revisión y corrección.

Bereiter y Scardamalia (1992) construyeron un modelo explicativo de los procesos que intervienen en la escritura. Por un lado, refieren a las operaciones vinculadas al “decir el conocimiento” centrado en la transmisión el tema y el contenido que estructura el texto. Por otro lado, describen operaciones relacionadas con “la transformación del conocimiento” que vinculan el saber con los aspectos retóricos de la situación comunicativa. Este modelo intentó incorporar el contexto social al proceso de escritura. En efecto, el texto - como parte de una práctica social - responde a determinados objetivos y propósitos comunicativos. En su elaboración es necesario considerar no sólo el tema y el contenido sino además los aspectos retóricos y discursivos de la situación comunicativa en la que se genera.

La escritura no es solo un instrumento de comunicación del conocimiento sino también un proceso que permite su reconceptualización. La transformación conceptual que realizan los sujetos cuando escriben supone poner en juego diversos recursos para reorganizar, especificar o resignificar la información (Silvestri, 2004), aludiendo a la función epistémica de la escritura.

Para la enseñanza de la escritura es preciso que se planteen desafíos no sólo de contenidos sino también retóricos. Se trata de situaciones que propongan problemas que requieran de la búsqueda de nuevos recursos. La toma de conciencia de los procesos involucrados y la reflexión metacognitiva forman parte de la enseñanza y promueven la autonomía en la escritura. Kaufman y Rodríguez (2014) señalan que se utilizan diferentes modalidades organizativas para la enseñanza de la escritura: actividades habituales, proyectos institucionales, proyectos de producción de textos, secuencias y situaciones.

Las *actividades habituales*, por un lado, son las que se utilizan de manera sistemática; refieren a actividades de lectura como de escritura o reflexión sobre la lengua. Los *proyectos institucionales* son construidos e implementados en todas las asignaturas previo acuerdo de los docentes. Los *proyectos de producción de textos* en el aula es la modalidad que proponen y trata de “la elaboración de textos en situaciones comunicativas que tienen destinatarios específicos y reales, se plantean sucesivas aproximaciones a los diferentes contenidos lingüísticos involucrados y se revaloriza el tiempo de las revisiones y correcciones como un tiempo crucial del aprendizaje” (Kaufman y Rodríguez, 2014, p. 14). Las *secuencias* de lectura, escritura o reflexión tienen una duración prolongada en el tiempo aunque no mayor de dos meses. En cambio las *situaciones* se desarrollan en una clase y pueden tener lugar en el marco de los proyectos o presentarse de manera independiente.

La Psicología de la Educación ofrece desarrollos teóricos que permiten analizar las condiciones del aprendizaje escolar. Se trata de un tipo específico y particular de aprendizaje diferente de aquel que ocurre en contextos de crianza, al que se le reconoce su especificidad, multidimensionalidad y complejidad. Refiere a los aprendizajes que se producen en el interior del dispositivo escolar e implica la participación de alumnos y docentes en la apropiación de objetos culturales (Baquero y Terigi, 1996 y Aizencang, 2001). Es preciso explicitar que la escuela es una construcción histórica y social que supone un proyecto político y cultural

sobre las infancias que se materializa en determinadas formas de escolarización obligatoria y masiva (Baquero y Terigi, 1996). El contexto escolar, de acuerdo a Aizencang (2001, p.14), es definido como “una institución con formas de trabajo específicas, regulados por contratos y normativas que se establecen para garantizar la concreción de sus fines. Determina posiciones y genera formatos de interacción que dispone la comunicación entre sus miembros”. El sujeto que aprende asume una nueva posición, la de ser un alumno, lo cual trae implicancias sobre la motivación y expectativas de logro, reguladas por las prácticas de enseñanza y por las representaciones propias de un docente que pretende orientar sus aprendizajes hacia fines preestablecidos.

Ziperovich (2010) reconoce el carácter complejo del aprendizaje a partir de considerar desde las distintas teorías psicológicas del aprendizaje varias dimensiones para su análisis. En este sentido, proponen pensar el proceso de aprendizaje a partir de tener en cuenta el contextos, condiciones y procesos en forma interrelacionadas. La mencionada autora, retoma a Poggi (1999) para caracterizar al aprendizaje escolar como intencional, porque implica intercambios comunicativos; asimétrico porque el docente tienen una posición distinta a la del alumno a partir del dominio sobre un determinado saber y como temporal porque se vincula con la anticipación de las situaciones didácticas que el docente propone para promover aprendizajes; se presenta bajo la configuración triangular compuesta por docente, alumno y conocimiento que supone una relación contractual donde se representan las actuaciones esperadas tanto de docentes como de alumnos. El contexto del aula es concebido como un espacio pleno de interacciones intersubjetivas, relaciones simbólicas, comunicacionales y sociales entre los sujetos aprenden y los sujetos que enseñan.

### Capítulo 3

#### *Las prácticas de lectura en la transición entre niveles y ciclos educativos obligatorios*

En este apartado se presentan las prácticas de lectura que se materializaron en las propuestas que formaron parte de este estudio. Se presentará, en primer lugar, la información de 6to. grado de escuela primaria, luego de 1ero. y 4to. año de la escuela secundaria.

Las prácticas de enseñanza de la asignatura “Lengua” en el 6to. grado de la escuela primaria prioriza la enseñanza de la lectura por sobre las actividades de producción escrita. A lo largo del año se abordó el concepto de texto, sus características, funciones y tipologías. Se analizaron además diferentes géneros discursivos.

En la carpeta de los alumnos, se observa que a inicios de año se realizaron actividades que presentaron el circuito de la comunicación como contenido. Se continuó luego con la temática de los textos. A partir de su definición y presentación de características se realizaron actividades de acuerdo a un recorrido lector. Se requirió que completen un cuadro comparativo con la información de cada texto identificando destinatarios e intencionalidad. Finalmente a partir de un texto específico (carta de lectores) se solicitó reconocer el tema de cada párrafo.

Al considerar estas actividades es posible inferir que la enseñanza de la lengua abordó la comprensión de textos de acuerdo al enfoque comunicacional desde donde se trabaja la comunicación a partir de dimensiones discursiva, textual y lingüística (Marín, 2012). Ello se evidenció cuando se solicitó la lectura de diversos textos para poder reconocer su intencionalidad, contexto de comunicación, destinatarios, autores. Se solicitó el reconocimiento de los componentes de la comunicación en la lectura de dos textos. Este tipo

de actividades, destinadas a la comprensión de los procesos de comunicación en relación con las tipologías textuales se observaron en el primer mes de clases. Luego, en el transcurso del año se abordaron los textos literarios. Si se considera el año escolar, se evidenció el predominio de la enseñanza de textos literarios (mitos, leyendas, cuento de terror, cuento policial y poesías) por sobre los no literarios.

En relación a la gramática, en la carpeta de aprendizaje se observaron dos tipos de actividades. Un primer grupo de ejercicios estuvo destinado a comprender los sustantivos en las clases de palabras y familia de palabras sin relación con las tipologías textuales mientras que otro grupo de actividades se plantearon en relación con los diferentes textos. Es decir, estos contenidos fueron presentados en relación a los textos que se leyeron. Por ejemplo, cuando se analizaron los mitos fueron abordados los sustantivos y la formación de palabras en relación a los contenidos de los relatos; los adjetivos fueron abordados en relación a los cuentos policiales. Esta forma de trabajo da cuenta de la convivencia entre enfoque de la gramática oracional y la gramática textual (Otañi y Gaspar, 2013; Gaiser, 2013), siendo muestra de la dicotomía entre oración y textos al momento de la enseñanza de la gramática.

Los ejercicios de reconocimiento de la gramática fueron considerados por la docente entrevistada como *“los específicos del área”*. Esta expresión llama la atención sobre el lugar conferido a la normativa en la enseñanza de la lengua; sus expresiones la reconocieron como objeto específico de la asignatura de “lengua”, soslayando, de ese modo, las prácticas comunicacionales como objeto de estudio y reflexión. También se trabajaron contenidos de gramáticas vinculados principalmente a los textos literarios.

La docente manifestó en la entrevista que considera importante enseñar análisis gramatical de las oraciones. Fundamentó su importancia pensando en la transición de los estudiantes a la escuela secundaria ya que lo reconoce como un contenido propio de ese nivel y además, sostiene que es solicitado por los docentes de la escuela secundaria. Pero ello no fue

seleccionado como contenido a enseñar ya que la docente se encontraba en un proceso de capacitación otorgada por el Ministerio de Educación provincial y la capacitadora no estuvo de acuerdo. Esto muestra una disparidad de criterios entre ambas que lleva a modificar la propuesta didáctica sin alterar, en apariencia, las concepciones de la docente que siguen pugnando por su inclusión en la enseñanza. Esto responde a un posicionamiento desde la gramática oracional que se contrapone al uso de la gramática textual (Otañi y Gaspar, 2013 y Gaiser, 2013).

Lo expuesto evidencia la necesidad de reflexionar y profundizar los estudios sobre la enseñanza de la sintaxis desde un sentido comunicativo. Es habitual que se considere que adherir al enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua excluye el abordaje de la sintaxis. A consecuencia de ello, la lengua queda reducida a la apropiación de usos de reglas y convenciones (Marín, 2015). Sin embargo se requiere “colocarla en un lugar auxiliar, al servicio de las necesidades comunicativas, y no el lugar central, como único estudio posible de la lengua” (Marín, 2012, p. 32).

En las clases que formaron parte de este estudio se observó la práctica de “la lectura en voz alta”. Se la considera una práctica habitual, aunque con diversos propósitos. La docente orientaba la exclamación, el uso adecuado del tono de voz, la entonación y la escucha atenta de los alumnos. En una entrevista señaló que ésta práctica es realizada al menos una vez por semana.

La comprensión de los significados es otro de los propósitos de la lectura en voz alta. La voz del maestro que lee en el aula es uno de los ejes alrededor de los cuales circula la palabra leída (Cuadernos para el aula 6) ya que se promovía luego de la lectura un intercambio entre la maestra y los alumnos con el propósito de favorecer procesos de comprensión y mejora de la oralidad. Este sentido fue expresado por la docente en una entrevista y se pudo observar en

las consignas escritas de la secuencia didáctica planificada. En la carpeta se observaron registros de evaluación a los alumnos de la lectura en voz alta.

La estrategia de la “lectura dialogada” está sugerida en los “Cuadernos para el aula” (2007: 21) donde se propone “generar espacios de diálogo sobre lo que todos van leyendo en el aula o en la biblioteca, espacios que no necesariamente parten de una pregunta formulada por el docente, sino de las asociaciones que los propios chicos van realizando”. La docente pide aclaraciones a los alumnos, resume oralmente, recapitula o sistematiza lo leído. Los materiales curriculares afirman, además, que esta estrategia promueve la autonomía y la genuina participación en una comunidad de lectores.

La propuesta de enseñanza de la asignatura de “Lengua” del 1er. año de la secundaria inicia con el tema de circuito de la comunicación, luego continúa con la lectura y análisis de diferentes textos. Se destinó mayor tiempo al estudio de textos del género literario ya que se destinaron sólo 2 semanas al estudio del género periodístico. Junto a estos temas se proponen actividades destinadas al abordaje de la gramática y de la normativa.

El “Esquema básico de la comunicación” se enseñó a inicios de año. En la carpeta se registraron definiciones conceptuales. Las actividades de aprendizaje solicitaban el reconocimiento de los componentes de la comunicación y la elaboración de gráficos de diferentes situaciones comunicativas de acuerdo al diseño del esquema presentado en el libro. Se podría interpretar que este tema no fue abordado desde el enfoque comunicacional ya que las actividades se limitaron a completar un gráfico con sus componentes preestablecidos. Se dejó de lado actividades que soliciten, por ejemplo, la producción/interpretación de enunciados de acuerdo a una situación comunicativa. Se observa que el bloque de contenidos de comunicación es enseñado como un tema inicial que no se retoma como un eje estructurante que organizan los temas siguientes.



En la carpeta de los estudiantes se observó una secuencia de actividades que se corresponde con los criterios que utilizó la editorial para presentar los contenidos del libro. A mitad de marzo comenzaron a trabajar con el libro *Confluencia* (2009), de la editorial Estrada. Este texto estructura el trabajo de planificación de la docente ya que la selección y la secuencia de los contenidos es la que establece el índice del libro. El libro inicia con tres apartados: “Texto”, continúa con “Lengua” y finalmente con “Normativa”. En el primer apartado se aborda la lectura de una serie de mitos; en el segundo, procedimientos de formación de palabras (por derivación, composición), prefijos y sufijos, familias de palabras, es decir, todos componentes de la lengua como sistema y finalmente en el apartado de Normativa: prefijos, sufijos y ortografía. No se observa en la carpeta explicitación de las relaciones entre los diferentes apartados, sólo la resolución de las actividades propuestas en el libro.

Esta secuencia de trabajo ocurre con otros tipos de textos como en el caso de fábulas, donde se aborda como contenido de la lengua la oración bimembre, sujeto predicado simple y compuesto, sujeto tácito, construcción sustantiva, modificadores del sustantivo. En la normativa se propone el estudio del uso de la coma.

El libro presenta contenido en relación a la normativa: uso de puntos y las mayúsculas. Las actividades de aprendizaje proponen el uso de los signos de puntuación para organizar párrafos de acuerdo al desarrollo temático. Se les propone como actividad volver a la lectura de un cuento tradicional ya analizado y fundamentar el uso de mayúsculas en un diálogo. Se observan actividades sobre tildación de palabras interrogativas y exclamativas.

La propuesta editorial presenta contenido teórico sobre clases de oraciones según la intención del emisor. Solicita la clasificación de las oraciones. Luego presenta los verbos según la intención del emisor. Estos contenidos se presentan aislados de una situación comunicativa cotidiana. Estas prácticas habituales de enseñanza se corresponden con el

Estructuralismo lingüístico que considera a la lengua como un sistema normativo, “supone que el lenguaje está formado por palabras y no por enunciados cargados de sentidos” (Marín, 2012, p.18). Las herramientas lingüísticas son la gramática y el análisis estructural de los textos. En este enfoque, la mayoría de las actividades de enseñanza están centradas en la construcción de competencias lingüísticas de los estudiantes; propone enseñar a construir enunciados adecuados desde el punto de vista léxico y sintáctico. De acuerdo a la autora antes mencionada, estos propósitos tienen escasa relevancia si no son colocados al servicio de la comprensión lectora resignificando su uso (Marín, 2012). Estas actividades, de acuerdo a los autores, terminan siendo para los estudiantes mecánicas y repetitivas.

La enseñanza de la lengua de acuerdo al estructuralismo focaliza en la gramática y en el análisis estructural de los textos. Este enfoque con su concepción de la lengua como forma y no como significado, encontró en el conductismo el modo más viable de transmitir esos contenidos en las aulas. Por el contrario, el enfoque comunicacional, cuyo objeto es el lenguaje, se corresponde con la teoría constructivista del aprendizaje (Marín, 2012).

Es pertinente señalar que la docente aborda de diferentes maneras los contenidos de la lengua. En algunas oportunidades lo aborda de manera aislada del texto (formación de palabras) y en otras situaciones en relación a los textos (uso de conectores). Si bien el libro presenta contenidos sobre la lengua como sistema y sobre normativa posterior a cada tipo de texto, esto no siempre es incluido en la propuesta de enseñanza.

Lo presentado permite evidenciar que coexisten dos enfoques de enseñanza de la gramática: la oracional, que reconoce como unidad máxima a la oración desde los aspectos morfológicos y sintácticos, y por el otro la gramática textual desde donde se supone que el texto puede ser estudiado de la misma manera que las oraciones, desconsiderando su uso en situaciones concretas (Otañi y Gaspar, 2013). Esta forma de abordar la gramática, da cuenta

del debate que presenta Gaiser (2013), en torno al lugar que le corresponde en la enseñanza de la asignatura Lengua.

En la carpeta de los estudiantes, el estudio de diferentes textos no está precedido por una presentación conceptual. La secuencia de actividades propone la lectura de diferentes textos (mitos, cuentos tradicionales, fábulas, poesías, cuentos de ciencia ficción, cuentos de terror, entre otros) y actividades de estrategias de comprensión de textos narrativos tales como: identificación de personajes, secuencias, lugares, tipo de narrador entre otros. No se encontró registro de actividades de sistematización conceptual de los rasgos distintivos de cada tipo de texto. Esta ausencia dificulta que el estudiante vaya apropiándose gradualmente de los recursos discursivos o retóricos que le permiten resolver problemas comunicativos con cierta autonomía.

En relación a los textos no literarios que interesan en este trabajo, se abordaron a mediados de año con las cartas formales y los textos periodísticos en el mes de septiembre. Como actividad de aprendizaje se solicitó identificar distintos tipos de cartas (carta de opinión, de agradecimiento, de reclamos, de solicitud), el reconocimiento del emisor y el análisis de su contenido. En el libro de textos utilizado se encuentra información teórica sobre los tipos de cartas y su organización. Allí, también se observaron referencias teóricas a los conceptos oración y textos. Al finalizar el bloque temático de cartas formales, en el libro, se presenta como actividad de aprendizaje el análisis de una carta extensa publicada en un diario. Con ello se recuperan los contenidos trabajados ya que solicita: reconocimiento del tipo de carta, reconocimiento de los propósitos, reconocimiento de clases de oraciones, funciones del lenguaje y lectos.

Durante el mes de septiembre, se estudiaron los textos periodísticos. La carpeta de aprendizajes es reemplaza por el libro de textos. El capítulo comienza con una breve reseña teórica sobre los textos periodísticos: nota informativa, crónica y nota de opinión. Allí se

explicitan los propósitos de cada tipo de nota y se hace una referencia al tipo de narrador y a la ausencia/presencia de adjetivos y adverbios. Se presenta además el concepto y componentes de los paratextos periodísticos. Las actividades de aprendizaje que presenta el libro comienzan con la lectura de dos textos periodísticos que abordan un mismo tema: las consecuencias de la crisis energética. Se explicita que uno de ellos es una nota de opinión y el otro es una nota informativa. Luego de la lectura se observa un cuestionario. Las consignas solicitan el reconocimiento de los diferentes modos de organización de la información, de los componentes de los paratextos y de las secciones de un diario. Es posible pensar que algunas de las consignas intentan considerar las características de la situación comunicativa a la que responden los textos analizados.

El libro presenta, además, consignas de comprensión de textos que apuntan al nivel básico (Silvestri, 2004; Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988), desde donde se pretende la reconstrucción de la macroestructura, de la estructura semántica del texto mediante la relación por inferencias de las partes que lo componen. Forman parte de este nivel las consignas que solicitan el reconocimiento de ideas principales, relacionar información implícita mediante inferencias de causa, de tiempo, entre otras. Es posible observar que no se trabajó previamente sobre el nivel superficial (Silvestri, 2004). Es decir, la comprensión de la formulación exacta del texto, proceso que favorece al nivel básico de comprensión.

El libro continúa con la presentación de las citas en estilo directo e indirecto. Solo se presenta una reseña teórica sin actividades de aprendizaje. En la carpeta de los estudiantes no se observa referencia a este tema. Luego se presenta una serie de consignas que refieren a los cuatro textos periodísticos analizados hasta ese momento. Se les propone a los alumnos unir cada párrafo con el subtema que desarrollan, reconocer afirmaciones verdaderas o falsas en referencia al contenido presente en una de las notas. Se solicita además la escritura de sinónimos de palabras que se encuentran en los textos. También se incluyen preguntas sobre

el contenido explicitado en el texto de las notas. Una de las últimas consignas propone el reconocimiento de conectores propios de este tipo de narraciones y, finalmente, se solicita reconocer los distintos propósitos de las notas periodísticas.

Al finalizar este bloque temático se propone como actividad de análisis de una nota periodística, que solicita el reconocimiento de elementos del paratexto, reescritura de nuevos titulares, identificar la información explicitada en la superficie del texto y reconocimiento de citas en estilo directo o indirecto. Finalmente se les pide a los alumnos que expliquen por qué una de las noticias presentadas es una nota informativa.

La secuencia de actividades, reafirma el abordaje del texto desde la lingüística textual, al igual que en las actividades sobre cartas formales, donde nuevamente aparece como central el análisis del texto a partir de la lengua como sistema, solicitando la identificación de los contenidos gramaticales en el texto (Cortés, 2001).

La planificación de la asignatura de “Lengua” correspondiente al 4to. presentó el abordaje de textos ficcionales y no ficcionales, la comunicación, los textos y sus propiedades, tipos y tramas textuales, así como también el discurso académico a partir del reconocimiento de características de los tipos de textos expositivos, explicativos y expositivos argumentativos.

En la carpeta de aprendizajes hay registros de un cuadro donde conceptualiza sobre el texto ficcional y no ficcional. El esquema presenta el texto ficcional formado por diferentes géneros narrativos: lírico (poesía), dramático (comedia, teatro, trágico) policial, fantástico, terror, ciencia ficción, realista, maravillosos (fábula, mito, leyendas). Se presenta además, el texto no ficcional en relación al discurso académico y al género periodístico.

Esto da cuenta de que en la propuesta de 4to. año que formó parte de este estudio se destina mayor tiempo a la enseñanza de textos no literarios, en contraposición a lo que ocurrió en 6to. grado y en 1er. año en donde predominó el abordaje de textos literarios.

En la carpeta de aprendizajes de 4to. año se encuentra registro de una breve conceptualización sobre los condicionantes de la comunicación lingüística: la competencia lingüística y paralingüística y la importancia del contexto. Se explicita además las competencias del lector que intervienen: competencia cultural, competencia ideológica y determinantes psicológicos. Se observó que estas conceptualizaciones fueron retomadas meses después por la docente, cuando se abordó el texto expositivo argumentativo a partir de recuperar los componentes de la comunicación. Esto también constituye una diferencia con lo observado en la práctica de primer año, en relación al “uso” o referencia que se le otorga durante el año a las nociones conceptuales sobre comunicación presentadas a inicios de año.

En la carpeta hay registro sobre la lectura de referencias teóricas sobre textos expositivos tomadas desde el cuadernillo de Lengua. Se presenta el concepto y las características (claridad, orden, precisión y objetividad). Se ofrece un cuadro donde se clasifican los textos expositivos en divulgativos y especializados. Luego se presentan las formas de organización de la información en una secuencia explicativa. Se explicitan los recursos explicativos y se recuperan los recursos tipográficos y conectores discursivos. Luego se solicita su reconocimiento en diferentes textos y explicitar la función que cumplen. Finalmente transcriben ejemplos de procedimientos explicativos como: descripción, definición y comparación.

El cuadernillo de actividades presenta referencias teóricas sobre la divulgación científica, sus procedimientos lingüísticos. Se analiza luego la informatividad de los mismos. Allí se presentan las operaciones y procedimientos que facilitan la transposición. Se detallan: la reformulación textual y por otro lado la especificación. El texto presenta conceptos, cuadros y ejemplos de cada uno de estos procedimientos.

Realizan actividades de la sección “Reviso lo que aprendí” propuesta en el cuadernillo de Lengua. En principio se solicita que se explicita la intención comunicativa de los textos

expositivos y las características que debe reunir ese tipo de texto para “garantizar” el cumplimiento de dicha intención. Pide además, clasificación en función de sus destinatarios y las características específicas que permiten dicha diferenciación. También se interroga sobre la estructura de los textos expositivos, los procedimientos para hacer comprensible la información, las características de los textos de divulgación científica, sus procedimientos lingüísticos, así como también la informatividad de un texto. Además se interroga sobre los marcadores que se utilizan para introducir reformulaciones y por los signos que dan lugar a las especificaciones.

En la carpeta realizan un cuadro que apunta a responder la pregunta ¿Cómo están organizadas las ideas en los textos expositivos? Se escriben las características según el tipo de organización en descriptiva, secuencial, comparativa, causa-consecuencia y problema-solución. Se realiza un gráfico de cada una a modo de ejemplo. También registran en la carpeta los conectores de secuencias, comparativo y causa-consecuencia.

En relación a la lectura, se abordó la comprensión de textos escritos teniendo en cuenta el propósito lector, los saberes previos y las relaciones con el contexto, clases de textos, pistas lingüísticas y textuales, elementos paratextuales, la información explícita e implícita y el léxico. Luego de la lectura de un texto expositivo se solicita a través de un cuestionario, reconocer el tema (macroestructura) e identificar tipo de texto, reconocer modos de organización de la información. Esto se corresponde con el nivel de comprensión superficial y básico (Silvestri, 2004).

La secuencia continúa con el estudio de los textos expositivos argumentativos. En el cuadernillo de actividades se presenta el concepto y un cuadro comparativo con los diferentes textos expositivos argumentativos: crónica, reportaje y artículo de opinión. En un apartado del libro se focaliza el concepto de texto híbrido. Se refiere a un género que mezcla la narración literaria con la investigación periodística de hechos reales. Se explicitan el tipo de

sustantivos, el tiempo verbal, el tipo de narrador y el tipo de léxico que se utilizan en estos textos. Registran en la carpeta la lectura de referencia teórica sobre los textos expositivos argumentativos.

El libro presenta luego la reseña crítica como un texto de carácter expositivo argumentativo. Se presenta el concepto, las finalidades. Se explicita la estructura y los recursos lingüísticos. Finalmente se presentan las estrategias de cortesía en la reseña crítica para destacar los aspectos positivos y/o atenuar los comentarios negativos. Luego resuelven actividades que solicitan enumerar en la carpeta las estrategias de cortesía empleadas en un párrafo que allí se selecciona, con su respectivo ejemplo.

Respecto del lugar que se le da a la gramática, se encuentra en la carpeta una conceptualización sobre la coherencia. Registran una carta de solicitud y se observa una serie de consignas que orientan a los estudiantes a determinar el grado de coherencia de la carta. Para llegar a esa información responden un cuestionario sobre el tema de las oraciones y sus interrelaciones, el tipo de texto, la estructura y la coherencia del texto. También conceptualizan los procedimientos de cohesión y realizan actividades de reconocimientos. En la carpeta se encuentra un cuadro sinóptico que presenta los distintos recursos de cohesión gramatical, se explica en qué consisten y luego ejercicios donde se utilizan los procedimientos de cohesión.

En el cuadernillo de Lengua los estudiantes resolvieron una actividad de integración de aprendizajes. Luego de la lectura de un texto periodístico, identifican párrafos y marcan la introducción, los párrafos que corresponden a la secuencia expositiva y los que contienen comentarios crítico-argumentativos y la conclusión. También localizan en un fragmento propuesto en el cuadernillo de Lengua el recurso empleado para implicar al lector. Solicita además que destaquen en la primera oración del texto la frase que le brinda al lector una pista acerca del juicio que hará el crítico. Requiere la identificación de los procedimientos



lingüísticos: los verbos que introducen el discurso referido y los sustantivos abstractos que utilizó.

Finalmente, en la carpeta se encuentran registros de la resolución de las actividades de la sección “Reviso lo que aprendí”. Allí se les interroga acerca de lo que es un texto híbrido y se pide fundamentar sobre los motivos por los cuales la crónica, el artículo de opinión y el reporte son textos expositivos argumentativos. Se solicita enumerar cuáles son los recursos lingüísticos que se utilizan en dichos textos para ser más persuasivos. También se les pregunta por qué la reseña crítica es un texto híbrido, a quiénes están destinadas, por qué es importante su lectura, cuál es su estructura y qué aporta al lector cada uno de sus componentes. Se interroga sobre el uso de verbos del decir en las reseñas, por las estrategias de cortesía y la intención con las que se utilizan.

Continúan con el estudio de los verboides como clase de palabra. Registran en la carpeta su definición y realizan un cuadro con las conjugaciones. Realizan actividades de reconocimiento de las formas de verboides en distintas oraciones. Luego conceptualizan la oración simple, bimembre y unimembre, así como la oración compuesta. Realizan actividades de reconocimiento de oraciones, proposiciones y nexos de un fragmento. Continúan conceptualizando la oración compuesta por coordinación. Luego hay actividades donde deben completar oraciones según la coordinación solicitada. También se conceptualiza sobre el tema de interjección y hay referencias teóricas de normativa en torno a la coma ante coordinantes y al punto y coma.

La secuencia propuesta continúa con el estudio de la coherencia como propiedad de los textos. A partir de la lectura de distintos textos breves (avisos parroquiales), se pide que determinen si se cumple el objetivo comunicacional previsto inicialmente. Realizan actividades que analice los motivos de la incoherencia de los textos, solicita fundamentar y reescribir.

En las actividades de sistematización bajo el subtítulo “Reviso lo que aprendí” se realizan preguntas sobre el texto expositivo, reconocer la intención comunicativa, sus características, clasificación, estructura y los procedimientos utilizado por los autores para hacer comprensible la información. También se propone reconocer los procedimientos lingüísticos propios de los textos de divulgación científica; los marcadores utilizados para introducir reformulaciones.

De lo expuesto es posible sostener que se evidencia el predominio del enfoque comunicacional de la lengua (Marín, 2012) desde donde se promueve el desarrollo de competencias comunicativas a partir de solicitar actividades que favorecen la construcción de dicho propósito en el abordaje de los tipos de textos. Se puede observar claramente que los contenidos vinculados a la construcción de la competencia lingüística tienen el propósito de promover la comunicación y las actividades de aprendizaje focalizan en esta relación.

## **Capítulo 4**

### ***Las prácticas de enseñanza de la escritura en la transición entre niveles y ciclos educativos obligatorios***

Aquí se presentarán las prácticas docentes que se propusieron la enseñanza en torno a la categoría de escritura. Al igual que en el capítulo anterior, se presentará, en primer lugar, la información de 6to. grado de escuela primaria y luego de 1ero. y 4to. año de la escuela secundaria sobre la categoría mencionada.

En relación a la producción escrita, en el análisis de la carpeta de actividades de los alumnos de 6to. grado se observaron una serie de consignas que solicitan diversas producciones escritas en relación a textos literarios y no literarios. De éstos últimos, las actividades requerían la elaboración de breves mensajes que tenían como propósito

reflexionar y comprender las prácticas comunicacionales. Después de ello, mediante preguntas, se intentaba promover reflexiones sobre la importancia de los componentes del registro escrito (puntuación, dialectos, léxico) en relación a la mejora del carácter comprensivo y el logro, de este modo, de una comunicación eficaz. Se observa que las actividades de escritura propuestas y algunos contenidos de la normativa del sistema de la lengua (puntuación) son enseñados en estrecha relación con las prácticas de comunicación. Asimismo, se evidencia que la modalidad organizativa de la enseñanza de la escritura responde a las actividades habituales (Kaufman y Rodríguez, 2014), entendidas como aquellas que se utilizan de manera sistemática solicitadas por la docente en las clases.

La maestra presentó consignas de escritura que podrían llegar a representar para los alumnos desafíos o problemas retóricos que requieran para su solución la búsqueda de nuevos recursos. Por ejemplo, en la carpeta hay consignas de escritura que requieren imaginar distintos destinatarios, propuestos por la docente, para emitir el mismo mensaje. Para su resolución, los alumnos tuvieron que considerar el tipo de texto a escribir, su organización y el registro a utilizar en cada caso. Esto significa que las producciones escritas requieren de la transformación del conocimiento como proceso que interviene en la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1992).

Es posible inferir que la propuesta de enseñanza considera la escritura como comunicación (Marín, 2012), lo cual implica construir un texto que reconoce las necesidades interpretativas de los receptores. Para ello, construyen oraciones y párrafos como parte de una tarea intelectual donde interviene el pensamiento lógico y el intuitivo así como también los conocimientos previos temáticos y lingüísticos. Este tipo de actividades requiere, de parte del alumno, la creación de una imagen mental del destinatario, lo cual permite otorgarle cierta verosimilitud al relato. Ya no se escribe para que el docente corrija sino para comunicar en una determinada situación (Marín, 2012).

La escritura en proceso también fue valorada por la docente en la entrevista y en la planificación. En efecto, en la secuencia didáctica planificada se encuentra que el eje de escritura propone “resolver problemas de diferentes tipos (textual, oracional, léxico, ortográfico) en la revisión de borradores de escritura”. En la entrevista, la docente sostuvo que era relevante trabajar con borradores ya que permite a los alumnos construir el hábito de revisar sus producciones. Este posicionamiento alude a entender la escritura como proceso conformado por momentos recursivos que se superponen entre sí (Silvestri, 2004); la revisión implica la enseñanza a los alumnos de estrategias de autoevaluación y autocontrol de sus propios escritos así como también estrategias de co-corrección entre pares (Marín, 2012). Este modo de abordar la producción escrita encuentra correspondencia con lo propuesto en los NAP de Lengua para el Segundo Ciclo de la Educación Primaria. Sin embargo, las producciones que se registran en la carpeta constituyen textos acabados.

Las actividades de escritura en carpetas son mayoritariamente individuales. En la entrevista la docente expresó que a veces trabajan en grupo de dos o tres integrantes aunque prefiere que sea individual para garantizar que la producción sea genuina y no una copia del compañero. En las correcciones de los escritos, realizadas por la docente, focaliza en la ortografía, la coherencia de las producciones y, en algunos casos, en la legibilidad de la escritura.

Es posible interpretar que las propuestas de escritura requieren de los estudiantes la producción de textos más complejos: por su extensión, por las características del género que enmarca la escritura, por el tipo de tema, por los recursos que se ponen en juego. Este tipo de prácticas contribuyen a una escritura autónoma por parte de los alumnos. Asimismo, también responde al desarrollo de la función epistémica de la escritura entendida como posibilidad de generar o transformar conocimientos a partir del proceso de composición, utilizando estrategias que favorezcan la reflexión sobre lo que se escribe.

En el caso de 1er año, el inicio de las actividades se realizó con una consigna de producción escrita en donde se les solicita a los alumnos una presentación personal con una extensión de 15 renglones como mínimos y 20 como máximo.

Si bien en la planificación la docente propone abordar la enseñanza de lengua desde el enfoque comunicacional, a partir de explicitar la importancia de la producción escrita en el marco de la situación comunicativa, no hay una correspondencia con las prácticas de escritura con un sentido comunicativo. Se observan una gran cantidad de actividades que representan prácticas asociacionistas del aprendizaje, donde pareciera que éste se logra mediante la repetición y la reiteración de información. Como ejemplo se pueden citar las actividades que se proponen cuando se trabaja la comunicación donde se pide que se grafiquen diferentes situaciones comunicativas, identificando cada uno de los componentes. No se observaron producciones escritas que requieran la elaboración de mensajes o situaciones con un propósito comunicacional.

En el transcurso del año se solicitó la escritura de oraciones que abordan los temas de formación de palabras (sufijos y prefijos), familia de palabras, formación de palabras por derivación. Se observa abundantes ejercicios de identificación de sufijos y prefijos y de escritura de oraciones en las que se utilizan determinadas palabras, así como también el uso de conectores. En otro momento, el libro presenta la referencia teórica sobre la lengua y sus lectos, ejercicios de reconocimiento a partir de la redacción de cuatro oraciones donde se manifieste dicho concepto. Este tipo de consignas da cuenta de una presencia de la gramática oracional en la producción escrita (Otañi y Gaspar, 2013) que no contribuye a la elaboración de textos donde se recurra a la gramática con un sentido comunicativo (Cortés, 2001).

Es posible afirmar que la modalidad organizativa para la enseñanza de la escritura es a partir de las actividades habituales (Kaufman y Rodríguez, 2014) propuestas en el libro, así como también situaciones que se trabajaron de manera independiente.

En el estudio de los textos periodísticos, el libro propone como consigna reescribir con otras palabras fragmentos de las noticias. Otra consigna de escritura en este bloque de contenidos es la que solicita la transformación de citas directas a indirectas y viceversa, haciendo los cambios necesarios. La mayoría de las respuestas aparecen preestablecidas y solo tienen que marcar, completar, unir, etc.; que no implica producción escrita de los alumnos. Se puede interpretar que sólo interesa el producto final de la escritura. Esto entraría en contradicción con el criterio evaluativo expresado en la planificación de la docente que refiere a la evaluación de la producción escrita de textos espontáneos así como también de otros planificados. Tampoco se corresponde con los materiales curriculares donde se propone entre sus objetivos producir textos escritos atendiendo al proceso de escritura, la situación comunicativa, el propósito, el contenido semántico, las características del texto, los aspectos de la gramática y la normativa, la comunicabilidad y la legibilidad.

A partir de las prácticas descritas, es posible pensar que los alumnos escriben para decir el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992), centrados en la transmisión de un tema y sin que intervengan procesos de transformación del conocimiento, vinculadas a los aspectos retóricos que implica la situación comunicativa. En este sentido, se infiere que el tipo de producciones escritas solicitadas no favoreció la construcción de la función epistémica de la escritura.

Es posible decir que las prácticas de escrituras que se proponen en 1er año presentan una discontinuidad con lo propuesto en 6to grado de la escuela primaria, ya que no contribuiría a

generar prácticas de escritura autónomas, al no considerar la producción de textos de mayor complejidad y extensión, teniendo en cuenta el propósito comunicativo.

En relación a la propuesta de 4to año, en la carpeta de aprendizaje se observan consignas de producción escrita que se encuentran en el cuadernillo de lengua. Para este trabajo se profundizará en las producciones escritas vinculadas a textos no literarios.

En la carpeta de aprendizajes se registró un cuadro con información sobre la trama, características y ejemplos de textos. También se teorizó sobre los condicionantes de la comunicación lingüística conceptualizando sobre competencias lingüísticas y paralingüísticas así como también la importancia del contexto. En otro cuadro refieren a cultura e ideología en relación competencia (sin especificar), además conceptualizan sobre determinaciones psicológicas. A continuación de la presentación de estos conceptos, realizan un trabajo práctico sobre comunicación a partir de tres imágenes, desde donde grafican el esquema de la comunicación.

Posteriormente se abordó contenido de gramática (verboide, oración simple, bimembre y unimembre) de manera aislada de los textos. Se solicitó la escritura de oraciones compuestas por coordinación y yuxtaposición, marcando la oración con corchetes, separando las proposiciones con paréntesis y pintando los nexos que los unen. También escriben otro tipo de oraciones según la coordinación indicada (adversativa, copulativa, disyuntiva y consecutiva), a partir de completar los espacios vacíos de las oraciones propuestas. A partir de estas actividades es posible reconocer producciones escritas que responden a un modelo de producto de la escritura (Padilla y López, 2015), en tanto se pone el eje en el material observable. Asimismo se promueve el abordaje de la gramática oracional (Otañi y Gaspar, 2013) a partir de la escritura de oraciones como unidades máximas. El tipo de actividades solicitadas favorecen aprendizajes simplificados propios de la teoría conductista (Marín,

2012) en la medida en que constituyen aprendizajes fragmentados, atomizados que, al no estar vinculados a un sentido comunicacional, carecen de sentido y se crean las condiciones para que el aprendizaje sea memorístico.

Posteriormente se conceptualiza sobre la coherencia para solicitar su reconocimiento en una carta. Se les propone a los alumnos la reescritura a partir de responder preguntas que apuntan a evaluar su coherencia. Los interrogantes están orientados hacia el tema de las oraciones y sus interrelaciones, el tipo de texto y su estructura como criterios de determinación de la coherencia. A partir de esta propuesta es posible observar que se escribe para transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987).

En la carpeta se encuentra registro de una evaluación escrita sobre comunicación. Allí se solicitan en dos actividades ejercicios de escritura. El primero de ellos requiere elaborar un texto incoherente sobre un tema relacionado a la tecnología para transformarlo en un coherente, con una extensión mínima de tres líneas. El otro punto, consistió en escribir una situación comunicativa, a partir de frases propuestas por la docente, que resultara inadecuada, explicando en cada caso.

En la sección de discurso académico del cuadernillo, se propone la escritura de un texto expositivo sobre una temática definida por la docente. Este debe incluir recursos explicativos que tengan en cuenta determinados procedimientos en función del público destinatario. Luego, se solicita a modo de evaluación, la escritura de una reseña crítica a partir de una película elegida por el grupo de alumnos. Se requiere tener en cuenta para su elaboración la estructura, recursos lingüísticos y estrategias, la docente indica extensión mínima y máxima de hojas, así como también pautas formales de presentación y fecha de entrega final.

Estas últimas producciones escritas solicitadas, eran entregadas mediante una red social que fue utilizada como recurso para compartir los borradores de escritura. La docente realizó



las correcciones y registraba las observaciones para que los alumnos realicen las reescrituras correspondientes. En este sentido, es posible sostener que estas prácticas dan cuenta de una escritura considerada como proceso en el que intervienen momentos de planificación, revisión y corrección (Hayes y Flower, 1981). El mensaje de la docente en una de las clases enfatiza el papel del error como construcción: “Importa que logren la tarea, no cuántas veces tienen que corregir”.

A partir de la descripción de la forma de enseñar la producción escrita, es posible reconocer entre las modalidades organizativas de la escritura (Kaufman y Rodríguez, 2014) la enseñanza a partir de actividades habituales, como las consignas de escritura y reescritura propuestas en el cuadernillo de actividades de manera sistemática, así como también proyectos de producción de textos en el aula, que solicitan la elaboración de textos en situaciones comunicativas con destinatarios específicos, donde se revalorizan las revisiones y correcciones como parte del aprendizaje.

## **Capítulo 5**

### ***Las condiciones del aprendizaje escolar en la transición entre niveles y ciclos educativos obligatorios***

Para la descripción y el análisis de las prácticas de lectura y escritura se consideran: las interacciones docente- alumno, las formas de presentación del contenido escolar, el tipo de actividades que se presentan, las formas de acompañamiento, las diferentes rutinas y prácticas que constituyen el oficio del alumno (Perrenoud, 2006). Todos estos aspectos forman parte de lo que se denomina en el contexto de este trabajo como “condiciones del aprendizaje escolar”.

Según Rossano (2006) el signo que caracteriza el pasaje de un nivel a otro es el cambio ligado a mayores niveles de autonomía, así como también a la organización del trabajo

escolar, los niveles de exigencia y con la inserción en un nuevo ámbito que implica otra cultura institucional. La escuela primaria se caracteriza por actividades pautadas y enmarcadas por pocos maestros, mientras que la escuela media requiere de mayor autonomía para apropiarse de la organización del trabajo escolar; lo cual implica cambios en el grado de sistematización de las prácticas y procesos de aprendizaje. En la primaria, los acompañamientos y organización de los recorridos posibilitan una mayor reflexión y un eventual grado de autonomía. Esto disminuye al ingresar en el Secundario donde se responsabiliza al sujeto de la realización de las tareas escolares, marcándose una distancia entre lo que aquí se espera como aprendido y lo efectivamente realizado previamente.

Esta caracterización acerca de la organización del trabajo escolar que presenta Rossano (2006) se puede observar en el análisis de los documentos seleccionados –planificaciones y carpetas de estudiantes – que revela la dinámica organizacional de las clases de 6to grado de la escuela primaria. En las carpetas constan registros de las consignas de las actividades realizadas, las fechas de las clases, los títulos de los temas además de las referencias a la bibliografía con la que se diseñan las propuestas de enseñanza. Asimismo constan las correcciones de la docente de gran parte de las actividades; posible indicio éste del seguimiento sistemático de los aprendizajes.

En efecto, en los “Cuadernos para el Aula” (2007, p.15) se fundamentan las prácticas y rutinas que forman parte del aprendizaje escolar. Allí se sostiene que en Segundo Ciclo los alumnos encuentran prácticas novedosas: el uso de la carpeta, la necesidad del orden, de separaciones temáticas y correlativos usos del tiempo escolar, “que se relacionan con los procesos de escolarización y del “ser estudiante”, al tiempo que marcan hitos en el complejo proceso de construcción de la autonomía”.

La autonomía es señalada en algunos materiales curriculares como una meta a alcanzar puesto que permite la ampliación de las posibilidades como lectores y escritores. Establecen como indicios de ello:

“creciente entusiasmo que los chicos y las chicas manifiestan por la lectura de ficción y la escritura de textos personales, (...) en su deseo de intercambiar opiniones fundadas sobre lo que leen y escriben, (...) en la participación con mayor confianza y sentido crítico en las conversaciones sobre distintos temas (Cuadernos para el aula-6to, 2007, p. 15)”.

Señala además, la desnaturalización de su relación con el lenguaje al tomar alguna distancia, objetivarlo y reflexionar sobre él mediante conversaciones sobre los sentidos y formas de las palabras, expresiones y textos, o bien de su implicación en la escritura.

Sin embargo, la autonomía como logro dista mucho de ciertas prácticas observadas en el desarrollo de las clases y se evidencian, por el contrario, cierta dependencia de los alumnos a los docentes. En este sentido, es pertinente describir las prácticas de evaluación y analizarlas en relación a la autonomía que promueven/o dificultan.

En una de las entrevistas la docente de 6to. grado expresa que evalúa diariamente el trabajo en clase además de las correcciones de los trabajos prácticos. Esto encuentra correspondencia con los registros de las correcciones que se observaron en las carpetas de los alumnos.

En estas rutinas la corrección diaria no es un tema de discusión. En una de las clases, la docente solicitó la lectura en voz alta a los alumnos desde sus asientos. Cuando uno de ellos terminó de leer, le llevó la carpeta a corregir y registro una nota por la lectura. Los demás siguieron la lectura en silencio. En la resolución de las actividades, cuando la docente no era consultada circulaba por el aula para indagar sobre los procesos puestos en juego y solicitaba que, al terminar las actividades, debían corregir y completar todos los ejercicios iniciados que

estuvieran sin terminar. Ante cada actividad, los alumnos aparecen demandando la corrección preguntando “¿está bien?”. Es decir, los estudiantes parecen estar buscando, todo el tiempo, la aprobación de la docente y ello condiciona los márgenes de autonomía creciente.

La supervisión constante de lo realizado en el marco del trabajo escolar, el diseño de ayudas contingentes, el registro de lo actuado forma parte de los procesos de interacción docente-alumno de las clases de 6to que se observaron. En las clases observadas se pudo ver a la docente como guía y orientadora de los aprendizajes de los alumnos interviniendo en las diferentes condiciones y recursos que lo promueven; por ejemplo, en el pizarrón se consigna la fecha y, en ocasiones, la página del libro sobre la que van a trabajar y el número de actividad a resolver. La maestra también reparte los libros traídos de la biblioteca. Estas prácticas también condicionan la autonomía de los estudiantes.

En el momento de corrección conjunta de actividades, la docente suele hacer preguntas o sugerencias para que amplíen o revisen lo escrito. A partir de las consultas recomendaba a todos, en voz alta, que vuelvan a leer el texto. También preguntaba para indagar saberes previos: “¿Alguien sabe qué son los mitos? ¿Y las leyendas?”; solicitaba que busquen en el diccionario. Asimismo realizaba recomendaciones sobre ortografía y caligrafía, del tipo a “¡Escribí con mayúsculas! ¡6to grado!”, en referencia al inicio de las oraciones.

Hacia fin de año, los alumnos consultaban, al momento de copiar las actividades del pizarrón, si debían iniciar en hoja aparte y le recordaban a la docente la corrección de la tarea de la clase anterior.

En la carpeta se observaron registro de los diferentes momentos y actividades que se plantean durante el desarrollo de una clase. La importancia de su registro es una característica que se observó de manera recurrente.

En las carpetas de 6to grado se corrigen principalmente errores de ortografía. Se observan también observaciones sobre producciones o respuestas terminadas. No hay registro de

indicaciones o sugerencia previas que podrían ser consideradas como observaciones realizadas durante el proceso.

La docente en la entrevista señaló que las actividades de aprendizaje deben estar pautadas con los pasos a seguir. Ello reduce la desorientación en los alumnos, en contraposición a la dispersión que generan en ellos las actividades abiertas.

En relación a la evaluación, la maestra expresó que mira los trabajos prácticos, actividades de cierre, las actividades diarias. También toma lectura, y evalúa los trabajos en grupos e individuales. Ello coincide con lo propuesto en la planificación. La docente manifiesta que prefiere el trabajo individual porque hay chicos que no trabajan o resuelve uno solo y los demás copian.

Es preciso explicitar que la maestra de este caso realiza la planificación de las secuencias didácticas en el marco de un proceso de capacitación otorgada por el Ministerio de Educación de La Pampa. Para la planificación se tomó como insumo primordial la propuesta editorial del libro de texto “Buenas Palabras 6”, editorial Letra impresa. Para las actividades de aprendizaje también se utilizaron otros libros que no menciona.

En relación a los aprendizajes logrados, considera que les sirve para iniciar el secundario. La docente expresa que le hubiera gustado trabajar análisis de oraciones pero la capacitadora le dijo que eso ya no se trabaja. Reconoce que ese contenido lo estudian en el secundario, por eso le parecía importante su enseñanza en este momento. Dijo que tal vez lo trabajaría al término de la capacitación.

Al observar la carpeta de aprendizajes de 1er. año, se encuentra que a inicios de año se explicitan por escrito “las pautas generales para trabajar en Lengua”. No hay registro ni datos en la entrevistas si estas pautas son resultados de acuerdo entre estudiantes y docente. Las primeras sugerencias están destinadas a los estudiantes, a quienes se les señala el carácter obligatorio de contar en cada clase con el libro y un diccionario, así como también el uso de

lápiz o lapicera para realizar las actividades. Se señala la obligatoriedad de utilizar lapicera en las evaluaciones y de cumplir con las actividades propuestas. En otros de los puntos, se les comunica a los alumnos que las correcciones de las actividades serán grupales por lo que la docente solicita que cada estudiante preste atención y realice las modificaciones que correspondan. Así mismo se señala la revisión de las carpetas una vez por mes a efectos de ver si están completas. Las pautas finalizan refiriendo al respeto como valor y a la importancia de practicar lectura oral en el hogar.

Además se explicitan en la carpeta de aprendizajes los criterios de promoción de la materia, tales como: aprobación de evaluaciones, comportamiento en clase, cumplimiento en la presentación de materiales solicitados, la lectura oral, y carpeta completa.

Por otra parte, en la planificación se expresa que se corregirá todos los meses para garantizar la realización de las actividades solicitadas; lo expuesto es considerado un criterio de evaluación que incide en la acreditación de los aprendizajes. Sin embargo no se observa registro de correcciones de la docente en la carpeta, así como tampoco se evidencian autocorrecciones por parte del alumno como fue solicitado a inicio de año.

La dinámica de la clase que se puede inferir a partir de las observaciones de las carpetas de los estudiantes de 1er. año del Secundario, da cuenta de resoluciones de consignas en los libros. En la carpeta no hay registro de todas las actividades de aprendizaje realizadas ni de las fechas de cada una de ellas. Por otro lado, no se encuentra referencia de temas o páginas del libro con las que se va trabajando. Esta práctica no se corresponde con lo expresado en la planificación: “se les repite de manera permanente que sean claros y ordenados en sus carpetas poniendo temas, fechas, números y páginas de las actividades de manera que les sea más fácil el acceso a las distintas temáticas”.

En la carpeta de aprendizajes no se encuentran actividades de sistematización conceptual de lo trabajado, en el libro tampoco existen actividades de integración. La falta de

sistematización conceptual queda en evidencia cuando en la carpeta se presenta el listado de temas que serán parte de la evaluación.

En la observación de clases se advierte la ausencia del uso del pizarrón y de esquemas de síntesis o de integración, ambos posibles indicadores de momentos de sistematización de los aprendizajes. En un momento previo a la evaluación trimestral además se observó que la docente ofrecía una serie de sugerencias, de manera oral, para el repaso y estudio de los diferentes temas analizados pero no se realizó una presentación escrita al respecto ni se solicitó la toma de apuntes. Sin embargo, esta idea entra en contradicción con lo que expresa en una de las entrevistas donde menciona que realiza “mucho trabajo en el pizarrón” en referencia a su propuesta de trabajo en clase, así como también en la planificación donde considera al pizarrón como recurso a utilizar.

La secuencia de aprendizajes no se encuentra registrada en los documentos (carpeta, propuesta editorial) consultados en esta investigación. La falta de consignas escritas de las actividades, registros de fechas y de temas, obstaculiza seriamente la posibilidad no sólo de sistematizar los aprendizajes sino de promover la reflexión metacognitiva y con ello la transferencia de lo aprendido ante nuevas situaciones. La dificultad se magnifica si se considera además que se trata de estudiantes de primer año que asisten a un nivel educativo que no conocen y que, el régimen académico de dicho nivel, suele ser desconocido en gran parte por las familias de los alumnos que actualmente asisten al secundario.

La práctica de enseñanza que efectivamente se concreta a partir de la observación de la carpeta de los alumnos da cuenta de una selección y organización de contenidos que se corresponde con lo previsto en la propuesta editorial.

Esta situación incide negativamente en la construcción de la autonomía del estudiante porque no contribuye en los procesos de reflexión metacognitiva sobre sus propios procesos y en el aprendizaje del “oficio del estudiante” del Nivel Secundario. Si bien, se debe aclarar,

que estos aspectos mencionados forman parte de los propósitos de trabajo de otros espacios curriculares como el “Taller de Orientación y estrategias de aprendizaje”, se señala su centralidad en el acompañamiento a los ingresantes al Nivel Secundario de educación en los Materiales Curriculares provinciales (2009).

En relación a la autonomía, la docente entrevistada caracteriza a los alumnos con muchas falencias en término de falta de saberes previos, vocabulario, problemas de comprensión lectora, y de redacción. Sostiene que no tienen hábitos de estudio para realizar las tareas. Esta información se complementa con lo expresado en la Planificación docente donde menciona que algunos alumnos “no realizan las actividades áulicas por rebeldía, distracciones o simplemente porque tienen dificultades para desarrollarlas. (...) Algo similar ocurre con la tarea que deben realizar en sus casas ya que, ante la menor dificultad que se les presenta, no buscan estrategias de resolución sino que simplemente la dejan sin hacer y, en otros casos, ni siquiera tienen la costumbre de revisar la carpeta en sus hogares”. Por otra parte valora a otros estudiantes que muestran predisposición para la tarea y el trabajo diario, consultando, participando en las correcciones grupales y realizando la tarea en sus hogares.

En referencia a la transición de los alumnos, en la planificación reconoce que los estudiantes asistieron a diferentes escuelas primarias, y que ello da cuenta de pequeñas disparidades en relación a los conocimientos que traen. A pesar de lo expuesto, la docente considera que la gran mayoría de los alumnos no tienen dificultades para comprender y trabajar los temas que propone en las clases.

La propuesta de actividades para 4to año de la escuela secundaria tiene como recurso bibliográfico un cuadernillo de fotocopias organizado de acuerdo a una selección de dos propuestas de libros de la misma editorial. Está formado por dos partes; una que focaliza en la Literatura y una segunda parte que aborda el discurso académico.



Al observar la carpeta de 4to año se puede ver registro de fechas y temas de las clases así como también referencias a las actividades y páginas del cuadernillo de Lengua cuando se trabajó con este material. Sin embargo, es necesario aclarar que esta sistematicidad y organización no forma parte de las prácticas realizadas por la mayoría de los estudiantes, debido a que la carpeta analizada pertenece a la única estudiante, que según el criterio de la docente, tenía este documento completo; otros estudiantes no resuelven sus actividades en la carpeta o trabajan en grupos donde sólo un integrante registra las respuestas. En la planificación docente no aparece la carpeta como requisito a ser evaluado mientras que sí se explicitan trabajos prácticos escritos y resolución de consignas para los contenidos conceptuales, gramaticales y normativos.

En la carpeta se observan registros que anticipan la entrega de trabajos prácticos. Se presentan las fechas de entrega, características de los trabajos y materiales a utilizar. Por ejemplo, sobre el tema de las leyendas, se pide elaborar una exposición oral. Se ofrecen los criterios de observación que el resto de los compañeros debe considerar durante la exposición aspectos a considerar en el momento de la exposición: soporte digital, perder el miedo al ridículo, utilizar vocabulario específico, estudio, manejo de los tiempos. Sugiere practicar frente a un espejo, hablar solo, contarle a otra persona, filmarse. La docente propone además que quienes exponen escriban apreciaciones y sensaciones de la exposición oral a modo de autoevaluación. La observación de las clases permitió relevar que estas orientaciones y criterios fueron retomadas en diversos momentos de la clase que se utilizó para exponer.

En la carpeta se observa a mediados del primer trimestre un cuadro que organiza los diferentes géneros discursivos y los diferentes tipos de textos de acuerdo a la clasificación en textos ficcionales y textos no ficcionales. Dicho cuadro podría representar una estrategia no sólo de organización de contenidos sino de sistematización.

Se observa también registros de anticipación de trabajos prácticos evaluativos individuales y en duplas, solicitudes de fotocopias que requiere la docente, pedidos de lecturas para las clases siguientes, lo cual representa tareas para el hogar. Se anticipa la fecha de evaluación y sus temas.

Para la evaluación final individual sobre los textos expositivos argumentativos, la consigna consiste en escribir una reseña crítica a partir de una película elegida por los estudiantes. Registran en la carpeta aspectos a considerar en la estructura (introducción, segmentos expositivos y argumentativos, cierre), sus recursos lingüísticos y estrategias. Se explicitan las pautas formales de presentación del trabajo.

La docente manifestó en su planificación que se privilegiará “Afianzar el trabajo autónomo y colaborativo”. Esto se pudo materializar cuando solicitó autoevaluaciones de las exposiciones grupales. Allí la docente plantea otras posibilidades que podrían haber utilizado porque dio “pautas amplias de trabajo” y dice: “¡Es libre chicos! Necesitan que les diga todo pautado y no es la idea.” Frente a esto, dos estudiantes expresan: - “¡Necesitamos que nos digan todo!” - “Y sí, porque estamos acostumbrados.” Esta última situación da cuenta de la falta de autonomía construida por los alumnos en la transición entre los niveles y ciclos obligatorios.

Lo presentado permite emitir varias apreciaciones. En principio, el registro de la anticipación de la entrega posibilita que los estudiantes puedan organizarse con el tiempo, lo cual constituye una estrategia de apoyo de los aprendizajes (Beltrán, 2003).

Las sugerencias que presentó la docente constituyen criterios de evaluación para los estudiantes, lo cual crea las condiciones para un aprendizaje estratégico (Pozo y Monereo, 1999) que favorece procesos de autoevaluación que promuevan la metacognición.

En relación a la interacción docente-alumnos es posible interpretar que esta trasciende a la presencialidad porque recurre al uso de espacios virtuales otorgado por redes sociales. La

interacción aparece mediada por esta tecnología así como también la relación alumnos-contenidos. Esto último se evidencia con el uso de celulares y netbooks en las clases para buscar información.

La docente entrevistada refiere a las condiciones de trabajo en el aula diciendo que: “Los materiales del aula no absorben el sonido, esto interviene en la comunicación. No es sólo que los estudiantes hablen más o menos. La disposición del espacio no ayuda, tener vidrios (en el aula) para estar observados. Tiene que ver con las relaciones de poder que se hacen visibles.” Esto da cuenta de la complejidad del aprendizaje escolar (Zipperovich, 2010), que requiere ser atendido de múltiples dimensiones.

## **Capítulo 6**

### ***Sobre las transiciones educativas***

Las transiciones educativas pueden ser analizadas al considerar la gradualidad y la continuidad del currículum en todas sus fases: desde su diseño hasta su puesta en acción. (Sacristán, 1997). La dimensión temporal diacrónica, entendida como la que refiere a la conexión que debe existir entre objetivos, contenidos y exigencias que se le solicitan a los estudiantes a en el transcurso de la escolaridad permite analizar la continuidad entre estos aspectos. (Sacristán, 1997). Con ello, se alude a la continuidad vertical que se debe lograr entre las experiencias ofrecidas a los alumnos.

En la provincia de La Pampa los materiales curriculares para la Educación Primaria estuvieron en proceso de desarrollo durante el año 2015, por lo que para la planificación del trabajo los docentes tomaron como referencia las producciones provenientes del Consejo Federal de Educación (CFE), como es el caso de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Lengua (2011) para 6to grado, y producciones de equipos técnicos de jurisdicción nacional, tales como: los “Cuadernos para el Aula 6” (2007). En el caso de la escuela secundaria, se consultaron los “Materiales curriculares de Lengua y Literatura”

para 1er año del ciclo básico (2009), y para 4to año del ciclo orientado (2013) construidos por la comisión curricular.

Si se focaliza el análisis en la transición curricular (Sacristán, 1997) es posible reconocer grados de continuidad y gradualidad sobre lo que se define para cada año escolar seleccionado en la asignatura “Lengua”. A partir de analizar los materiales mencionados podría observarse que en relación a la lectura aparecen grados de continuidad y gradualidad cuando en 6to. grado y en los Cuadernos para el aula 6 se propone la participación asidua en situaciones de lectura de diversos textos, portadores, escenarios y circuitos con distintos propósitos. Para 1er. y 4to. año respecto de la lectura se hace hincapié en la complejidad creciente y extensión de los textos, considerando diferentes soportes con diversos propósitos. Para 4to. año se reconoce puntualmente la lectura de textos de estudio (informes, notas periodísticas, artículos de divulgación científica, entre otros), además de incluir la lectura de textos literarios.

En todos los materiales consultados, se propone el uso de estrategias variadas de lectura en función de distintos tipos de textos y propósitos, según la edad madurativa y cognitiva de los alumnos. Se le otorga importancia a la lectura en voz alta, teniendo en cuenta la fluidez y entonación frente a un auditorio considerando el sentido de esa práctica.

En relación a la escritura, también se hace referencia a la producción de textos no literarios en todos los materiales mencionados, y se la reconoce como un proceso que requiere de momentos de planificación, escritura y revisión. En el nivel secundario- 1er y 4to año- se le otorga importancia al trabajo con borradores y se reconoce el carácter recursivo de la escritura, así como también la reflexión en torno a dicho proceso de producción. Asimismo, se considera para cada año estudiado, la importancia de los conocimientos gramaticales, normativos, textuales y discursivos de manera gradual.

En el análisis de las prácticas de lectura y escritura que fueron presentadas en este estudio, se observan diferencias en el modo de abordar la continuidad y gradualidad creciente propuesta en la implementación del currículum. Ello se manifiesta en el predominio, tanto en 6to año de la escuela primaria como en 1er año de la escuela secundaria de la enseñanza de la lectura por sobre la escritura, mientras que en 4to año se ofrecen con mayor presencia prácticas sin una marcada preponderancia de una de ellas. Asimismo se observa en la transición de 6to a 1er año que se prioriza el trabajo con textos literarios por sobre los no literarios, señalando que en 4to año de secundaria se explicita la distinción entre textos literarios y no literarios y se enseñan ambos tipos de textos. Esto adquiere relevancia si se considera que en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria, en la mayoría de las asignaturas predominan los textos no literarios o de estudio en las propuestas de enseñanza. Si la enseñanza de la lengua focaliza en los textos literarios, ello condiciona el pasaje, e ingreso a la escuela secundaria. Esto no tiende a abordar la gradualidad propuesta en los NAP para 6to grado y en los materiales curriculares de 1º año donde se reconoce la inclusión de los textos no literarios.

Otro de los aspectos que fue posible observar es que tanto en 6to grado como en 1er año prevalecieron prácticas de enseñanza centradas en la lectura, ya sea a través de actividades de comprensión lectora o de tipologías textuales con predominio de texto literarios, variando los enfoques de enseñanza de la lengua. En 6to grado se observaron actividades vinculadas al enfoque comunicacional que se correspondía con lo propuesto en el Cuaderno de Aula 6 (2007) porque favorecía la reflexión de lo que se escribe a partir la simulación de situaciones comunicativas, mientras que en 1er año se puede observar una convivencia entre el enfoque comunicacional y estructuralista de la enseñanza (Marín, 2012). Por su parte, en la propuesta de enseñanza de 4to. año predomina el enfoque comunicacional, donde las actividades que se solicitan están orientadas al propósito comunicativo. En este marco, es posible afirmar que

las prácticas de 6to. y 4to. año promueven el desarrollo de la competencia comunicativa, partir de que su enseñanza se explicita en las planificaciones, y se evidencia en el tipo de actividades que se solicitan, mientras que ello no se observa de igual manera en 1er año, marcando una discontinuidad.

Una de las características de la gradualidad vertical refiere a la profundidad con la que se abordan los temas. Al respecto es posible sostener que en la transición de 6to grado a 1er año no se trabajó la profundidad de la enseñanza de la escritura. Esto representa una discontinuidad entre niveles y ciclos, debido a que en 4to. año se profundiza el trabajo sobre la producción escrita. Se encuentra que en 6to. grado hubo pocas actividades de escritura de textos no literarios, mientras que, el 1er. año se centró en la elaboración de oraciones, indicador del predominio de una enseñanza basada en la gramática oracional, cuya falta de sistematicidad en el modo de trabajo, no evidenció procesos reflexivos. Tanto en 6to. grado como en 4to. año se reconocen propuestas de actividades para la escritura en proceso, marcándose una discontinuidad al respecto en 1er año donde no se observaron ejercicios de producción escrita desde este modelo de enseñanza de la escritura.

Aquí es importante reconocer el trabajo con el lenguaje porque sin él se dificulta la apropiación del conocimiento, por lo cual, aparece como necesario que la interpretación y la producción de textos no literarios sea considerado un trabajo constante a ser desarrollado continuamente en todas las áreas y niveles (Marín, 2007). Todo lo dicho adquiere relevancia en el marco de la transición de niveles educativos, caracterizado por diferentes cambios entre los que se puede mencionar la organización del trabajo escolar, la autonomía, la cantidad de asignaturas, entre otros (Rossano, 2006).

Respecto de las condiciones del aprendizaje escolar en que tienen lugar las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura se evidencia una fuerte estructuración de actividades en 6to. grado de la escuela primaria. La carpeta de aprendizajes estructura los aprendizajes

donde se observa como rasgo distintivo la importancia de dejar registro de todo lo actuado en materia de enseñanza. La estructuración de las actividades interviene en la organización de la tarea, con pautas claras de trabajo que promueven márgenes de autonomía creciente. Sin embargo, las prácticas de evaluación que se implementan constituyen un fuerte condicionamiento de su desarrollo.

Es pertinente analizar el lugar diferente que se le otorga a la carpeta de aprendizajes. En 6to. grado se observa una carpeta organizada en cuanto a fechas de las clases, temas y resolución de actividades así como también correcciones de la docente de gran parte de las actividades de todo el año. En la carpeta de 1er. año el grado de organización disminuye. Las evidencias están en la ausencia de registro de las fechas de todas las clases con sus respectivos temas, no hay referencias a las páginas y actividades del libro que se trabajan en las clases. Ello podría ser indicador de una discontinuidad en la transición de 6to. a 1er. año en aspectos vinculados al lugar que se le otorga a la carpeta en relación a los aprendizajes. En 4to. año, la carpeta no es considerada por los alumnos ni solicitada por la docente, ya que hay una sola estudiante que realizaba registros de manera sistemática. La carpeta se deja de concebir como un espacio compartido entre alumno y docente y es responsabilidad del alumno la organización, el registro correcto y ordenado, los conceptos, etc., (Rossano, 2006). Se ofrecen mayores grados de autonomía, reconocida en la planificación como objetivo a desarrollar en los alumnos a partir de considerar este aspecto en la propuesta de diferentes actividades sistematización y en el discurso de la docente en el aula.

Asimismo, en torno a las condiciones del aprendizaje escolar, es posible señalar que tanto en 6to. grado como en 4to. año se observan momentos de conceptualización previos a la ejercitación, que no se observan del mismo modo en 1er. año, donde ésta aparece a través de una presentación teórica en el libro y a continuación se inicia con la resolución de actividades sin mediaciones sobre su comprensión registradas a través de otras actividades. Se observan

luego instancias de sistematización al finalizar el abordaje de los temas en 6to. grado y en 4to. año, mientras que ello no aparece en 1er. año o queda en el plano del repaso oral por parte de la docente. Si bien se observó a principios de año, en la carpeta registro de las pautas de organización y criterios de evaluación y ello podría contribuir a la autonomía de los alumnos, no se observó con claridad evidencias que refieran a su significación por parte de los alumnos en otros momentos del año. Es relevante remarcar esta discontinuidad, porque los procesos de conceptualización y sistematización son importantes para promover la reflexión metacognitiva de los aprendizajes, que interviene en la autonomía de los estudiantes y permite resolver problemas de comunicación. Es importante destacar que no se pide sólo la resolución del ejercicio sino la reflexión sobre los usos de la lengua. No sólo se solicita reconocer la intención de cada texto sino también en qué parte o aspecto del texto encuentran dicha intencionalidad. Se promueve de este modo la reflexión sobre “el uso de la lengua en relación con las situaciones comunicativas (conciencia pragmática) y la reflexión y uso de los distintos formatos textuales (conciencia metatextual)” (Cuadernos de aula 6to, 2007, p.33). Ello promueve - de acuerdo a los NAP - un lector no sólo autónomo sino consciente de los recursos y usos de la lengua como sistema y cómo práctica social.

Por último, en relación a la transición, las docentes de 6to. y de 1er. año reconocen que no hay espacios de encuentros para la articulación, mientras que la docente de 4to. año reconoce acciones institucionales para secuenciar los contenidos de Lengua desde 1er. a 6to. año de la escuela secundaria. La ausencia de vinculación entre propuestas de enseñanza de la lengua en los diferentes niveles y entre ciclos es un claro indicio de la fragmentación del sistema educativo obligatorio, en un área considerada prioritaria, tanto en los NAP como en diferentes documentos curriculares nacionales y provinciales.

De acuerdo a lo que propone Sacristán (1997) es posible reconocer que la continuidad es lo deseable pero la discontinuidad es parte inevitable de los momentos de pasaje a otros



niveles o ciclos con significados sociales diferentes. Teniendo en cuenta que en el 1er año se atribuye como responsabilidad del alumno la realización de tareas, marcando una distancia entre lo aprendido y lo esperado por el nuevo nivel (Rossano, 2006), sería interesante continuar indagando en los acompañamiento que se realizan a los alumnos de 1er año en los nuevos espacios y funciones que se reconocen con la Ley de Educación Nacional. En el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina, es de importancia seguir pensando la transición entre niveles educativos a modo de visualizar los cambios y las continuidades que obstaculizan o favorecen que cada vez más sujetos tengan garantizado el derecho a la educación. En este sentido, es posible reconocer la necesidad de pensar sobre la coordinación pedagógica (Sacristán, 1997) que sucede al interior de las instituciones educativas que reciben a los alumnos del nivel anterior.

Los procesos de transición educativa constituyen aún un interesante y pertinente objeto de estudio y análisis. El conocimiento que se pueda construir como parte de un proceso de investigación, sin duda, contribuirá a mejorar las condiciones de aprendizaje y con ello, una genuina inclusión educativa.

### Bibliografía

Abello Correa, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido* (Tesis doctoral inédita). Colombia: Universidad de Manizales.

Abrantes Silva, P. (2008). Individualización y exclusión. La transición en la secundaria en el centro de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2, 5-21.

Aizencang, N. (2001). Los Procesos de Aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos. En: *Elichiry (comp). ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. Buenos Aires: EUDEBA.

Alvarado, M. (2004) (coord.). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Alvarado, M.; Silvestri, A. (2004). La escritura y la lectura. En: Alvarado, M. (2004) (coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Alzamora, S. (2018) (Comp.). *Miradas sobre las transiciones en el sistema educativo provincial*. Santa Rosa. Universidad Nacional de La Pampa.

Alzamora, S., Funes, A. y Marcellino A. (2015). Análisis de las principales regulaciones normativas de las transiciones entre niveles educativos obligatorios. IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 7-11.

Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., di Stefano, M., Pereira M. C., y Silvestri, A. (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. “El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior”. En: Arnoux, E. (comp. ). *Adquisición de la escritura*. Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje. Facultad de Humanidades y Artes. Univ. Nac. de Rosario. Ed. Juglaría. Rosario.

Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2003). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos* vol. XXXV, 51-52.

Azzerboni, D. (Comp.) (2006). *Articulación entre niveles: de la educación infantil a la escuela primaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En: *Apuntes pedagógicos N° 2*.

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.

Bereiter, C y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Gel-FLACSO.

Cortés, M. (2001). Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza. En M. Alvarado (2013) (Coord.), *Entrelíneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. 1a ed. 4a reimp. Buenos Aires: Manantial.

Carlino, Iglesias y Laxalt (2013). En: Padilla C. y López E. (2015). Prácticas de lectura y escritura: nivel secundario y superior. Perspectivas de docentes y estudiantes de la provincia de Tucumán. 1era Ed. San Miguel de Tucumán: Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

Diesing, P. (1972). En: Sautu, R. (2005) *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires. CLACSO.

Farías, P. (2008). El uso del cuestionario como instrumento de enseñanza de la comprensión de textos en la escuela media. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1-9.

Fleitas, E. y Mathiue, C. (2010). Prácticas de escritura en la escuela media. En: Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en lectura y escritura. Cultura escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Flower, L. y Hayes, J. (1985). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Carnegie M. University.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. en Textos y Contextos. Los procesos de Lectura y Escritura. Buenos Aires, Lectura y Vida.

Gaiser, M. C. (2013). "La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina," *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*: Vol. 3: Iss. 1, Article 6. Available at: <http://ir.lib.uwo.ca/entrehojas/vol3/iss1/6>

Gaiser, M. C. (2015). Saberes gramaticales en la escuela: una aproximación. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*. Año XII. Vol. 12.

Gimeno Sacristán J. (1997). La transición a la Educación Secundaria, Discontinuidades en las culturas escolares. Madrid: Morata.

Gutiérrez Fresnada, R (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora, *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 52-58.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2014). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Marín, M. (2007). Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria. *Anales de la Educación Común*. Año 3. Número 6. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.

Marín, M. (2012). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Marín, M. (2015). "¿Enseñar lengua o practicar el lenguaje?". Disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91467&referente=docentes>

Montesinos, M. P. y otras (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Serie "La educación en debate", n° 6. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de Nación.

Otañi, L. y Gaspar, M.P. (2013). En: Alvarado, M. (Comp.). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.

Padilla C. y López E. (2015). Prácticas de lectura y escritura: nivel secundario y superior. Perspectivas de docentes y estudiantes de la provincia de Tucumán. 1era Ed. San Miguel de Tucumán: Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.

Palincsar, A. y Brown, A. (1989). En: Rinaudo, M. C. (1999). *La comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.

Poggi, M. (1999). En: Ziperovich, C. (2010) *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Córdoba: Editorial Brujas..

Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.) (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

Rinaudo, M. C. (1999). *La comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Roni C. y Carlino P. (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 Univ. de Buenos Aires, ISSN 1667-6750.

Roni, C. (2014). Configuración del medio didáctico para el desarrollo de la función epistémica de la lectura y la escritura en aulas de nivel secundario. Simposio Internacional “Investigar la enseñanza de la lectura y la escritura para aprender en distintas disciplinas del nivel medio y superior”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Rosli, N. y Carlino, P. (2017). Intervenciones docentes en la tarea de leer para responder cuestionarios. *Revista Actualidades investigativas en Educación*. Volumen 17. N° 3. Sep-Dic. PP1-26.

Rossano, A. (2006). *El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa*. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Ruiz Guevara, L., Castro Pérez, M. y León Sáenz, A. (2010). Transiciones a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. Investigación sobre Articulación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (3), 1-13.

San Fabián, J. L. (2003). Coordinación entre primaria y secundaria ¡Ojo al escalón!

Recuperado de [http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada\\_transicio/article\\_jlsf.pdf](http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf)

Sautu, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires. CLACSO.

Silvestri, A. (2004). Comprensión superficial y comprensión profunda: una falsa disyuntiva. *Novedades Educativas*, 162.

Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos. *Signos*, 39(62), 493-510.

Silvestri, A. (2009). *Las habilidades de comprensión y producción discursiva en adolescentes y adultos escolarizados: procesos básicos que las sustentan*. Ponencia presentada en el Simposio Lectura y escritura: Estado actual de las investigaciones en sujetos adolescentes y adultos; 2do. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Stake, R. (1998). Introducción. Estudio intensivo de los métodos de investigación con estudio de casos. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata. 1era ed.

Tiramonti, G. (2010). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York. Academic Press.

Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Editorial Brujas. 1a ed. Córdoba.

### **Documentos oficiales consultados**

Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006).

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 174 (2012). *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación*.

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 188/12. *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016*.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula: Lengua 6*. 1a edición. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ministerio de Cultura y Educación (2009). *Materiales curriculares Lengua y Literatura Educación Secundaria*. Ciclo Básico. Gobierno de La Pampa.

Ministerio de Educación (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. 2° Ciclo de Educación Primaria. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación (2013). *Materiales curriculares Lengua y Literatura Educación Secundaria*. Ciclo Orientado. Gobierno de La Pampa.

# Anexos