

# Leer para estudiar: concepciones de la lectura en los documentos curriculares, contradicciones y desafíos.

Podetti, Mariana.

Cita:

Podetti, Mariana (2024). *Leer para estudiar: concepciones de la lectura en los documentos curriculares, contradicciones y desafíos*. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/34>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/esz9/duQ>



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

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

# Leer para estudiar: concepciones de la lectura en los documentos curriculares, contradicciones y desafíos

Mariana Podetti  
UCBA / UBA  
marianainespodetti@gmail.com

## Resumen

Esta ponencia analiza las conceptualizaciones de la lectura y, en particular, las de la lectura para la formación de estudiantes identificables en el diseño curricular para Segundo ciclo actualmente vigente, otros documentos curriculares del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y sus fuentes bibliográficas, con el objetivo de caracterizarlas y observar la traducción de esas representaciones en la práctica docente.

El análisis muestra que, en relación con la lectura, en el diseño se combinan dos perspectivas: la teoría transaccional de la lectura, por un lado, y el modelo del aprendizaje situado (con su correlato en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua), por otro. Ambas perspectivas, sin embargo, no terminan de amalgamarse en el camino hacia la cuarta finalidad de la educación básica, que es la de enseñar a estudiar. La combinación entre la teoría transaccional (que destaca la posición eferente en la lectura de textos informativos) y el aprendizaje situado, junto con la desconfianza hacia la transposición didáctica (que ubican a los estudiantes en un papel análogo al de lectores expertos) puede llevar a muchos docentes a centrar la lectura en la búsqueda de información más que en la reorganización del sentido global de un texto.

Palabras clave: diseño curricular; formación de estudiantes; orientaciones; representaciones; prácticas docentes.

## Introducción

El análisis que se expone a continuación se enmarca en una investigación sobre la enseñanza de la lectura de textos informativos en escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires.<sup>1</sup> A partir de la constatación de las dificultades de comprensión lectora que los docentes advertimos en estudiantes de todos los niveles educativos, nos propusimos

---

<sup>1</sup> *Cómo se enseña a leer textos no literarios. Las prácticas de aula en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires* es una investigación que desarrollamos entre fines de 2022 y fines de 2023 con un subsidio de la Secretaría de Investigación de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires, bajo mi dirección y la codirección de Marcela Castro. Másako Itoh, que integra el equipo en carácter de adscripta, participó en la selección y el fichaje de documentos curriculares.

indagar cómo se desarrollan las prácticas de lectura de textos no literarios en el Segundo ciclo e identificar escuelas o cursos que desplegaran estrategias específicas para su fortalecimiento. A tal fin, decidimos analizar, además de las representaciones de la lectura declaradas por los docentes o implícitas en su práctica, las concepciones de la lectura y la comprensión lectora presentes en los documentos curriculares.

Podría objetarse que los documentos curriculares no constituyen más que el *curriculum explícito o prescripto*, y que para conocer cómo se enseña en la escuela bastaría con analizar el *curriculum oculto* observable en las prácticas o incluso en los libros escolares, a los que se hace en gran medida responsables de dichas prácticas. Sin embargo, analizar las concepciones de la lectura presentes de manera explícita e implícita en estos documentos habilita a comprender la traducción que los docentes hacen de estas ideas al desarrollar su trabajo.

Esta ponencia presenta un análisis de las conceptualizaciones de la lectura, los tipos de lectura y, en particular, la lectura para la formación de estudiantes identificables en el diseño curricular para Segundo ciclo de la Educación Primaria vigente desde 2004, así como en otros documentos curriculares de la Ciudad de Buenos Aires y en algunas de sus fuentes bibliográficas, con el objetivo de caracterizarlas y señalar algunas contradicciones con la práctica.

## **Los propósitos de la lectura**

En el diseño curricular de Segundo ciclo vigente, las prácticas de lectura se abordan tanto en el área de Prácticas del Lenguaje como en las de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. El apartado “Práctica de la lectura” del capítulo de Prácticas del Lenguaje define el acto de leer a partir de la teoría transaccional de Louise Rosenblatt (1996) como la construcción de un sentido para el texto que se está leyendo –en oposición a la asignación de un significado previamente existente– y, a continuación, lista una serie de acciones que conforman el proceso de lectura y suponen habilidades, como hacer anticipaciones o controlar la coherencia de lo que se comprende.

La heterogeneidad de los posibles objetos de lectura (los textos) se nombra en el diseño a partir de la dicotomía entre *textos literarios* y *textos informativos*. A esta dicotomía se le solapa la que diferencia propósitos de lectura, tomada también de los trabajos de Rosenblatt (1996), quien introduce la categoría de *posición* (o *postura*) que el lector adopta según su propósito. Esta autora imagina una línea continua entre una postura “predominantemente estética” (que prioriza la atención en las vivencias que afloran durante la lectura) y una postura “predominantemente eferente” (en la que “la

atención se centra predominantemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura”).

Si bien la autora aclara que no debe confundirse la actitud del lector con el texto (no hay textos eferentes o estéticos, sino posiciones al leer), la dicotomía se desliza con frecuencia hacia el objeto de la lectura, de modo que la literatura se asocia al placer (vinculado a la *posición estética*) y los textos no literarios o de no ficción, a la búsqueda de información y al propósito del estudio (vinculado a la *posición eferente*). Dicotomías de este tipo son frecuentes en las representaciones sobre la lectura en el discurso tanto de docentes como de niños y niñas en edad escolar.

Tal vez como reacción contra el peso que las superestructuras genéricas tenían en el diseño anterior (Lerner 2001), el actual evita profundizar en las especificidades de los géneros discursivos. Si bien uno de los quehaceres del lector es “seleccionar la modalidad de lectura de acuerdo con los propósitos y las características de los textos”, supone que los alumnos reconocerán estas características al explorarlos o al reflexionar sobre su escritura. Tampoco se incluyen el género ni el tipo textual entre los elementos que se deben tener en cuenta al resumir. En las entrevistas que realizamos y las clases que observamos, los docentes no tematizaron la cuestión de los géneros en la tarea de lectura. Se difumina así la frontera entre las clases de textos y el abordaje que requiere cada una.

### **Aprender a través de la práctica, actuar como especialistas**

El diseño curricular, en todas las áreas, revela una fuerte impronta del enfoque del aprendizaje situado, que propone desarrollar prácticas contextualizadas y significativas, e incluye procedimientos como la resolución de problemas “auténticos”, el análisis de casos y el aprendizaje por proyectos. El énfasis en los contenidos conceptuales se desplaza hacia el *saber hacer* (Lerner 2001). Así, se conciben las prácticas del lenguaje en su carácter social y cultural, como acciones comunicativas, y se propone aprender a leer leyendo, y aprender a escribir, escribiendo. En el mismo sentido, se oponen los textos “verdaderos” o “de circulación social” a los textos “escolares” o “escolarizados”. Se busca, de este modo, colocar a los estudiantes en el mismo tipo de situaciones a las que se enfrentan los lectores y los escritores competentes.

De modo análogo, en las ciencias se les ofrecen a los alumnos desafíos que emulan los que enfrentan los expertos, así como se espera que adquieran competencias similares a las que ponen en juego los investigadores. Por ejemplo, el capítulo de Ciencias Naturales del diseño sostiene que los chicos leen para elaborar un informe o para escribir un artículo para una revista de ciencias, entre otros propósitos.

Por su parte, el capítulo sobre Ciencias Sociales señala que destinar un tiempo y un espacio específicos a la enseñanza de cómo estudiar “acercará a los estudiantes a la comprensión de cómo se indaga y construye el conocimiento en las Ciencias Sociales”.

Se observa, a lo largo de todo el diseño, la preocupación por evitar que la transposición didáctica omita o deforme los saberes provenientes de la ciencia, o bien fragmente prácticas sociales, como la lectura y la escritura. Esta precaución respecto de la transposición didáctica muta rápidamente en desconfianza: en las fuentes (Castedo 1995; Chevallard 1985, citado por Lerner 2001) hay muchas más referencias a las transposiciones didácticas inadecuadas que orientaciones acerca de cómo elaborar una adecuada transposición didáctica.

Se constata, sin embargo, una distancia significativa entre el desiderátum del diseño y la realidad de las escuelas. Un ejemplo se observa en el requerimiento de diversidad de fuentes que mencionan todas las áreas, acompañado por el cuestionamiento implícito o explícito de los libros escolares. La mayor parte de las escuelas que visitamos no disponen de variedad de fuentes informativas, y trabajan con libros escolares, videos educativos o fotocopias de otros libros de texto, es decir, los llamados “textos escolarizados”, “escogidos o adaptados”, más adecuados al destinatario que los supuestos materiales “de mayor complejidad”.

## **El relegamiento de la memoria**

Ahora bien, para realizar una lectura eferente exitosa, es necesario, además de registrar y reelaborar la información leída, conservarla en la memoria para poder recuperarla luego (Silvestri 1998). El diseño apenas se refiere a la intervención necesaria de la memoria: solo menciona al pasar la memorización como uno de los posibles objetivos de la elaboración de resúmenes. En general, cuando se alude a la memorización (de una regla, de la literalidad de un texto) es para cuestionar el valor de su empleo mecánico. No se ofrecen, en cambio, estrategias para orientar a los estudiantes en la retención de la información pertinente.

## **Conclusión**

En las observaciones de clases de cuarto grado realizadas durante la investigación, se han registrado prácticas que traducen la concepción de la postura eferente como búsqueda o identificación de información. Entre los dos tipos de prácticas lectoras con propósitos de estudio que los documentos curriculares consideran necesario desarrollar

en Segundo ciclo (“la lectura para buscar y seleccionar información en papel y medios electrónicos” y “la lectura más detenida para estudiar en una variedad de textos, no solo textos de manual”), tanto las declaraciones como las prácticas priorizan la búsqueda de información (búsqueda que, a menudo, se reduce a identificar términos para hacer una lista u oraciones para completar un cuadro). En nuestras observaciones, los momentos de sistematización de saberes adquiridos, cuando existieron, se realizaron en forma grupal y oral, con dispar participación de los estudiantes.

La lectura detallada de los documentos curriculares ofrece una pista para interpretar este tipo de prácticas. La combinación entre la teoría transaccional (que lleva a centrar la lectura de textos informativos en la extracción de información) y el aprendizaje situado, junto con la desconfianza hacia la transposición didáctica (que ubican a los estudiantes en un papel análogo al de científicos o investigadores) puede llevar a muchos docentes a concentrarse en la búsqueda de información más que en la reorganización del sentido global de un texto, que es lo que permite la retención y la posterior evocación de la información relevada.

## **Bibliografía citada**

- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 16 (3). Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf)
- GCBA (1997). *Lengua. Documento de trabajo N.º 4*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Diseño curricular para la Escuela Primaria, Segundo ciclo de la Escuela Primaria / Educación Básica*. Tomo 1. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Reimpresión de la edición de 2004.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto I. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras*. Puerto de Palos.