

Tareas de lectura y escritura y el interés por aprender en estudiantes secundarios del último año¹

María Soledad Aguilera y Adriana Bono²

Resumen

Este estudio, desarrollado desde la perspectiva socio cognitiva, se orientó a conocer las tareas de clase que eligen estudiantes secundarios según el interés por aprender que ellas les generan. El diseño de investigación es transeccional correlacional. Se implementó el Cuestionario L.E.A.C. (Solé, Miras, Gracia, et al. 2000) a estudiantes de nivel medio de cuatro escuelas de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Los resultados del análisis realizado con estadística descriptiva y asociación entre variables muestran que usar internet, leer e identificar ideas principales y leer y tomar notas son las tareas más elegidas. Más mujeres que hombres prefieren leer y tomar notas, y leer y elaborar un resumen por escrito. En tanto que, en las escuelas con orientación en gestión de las organizaciones se eligen predominantemente: lectura por parte del docente de material escrito, leer y responder preguntas, y leer y subrayar. Los resultados son discutidos desde la perspectiva conceptual de las tareas de lectura y escritura que implicarían decir el conocimiento y/o transformarlo.

Palabras claves: tareas escolares - interés por aprender - lectura y escritura - estudiantes secundarios.

Summary

This study developed from a socio -cognitive perspective is aimed to know about the classroom tasks that high school students choose according to the interest about learning that they generate. The investigation design is correlational transactional. The L.E.A.C. questionnaire (Solé, Miras, Gracia, et al. 2000) was implemented in high school students from four schools in Rio Cuarto, Córdoba, Argentina. The results were analyzed with descriptive statistics and association between variables. They show that students choose mainly to use the Internet, to read and to identify main ideas and to read and to take notes. More women than men prefer to read and to take notes, and to read and to prepare a written summary. While reading by the teacher of written material, reading and answering written questions, and reading and underlining are predominantly chosen in organizational management schools. The results are discussed from the perspective of reading and writing tasks that would imply to reproduce knowledge and / or transform it.

Keywords: school tasks - interest in learning - reading and writing - high school students.

1 Este trabajo forma parte del Programa de Investigación: Prácticas de asesoramiento, enseñanza y aprendizaje: lectura, escritura e interés por aprender. Aprobado y subsidiado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Período 2016-2018. Resol. Rectoral N° 161/2016.

2 Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Correo electrónico: saguilera@hum.unrc.edu.ar / aguilerasoledad@hotmail.com

1. Introducción

En este artículo se presentan los resultados de una investigación empírica, orientada a conocer las elecciones que realizan estudiantes del último año de la escuela media sobre las tareas de lectura y escritura desarrolladas en clase, según el grado de interés por aprender que estas tareas promueven en ellos.

En los contextos educativos, las tareas de lectura y escritura y el interés por aprender que las mismas generan, son cuestiones de innegable importancia en la investigación contemporánea (Castelló, 2009; Coll y Monereo, 2008; Alonso Tapia, 2005). Las tareas en el aula atraviesan, estructuran y guían la enseñanza y el aprendizaje, afectando y configurando no sólo los procesos cognitivos y relacionales sino también la motivación hacia los aprendizajes (Fernández y Carlino 2010; Villalón y Mateos, 2009; Rinaudo, 1998). Por ello, las tareas que se proponen en el aula de la escuela secundaria se constituirían en una de las variables contextuales de mayor incidencia en el interés hacia los aprendizajes (Carlino y Martínez, 2009; Villalón y Mateos, 2009).

Este trabajo también se sustenta en los estudios desarrollados en los últimos años sobre el interés por aprender en contextos educativos; dichos estudios continúan mostrando a la motivación como un componente de relevancia para favorecer o restringir los procesos de aprendizaje (Lanz, 2006). Sin embargo, también se advierte que existen otros factores que pueden facilitar o restringir el desarrollo de los procesos motivacionales, tal como lo han planteado Pintrich y Schunk (2006) señalando que las futuras investigaciones no deberían descuidar las relaciones empíricas entre la motivación, el contexto de la clase y los procesos de aprendizaje.

2. Marco teórico

Diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes han enfatizado la importancia de atender no sólo a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también a los componentes afectivos o motivacionales (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). En diferentes estudios se reconoce el interjuego de afecto y cognición en el proceso de aprendizaje (Alonso Tapia, 2005; Pintrich y Schunk, 2006).

Particularmente en el aula, se desarrollan interacciones entre estudiantes y profesores que colaboran en la activación y sostenimiento de los aprendizajes, las que se configuran por tareas de clase elaboradas para la apropiación de contenidos disciplinares específicos (Solé y Castells, 2004). Las tareas en el aula se concretizan a través de procesos y prácticas específicas, como la lectura y la escritura; en tanto que el interés para el logro de aprendizajes se desarrolla en función de los elementos que el contexto presenta y promueva. Así, las tareas de lectura y escritura, como elementos contextuales, constituirían un anclaje potenciador de interés por aprender en la medida en que se presenten como interesantes para los estudiantes (Mateos, Solé, Martín, et al. 2004; Solé y Castells, 2004). Wolters y Pintrich (1998) han planteado que una valoración positiva de las tareas conducirá a los estudiantes a involucrarse más en el propio aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas más frecuentemente. En tanto que Castelló, Bañales Faz y Vega López (2011) muestran la necesidad de volver a considerar a las tareas de lectura y escritura en la clase como actividades centrales dado que a través de ellas, los estudiantes tienen la posibilidad de adquirir diferentes herramientas y conocimientos

para poder desempeñarse en prácticas sociales y educativas diversas. Este tipo de tareas deberían permitirle a los alumnos transformar sus saberes y experiencias para construir nuevos conocimientos, sin olvidar que las tareas que se proponen en el aula conforman construcciones sociales que se ajustan o que toman características particulares según las condiciones situacionales (Coll y Monereo, 2008).

Las tareas de lectura y escritura son procesos efectivos y de fuerte presencia en la elaboración y construcción de los conocimientos curriculares, por ello estas prácticas escolares deberían comprenderse en el marco del contexto en el cual son presentadas, puesto que las particularidades de esa situación son las que estarían afectando, en parte, a la actuación, el desarrollo, las capacidades y los intereses de los alumnos (Pea, 2001). En este sentido, las tareas representan un nivel particular en el análisis del contexto escolar porque, de acuerdo con Winne y Marx (1989), se caracterizan por ser "...eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales" (en Rinaudo, 1998, p. 96).

En relación a las tareas dentro del campo de investigación sobre la activación y sostenimiento de la motivación para aprender en contextos educativos, son ampliamente reconocidos los trabajos que llevaron a identificar el modelo teórico TARGET (Epstein 1988, en Ames 1992). Las dimensiones de este modelo refieren concretamente a: gestión de la autoridad, reconocimiento, organización del trabajo en grupo, manejo del tiempo, tipo de evaluación y *tareas* que propone el docente. Específicamente el componente tareas permite obtener información sobre cómo conocer, generar y organizar situaciones de clases motivadoras a los fines de los aprendizajes escolares (Ames, 1992).

Las tareas propuestas en el aula permiten involucrar a los alumnos cognitivamente y desarrollar su interés por aprender afectivamente. En relación con ello, el interés por aprender es una variable motivacional que pertenece a un estado psicológico que transcurre durante las interacciones entre las personas y sus objetos de interés, siendo un componente motivacional crítico y significativo que influye en los procesos de construcción de conocimiento (Hidi, 2006). En otras palabras, el interés por aprender es un componente que no sólo depende de los alumnos sino que también incluye a la cultura y al contexto específico en el que se enmarca y desarrolla. Así, el interés no parece ser un elemento estable y homogéneo de cada alumno sino que, por el contrario, se actualizaría y reconstruiría de modo permanente en la dinámica cotidiana que se pone en marcha dentro del contexto de la clase (Alonso Tapia, 2005; Bono, 2010; Bono, Vélez, Boatto, et al.2012).

Vinculado a los ejes conceptuales de esta investigación, algunos estudios en el campo de la psicología educacional señalan que las tareas que se desarrollan en pos del interés por aprender y que conllevan un componente afectivo positivo, generarían en los alumnos un desempeño favorable sobre sus aprendizajes (Hidi, 2001). Aunque, tal como lo plantea esta autora, si bien el potencial del interés reside en la persona, son el ambiente, el contenido y las tareas los que definen su dirección y contribuyen a su desarrollo. Para Hidi (2006) el interés refiere a la atención y al compromiso con las características de un contenido o de

actividades particulares, lo que brinda información sobre cómo la motivación de los estudiantes podría ser promovida con el incremento del desarrollo del interés.

Atender a estos enfoques permite comprender mejor, por un lado, cómo las tareas escolares inciden en el interés por aprender en los estudiantes de nivel medio porque, tal como se ha señalado, el interés no sólo se vincula con diferentes componentes del sujeto sino que también incluye al contexto que influye y favorece su desarrollo (Vélez, Bono, de la Barrera et al. 2010). Por otro lado, ayuda a la comprensión de los aprendizajes estudiantiles porque los estudios sobre el interés situacional han puesto el énfasis en cómo los aspectos contextuales hacen que una tarea pueda convertirse en interesante para el alumno al momento de aprender, en este caso, las tareas de lectura y escritura. Las investigaciones centradas en el interés situacional se han ocupado principalmente de estudiar la influencia del interés en el aprendizaje a partir de la lectura de textos, en particular se han investigado las características que pueden generar interés como la novedad, la sorpresa, la complejidad, la ambigüedad y el tipo de temas que presentan los textos (Brophy 1999 en, Pintrich y Schunk, 2006).

En esta línea de desarrollo conceptual, parece relevante contribuir a la construcción de conocimiento en torno al estudio de las elecciones que realizan estudiantes de nivel medio, sobre las tareas de lectura y escritura que promueven mayor interés hacia los aprendizajes. Se presenta a continuación el procedimiento metodológico realizado.

3. Marco metodológico

Este estudio se inscribe en un diseño transeccional correlacional a través del cual se busca recolectar datos en un tiempo único, para describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Sampieri, Callado y Lucio, 2006).

El objetivo específico fue conocer que tareas de lectura y escritura eligen los estudiantes del último año de nivel medio, según el grado de interés por aprender que dichas tareas les generan.

Sujetos

Participaron de este estudio 102 alumnos del último año de nivel medio, pertenecientes a cuatro escuelas públicas de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. La selección de las instituciones educativas estuvo orientada por dos criterios: *a)* el género de los estudiantes: presencia de mujeres y varones; y *b)* la diversidad disciplinar: cada escuela brinda su formación a partir de las áreas disciplinares: Escuela A: orientación en Ciencias Sociales; Escuela B: orientación en Ciencias de la Comunicación; Escuela C: orientación en Alimentación; Escuela D: orientación en Gestión de las Organizaciones.

Atender a áreas de conocimiento diversificadas (en este caso definidas por la orientación disciplinar que ofrecen cada una de las escuelas en las que se realizó la investigación) y al género estudiantil se constituyen en elementos relevantes para la investigación.

Se podría considerar que la estructura curricular de las escuelas secundarias estarían operando como condicionante para los alumnos, al momento de realizar una elección disciplinar y las particularidades que para ellos debería tener un contexto que le resultara motivante para aprender, puesto que la pertenencia a comunidades disciplinares diferentes podría estar informando sobre la influencia que ejercen las subculturas escolares, configurando el perfil de elecciones o preferencias (Coll y Monereo, 2008; Solé y Castells, 2004).

De igual modo, el género de los alumnos es una de las variables que influye en los procesos de aprendizaje, puesto que varones y mujeres asumen características particulares de acuerdo a las expectativas familiares, el status socioeconómico de procedencia, la valoración social de unas disciplinas sobre otras, el interés por determinadas actividades, etc. (Aguado, 2011; Ezcurra, 2005; Casanova Arias y Cerezo Rusillo, 2004).

Instrumento

Se utilizó como procedimiento de recolección de datos el Cuestionario L.E.A.C: Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos (Solé, Miras, Gracia, et al. 2000). Este instrumento permite recoger información sobre diferentes tareas de lectura y escritura que posibilitan el aprendizaje de contenidos conceptuales-disciplinares de las materias que cursan los estudiantes. El cuestionario está conformado por tres partes: 1) Lista de tareas que generalmente se proponen a los alumnos en clase. Los estudiantes deben marcar la opción que mejor representa el grado de interés por aprender, en cada una de las tareas de lectura y/o escritura que se presentan según una escala likert con 5 opciones de valoración. 2) Relectura de la lista de tareas ya marcadas y selección de tres tareas con las que consideran que aprendieron mejor en las clases. 3) Descripción breve de las características que debería tener una tarea de clase.

En este artículo se presentan únicamente los resultados obtenidos de la administración de la *primera parte* del cuestionario: lista de tareas que generalmente se proponen a los alumnos en clase.

4. Análisis y resultados

Los resultados se presentan haciendo referencia: en primer lugar a los análisis de estadística descriptiva y en segundo lugar al análisis de asociación entre variables.

Para desarrollar *el primer análisis* se consideró el total de las respuestas obtenidas. Los estudiantes debían elegir la tarea que les generaba interés por aprender, en función de una escala likert de valoración que contaba con las siguientes opciones: total interés, bastante interés, ni genera ni quita interés, nada de interés y quita de interés. La Tabla 1 presenta los datos estadísticos obtenidos de las respuestas de los estudiantes N=102, a la escala de tareas de lectura y escritura, considerando el mínimo 1 y el máximo 5.

Tabla 1. Media y desviación estándar de las Tareas del Cuestionario LEAC

Tareas de Lectura y Escritura	M	Sd.
Leer y subrayar	3,50	,931
Leer e identificar ideas principales de un texto	3,51	,931
Leer y tomar notas	3,50	,887
Leer y elaborar un resumen escrito	3,61	1,073
Leer y elaborar un esquema por escrito	3,34	1,029
Leer y elaborar un mapa conceptual por escrito	3,17	1,109
Leer y responder preguntas por escrito	3,66	,928
Leer y elaborar una síntesis escrita	3,38	,923
Leer para discutir con los compañeros y/o profesores	3,65	1,011
Tomar apuntes en tu carpeta de clase	3,45	1,105
Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes	3,15	1,019
Copiar textos o partes de textos	2,99	1,147
Realizar un comentario de texto por escrito	3,22	,863
Realizar un trabajo monográfico	3,28	1,120
Realizar trabajos prácticos	3,99	,884
Elaborar una reflexión por escrito de lo que aprendiste	3,61	,987
Copiar lo que el profesor dicta o expone	3,63	1,116
Argumentar respuestas personales por escrito	3,37	,984
Elaborar informes de investigación	3,65	1,011
Elaborar propuestas escritas utilizando distintos recursos tecnológicos	3,88	1,027
Usar internet para desarrollar las tareas escolares	4,19	,876
Lectura por parte del docente de material escrito (carpeta de clase, manuales, etc.)	3,45	1,001

Tabla de elaboración propia

Estos resultados muestran que la tarea usar internet para desarrollar las actividades escolares, se ubica en la escala de mayor puntuación con M: 4,19 y, en el otro extremo, se encuentra la tarea que promueve menor interés para aprender es la que implica copiar textos o partes de textos con M: de 2,99.

Los resultados precedentes tomados en su conjunto, y considerando que se constituyen sobre la base de lo que los estudiantes dicen que hacen, son coincidentes con estudios realizados en otros contextos. En este sentido, muestran que a la par del uso de tareas que incluyan factores y variables consideradas innovadoras como el uso de internet, se encuentran el uso de tareas más tradicionales como leer e identificar ideas principales, leer y tomar notas, realizar trabajos prácticos, leer y responder preguntas por escrito, y leer y elaborar un resumen escrito. De esta manera, la mayoría de las respuestas de los grupos estudiados mostrarían un escenario más convencional al esperado. Si bien las tareas elegidas requieren de la activación de procesos cognitivos para su desarrollo, no suelen exigir un nivel elevado de composición escrita y de reorganización del conocimiento y/o de comprensión lectora. En este sentido, se presentaría como un dato alentador el desinterés que produce la copia literal de los textos.

Para el *segundo análisis* realizado, a través de la asociación entre variables con la prueba Chi² y considerando un nivel de significatividad de $\alpha = 0,05$, se asociaron las tareas escolares con el género de los alumnos y las instituciones educativas. La tabla 2 muestra las asociaciones encontradas.

Tabla 2. Asociación de variables: Tareas y Género

Tarea	Elección	Género		Chi ² de Pearson
		Femenino	Masculino	
		N=	N=	
Leer y elaborar resumen por escrito	Bastante interés	23	10	0,04
Leer y tomar notas	Bastante interés	31	15	0,02
Argumentar respuestas personales escritas	Ni genera ni quita interés	31	16	0,03

Como puede observarse se han identificado diferencias significativas en las cuales más mujeres que hombres dicen que les genera bastante interés, tomar notas (0,02) y leer y elaborar un resumen por escrito (0,04). En cambio, más mujeres que hombres expresan que ni les genera ni les quita interés argumentar respuestas personales por escrito (0,03). Estos datos muestran que las mujeres se inclinan más que los hombres por tareas de lectura cuyo propósito es la producción de escritura. Esto podría interpretarse a la luz de algunas investigaciones realizadas en el área de la escritura, que advierten que las mujeres tienden a percibirse más eficaces que los hombres en sus capacidades para escribir (Pajares, Miller y Jhonson, 1999). En estos estudios, se comprobó que el género femenino se asociaba positivamente con las creencias de autoeficacia para la escritura.

Por otra parte, cuando se asoció la variable institución educativa con las respuestas de los estudiantes, utilizando la misma prueba estadística, se hallaron diferencias significativas para las elecciones estudiantiles que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 3. Asociación de variables: Tareas e Instituciones educativas

Tarea	Elección	Instituciones Escolares				Chi ² de Pearson
		A	B	C	D	
		N=	N=	N=	N=	
Lectura por parte del docente de material escrito	Bastante interés	3	7	19	3	0,04
Leer y responder preguntas por escrito	Bastante interés	7	8	22	3	0,05
Leer y subrayar	Ni genera ni quita interés	9	5	19	6	0,05

Los estudiantes de la escuela C con orientación en Gestión de las Organizaciones, eligen más que en las otras escuelas, tres tareas que les promueven bastante interés: lectura por parte del docente de material escrito (0,04), lectura y respuestas a preguntas por escrito (0,05) y lectura y subrayado (0,05).

Los resultados muestran que las respuestas de los estudiantes de la escuela C, presentan una asociación positiva con tareas que demandan sobre todo la lectura. Teniendo en cuenta que este tipo de escuelas está conformado en su mayoría por varones, en la línea de los resultados obtenidos se pueden considerar, como una interpretación posible, los datos que provienen de algunas investigaciones que han mostrado que existirían creencias estereotipadas sobre que las mujeres son menos competentes en el ámbito de la gestión organizacional; creencias que serían responsables de que éstas seleccionen carreras relacionadas a otros escenarios laborales (Olaz, 2003). A su vez, las creencias de estudiantes de género femenino estarían relacionadas con creencias de mayor competencia en el ámbito de la escritura, al considerarse éste como un ámbito típicamente femenino (Olaz, 2003); en contraposición a la elección de la mayoría de los varones de este estudio que optaron por algunas tareas de lectura. Por último, el interés por realizar tareas de lectura por parte del docente de material escrito, lectura y respuestas a preguntas por escrito y lectura y subrayado, podrían estar informando que los alumnos de la escuela en Gestión de las Organizaciones eligen tareas que implicarían *decir el conocimiento* más que *transformarlo* (Scardamalia y Bereiter, 1992).

5. Discusión de resultados

Considerando que el uso de internet es una de las tareas con mayor presencia en la elección de los alumnos, una de las primeras cuestiones que podría plantearse es si el grado de interés que les genera el uso frecuente de internet para resolver tareas, estaría afectando los procesos de reflexión estudiantil, porque para algunos autores como Cebrán (1998, en Coll y Monereo, 2008), es en éstos espacios de intercambios informáticos donde existiría poco lugar para la duda y para el desarrollo de procesos de aprendizaje más críticos y significativos. Sin embargo, complementariamente con ello, podrían mencionarse algunas potencialidades y características de los alumnos que eligen el uso de internet para realizar tareas escolares. En este sentido, los estudiantes que asisten actualmente a las escuelas son sujetos que han nacido en una era de cambios culturales y de tecnologización masiva, lo que implicaría reconocer que ellos cuentan con un bagaje de recursos ante los nuevos formatos comunicacionales, por lo tanto leen y escriben a través de las pantallas y están conectados en red lo que produce cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarse y de recibir información. Además, estos cambios les han permitido acceder a información actualizada, la que podría complementarse e integrarse con otros recursos de uso habitual dentro de la clase, y desarrollar diversos procesos de comprensión, en los cuales se ponga en juego el despliegue de distintas competencias: selección, comprensión, organización, evaluación y comunicación de información (Monereo y Pozo, 2008).

Proponer tareas de lectura y escritura que impliquen el uso de internet podría involucrar el aprendizaje de distintas competencias. Shetzer y Warschauer (2000, en Cassany, 2006) destacan que estas competencias incluyen: a) en lo relativo a la comunicación, aquellas competencias para interactuar a través de los dispositivos tecnológicos, los cuales tienen un sistema alternativo de reglas y procedimientos que se definen en géneros y estructuras discursivas novedosas; b) competencia referida a la *construcción* a través de una nueva mirada del texto escrito, que adquiere nuevos atributos como el hipertexto, el objeto multimedia y la construcción colaborativa; y por último, c) competencia de investigación que representa la búsqueda a través de la red, lo cual implica aprender a buscar y leer información, moverse en la estructura de cada sitio y los vinculados a este y saber evaluar críticamente datos.

Por otra parte, los resultados obtenidos en este estudio permitirían inferir que en los colegios secundarios se estarían desarrollando prácticas escolares que promoverían, en parte, la reproducción textual antes que la construcción personal del contenido (Scardamalia y Bereiter, 1992; Carlino, 2005). Algunos autores señalan que los alumnos que transitan por este ámbito consideran que las tareas que se les proponen los conducirían a aprender, en general, de una manera memorística, reproductiva y superficial donde prevalecería el desarrollo de actividades de baja complejidad, el uso de pocas fuentes de información y de composición escrita (Fernández y Carlino, 2010). Tal como expresa Solé (en Castelló, 2009), los alumnos actualmente se estarían formando en una cultura poco demandante en la que se habitúan a aprender a responder tareas de escritura simples, dirigidas a un único destinatario -principalmente el profesor- y para dar cuenta de lo que se les ha enseñado y transmitido.

Las respuestas de los estudiantes orientarían la mirada sobre las tareas que se proponen en el último año del secundario y que se asientan principalmente en el registro y la textualidad, en lugar de pensarse y desarrollarse como tareas que posibiliten comprender, pensar e integrar un nuevo conocimiento (Carlino, 2005) y a través de las cuales los alumnos "...escriben, leen, discuten y, en definitiva, reflexionan sobre el contenido mientras se apropian de las herramientas que permiten pensar sobre lo mismo" (Castelló, 2009, p. 133).

Los planteos aquí mencionados estarían mostrando que los alumnos desarrollarían interés sobre todo por aquellas tareas que impliquen menor compromiso cognitivo y motivacional, donde sólo se involucrarían en ellas de un modo parcial y superficial, con escaso margen para avanzar en procesos de aprendizajes más constructivos y profundos en los que tengan la posibilidad de organizar y elaborar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992; Solé y Castells, 2004).

Si se parte de la premisa de que la lectura y la escritura se encuentran entre las competencias claves para el aprendizaje de carácter autónomo, en la medida en que la mayor parte del conocimiento específico de una disciplina se adquiere a partir de los textos, los resultados obtenidos estarían mostrando la tensión existente en el aula, entre la posibilidad de enseñar y aprender para transformar el conocimiento o para reproducirlo.

Con respecto al análisis realizado sobre las tareas escolares y su asociación con el género estudiantil, los resultados podrían estar indicando una tendencia, tal como lo expresan Casanova y Rusillo (2004), en relación a que las mujeres serían quienes utilizan en mayor medida estrategias de procesamiento de información y diferencias en el funcionamiento cognitivo y motivacional respecto de los varones. En este sentido, Aguado (2011) recupera los aportes de distintos investigadores que señalan al género como una variable influyente en los procesos de aprendizaje (Beisser, 2006; Lay y Kuo, 2007, en Aguado, 2011). Destaca que las mujeres hacen mayor uso que los hombres de diversas tareas y que son más flexibles al momento de recurrir a distintas estrategias para aprender (Kay, 2007; Liu, 2009 en Aguado, 2011). En coincidencia con los resultados obtenidos y explicitados precedentemente, Hickendorff, Van Putten, Verhelst, et al. (en Aguado, 2011) señalan que las mujeres son más propensas a utilizar e interesarse por el desarrollo de tareas escritas para aprender. Vinculado a ello, Olaz (2003) menciona que se han encontrado investigaciones que muestran que las mujeres tienden a percibirse con un mayor nivel de eficacia, que los hombres, en sus capacidades para desarrollar tareas de escritura (Pajares, Miller y Jhonson, 1999).

No obstante, los resultados de este estudio relativos al género de los alumnos deberían discutirse con cautela a la luz de investigaciones que han mostrado que las diferencias que se pueden encontrar entre hombres y mujeres, se podrían atribuir a las creencias estereotipadas sobre el género, más que a las características sexuales, señalando atributos básicos asociados al comportamiento de cada género (Pajares, Miller y Johnson, 1999; Olaz, 2003).

Por último, los resultados obtenidos permitieron también conocer que los estudiantes de escuelas con orientación en Gestión de las Organizaciones eligen más que los de orientaciones humanísticas, la lectura

por parte del docente de material escrito, la lectura y respuesta a preguntas por escrito, y la lectura y el subrayado. A la luz de este último análisis sería apropiado presentar, de modo general, algunas ideas centrales relacionadas a las orientaciones propuestas para el ciclo de formación específica, elaboradas por el Ministerio de Educación de Córdoba (2011-2015), Argentina. Esto permitiría pensar cómo la estructura curricular podrían estar operando como condicionante, para los alumnos de la escuela secundaria, al momento de realizar la elección disciplinar.

El diseño curricular de la escuela secundaria (Córdoba-Argentina) plantea que a las orientaciones disciplinares les correspondería garantizar a los alumnos la apropiación de saberes específicos vinculados con el campo de conocimiento que le es propio. Para ello los alumnos tienen que ser capaces, entre otros objetivos, de: comprender y producir textos orales y escritos para participar efectivamente en prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura, y, además, desarrollar estrategias de búsqueda, selección, análisis y comunicación de información proveniente de distintas fuentes (2011-2015). Si se consideran las tareas escolares elegidas por los alumnos cursantes de la orientación en gestión de las organizaciones, podría inferirse que muestran bastante interés por desarrollar tareas escolares más definidas, cerradas, que se caracterizan por ser sistemáticas, estructuradas y que presentan una baja demanda en relación a los distintos procesos cognitivos y relacionales que puede implicar el desarrollo de las mismas. Además, y como hemos señalado precedentemente, el interés por realizar este tipo de tareas, podría llevar a pensar que los alumnos eligen tareas que impliquen “decir el conocimiento” más que “transformarlo” (Scardamalia y Bereiter, 1992). En relación a ello y considerando los objetivos planteados en el diseño curricular, podría plantearse como un primer interrogante, si las tareas más elegidas por este grupo de alumnos estarían contribuyendo al fortalecimiento en la construcción y elaboración personal del conocimiento y, en segundo lugar, si desde el contexto áulico se promueven situaciones efectivas en las cuales las tareas propuestas se orientan a la construcción y producción de textos orales y escritos y, al desarrollo de distintas estrategias de aprendizaje que favorezcan la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, de un modo significativo y con sentido.

6. Conclusiones

El estudio presentado en esta oportunidad ha permitido conocer el tipo de tareas de lectura y escritura que promueven, en mayor o menor medida, el interés por aprender en estudiantes del último año de las escuelas secundarias que fueron investigadas.

Las discusiones realizadas precedentemente revelan las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes declaran como generadoras de interés, y la percepción que tienen de algunas características de las mismas. Las respuestas obtenidas dan cuenta de una visión bastante convencional de las tareas de lectura y escritura lo que conduciría a pensar que no estarían completamente sesgadas por las expectativas sociales.

Las tareas de lectura y de escritura son prácticas específicas y de fuerte presencia en el desarrollo de las

actividades escolares dentro del aula del nivel medio. En este línea, Neuman (1998) plantea que la lectura y la escritura son procesos de aprendizaje complejos que se adquieren en un continuum del desarrollo, considerando necesario que se presenten en un marco de interacción social, puesto que estos marcos interactivos tienen la potencialidad de promover el interés por aprender y la competencia para el uso de la lectura y la escritura en el desempeño de actividades de producción escolar por parte de los estudiantes.

En términos de futuras investigaciones, los resultados obtenidos mostrarían la necesidad de continuar reflexionando sobre el interés por aprender de los estudiantes, en relación con las tareas de lectura y escritura ofrecidas en la escuela secundaria, puesto que al desarrollarse en ámbitos educativos formales estas reflexiones se constituyen en un aporte necesario para conocer la potencialidad de las tareas que se les proponen a los alumnos. El estudio de estos aspectos contribuye a generar condiciones de activación y mantenimiento de los procesos cognitivos y motivacionales que orientan el alcance de las metas personales e institucionales.

La literatura especializada ha señalado que las diferentes tareas de lectura y escritura demandan diferentes niveles de aprendizaje, de tipo más reproductivo o de tipo más constructivo; así, una línea de acción a seguir sería profundizar no solo el decir sino el hacer de los estudiantes para este tipo de tareas como herramientas de aprendizaje estudiando los procesos que activan, cuando se enfrentan con diferentes tipos de tareas y los resultados que finalmente alcanzan.

Referencias Bibliográficas

- Aguado, M. L. (2011) Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Diferencias por género, curso y tipo de titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 7 - (7).
- Alonso Tapia, J. (2005) *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. España. Morata.
- Ames, C. (1992) Classroom: goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84 - (3). p. 261-271.
- Bono, A. (2010) Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *RIE. OEA. Revista Iberoamericana de Educación*. 54 – (2).
- Bono, A. G. Vélez. Y. Boatto y M. Fenoglio (2012) Relación educativa-afectiva en el aula e interés por aprender en estudiantes universitarios. *XIV Congreso Argentino de Psicología. Los malestares de la época*. <http://psicologossalta.com.ar/congreso/acta-digital-xiv-congreso-argentino-de-psicologia/>
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de de Cultura Económica.
- Casanova Arias, P. y M. Cerezo Rusillo (2004) Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic journal of research in educational psychology*. 2 - (3). p. 97-112.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama.
- Castelló, M. (2009) Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. Pozo, M. Pérez Echeverría (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid. Morata.
- Castelló M. G. Bañales Faz y N. Vega López (2011) Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Revista Pro-Posições*. 22 – 1 (64) p. 97-114.
- Carlino, P. y S. Martínez (2009) *Lectura y escritura. Un asunto de todos*. Neuquén. http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones.htm
- Coll, C. y C. Monereo (2008) Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación Virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid. Morata.
- Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Encuadre General -Tomo I- (2011-2015) *Ministerio de*

Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento Información Educativa.

Ezcurra, A. (2005) Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado universitario. En G. Biber (comp.). *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la universidad pública*. Argentina. UNC.

Fernández, G. y P. Carlino (2010) ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 31 - (3).

Hidi, S. (2001) Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*. 13. p.191-208.

Hidi, S. (2006) Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*. 1. p. 69-82.

Lanz, M. (2006) Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y ña motivación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 32 (2). p.121-132.

Monereo, C. y J. I. Pozo (2008) El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfiles y competencias. En Coll, C. & C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación Virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la Información y la Comunicación* Madrid. Morata.

Mateos, M. I. Solé. E. Martín y M. Mirás (2004) El uso de la lectura y la escritura en la Educación Secundaria y en la Universidad: ¿herramientas para “decir el conocimiento” o para “transformar el conocimiento”? *Actas de la Reunión internacional Mente y Cultura*. Bariloche. Argentina.

Neuman, S. (1998). How can we enable all children to achieve. En S. Neuman y K. Roskos (comp). *Children's Achieving. Best Practices in Early Literacy*. Newark. IRA.

Olaz, F. (2003) Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 6 - (13). p. 1-17.

Pajares, F. M. Miller, y M. Johnson. (1999) Gender differences in writing self efficacy beliefs of elementary school students. *Journal of educational psychology*. 91. p. 50-61.

Pea, R. (2001) Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomón. *Cogniciones distribuidas*. Bs. As. Amorrortu.

Pintrich, P. y D. Schunk. (2006) *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid. Pearson.

Rinaudo, M. (1998) El estudio de las tareas académicas. En D. Donolo (comp.). *Las tareas en el aula. Teorías, propuestas y prácticas*. EFUNAR. UNRC.

Rinaudo M. A. Chiecher y D. Donolo (2003) Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*. 19 – (1). p. 107-119.

Sampieri, R., F. Collado y P. Lucio (2006) *Metodología de la investigación*. México. McGrawHill.

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

Solé, I y N. Castells (2004) Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 4. p. 6-17.

Solé, I. M. Miras, M. Gràcia, N. Castells, S. Espino y M. Minguela. (2000) Cuestionario L.E.A.C: Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos. *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Universidad de Barcelona.

Vélez, G. A. Bono, M. L. de la Barrera, M. Ferrari, I. Jure y P. Ripoll (2010) Tareas académicas de lectura y escritura en contextos motivacionales de aprendizaje. En V. Macchiarola (comp.) *Conocer para innovar e innovar para mejorar la enseñanza*. Argentina. <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/piimeg-2006-2008.pdf>.

Villalón, R. y M. Mateos (2009) Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*. 32 - (2) p. 219-232.

Wolters, Ch. Y P. Pintrich (1998) Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. *Instructional Science*. 26. p. 27-47.