

## **Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?**

**Isabel Solé  
Núria Castells\***

En este artículo, presentamos resultados parciales de un proyecto de investigación más amplio<sup>1</sup>, dedicado a indagar los procesos implicados en las tareas de lectura y escritura que los alumnos utilizan para aprender contenidos de diversa índole. Ante la carencia, en nuestro contexto inmediato, de datos contrastados y fiables acerca de las actividades que se emprenden para adquirir los conocimientos propios de un área curricular, el primer estudio vinculado a esa investigación se propuso detectar y caracterizar las tareas de lectura y/o de escritura en que se implican profesores y alumnos de distintos niveles educativos con la finalidad de promover el aprendizaje en dos dominios disciplinares, que hemos denominado genéricamente "Ciencias Naturales" y "Ciencias Sociales".

Nuestra aproximación a esta problemática es tributaria de determinados supuestos teóricos, que enunciaremos brevemente. Por una parte, asumimos que el aprendizaje y los procesos que conducen a él no constituyen una única entidad. Los trabajos de Ausubel y sus colaboradores (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), ampliamente conocidos, establecen un contínuum entre el aprendizaje superficial y el aprendizaje significativo o constructivo. Las metas que se propone el aprendiz, así como las condiciones personales y contextuales desde las que aborda su tarea, explican que en ocasiones éste adopte un *enfoque superficial*, mientras que otras veces puede abordar el aprendizaje desde un *enfoque profundo* (Entwistle, 1987). Obviamente, los distintos procesos desencadenados derivan en productos también distintos: aprendizajes más o menos significativos, relacionados y funcionales.

Trabajos realizados desde diversas perspectivas teóricas y disciplinares (Alexander y Jetton, 2000; Doyle, 1986; Scardamalia y Bereiter, 1992, entre otros) coinciden en señalar que las tareas que conducen al aprendizaje difieren potencialmente en su dificultad y exigen para su resolución distintos niveles de procesamiento. Doyle, por ejemplo, distingue cuatro grandes tipos de tareas que implican distintas operaciones cognitivas: tareas memorísticas, procedimentales, de comprensión y de opinión. Apoyadas en estas perspectivas, establecimos en otro trabajo (Solé, Miras y Castells, 2003) un contínuum de dificultad entre tareas que implican estrictamente reproducir información –procesamiento superficial– hasta tareas que exigen generar o elaborar una información nueva –procesamiento profundo–, situándose en un punto intermedio (no siempre fácil de interpretar) tareas que requieren reorganizar una información dada.

---

\* Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

<sup>1</sup> Proyecto Coordinado "Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria". Convocatoria 2000-2003 del Programa General de Promoción del Conocimiento del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BSO2001 – 3359 – C02-01). Equipo de la UB: Isabel Solé, Mariana Mirás, Marta Gracia, Núria Castells, Sandra Espino, Mar Moreno. Equipo de la UAM: Mar Mateos, Elena Martín, Isabel Cuevas, Ruth Villalón.

En la escuela –y fuera de ella–, muchos de los aprendizajes se vehiculizan a través del texto escrito, en sus diversos formatos, desde los clásicos hasta los telemáticos. Desde su aparición, la escritura se encuentra vinculada a la posibilidad de fijar informaciones de tipo muy diverso, a las que los lectores tienen acceso gracias a su dominio del código y las convenciones del sistema de la lengua escrita. Sin embargo, leer y escribir es algo más que medios para comunicar y transferir las informaciones de una a otra persona, de una generación a la siguiente.

Gracias a su poder epistémico, lectura y escritura devienen formidables instrumentos no sólo para incorporar la información, sino para transformar ésta en conocimiento, para incrementar y transformar la estructura conceptual del lector/escritor. Correlativamente, cada ámbito disciplinar posee sus propias restricciones; no es lo mismo leer o escribir literatura, biología, química o historia. En los últimos años, el concepto de *alfabetización académica* ha ido ganando terreno a la visión simplificadora y generalista según la cual se aprende a leer y a escribir en la clase de Lengua, siendo ese conocimiento transferible a cualquier ámbito. Como ha señalado Carlino (2003), las disciplinas son simultáneamente ámbitos conceptuales, retóricos y discursivos; aprenderlas –y aprender a procesar y a generar conocimientos disciplinares– exige familiarizarse con las convenciones de su lenguaje escrito, de sus textos y de sus formas de lectura.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto el impacto del dominio disciplinar en determinadas variables que afectan al aprendizaje, entre ellas el carácter más abierto o cerrado de sus tareas prototípicas, el tipo de problemas que obligan a resolver y los códigos específicos que utilizan. Disciplinas como Matemáticas o Historia representan valores extremos en esta dimensión: plantean tareas y problemas distintos, y su abordaje exige estrategias y conocimiento previo diferentes. Cabe esperar, por lo tanto, que la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares que se desprenden de disciplinas distintas impliquen, al menos en parte, la propuesta de tareas diversas, acordes con las características de cada una.

Esperábamos, entonces, encontrar diferencias en el tipo de tareas propuestas en función del dominio disciplinar. En un eje imaginario, en uno de cuyos extremos se encontrarían tareas más cerradas o reproductivas (más tendientes a generar un producto bien delimitado, con un único resultado posible, con parámetros claros y específicos de realización), y en el extremo opuesto tareas más abiertas o constructivas (más de un producto posible, diversos procedimientos de realización), nuestra hipótesis postulaba que las tareas típicas en Ciencias Naturales tenderían más bien hacia el polo “cerrado”, mientras que las de Ciencias Sociales lo harían hacia el polo “abierto”.

Considerábamos, como ya hemos dicho, que a mayor apertura de las tareas –tareas menos definidas, más problemáticas– se corresponde mayor posibilidad de generar procesos de aprendizaje constructivo, vinculados a la elaboración y organización del conocimiento (capaces, por tanto, de ayudar a “transformar el conocimiento”, Scardamalia y Bereiter, 1992). Inversamente,

las tareas más cerradas –más definidas, menos ambiguas– podrían promover aprendizajes más reproductivos (más próximos a “decir el conocimiento”, op. cit.).

Desde estos supuestos, nos preguntábamos qué ocurría en los institutos de educación secundaria y en la universidad con respecto a las tareas que implican leer y escribir para aprender en dos dominios disciplinares: Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

## **Objetivo**

Como se ha señalado, nuestra finalidad, en este primer estudio, era obtener información que nos permitiera conocer y caracterizar las tareas que implican leer y escribir para aprender contenidos de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales en diversos niveles educativos (Educación Secundaria Obligatoria – 12/16 años– y no Obligatoria –16/18–; Educación Universitaria)<sup>2</sup>. Concretamente nos preguntábamos cuáles son dichas tareas, si varían en función del dominio disciplinar, si se muestran sensibles al efecto del nivel educativo y si alumnos y profesores las perciben de modo similar.

En este artículo, nos referiremos, fundamentalmente, a los dos primeros interrogantes, aunque para establecer el alcance y los límites de nuestros resultados deberemos aludir, aunque sea tangencialmente, a los efectos de las variables “rol” y “nivel educativo”.

## **Procedimiento**

### **Sujetos**

Los sujetos que participaron en esta investigación fueron 214 profesores y 646 alumnos –tres alumnos del grupo clase gestionado por cada profesor–, procedentes de centros públicos y concertados (privados sostenidos parcialmente con fondos públicos) de Barcelona y su conurbación y de la Comunidad de Madrid. La muestra aparece distribuida según los siguientes dominios disciplinares y niveles educativos:

---

<sup>2</sup> Datos presentados en I. Solé, M. Mateos, M. Mirás, E. Martín, I. Cuevas, N. Castells y M. Gracia, “Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria”, enviado en 2004 a **Infancia y Aprendizaje** para su publicación.

TABLA 1

Número de participantes en los distintos niveles y dominios

	Educación Secundaria Obligatoria				Educación Secundaria no Obligatoria (Edades: 16-18)		Educación Universitaria (Desde los 18 años de edad)	
	1er. ciclo (Edades: 12-14)		2do. ciclo (Edades: 14-16)		Prof.	Estud.	Prof.	Estud.
	Prof.	Estud.	Prof.	Estud.				
Ciencias de la Naturaleza	25	75	25	78	30	93	30	90
Ciencias Sociales	20	62	27	78	29	89	29	81

### ***Instrumentos para la obtención y análisis de los datos***

Para obtener los datos, se elaboraron cuestionarios para los profesores y alumnos sobre las diversas tareas de lectura y/o de escritura que proponen/realizan con la finalidad de aprender. Las tareas retenidas fueron las siguientes (algunas se omitieron de los cuestionarios para profesores en determinados niveles educativos por considerar muy improbable que las propusieran, aunque se mantuvieron en los cuestionarios de alumnos):

- ◆ Leer un texto y subrayar.
- ◆ Leer un texto e identificar las ideas principales.
- ◆ Leer un texto y elaborar un resumen.
- ◆ Leer un texto y elaborar un esquema o mapa conceptual.
- ◆ Leer dos o más textos y elaborar un esquema o mapa conceptual.
- ◆ Leer un texto y responder preguntas por escrito.
- ◆ Leer dos o más textos y elaborar una síntesis.
- ◆ Leer dos o más textos para discutirlos.
- ◆ Tomar apuntes.
- ◆ Organizar, estructurar y/o ampliar apuntes.
- ◆ Copiar textos o partes de textos.
- ◆ Realizar un comentario de texto por escrito.
- ◆ Elaborar un ensayo o escrito de opinión sobre un tema.
- ◆ Realizar un trabajo monográfico.

- ◆ Realizar un informe de prácticas (laboratorio, campo).
- ◆ Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado.

Para cada tarea, se preguntaba en primer lugar a los profesores si la proponían (y a los alumnos si la realizaban). En caso negativo, no debían hacer nada a propósito de esa tarea en concreto. En caso afirmativo, se solicitaba que la caracterizaran en función de diversas variables, entre ellas: grado de dificultad, grado de interés, aprendizaje que favorece prioritariamente, fuente escrita u oral prioritaria, organización social, grado de iniciativa del alumno en su realización. Al final del cuestionario, se pedía a ambos colectivos que indicasen, en orden decreciente, las tareas que según su opinión eran más útiles para aprender (hasta un total de 5 tareas).

Una vez cumplimentados los cuestionarios, los datos obtenidos se codificaron con el fin de realizar los análisis estadísticos más adecuados, de naturaleza descriptiva y de significatividad. Mediante la prueba Chi-cuadrado de Pearson se analizaron las relaciones entre el nivel educativo (primero y segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Universidad), el dominio de conocimiento (CCNN, CCSS), el rol (profesor, alumno) y las variables estudiadas para cada tarea.

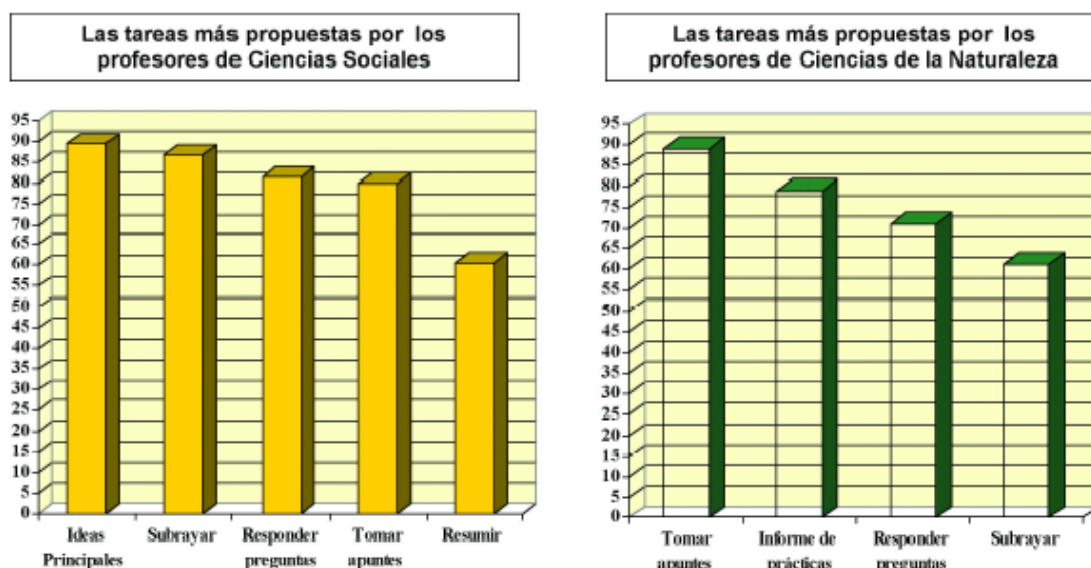
## **Resultados**

En lo que sigue, presentamos los resultados relativos a las tareas que son propuestas y realizadas en cada uno de los dominios de conocimiento, así como a la utilidad que se les atribuye para el aprendizaje. Con el fin de proporcionar unos resultados más ajustados, se matiza lo encontrado para ambos dominios disciplinares con un análisis sobre lo que destaca de forma significativa en cada uno de los niveles educativos, y se ofrecen también algunos datos que permiten comparar las respuestas de profesores y alumnos.

### **¿Cuáles son las tareas más propuestas por los profesores de Ciencias Sociales y por los de Ciencias de la Naturaleza?**

Tomando como referencia las tareas que son propuestas por el 60% o más del profesorado, la propuesta de tareas se distribuye del siguiente modo:

**FIGURA 1**  
**Tareas que se proponen con mayor frecuencia en Ciencias Sociales**  
**y en Ciencias de la Naturaleza**



La lectura de la Figura 1 pone de manifiesto que algunas tareas, como "Tomar apuntes", "Leer un texto y responder preguntas por escrito" y "Leer un texto y subrayar"<sup>3</sup> aparecen en ambos dominios con un alto nivel de propuesta.

Se observan, asimismo, algunas diferencias:

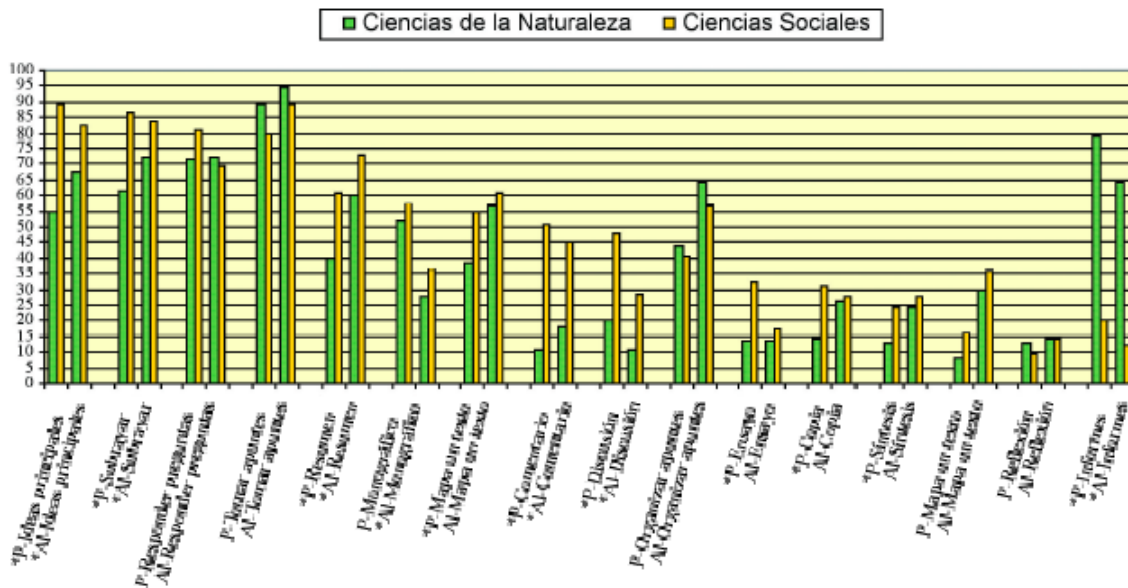
- ◆ en CCSS, se propone con mucha frecuencia "Leer un texto e identificar las ideas principales" y con bastante "Leer un texto y hacer un resumen", tareas que no se encuentran entre las más propuestas en CCNN.
- ◆ en CCNN, aparece con un elevado nivel de propuesta "Realizar un informe de prácticas".

**¿Existen diferencias significativas en el grado en que las diversas tareas son propuestas en cada uno de los dominios disciplinares?**

Tomando como referencia la totalidad de las tareas sobre las que profesores y alumnos se pronunciaron, se ha analizado si existen diferencias significativas en el grado de propuesta y de realización de las diversas tareas que pueda ser atribuido a la influencia del dominio disciplinar. La Figura 2 permite responder a esta cuestión:

<sup>3</sup> En el caso de los profesores, esta tarea aparecía solamente en los cuestionarios de Educación Secundaria Obligatoria. Se omitió de los cuestionarios de niveles superiores por considerar escasa la probabilidad de que fuera propuesta explícitamente. Incluso con esta restricción, aparece como una tarea propuesta frecuentemente.

**FIGURA 2**  
**Tareas propuestas por los profesores y realizadas por los alumnos de forma**  
**significativamente diferente en ambos dominios**



En la Figura 2, se han señalado las tareas cuyo grado de propuesta y realización difiere significativamente –con un nivel de significación  $p < .05$ – en función del dominio. Las diferencias aparecen marcadas con un asterisco (\*), ya sea en la columna de los profesores (P) (si la diferencia significativa se encuentra en el grado en que profesores de uno y otro dominio proponen la tarea en cuestión), en la de los alumnos (A) (si dicha diferencia se refiere al grado en que los alumnos afirman realizarla) o en ambas (existe diferencia significativa tanto en el grado de propuesta como de realización).

La lectura de la Figura 2 muestra que en CCSS se proponen y realizan las diversas tareas de lectura y escritura para aprender en una proporción significativamente mayor que en el dominio de CCNN. Ello es así tanto para tareas con un elevado grado de propuesta (“Leer un texto e identificar las ideas principales”, “Leer un texto y subrayar”, “Leer un texto y elaborar un resumen”) como en las tareas menos propuestas (“Realizar un comentario de texto por escrito”, “Leer dos o más textos para discutirlos”). La única tarea en la que se establece una diferencia significativa en el grado de propuesta y realización a favor del dominio de CCNN es la tarea “Realizar un informe de prácticas”.

Sin embargo, se aprecia la existencia de algunas tareas en las que no aparecen diferencias significativas en el grado de propuesta y realización atribuible al dominio. Se trata de “Tomar apuntes”, “Leer un texto y responder preguntas por escrito” (muy propuestas y realizadas), “Organizar, estructurar y ampliar apuntes”, “Leer dos o más textos y elaborar un esquema o mapa conceptual” (grado intermedio de realización) y “Elaborar una reflexión por escrito acerca del aprendizaje realizado” (de presencia muy escasa en ambos dominios).

## ¿Tiene alguna influencia el nivel educativo en el grado en que las diversas tareas son propuestas y realizadas?

Los datos presentados –que agrupan las opiniones de todos los profesores y alumnos de cada uno de los dominios– se matizan atendiendo a lo que ocurre en los distintos niveles. La Tabla 2 indica las tareas que se proponen y realizan en un grado significativamente mayor –con un nivel de significación  $p < .05$ – en cada dominio para cada uno de los niveles educativos.

TABLA 2  
Tareas propuestas y realizadas en un grado significativamente mayor en los distintos dominios, en cada nivel educativo

TAREAS		NIVEL EDUCATIVO													
		Ideas principales	Comentario	Resumen	Síntesis	Discusión	Ensayo	Monográfico	Leer textos y hacer un mapa	Leer textos y hacer un mapa	Informes	Organizar apuntes	Subrayar		
Educación Secundaria	1º Ciclo	Profesor													
	Estudian.														
Educación Secundaria	2º Ciclo	Profesor													
	Estudian.														
Educación Secundaria no Obligatoria	Profesor														
	Estudian.														
Educación Universitaria	Profesor														
	Estudian.														

La lectura de la Tabla 2 pone de manifiesto que la mayor diversidad de tareas propuestas y realizadas en CCSS –en comparación con lo que ocurre en CCNN– se refleja en todos los niveles educativos. Se observa, también, que en el ámbito del conocimiento social algunas tareas se mantienen a lo largo de la escolaridad (como “Leer un texto e identificar las ideas principales”), mientras que otras parecen sufrir el efecto del nivel educativo (es el caso de “Leer un



texto y subrayar”; o de “Leer dos o más textos para discutirlos” o “Elaborar un ensayo o escrito de opinión”).

Otro dato relevante es la fuerte presencia en todos los niveles de “Realizar un informe de prácticas” en CCNN, tanto para profesores cuanto para alumnos.

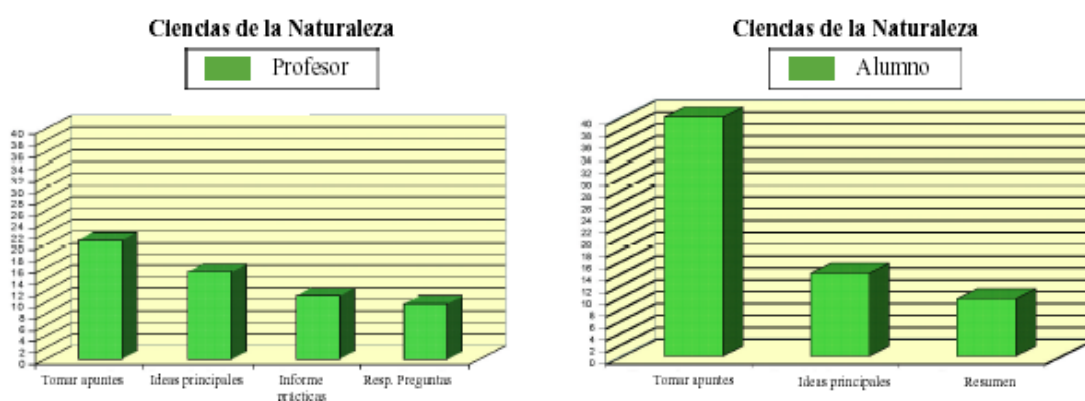
**¿Cuáles son las tareas más valoradas por su utilidad para el aprendizaje en cada uno de los dominios disciplinares? ¿Existe alguna relación entre el grado en que una tarea es propuesta y realizada y el grado en que se considera que sirve para aprender?**

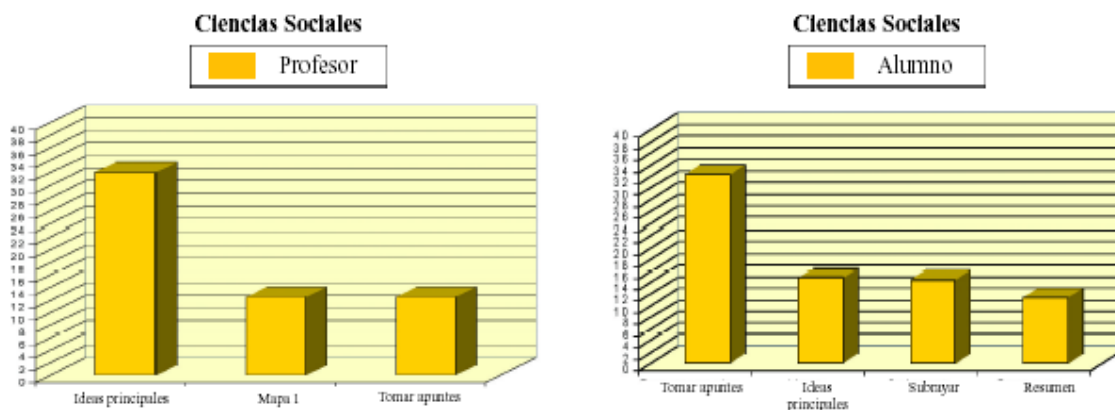
Como se indicó, al final del cuestionario aparecía una pregunta en la que se pedía que, de entre todas las tareas propuestas o realizadas, se señalaran las cinco consideradas más útiles para promover el aprendizaje de los alumnos en la asignatura (en el caso de los profesores) o bien para aprender los contenidos de la asignatura (en el caso de los alumnos).

Se tuvieron en cuenta aquellas tareas que fueron mencionadas en primer lugar en función de su utilidad para el aprendizaje por más del 10% de los profesores y de los alumnos, en los dos ámbitos de conocimiento estudiados (CCNN y CCSS).

En este caso, los resultados se basan exclusivamente en la frecuencia de respuestas obtenidas; la naturaleza de los datos no aconsejaba análisis de significación estadística. Por esta razón, los resultados deben ser considerados con cautela.

**FIGURA 3**  
Tareas consideradas más útiles para el aprendizaje según los profesores  
y los alumnos de ambos dominios





Para los alumnos de ambos dominios, las tareas más útiles para aprender son "Tomar apuntes", "Leer un texto e identificar las ideas principales" y "Leer un texto y elaborar un resumen". A ellas, los alumnos de CCSS añaden "Leer un texto y subrayar". Los profesores de CCNN coinciden con los alumnos en las dos primeras, y añaden "Elaborar un informe de prácticas" y "Leer un texto y responder preguntas por escrito". Los profesores de CCSS valoran, especialmente, "Leer un texto e identificar las ideas principales", "Leer un texto y elaborar un esquema o mapa conceptual" y "Tomar apuntes".

Si relacionamos estos datos con el grado de propuesta y realización de las tareas (Figura 1) se observa lo siguiente:

- ◆ Por lo que se refiere a los profesores, "Tomar apuntes" se encuentra entre las tareas más valoradas por los docentes de ambos dominios; esta tarea es también una de las más propuestas independientemente del ámbito disciplinar. En los otros casos, no existe una correspondencia total entre las tareas que los profesores más valoran y las que más proponen, aunque ésta se da en algunas tareas.

Así, "Leer un texto e identificar las ideas principales", tarea que afirman proponer en una proporción significativamente mayor los profesores de CCSS, aparece como la que más valoran. Otras tareas valoradas por los profesores no se encuentran, sin embargo, entre las más propuestas, y viceversa.

Para los profesores de CCNN, la correspondencia entre tareas más propuestas/más valoradas se establece en "Realizar un informe de prácticas" y "Leer un texto y responder preguntas por escrito". "Leer un texto e identificar las ideas principales", que se encuentra entre las más valoradas por este colectivo, tenía un nivel de propuesta intermedio.

- ◆ Por lo que respecta a los alumnos, para los de ambos dominios, "Tomar apuntes" vuelve a ser la tarea más valorada. Coinciden, además, en valorar por su utilidad para el aprendizaje tareas que les permiten procesar la información escrita a niveles distintos de profundidad: "Leer un texto e identificar las ideas principales", "Leer un texto y elaborar un

resumen” y “Leer un texto y subrayar”. En general, las tareas que más valoran los alumnos se encuentran entre las que son más propuestas por los profesores. Como dato específico, puede señalarse que los alumnos de CCNN no valoran especialmente por su utilidad para el aprendizaje “Realizar un informe de prácticas”, tarea propuesta y realizada de forma significativamente superior en este dominio.

## **Conclusiones y discusión**

Nuestros datos sugieren que existe un efecto del dominio, de modo que tanto en CCSS como en CCNN se identifican tareas de lectura y/o de escritura que se proponen de forma más pronunciada, o incluso de forma específica. Sugieren, asimismo, una cierta relación entre las tareas más propuestas y realizadas, y las más valoradas para aprender. Estos efectos y relaciones se matizan, sin embargo, en función de diversas variables, y no se observan por igual en todas las tareas.

1. Algunas tareas, como “Tomar apuntes”, “Leer un texto y responder preguntas por escrito” y “Leer un texto y subrayar”, aparecen en ambos dominios con un alto nivel de propuesta por los profesores y de realización por parte de los alumnos. Son, a la vez, tareas muy valoradas por su utilidad para aprender. Así, parece dibujarse un patrón, independiente del dominio, según el cual se proponen, realizan y valoran tareas de lectura y escritura que permiten seguir las explicaciones de los profesores, la lectura de textos –casi siempre procedentes de libro de texto o manual– con requerimientos más o menos superficiales y la constatación de lo aprendido por medio de la respuesta escrita a preguntas que exigen también niveles diversos de composición.

Por la forma que suelen tomar estas tareas habitualmente (tomar apuntes como medio para acceder de la forma más fiel posible a las explicaciones de los profesores; responder preguntas literales sobre el texto leído; leer y subrayar básicamente libros de texto, que presentan numerosas marcas para indicar la información más relevante), no es descabellado pensar que se trata de tareas más bien cerradas, tendientes básicamente a la reproducción del conocimiento.

2. Existe, sin embargo, un efecto del dominio en el grado en que se proponen y realizan determinadas tareas que implican leer y escribir para aprender. En CCSS, se proponen y realizan las diversas tareas en una proporción significativamente mayor que en el dominio de CCNN, y esa diferencia se mantiene en todos los niveles educativos. “Realizar un informe de prácticas” aparece como tarea típica de CCNN, lo que era hasta cierto punto esperable. Estas tareas más propuestas en cada uno de los dominios aparecen también entre las más valoradas por profesores y alumnos (exceptuando el caso de los alumnos de CCNN, que no valoran especialmente el “Informe de prácticas”)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Para valorar el alcance de esta afirmación debe tenerse en cuenta que los datos relativos a la valoración de las tareas por su utilidad para el aprendizaje no cuentan con respaldo estadístico.

Tomados en conjunto, la interpretación de estos resultados a la luz de las hipótesis que manejábamos no es sencilla. Por una parte, efectivamente se encuentran algunas diferencias significativas en torno a la propuesta/realización de tareas que implican leer y escribir para aprender en función de los dominios disciplinares. Pero, por otra parte, como hemos visto, no hay diferencias en función del dominio en algunas de las tareas con mayor frecuencia de propuesta y realización. El efecto del dominio, pues, aunque existente, aparece matizado por la fuerte presencia de tareas que permanecen ajenas a su influencia. Interpretamos este hecho por la preeminencia del "patrón" anteriormente descrito, que a su vez conduce a la constatación de que las prácticas educativas más reproductivas –vinculadas al seguimiento de las explicaciones del profesor– son muy preponderantes, reconocidas como útiles y valoradas por estudiantes y docentes, y dejan escaso margen a otro tipo de propuestas más complejas, con mayor potencialidad para fomentar el aprendizaje constructivo.

3. Los resultados obtenidos parecen señalar, asimismo, una tendencia compatible con nuestra hipótesis, según la cual esperábamos encontrar mayor preponderancia de tareas abiertas en CCSS que en CCNN. Aceptando la existencia de un contínuum entre tareas de ambos tipos, el hecho de que en CCSS se propongan, con una frecuencia significativamente mayor, tareas como "Leer un texto y elaborar un resumen", pero sobre todo "Realizar un comentario de texto por escrito", "Leer dos o más textos para discutirlos", o "Elaborar un ensayo o escrito de opinión sobre un tema" permite considerar la plausibilidad de nuestras expectativas –a pesar de que desconocemos cómo acaba concretándose su realización en el aula–. Dichas tareas se caracterizan, en principio, por no fijar un único producto posible como resultado aceptable, así como también por una cierta flexibilidad en los procedimientos susceptibles de ser usados para su realización. Si esta interpretación es correcta, en el ámbito de CCSS, las tareas más vinculadas en principio a reproducir el conocimiento, aunque preeminentes, convivirían con tareas que en distintos grados pueden potenciar procesos más elaborativos por parte de los alumnos.

Conviene destacar, como una limitación de nuestros datos, la dificultad para interpretar lo que esconde la tarea "Leer un texto e identificar las ideas principales" muy frecuente y valorada en ambos dominios, aunque de forma significativamente superior en CCSS; no sabemos si los sujetos interpretaron "identificar" como "reconocer" o, en el otro extremo, "generar", lo que supone evidentemente operaciones cognitivas diferentes. Algo similar cabe decir acerca de la preeminencia de "Realizar un informe de prácticas" en CCNN, que se hace difícil de interpretar por nuestra falta de datos acerca de las características más específicas de esta tarea; podría tratarse de un informe que los alumnos pueden realizar de forma totalmente abierta o, en el otro extremo, de un escrito que deba ajustarse con precisión a determinados parámetros. Estas limitaciones sólo pueden ser subsanadas observando la concreción de las tareas, lo que superaba ampliamente nuestros propósitos.

4. Hemos detectado un efecto del nivel educativo, visible en el dominio de CCSS en algunas tareas, que desaparecen y se introducen en función de esa variable (por ejemplo, "Leer un texto y subrayar"; "Realizar un ensayo") frente a otras que se mantienen a lo largo de toda la escolaridad –siendo éstas

últimas las más propuestas, realizadas y valoradas en cada uno de los dominios-. Para los propósitos de este artículo, conviene destacar que este resultado viene a proporcionar apoyo empírico a la hipótesis de las diferencias entre las tareas propias de ambos campos disciplinares; así, parece que en CCNN existe una mayor estabilidad que combina con menor variedad de tareas. En CCSS, se da mayor variabilidad y menor estabilidad, lo que podría explicarse por la existencia de un mayor repertorio de tareas que se distribuyen en los distintos niveles educativos según su complejidad y adecuación a los aprendizajes que pretenden generar.

5. Los resultados encontrados se completan con la identificación de un efecto de rol en la valoración de la utilidad de las tareas para el aprendizaje, independiente en cierto modo del dominio. Así, los alumnos, en ambos campos disciplinares, parecen valorar las tareas que les permiten seguir la exposición de los profesores, resumir y extraer las informaciones nucleares de los textos. Los profesores añaden a este patrón tareas potencialmente idóneas para propiciar un aprendizaje más global.

En síntesis, a pesar de que nuestros resultados indican el efecto del dominio en determinados aspectos, confirmando así algunas de nuestras hipótesis, los datos no permiten concluir la propuesta de tareas de lectura y escritura radicalmente diferentes en uno y otro ámbito. Una posible explicación para este hecho podría encontrarse en que, si bien los dominios disciplinares poseen sus propios códigos, sus modelos, problemas y sus lenguajes específicos, en las etapas educativas obligatorias, esa especificidad, que sin duda existe –como por otra parte nuestros propios datos afirman–, aparece amortiguada por su conversión en “área curricular” o “asignatura”, y por la necesidad de hacer accesibles a los alumnos los contenidos curriculares. Ello puede explicar que, pese a la introducción de tareas de leer y escribir más adecuadas al conocimiento propio de cada disciplina, conserven mucho peso otras tareas más “generalistas”, con las que profesores y alumnos se aproximan al conocimiento escolar.

En cualquier caso, queremos llamar la atención sobre el hecho de que las tareas más abiertas y complejas, que potenciarían niveles de aprendizaje más profundos, pues exigen manejar y comprender información de distintas fuentes, integrarla y componer textos de complejidad variable (como “Leer dos o más textos y elaborar una síntesis”, “Leer dos textos y elaborar un esquema o mapa conceptual”), se encuentran en ambos dominios y sobre todo en CCNN entre las menos propuestas y realizadas. Inversamente, las tareas más propicias para un aprendizaje reproductivo gozan de aparente buena salud. Ello indica que los esfuerzos por promover tareas diversas, que potencien un aprendizaje realmente constructivo en nuestras aulas, tienen todavía un amplio camino por recorrer.

## Referencias bibliográficas

- Alexander, P.A. y T.L. Jetton (2000) "Learning from Text: A Multidimensional and Developmental Perspective." En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr, **Handbook of Reading Research**. Vol II. New York: Longman.
- Ausubel, D.P.; J.D. Novak y H. Hanesian (1983) **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas. [Publicación original en inglés, 1968.]
- Carlino, P. (2003) "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva." **Unipluri/diversidad**, 2, nº 3, p.17-23.
- Doyle, W. (1986) "Classroom Organization and Management." En M.C. Wittrock (ed.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: MacMillan.
- Entwistle, N.J. (1988) **La comprensión del aprendizaje en el aula**. Barcelona: Paidós/ MEC. [Publicación original en inglés, 1987.]
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." **Infancia y Aprendizaje**, 58, p. 43-64.
- Solé, I.; M. Mirás y N. Castells (2003) "¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras?" **Infancia y Aprendizaje**, 26, nº 2, p. 217-233.

*Este trabajo fue recibido en la Redacción de **LECTURA Y VIDA** en setiembre de 2004 y aceptado para su publicación en octubre del mismo año.*