

UNL – FHUC



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

POSGRADO

MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN

2014-2016

APORTES

PARA PENSAR

POLÍTICAS DE LA LECTURA

EN SECUNDARIA

(Basados en una observación de las escenas de lectura y de las actitudes lingüísticas de los profesores en una escuela secundaria de Santa Fe)

Directora de la carrera: Graciela Frigerio

Director de Tesis: Pablo López

Maestranda: Annie Marey Roth

Señores del Jurado:

Dr. Germán Prósperi,

Dra. María Amelia Migueles

y Mgter. Milagros Sosa Sálico

AGRADECIMIENTOS

A los agentes del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y de la UNL por posibilitar un espacio de formación en políticas públicas para la educación.

A la directora y mentora de la carrera Graciela Frigerio, por su gran generosidad y presencia continua para practicar un modo-otro lo académico, dentro de una UNL, unidad académica por excelencia.

A la coordinadora de la carrera Milagros Sosa por su acompañamiento, su esfuerzo de lectura y diligencias para que podamos llevar en tiempo y forma nuestros estudios y trabajos.

A mi director del presente trabajo, Pablo López Gómez, por su claridad intelectual y flexibilidad para guiarme en el caos expansivo del principio hacia a un orden extremo; y de esas estructuras a la escritura de lo real.

A todos mis compañeros de Maestría, con los que pudimos construir encuentros complejos y diversos que enmarcaron y contuvieron descubrimientos, estudio, debates, sentimientos de fracaso, ansiedades, logros y entusiasmos.

Al director de la escuela E.E.T N 508, Cristian Pelayo por abrir sus puertas para poder observar las escenas de lectura y entrevistar a profesores.

A los profesores que fueron observados en sus clases y a los que fueron entrevistados, por prestarse a todas las preguntas; a permitir mi presencia en sus aulas, quizá con cierta esperanza de cambio.

A los alumnos y alumnas de 3r. Año de la E.E.T N 508, porque han sido muy hospitalarios con esta maestranda.

A mi yerno Santiago Gaitán Sabogal, un joven científico, que escuchó paciente mis sucesivas propuestas y fue colaborando – cual codirector- para que mi trabajo tuviese a rasgos académicos. Y a mi hija Ana Carina, por traducir el abstract al inglés.

A mis otras dos hijas: Ana Paula y Ana Clara (y a sus maridos) por escucharme –a veces hastiadas mis desvelos de maestranda; a mis nietas: Antonia y Francina, por su ternura; A mi madre María Luisa, por su comida lista y a toda mi familia... por tolerar toda clase de ausencias y mirar con simpatía que ya pronto a jubilarme siga, empecinada o entusiasmada, estudiando.

Resumen:

Este estudio surge de un por definir una política pedagógica de la lectura que invite a una reflexión y auto/re descripción de actitudes sociales/lingüísticas en las escenas de lectura, a las que definimos como prácticas sociales de los docentes en torno de la lectura. En este trabajo se exponen los procesos por los cuales fueron construyéndose las herramientas conceptuales con las que -simultáneamente- se van describiendo las escenas de lectura observadas en tercer año de una escuela secundaria de Santa Fe. Así, las nociones de “escenas de lectura”, “actitud social y lingüística”, “semiosferas y habitus”, “políticas institucionales”, “modelos de lectura”, “re-descripción representacional”, entre otras, a la vez que intentan describir esas escenas, se proponen como medios posibles para la reflexión y auto/re descripción de actitudes sociales en el aula en torno de las propias prácticas de lectura. La autora expone las categorías de análisis que fueron construyéndose en el devenir de las acciones de investigación, como una suerte de modelización de las actitudes, de las escenas, y de las políticas de lectura para puntualizar algunas consideraciones que permitan pensar un discurso pedagógico que genere escenas de lectura amigables y significativas en las aulas de la escuela secundaria, a través de políticas de lectura institucionales.

Abstract:

This study starts from the interest to define an educational reading policy to enhance reflection and auto/re description of social-linguistic attitudes in reading scenarios. We define reading scenarios as all teaching practices involving reading activities. In this work, we present the way conceptual tools were built. We simultaneously use these tools to describe reading scenarios observed in the third year of a high-school group in Santa Fe city. In this way, the notion of 'reading scenario', 'social and linguistic attitude', 'semiospheres and habitus', 'institutional policies', 'reading models', 'representational re-description', among others, describe the scenarios, and are possible means to describe the reflection and auto-description of social attitudes in classroom reading practices.

We present the categories of analysis that were built during the research, as a sort of reading attitude, scenarios and policy modeling, to point out considerations that allow us to think of an educational policy that generates friendly and significant reading scenarios in high-school classrooms.

ÍNDICE

PARTE I – INTRODUCCIÓN GENERAL

1. Narrativa preliminar: de la trayectoria real para delimitar el objeto de investigación del presente trabajo	5
2. El “buen puerto” de las escenas de lectura en secundaria.....	10
3. De los avatares metodológicos	12
4. Lo que se leerá en cada capítulo.....	14

PARTE II – CUERPO DEL TRABAJO

Capítulo I - Antecedentes y fundamentación del problema de investigación.....	20
Capítulo II - Marco teórico	52
1. Categorías teóricas para poder orientarnos hacia los propósitos de la investigación.	
1.1. De la dimensión teórico/ actitudinal de los docentes	54
1.2 De la dimensión escénica de la lectura	68
1.3 De la dimensión política, pedagógica e institucional de la lectura	78
Capítulo III - Del diseño de instrumentos a su aplicación y del trabajo de campo a la categorización y comentarios de los resultados.	
1. Para la Dimensión o esfera de la política institucional de la lectura.....	90
2. Para la dimensión o esfera escénica de la lectura	98
3. Para la Dimensión teórico/actitudinal de la lectura	101

PARTE III – CONCLUSIONES

Capítulo IV - De las conclusiones e indicios para pensar políticas institucionales para las escenas de lectura en secundaria.	
1. Conclusiones preliminares	113
1.1 En cuanto a la “Política de lectura” institucional	114
1.2 En cuanto a las escenas de lectura en el aula (E)	114
1.3 En cuanto a las actitudes de los profesores (A).....	114
2. Algunas consideraciones, indicios o aportes para una política de lectura	115
2.1 Para las políticas institucionales (PI)	115
2.3 Para las escenas de lectura (E)	116
2.3 Para la actitud de los Docentes (A)	117
3. El fin del “padre ausente”. Una metáfora.....	118

PARTE IV – ANEXOS

Informe (resultados del instrumento) de pasantía agosto 2015	120
Bibliografía (libros tradicionales)	134
DOI de Bibliografía digital	136
Correcciones 2017	141

PARTE I – INTRODUCCIÓN GENERAL

1. NARRATIVA PRELIMINAR: De la trayectoria real para delimitar el objeto de investigación del presente trabajo:

“Casi, casi nada me resulta pasajero, todo prende de mis sueños...”

Los caminos de escritura de una tesis de maestría son intrincados. Lo sabemos: se van desechando las primeras, segundas, terceras...e infinitas ideas y los caminos explorados conducen a bifurcaciones que invitan a tomar decisiones, a hacer recortes, a tomar nuevas perspectivas y nuevos enfoques e, inclusive cambiar, como este el caso, varias veces las problemáticas y temáticas para abordar porque *“todo prende de mis sueños”*.

Pero cada camino transitado fue conduciendo al camino central del que se da cuenta en este trabajo.

1.1 Circular 14 o “de la revisión de la escritura de circulares en los ámbitos escolares”

La primera opción de escritura con que inicié este trabajo fue lo escrito para el primer encuentro de escribientes de febrero de 2015, en el marco de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación; “Circular 14”, que se refirió con bastantes rodeos, a la posibilidad de una “revisión política de la escritura en las comunicaciones escolares”; Se planteó entre numerosas aristas temáticas -que justificaban previamente esa elección-, que cada sujeto agente de la educación podía revisar críticamente las comunicaciones escritas de manera que se pudieran descubrir las marcas de la modernidad implícitas en “modos de decir” impositivos, homogeneizantes, esencialistas que aludían a las leyes, normativas, decretos, artículos y disposiciones vigentes como todo argumento para que se lleve adelante una supuesta *“transformación”* en las escuelas. Los co-lectores advirtieron sobre la dispersión temática y profusión de ideas que adornaban esta primera escritura, e instaron explícitamente a la necesidad de *“optar, establecer un contorno, un enfoque para tratarlo y definir un esbozo de “camino” a recorrer para llegar a puerto”*. Quizás por eso se pensó que estas revisiones críticas de las escrituras no era una temática como para pensar políticas para la educación. Fue una advertencia de los lectores: no alcanzaba revisar la escritura de circulares porque podía convertirse en una “memoria profesional” cargada de confesiones o de “subjetividad

heroica”, con un hostigamiento descargado, esta vez sobre la escribiente, camuflado de “auto crítica del propio discurso”

1.2 El aprendizaje de los aspectos normativos de la escritura en la escuela secundaria: Al abandonar esa temática y el modo de abordarla, se dio lugar a la problemática general de la escritura en la escuela secundaria, y más precisamente a los aspectos normativos de la escritura (específicamente la enseñanza de la ortografía). Después de un tiempo nos pareció un tema inabordable, al menos para una tesis de maestría en políticas públicas porque se acercaba mas a la política y planeamiento lingüístico y cultural, ampliamente abordados y que no era adecuado (por los tiempos/espacios y haceres) a una tesis de maestría. Sin embargo, los resultados de aplicar un instrumento relacionado con la enseñanza de los aspectos normativos de la escritura, un “Conversatorio de ortografía”, (que se aplicó entre 120 estudiantes de profesorado en la UNL en 2015) nos sirvieron para detectar una “actitud social” con la que se concebían los aspectos normativos de la lengua escrita. Este insumo permitió indagar más profundamente sobre una categoría de análisis central del presente trabajo: la actitud social y lingüística frente a las escenas de lectura en secundaria. Actitud del docente en el aula, un problema poco abordado por las investigaciones hasta el momento, en relación a la calidad y equidad, ejes de la política educativa vigente en la provincia de Santa Fe.

1.3 Aparece en escena la “Evaluación y escuela secundaria no graduada”

Otra de las temáticas incipientes en aquella primera escritura (Circular 14) era el de la evaluación y las creencias, criterios y representaciones de los profesores; como así también cierta incoherencia (una distancia evidente) entre lo que se decía sentir y pensar en documentos para directivos, lo que se decía y hacía en la cotidianidad escolar y lo que se decía en las interacciones con los estudiantes en situación de examen. Sería tedioso narrar y detallar todo lo que se planteó (incluidas viñetas documentales que se pueden leer en el capítulo del marco teórico) en aquella oportunidad; pero nuevamente estábamos merodeando el tema de la actitud social que podía tener efectos no deseados en la educación. Este deseo de destituir los criterios de evaluación imperantes dio lugar a la idea de hacer un análisis de una experiencia de escuela no graduada en el nivel

primario para poder pensar un proyecto de escuela no graduada en secundaria. Se intentaba buscar datos que nos permitieran corroborar en qué medida podía trasladarse la experiencia en primaria a secundaria y cuáles serían las formas que podía adoptar en el nivel secundario.

1. 4 Racismo intelectual y sociolingüístico: En esa misma escritura – Circular 14- una de las viñetas por la que se planteaba el problema de investigación se notaba una “actitud lingüística” de rechazo por las variaciones dialectales y culturales en la escuela secundaria: en la escritura (grafolectos), en el habla (dialectos) de los estudiantes, en sus costumbres, en su vestimenta, en sus valores. En este otro trabajo nos dispusimos a investigar en qué grado se podía afirmar que *“Las actitudes y valoraciones negativas de las variedades socio-dialectales de los alumnos por parte de los profesores, contribuían a ambientes negativos de lectura en la escuela media”*

“Lo que pasa es que escriben y leen como hablan...”

Nos preocupaba que ante las diferencias lingüísticas entre estudiantes y profesores, en general, los profesores solieran responder quizá como una letanía, con frases viciadas y naturalizadas como la del subtítulo, que los libran de reflexiones sociológicas y responsabilidades docentes:

*“No leen,
no saben pensar,
no les interesa,
y qué querés con los padres que tienen,
en el barrio que viven,
Estos son “incluidos”,
“me tienen cansada...”*

La lista es extensa, sin embargo, alcanza para este tramo transitado esta frase:

“lo que pasa es que los chicos de secundaria leen y escriben como hablan”

porque fue lo que posteriormente al primer intento de abordar “racismo sociolingüístico” y comprobar que ese no era en apariencia el problema nuclear en la escuela en la que investigaba, surgió como necesidad observar las “escenas de lectura” donde se materializaban las representaciones sobre el “leer en el aula”. Para más detalles sobre esta primera aproximación, puede leerse, en el Anexo, el informe de pasantía donde se da cuenta de este necesario viraje temático.

¿Y por qué las “diferencias sociodialectales” nos condujeron a este otro núcleo de estudio de las “escenas de lectura” y “actitudes de los profesores”? En un estudio sociodialectológico en 1991/1992, en el marco de la UNL - cuando aún era la FaFoDoc (Facultad de Formación Docente en Ciencias) -del cual participé como auxiliar de investigación- y que se aplicaran en una muestra de escuelas medias en Santa Fe, se observó una actitud de claro rechazo por parte de los profesores “adultos” por la variedad de “los más jóvenes” – a la que caracterizan como “extranjerizante”, “agresiva”, “burda”, “vulgar”, “incoherente”, “incorrecta”, “mal educada” y atribuyen todo esto al “grado de escolaridad, tanto de los chicos como de sus padres”. En el estudio de referencia, muchos de los profesores encuestados se consideraban portadores de una variedad de lengua "correcta" con la capacidad de cambiar la “postura equivocada que tienen los jóvenes respecto del lenguaje”; inclusive agregan valores sociales y morales a su propio modo de hablar, que los alumnos "deberían aprender". En contraposición, los jóvenes le dan prestigio a la manera de hablar de los docentes, aunque “no les entiendan”, “hablan en difícil” y ellos mismos sean rechazados por su modo de hablar. En el imaginario de los profesores como de los mismos alumnos y padres, la identidad dialectal de los más jóvenes, expresada en un dialecto que difiere de la variedad “correcta” de los profesores, es uno de los factores del fracaso escolar.

Estos estudios ya tenían más de veinte años y los alumnos no estaban obligados a la escuela secundaria. Cabía preguntarnos qué pasaba en la actualidad con estas actitudes, en el marco de la nueva población escolar. No ya de los alumnos y padres sino de solamente por parte de los profesores... ante el cambio de escenario a partir de la

obligatoriedad de la escuela media según la L.E.N 26206. Nos preocupaba la sospecha (casi una certeza) de la discriminación lingüístico cultural y violencia simbólica en esos rechazos por la lengua (y por lo tanto, de la cultura) de los estudiantes.

1.5 Desilusión: las certezas, como las mentiras, tienen patas cortas.

En las primeras entrevistas y sondeos de opinión tuve que renunciar a la creencia del “racismo intelectual-lingüístico”, ante la evidente aceptación actual por parte de los profesores (hasta los escuchan con simpatía) de la variedad lingüística de los alumnos. Pero sí encontramos unas actitudes de los profesores en las ausentes “escenas de lectura”. De esta manera se hizo necesaria la metamorfosis de las unidades de análisis, de los instrumentos y de la problemática en el proceso de investigación:

Inclusive en la interacciones dialógicas observadas no apareció con claridad aquel rechazo. Pero algunos rasgos de aquello fue emergiendo en pleno proceso de investigación en las opiniones de los profesores sobre las “no lectura” o “no comprensión” o “falta de estudio” de los textos o “falta de lectura en voz alta aceptable”. Así, de la preocupación por la actitud lingüística de rechazo por las características socio lingüísticas (sociales, culturales y lingüísticas) de los alumnos, nos dispusimos a analizar en qué medida se materializaban estas actitudes de rechazo (o de desconocimiento) en las escenas de lectura en el aula.

1.6- El buen puerto: las “escenas de lectura” en secundaria y las actitudes de los profesores ante la lectura.

Nos atrajo -en las observaciones de clase y en las entrevistas- la “ausencia” de escenas de lectura integrales y quisimos saber qué actitud lingüística sustentaba este tipo de relación con la lectura en el aula. El “*no saben leer, no comprenden, son un desastre*” entre otras representaciones, hicieron que nos concentráramos en la lectura en el aula, y más precisamente en un tercer año de una escuela secundaria de Santa Fe, año en que, según las estadísticas, es en el que se registran notables abandonos, pases y/o repitencias. Fue así entonces, que en el mismo transcurso de la investigación tuve que ajustar los instrumentos de investigación, proceso que se describe más adelante.

2 –DEL “BUEN PUERTO” DE LAS ESCENAS DE LECTURA EN SECUNDARIA

“Y se acopla a mi espalda y así subo, muy (in)tranquila la colina de la vida”

2.1 Sobre los supuestos según los cuales:

- Los ambientes de lectura tienen efectuaciones históricas en las actitudes lingüísticas de profesores y alumnos, en su autonomía o ausencia de autonomía para la lectura y que estos constituyen verdaderas semiosferas que luego constituyen habitus;
- Que una transformación política es posible, esto es, que es factible y ético el proceso de auto y re descripción de actitudes sociales de los actores en las escenas de lectura, y
- Que esta transformación social de las actitudes docentes puede incidir en construir políticas institucionales para la generación de nuevos ambientes para lograr la autonomía de la lectura de textos complejos;

2.2 - Y con el propósito de descubrir y ofrecer algunos aportes -que se esbozan al final de este trabajo- para que las políticas institucionales puedan incidir en las semiosferas de las escenas de lectura en secundaria, se diseñaron y aplicaron distintos instrumentos de investigación con distintas lupas de indagación:

2.2.1- Mediante un conversatorio grupal*, entrevistas y encuesta de opinión se indagó sobre las actitudes lingüísticas de los lectores (profesores y estudiantes) ante las lecturas/escrituras de otros, en relaciones asimétricas*. En este trabajo de tesis se da cuenta de los resultados de esa indagación y se describen la teorías implícitas* sobre lectura, manifiestas en la actitud de los profesores.

2.2.2- Mediante observaciones de clases (diez) y documentos de la escuela (carpetas de alumnos de tercer año de las clases observadas, cuadernos diarios de temas, planillas de calificaciones), se intenta dar cuenta de las prácticas y los ambientes de lectura generados en diversas materias. En este trabajo se perfila una descripción de las escenas de lectura de las tres divisiones de tercer año de una escuela secundaria técnica de la ciudad de Santa Fe.

2.2.3- Mediante entrevistas a profesores y directivos, grupo de discusión (tres) y sondeo de opiniones entre profesores y alumnos (60), se buscó descubrir/describir la institucionalidad político/pedagógica que adquieren las prácticas de lectura.

En este trabajo no se exponen todos los resultados, ni todos los instrumentos aplicados (aunque algunos se comparten en los anexos). Solamente nos hemos enfocado en hacer visibles los procesos reales por los cuales se fue construyendo un dispositivo metodológico para poder calibrar nuestra mirada para entender mejor y tipificar el fenómeno de las actitudes de los profesores en las escenas de lectura, como así también las políticas de lectura que hacen lugar a esos tipos de actitudes: podrían, quizás, tomarse las categorías que el dispositivo permitió configurar para proseguir un trabajo metodológicamente riguroso.

Es decir, estos instrumentos y categorías de investigación que fueron cobrando forma en el análisis en torno de las actitudes y teorías implícitas de los profesores de terceros años y las decisiones políticas que toma o no la institución para abordar la lectura como práctica social, podrían servirnos de base para futuras investigaciones en torno de las escenas de lectura en la escuela secundaria o en cualquier nivel educativo, haciendo un enfoque sobre las “escenas de lectura” solamente.

A través de todo el trabajo se esbozan -implícita o explícitamente- algunos indicios a considerar para una política de lectura que invite a la reflexión sobre actitudes, esto es: saberes, emociones y comportamientos en relación a la lectura en las aulas, por parte de los profesores de todas las asignaturas. Asimismo se describen las creencias generalizadas de los profesores en torno del desempeño de los alumnos para poder pensar cómo podría producirse una auto descripción en torno de las representaciones sociales sobre la lectura en la escuela secundaria.

3 – DE LOS AVATARES METODOLÓGICOS

“Nunca me creo en la cima o en la gloria, eso es un gran fantasma (creado por generaciones pasadas) atascado en el camino de la vida...”

Al intentar escribir un apartado sobre metodología, nos dimos cuenta de que estábamos incurriendo en ese tipo de tortura y deshonestidad intelectual, que consiste en querer torcer y retorcer el trabajo con tal de complacer las ideas que tenemos en torno de los trabajos académicos. Entonces nos apoyamos en el reglamento de la carrera y encontramos que era legítimo escribir un texto que diera cuenta del camino real que se fue imponiendo con la fuerza de las cosas sobre los modos de investigar.

La vorágine de complejas actividades simultáneas a las de investigación, ora como directora de una escuela secundaria orientada, ora como profesora de un instituto de formación docente y de la escuela secundaria, ora recibiendo e involucrándome en las líneas de acción de las políticas educativas que los equipos implementan (como Escuela abierta, entre otras)... ineludiblemente me han arrastrado a una zona de transacciones con la investigación sobre las *“actitudes de los profesores en las escenas de lectura...”*.

Lo anecdótico, entonces, cobró relevancia en el momento mismo en que se iba descubriendo que lo que se pretendía como una “categorización” o “unidad de análisis” era una configuración de lo que nos iba ocurriendo, engarzado por las teorías que íbamos conociendo. El relato tuvo su vida propia en los haceres cotidianos, de esa multiplicidad social que se describe como “un sujeto” que está investigando sobre nada menos que “actitudes” en relación a las escenas y las políticas de lectura. De manera que puede describirse esta construcción metodológica como proteica: sobre la marcha se transformaron las preguntas, los instrumentos, las categorías. La empiria y la teoría perdieron sus bordes separadores y engendraron categorías que permitieron ver mejor, o al menos distinguir, los aspectos de lo que se intentaba saber más.

Así, se refinaron los interrogantes y entonces las respuestas provisionarias fueron cobrando diferentes sentidos en un inextricable ida y vuelta que iba del marco teórico a las observaciones; de las observaciones a lo que se escuchaba en las entrevistas; de las

entrevistas al marco teórico y de las propias emociones a la reflexión sobre las actitudes de los profesores y de mí misma en los roles de profesora de lectura y de directora; y de todos estas prácticas de investigación con la escritura que intenta transparentar lo más fielmente los verdaderos caminos de búsqueda, que a veces tuvo tramos de caos y confusión y que en esta instancia, no queremos confundirlos con un método (o al menos con lo que se conoce, en líneas generales, como “metodología”).

Por eso, conjuntamente a la descripción de la construcción metodológica, mostramos en el capítulo del marco teórico, cómo se dedujeron las categorías para *actitudes, escenas y políticas de lectura* para una futura investigación. Y en la exposición de los resultados de la aplicación de instrumentos, se hace un acercamiento a la tipificación o modelización de las escenas de lectura. De manera que todo el presente trabajo estará impregnado de ese dinamismo que encontró en nuestro trabajo la metodología y las acciones de investigación.

En medio del océano de oportunidades de investigación, quizá como a una balsa en medio de una tempestad, nos afiliamos al pensamiento de Bourdieu cuando afirma que:

“Historizar nuestra relación con la lectura es un modo de liberarnos de lo que la historia puede imponernos como presupuesto inconsciente. Contrariamente a lo que suele pensarse, lejos de relativizar historizando, nos damos así un medio de relativizar nuestra práctica, por lo tanto, de escapar a la relatividad. Y si es verdad que lo que digo de la lectura es producto de las condiciones en las cuales he sido producido como lector, el hecho de tomar consciencia es quizás la única posibilidad de escapar al efecto de esas condiciones. Lo que da una función epistemológica a toda reflexión histórica sobre la lectura”. Pierre Bourdieu (2010: 255)

Si como asegura Bourdieu, “Tomar consciencia” es quizás la única manera...” ¿Qué consideraciones políticas/teóricas permitirían/invitarían a esa reflexión por parte de los profesores sobre sus prácticas para que esa “toma de consciencia” permitiera escapar a los efectos de ciertas condiciones que forman un tipo de lector con el atributo de “no.lector”, o “lector apático, desinteresado, aburrido” en la escuela secundaria?

4- LO QUE SE LEERÁ EN CADA CAPÍTULO

En el Capítulo I, La pregunta con que se concluye el apartado anterior se despliega y se expone el proceso por el cual fueron configurándose interrogantes diferentes. Como así también las búsquedas y el modo en que las preguntas emergían de los datos de numerosos estudios previos. Cada referencia al estado de los estudios sobre la lectura, tienen un apartado que va dando cuenta de cómo permite cada estudio, construir el problema, los interrogantes.

Luego se podrá leer cómo estas preguntas emergentes de los datos, pudieron agruparse en tres dimensiones, según las diferentes relaciones entre sujeto profesor, las escenas y políticas de lectura: tres aspectos que, en forma de cajas rusas, se inter relacionan entre sí, en un juego social que van transmitiendo sus poderes y dejando en la memoria semántica y episódica de las personas, actitudes lectoras determinadas. Es decir, quedarán expuestos los inextricables lazos que relacionan las actitudes de los sujetos-profesores (A), las escenas sociales de lectura (E) y las políticas institucionales (PI).

De alguna manera se intenta dejar claro que las relaciones entre estos tres aspectos o dimensiones pueden ser originadas por una de las esferas u otra pero siempre estarán en relaciones ineludiblemente: AEPI, EAPI o PIEA.

También se podrá leer cómo los propósitos de cada indagación, operaron como distribuidores de las preguntas en cada dimensión o esfera de la acción:

a. Preguntas de la dimensión o esfera teórico/actitudinal de la lectura: ¿Qué dicen/opinan/creen docentes sobre su propias prácticas de lectura? (formación teórica en torno de la literatura de su disciplina como las emociones frente a las dificultades o comportamientos de sus alumnos). Nos proponemos describir la actitud (teoría implícita) sobre lectura en el análisis de sus propuestas prácticas asociadas a la lectura) y poder llegar a describir los atributos de cada tipo de actitud.

b. Preguntas de la dimensión o esfera escénica de la lectura: ¿Cuáles de los elementos escénicos de la lectura son cuidados explícitamente por el docente, cuando da clases? (Los actores: disposiciones de los cuerpos, vínculos; las finalidades, los propósitos sociales e individuales de lectura; los espacios creados para la lectura (ambientes de

lectura); los tiempos dedicados a la lectura; los modos de lectura (lectura socializada/lectura individual); selección, soporte y calidad de los textos/contextos que se dan a leer y los procesos de evaluación que atraviesan la escena. Nos propusimos explorar las reales prácticas de lectura y cuáles de estos elementos se consideran en la escuela donde se realizó la investigación, como así también describir las categorías de escenas y sus atributos.

c. Preguntas de la dimensión o esfera política institucional de la lectura: La lectura ¿es una temática presente en Proyecto educativo institucional (PEI); de mejora institucional (PMI) o en el Proyecto institucional de evaluación (PIE)? ¿Existe o está en construcción una política pedagógica institucional para la lectura? Nos proponemos con esta indagación, contribuir a que se genere la necesidad de instituir en la escuela un modo-otro de lecturas, menos fragmentarias, más reflexivas, más rigurosas y, a la vez, más amigable.

Como se dijo más arriba, los interrogantes fueron emergiendo del análisis de estudios previos. En primer lugar se leerá la reseña de un informe de la provincia de Santa Fe sobre las “Las oportunidades educativas entre 1998 y 2010” para cercar nuestro campo de trabajo: una de las causas de los abandonos efectivos y potenciales de estudiantes de secundaria se adjudican a “situaciones adversas pero desconocidas en el aula”.

Seguidamente, se recorren diversos estudios que abordan las habilidades adquiridas, las escenas, las actitudes de los docentes y las políticas de lectura para poder pensar el problema y construir categorías de análisis de esas escenas en una escuela secundaria de Santa Fe. Se analizan así los estudios previos sobre la temática para construir/describir/argumentar el problema de investigación para poder contribuir con la reflexión sobre las prácticas de lectura.

Se consideran luego los resultados de un estudio realizado en Buenos Aires, a un grupo de ingresantes a la universidad por el cual buscan conocer las semejanzas y diferencias percibidas por los estudiantes entre las prácticas de lectura en secundaria y la universidad. Ponemos especial atención a las percepciones que tienen los alumnos

sobre esas prácticas en secundaria y a las consideraciones para nuestra investigación.

Luego, se exponen los resultados que nos interesan para este trabajo, de las pruebas internacionales SERCE (UNESCO), PISA (OCDE) y nacionales ONE. De estos estudios, se consideran los resultados de las pruebas de lectura y las recomendaciones políticas basadas en los criterios de medición para evaluar la calidad y equidad en el aprendizaje de las habilidades de lectura en la escuela secundaria. A partir de ellos, se le hace espacio no tanto al resultado acerca de las habilidades que adquieren o no los estudiantes, o a las representaciones que tienen ellos sobre la lectura en secundaria; sino a la indagación sobre actitudes de los docentes en las escenas de lectura que generan o no esas habilidades y esas representaciones.

Se analiza también cómo muchas publicaciones ministeriales, al respecto, fundados en sus investigaciones, brindan sugerencias metodológicas que suponen ciertas condiciones didácticas que apuntan a transformar las escenas de lectura en un medio potente de aprendizaje y se argumenta que es necesaria una investigación sobre las actitudes y prácticas de los profesores en las escenas de lectura porque es, en parte, lo que permite u obstaculiza que los estudiantes logren leer (comprender) los textos de todas las áreas. Se analizan luego los resultados de un estudio sobre las “teorías implícitas” sobre lectura que tienen los docentes en sus prácticas mediante una metodología de re descripción representacional.

Por último, se nombran algunas sospechas sobre efectos de la enseñanza de la lectura y escritura sobre las actitudes de estudiantes de profesorados, fundadas en una acción de investigación previa sobre actitudes lingüísticas en un conversatorio, cuyo informe se encuentra en el anexo de este trabajo.

Se arguye que es probable que pueda construirse una política institucional de lectura que haga olvidar los efectos de formación docente de la escuela moderna que insiste en la teoría del “deficit” de los estudiantes, cuando hay dificultades. De esta manera, se expone el proceso de construcción del problema de investigación: ante la relevancia de la lectura para el justo desarrollo de las sociedades y el contraste con la apatía y

desinterés generalizado por la lectura en secundaria, indagar qué piensan/dicen/hacen los profesores de una escuela secundaria en torno de la lectura.

Como se puede inferir, el propósito que nos guio en este primer capítulo, fue encontrar preguntas que den lugar a pensar políticas educativas que den espacio a la imaginación e incorporación, por parte de los docentes de todas las áreas, de nuevos modos de pensar la lectura/escritura; esto es: pensarla como fenómeno social, situado, histórico y transaccional. Mediante este trabajo, se busca descubrir algunos indicios que conviden a profesores y directivos de escuelas secundarias, a revisar actitudes lingüísticas, prácticas docentes y políticas institucionales actuales en relación a la lectura:

- a) Delimitando conceptualizaciones teóricas para poder describir las escenas y las teorías de lectura que subyacen en las prácticas.
- b) Analizando mediante observaciones semi/ estructuradas las escenas de lectura en las aulas de una escuela secundaria de Santa Fe.
- c) Concibiendo que la práctica de lectura en todas las áreas necesitan re-plantearse, enseñarse y ejercerse como prácticas políticas, esto es: sociales, históricas y culturales
- d) Suponiendo que la actitud docente tiene incidencia en la generación de ambientes apropiados de lectura de textos complejos y que una transformación política en las escenas de lectura de la escuela secundaria es posible.

En el capítulo II: Para dar cuenta del marco teórico, nos propusimos desplegar las preguntas y los propósitos de nuestro trabajo enlazándolos con las teorías que sustentamos o nos sustentan. Intentamos ir describiendo teóricamente las categorías surgidas en el análisis de los resultados de las acciones de investigación. Tuvimos en cuenta las tres dimensiones (actitudinal, escénica y política) para ir teorizando y abordando teóricamente nuestros problemas: la actitud de los docentes en las escenas de lectura en una escuela secundaria:

A- De las preguntas de la dimensión teórico/actitudinal de la lectura:

Allí se hace un deslinde de los conceptos de “actitud” para intentar dar cuenta de lo que

dicen/opinan/creen docentes sobre su propias prácticas de lectura. Se define qué es una “teoría implícita” y los tres aspectos de la actitud social como así también los modelos de lectura en los que se pueden agrupar estas “teorías”. Para la construcción de “indicios”, tomaremos la noción de “redescripción representacional”, memoria semántica y episódica.

B- De las preguntas de la dimensión escénica de la lectura:

Donde describimos los elementos escénicos de la lectura, para poder observar cuáles son tenidos en cuenta explícitamente por el docente cuando da clases. Así los conceptos de autor, texto y lector serán considerados para observar algunas escenas de lectura. Se definen “escena de lectura”, semiosfera y habitus; buscando en el marco de escrituras donde fueron acuñados los términos.

C- De las preguntas de la dimensión política institucional de la lectura:

Donde definimos qué y como es una política de lectura institucional y la subjetivación política de los sujetos que la construyen.

En el Capítulo III- En este capítulo se detalla cómo pasamos del diseño de instrumentos a su aplicación y categorización de los resultados. Se describen los procesos de diseño y rediseño de instrumentos más relevantes para nuestro trabajo, junto con los resultados de las exploraciones al aplicarlos. Se intenta describir y tipificar las actitudes, escenas y políticas de lectura observadas. Este capítulo resume lo que en algún momento quiso ser dos capítulos: el apartado de metodología y el de análisis de los resultados. De manera que los instrumentos y las descripciones de lo observado, se pueden leer en un solo capítulo. Así, en primer lugar, se desarrolla cómo se pensaron los instrumentos de investigación o recojo de datos según la esfera de acción y luego, comentarios sobre algunos resultados de la aplicación de estos instrumentos. Para cada dimensión de las preguntas de investigación se diseñaron diferentes instrumentos.

En el Capítulo IV, se versa sobre las conclusiones y el camino a seguir. En este capítulo además de las conclusiones, se esboza un verdadero prólogo para una investigación en ciernes; quizás una investigación cuantitativa y cualitativa para hacer a

gran escala, para estudiar las actitudes de los docentes en las escenas de lectura y su relación con las políticas de lectura institucionales.

PARTE II – CUERPO DEL TRABAJO

CAPITULO I - ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

“Tengo de todo para ver y creer, para obviar o no creer”

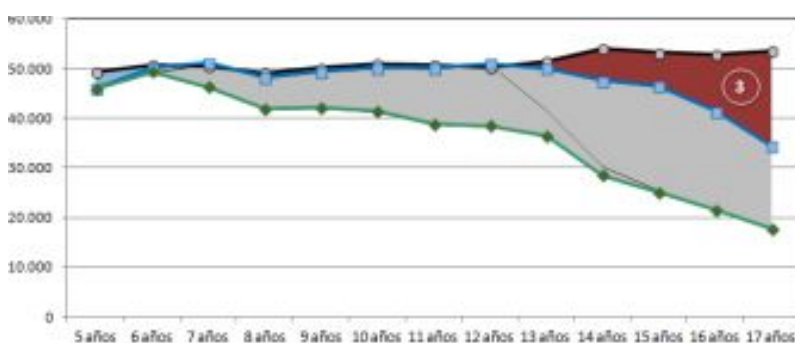
1. Informe provincial y una sospecha.

En el informe de la provincia de Santa Fe sobre “Las oportunidades educativas (1998 – 2010)”, en el capítulo 1 se ofrece al investigador un conjunto de herramientas que adquieren gran potencial para el análisis del pasaje de los niños (y jóvenes) por la escuela. Nos interesa detenernos en las Cinco Dimensiones de la Exclusión Educativa como maneras de aproximarse a las dificultades del pasaje de los niños (y jóvenes) por la escuela clasificando los riesgos de la exclusión escolar actual y potencial y en el indicador de rezago escolar, más precisamente de secundario (ex EGB 3)

En el capítulo 6 de dicho informe “El perfil de la inclusión/exclusión en el Nivel Secundario”

Se considera la Dimensión 4,: la exclusión efectiva que pone el foco en la situación de los niños y jóvenes en edad de asistir al nivel secundario, entre 12 y 17 años, que no están en la escuela.

Dimensión 4

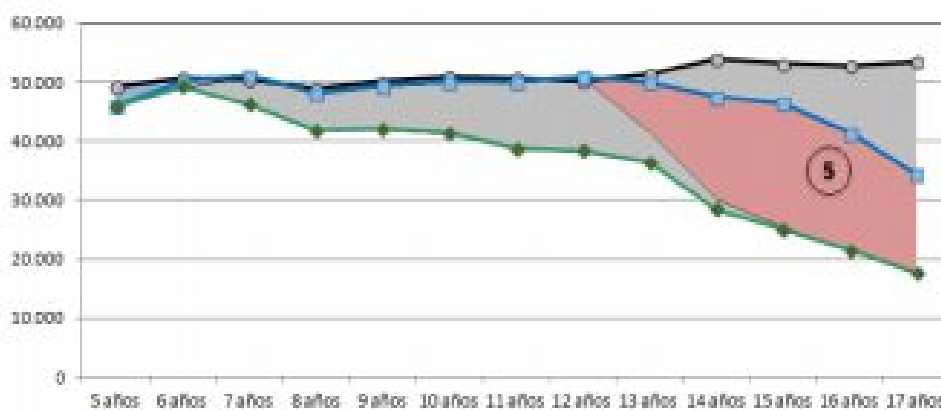


La población que compone esta dimensión es compleja y heterogénea. Esto se debe a recorridos, ex-

periencias y modos diversos de vinculación con el sistema educativo de estos niños y jóvenes. Existen dos tipos de itinerarios que caracterizan a los jóvenes de esta dimensión. En el primero, se encuentran los que abandonaron entre los 6 y los 11 años, mientras asistían a la primaria o en la transición a la secundaria. En el segundo, quedan compren-

didados los jóvenes que abandonaron la escuela entre los 12 y los 17 años, mientras cursaban la primaria, en la transición a la secundaria o cuando asistían a algún año de estudio del secundario. Según el Censo de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, esta dimensión se encontraba integrada aproximadamente por 44.274 niños y jóvenes (14% del total de la población provincial entre los 12 y 17 años de edad).

En cuanto a la Dimensión 5, la exclusión potencial; se concentra en la situación de riesgo de exclusión de los estudiantes de nivel secundario que hoy están en la escuela pero con probabilidad significativa de abandonarla debido a la acumulación de fracasos escolares y otros factores adversos. En Santa Fe, la dimensión comprende la matrícula con sobreedad entre los grados 7° y 12° (5to año secundaria).



Un elevado número de estudiantes

padece situaciones de fracaso en la escuela primaria, durante el tránsito por la escuela secundaria se expresan en forma de sobreedad. Esta situación puede verse empeorada con nuevas experiencias de fracaso escolar en el nivel secundario. El dato corresponde a la estimación propia a partir de la información censal, homologando la edad al momento del censo (27 de octubre de 2010) con la edad escolar (al 30 de junio de 2010). En el año 2010, integraban esta dimensión 102.445 jóvenes. La Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) establecía la obligatoriedad de los dos primeros años del nivel secundario. Esta reglamentación fue modificada por la Ley Nacional de Educación (N° 26.206 de 2006) por la cual la obligatoriedad se extendió a todo el nivel secundario.

En el período estudiado, 1998 y 2010, la matrícula del nivel secundario tuvo un incremento de 9,6%. No obstante, ese crecimiento no fue homogéneo entre los distintos grados. En términos generales, el ciclo orientado creció menos que el ciclo básico. A pesar del aumento de matrícula, el perfil provincial mantuvo similares características que en años anteriores: mayor cantidad de estudiantes en el primer grado del nivel y una

caída sostenida en la cantidad de inscriptos a partir del grado 9.

Durante el período analizado, la reprobación aumentó levemente (+0,8 puntos porcentuales) y el de abandono intraanual creció en mayor proporción (+4,1 puntos). Los valores de estos indicadores son mayores para las escuelas de administración estatal que para las privadas. En cuanto a las diferencias por ámbito, no se aprecian grandes disparidades en los indicadores de fracaso entre zonas rurales y urbanas.

- Con respecto a la repetición de grado, se registra un aumento de este indicador en ambos ciclos del nivel (básico y orientado), si bien en el ciclo básico la repitencia es mayor. Esta situación refleja las dificultades que se les presentan a los estudiantes a la hora de transitar el inicio al nivel secundario. Entre los estudiantes que fracasan, la participación masculina es mayor a la femenina en todos los grados. Asimismo, los niveles de repitencia son mayores en el sector estatal y prácticamente no varían al considerar una apertura por ámbito.

- El efecto conjunto de la reprobación, el abandono intraanual y posterior reinscripción en los primeros años del secundario, configuran un perfil de matrícula con elevados niveles de rezago en los primeros años del secundario.

- Se observa que el 40% de los estudiantes en edad teórica que iniciaron el 7° grado en el año 2007, repitieron o abandonaron antes de llegar al 10° grado en 2010. Asimismo, se identifica que tras reiteradas experiencias de fracaso, parte de los estudiantes abandonan definitivamente la escuela

1.a Para la formulación de nuestro problema:

Sospechamos que en esos números de abandonantes efectivos o potenciales de la escuela secundaria, hay algo del orden de la relación docente/alumno que puede haber colaborado: uno de esos aspectos son las actitudes de los profesores que generan determinados ambientes de lectura en los que los alumnos se sienten excluidos. Por esto, una de las situaciones escolares por las que se explica intuitivamente el fracaso y el abandono es la falta de lectura, la falta de “estudio”, la no comprensión lo que se lee.

Más allá de que el informe tiene datos antiguos, nos interesa indagar qué está pasando en el interior de las aulas de una escuela secundaria con las lecturas, y más precisamente

en la actitud teórica y práctica frente a la lectura por parte de los profesores. ¿Se lee en la escuela secundaria? ¿Cómo se lee? ¿Qué se lee? ¿Cómo se consignan las lecturas? ¿Qué ideas tienen los profesores de todas las áreas acerca de la lectura de ellos mismos y de sus alumnos? ¿Cuáles son las prácticas de lectura que se proponen y qué ambientes (semiosferas) se han constituido en habitus? Si esas prácticas se han naturalizado ¿cómo escapar al efecto de las condiciones poco afortunadas que forman lectores apáticos, desinteresados, presionados...?

La inquietud por la lectura en la escuela por parte de todos los actores de las comunidades educativas es bastante evidente: las publicaciones sobre la estrategias de “comprensión lectora” por ejemplo son profusas; los eventos de “promoción de lectura”, las afirmaciones frecuentes acerca de la necesidad de la lectura para aprender, los círculos de lectura, las campañas destinadas a distribuir textos para leer por placer, “porque sí”, los talleres y apoyos académicos para que comprendan los textos los estudiantes de todos los niveles, entre otras y tantísimas acciones así lo demuestran.

Nos preocupa que parecieran no alcanzar las materialidades disponibles y nos entusiasma la idea de que es posible pensar políticas de lectura que conviden a reflexionar sobre las prácticas y los discursos; sobre otros modos de relacionar texto, contexto y sujetos en las escenas de lectura, al menos en la escuela secundaria.

Es muy reciente la preocupación de la academia por las escenas de lectura y la importancia del sujeto lector en ellas. A pesar de que la lectura siempre fue objeto de reflexiones filosóficas, sociológicas, antropológicas, lingüísticas nunca había cobrado interés la “escena” que daba lugar (o no) lugar a la relación real entre el texto y el estudiante. Quizá porque no es tan visible quiénes, cómo, con qué actitud, qué textos, para qué, dónde y por qué se construyen las escenas de lectura en la escuela secundaria, cobran existencia las indagaciones para el presente trabajo.

Y mucho menos evidente qué actitud (en sus aspectos sociales: cognitivo, conativo y afectivo) tienen los docentes, mediadores de la lectura en el aula.

Nos preocupa la tendencia mental de buscar culpables en los desaciertos educativos, al desprecio de algún sector, a la búsqueda de demonios y ángeles. Nos entusiasma, sí,

buscar otros modos de lectura amigables, provechosos, que se acerquen a la equidad, a la calidad, a la construcción de un colectivo que disienta o consense en el continuo juego vital de las instituciones educativas.

Este trabajo de tesis intenta describir, en lo que concierne a las reales prácticas y experiencias de lectura de textos en las clases de una escuela secundaria técnica de la ciudad de Santa Fe, como así también muestra el resultado de una indagación sobre las actitudes lingüísticas de los lectores/profesores ante las lecturas de las escrituras de sus alumnos.

De esta manera, se pretende indagar sobre lo que subyace en las escenas de lectura, en las prácticas reales en una escuela secundaria para conocer el tipo de relación con la lectura por parte de los profesores; Para esto la investigación merodeará las escenas de lectura desde diversos ángulos y con variados instrumentos: observaciones de clases y carpetas de alumnos, grupos focales, entrevistas semiestructuradas, encuesta de opinión. Nos interesa poder describir particularmente lo que piensan/dicen/hacen los docentes sobre:

- a. la formación teórica acerca de la lectura;
- b. la formación en prácticas docentes para enseñar a leer en el aula y
- c. las emociones que le producen las acciones de los estudiantes frente a la lectura.

Es decir, se intenta dar cuenta de los tres aspectos de la actitud docente frente a la lectura (ver marco teórico). Para esto, se observaron las prácticas docentes actuales, específicamente las escenas de lectura, y en la consignación de trabajos de lectura por parte de los profesores a sus estudiantes; y en la generación de un espacio apropiado para la lectura o no y en el modo de pensar los textos en relación a la construcción del conocimiento de sus estudiantes.

2. Estudios previos: dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo aportas:

En torno de la educación -y más precisamente de la escuela secundaria- adquiere

especial relevancia la lectura si la pensamos como una práctica que manifiesta condiciones históricas, sociales y culturales por lo cual pueden pensarse políticas para la calidad y equidad. Los estudios sociológicos de los últimos tiempos, científicos de la educación, etnógrafos, lingüistas, antropólogos entre tantísimas disciplinas han invitado a revisar todos los conceptos considerados como “naturales”, para poder pensarlos en los contextos y discursos de los que surgen y cobran sentidos.

Así el concepto de “lectura” que comenzó siendo relegada a unos pocos privilegiados, hasta llegar a secularizarse e intentar universalizarla, comenzó a cuestionarse como práctica social y cultural. Se historizaron entonces las prácticas de lectura en numerosos estudios, donde quedó expuesta la trama de representaciones en torno la lectura desde la modernidad hasta nuestros días.

El tema adquiere importancia porque la lectura está considerada como una de las prácticas más complejas y con relevancia en la cultura escrita. El conjunto de habilidades sociales y culturales para leer, es un derecho de los estudiantes explícito de la LEN 26.206 como así también de las anteriores leyes de educación de Argentina; Además en los NAP (núcleos de aprendizaje prioritario) de las escuelas medias y técnicas de todas las disciplinas; en las disposiciones de evaluación (PIE proyecto institucional de evaluación); del decreto 181/09 y entre las responsabilidades de los docentes en el decreto 817/83. Es que la lectura es un factor del desarrollo cognitivo, que está directamente relacionado con el aprendizaje (Cairney 1992:10; Solé 2000: 37-40) y, en términos de la enseñanza, con uno de los saberes necesarios para la educación del futuro (Morin 2001: 98-99). También, al ser una de las capacidades del lenguaje, es una de las herramientas lingüísticas para el pensamiento y su expresión en contextos diferentes (Vigotsky 1998: 31) y uno de los factores que determina el desarrollo cognitivo y, en consecuencia, el aprendizaje.

A tal punto cobró relevancia la lectura en la escuela, que no hay estudios de calidad y equidad en educación que no midan, de manera diversa, la adquisición por parte de los estudiantes, de las llamadas “habilidades de lectura” de textos complejos literarios o no literarios. En Argentina, las acciones de Evaluación de la Calidad Educativa de la Di-

NIECE (Dirección Nacional de información y evaluación educativa), se inscriben en el marco de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, en los artículos N° 84, 85 d), 94, 95, 96, 97 y en las funciones establecidas en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, para el período 2010-2020, aprobado por el Consejo Federal de Educación (CFE).

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la DiNIECE y de las Jurisdicciones del país, tiene a cargo la realización de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE). Los Estudios Nacionales de Evaluación se realizan desde el año 1993. A partir del año 2010, por decisión acordada en el Consejo Federal de Educación Resolución N° 116/10, las evaluaciones tienen una periodicidad trianual. En todos estos años se alcanzaron importantes logros en materia de evaluación de los procesos de la calidad educativa de los aprendizajes de los estudiantes.

Pero la Argentina también participa de Estudios Internacionales de Evaluación, desde el año 1997. Estos estudios son organizados por la LLECE-UNESCO (PERCE -1997/ SERCE -2006/ TERCE -2013) y por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que organiza la PISA (Programme for International Student Assessment 2001-2006-2009-2012).

Tuvimos acceso a esos estudios realizados en varios países y en el nuestro: la lectura se vuelve una de las categorías troncales a evaluar, junto a: Matemática y Ciencias Naturales en PISA. En cambio, en el ONE, se agrega Ciencias Sociales y se cambia Lectura por “Lengua”. De este cambio, diremos solamente que se hace alusión a las áreas del conocimiento, a las materias más que a las habilidades. Desde nuestro punto de vista y a los fines de este trabajo, “Lectura”, en un sentido amplio, involucra todas las demás áreas de evaluación.

En evaluación del ONE como en las de PISA, se consideran las habilidades adquiridas en lectura. En la SERCE, PERCE Y TERCE, se aproximan más a la noción de “actitud o disposición de los alumnos” y se recomiendan políticas concretas para generar ambientes apropiados en los llamados “factores asociados” donde inclusive se habla

expresamente de la necesidad de “capacitación docente”; aunque más cercanos a nuestras indagaciones, no están estudiadas las creencias de los profesores en torno de las prácticas de lectura.

En general, no se han encontrado estudios sobre situaciones didácticas o escenas de lectura del nivel secundario. Sí se encontraron numerosos estudios sobre los parámetros para medir los niveles de “comprensión lectora”; y la importancia de la “actitud” de los estudiantes como condición imprescindible para aprender a leer. De hecho, los dispositivos de evaluación que se nombran y se toman los datos en este mismo capítulo, tales como PISA, SERCE y ONE, se centran en las habilidades que un estudiante de 15 años sabe, en cuanto a la lectura; y luego, con los resultados se hacen gráficas con llenado de datos sobre la presencia de determinadas variables (por ejemplo, “reconoce el formato, interpreta la subordinada adverbial, reconoce las relaciones de causa-consecuencia en los relatos históricos, los conectores lógicos en la argumentación, etc.) para la medir la “calidad” de la lectura, con las consecuentes sugerencias pedagógicas que coadyuvarían a la comprensión lectora.

También hay estudios sobre las prácticas que coadyuvarían a la formación de lectores críticos y reflexivos, (SERCE). Por otro lado, atiborran el mercado editorial los textos que divulgan los estudios científicos y describen los criterios de clasificación textual: género discursivo, formato, trama y función brillan en los manuales por año para la secundaria, textos de instrucciones para que los alumnos lean y respondan, sugerencias creativas metodológicamente, integradoras...de muy buena calidad porque las editoriales y el estado contratan autores que forman equipos de prestigio académico, autores renombrados en la enseñanza de la lengua y literatura, por ejemplo.

En la descripción, por ejemplo del programa PISA de la OCDE, cuando describen qué es y para qué sirve, se deslindan las habilidades a evaluar en cada país: “Algunas competencias básicas ligadas a la enseñanza escolar son, por ejemplo, la lectura, la escritura y el cálculo. La exploración del proyecto PISA se refiere a competencias específicas (lectura, matemáticas, ciencia), detalladas y divididas en sub-competencias, dentro de cada área” (OCDE)

2.a Para la construcción de nuestro problema de investigación

Analizaremos, para la construcción de nuestro problema, la forma de evaluar y los resultados de todos los dispositivos de evaluación, pero pondremos atención en aquello que no se dispone a estudiar o que lo deja como sospecha. Por ejemplo, PISA no está diseñada para evaluar el aprendizaje de los contenidos específicos fijados en los programas de las escuelas o de los distritos o regiones correspondientes. Tampoco está pensado para evaluar el desempeño de los docentes ni los programas vigentes”. Pero una vez que tiene resultados, PISA se centra en el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a sus quince años. Admiten que la adquisición de tales destrezas y conocimientos es fruto de numerosas circunstancias familiares, sociales, culturales y escolares y advierten que PISA trata de recoger información sobre esas circunstancias para que las políticas que pudieran desprenderse del análisis de los resultados de la prueba atiendan a los diferentes factores involucrados. Por eso, creemos que uno de los elementos clave de esas circunstancias, es la actitud docente en las escenas de lectura y los probables efectos que tienen sobre la formación de lectores en la escuela secundaria.

3. Qué y cómo mide la lectura PISA

Respecto de las pruebas PISA intentaremos entender la lógica de esas pruebas: se miden los niveles de habilidades de lectura tales como recuperación de información, interpretación de textos y reflexión/evaluación, los estudiantes demostraron competencia lectora en una escala que de 0 a 1000 y la gran mayoría de los estudiantes se ubicaron entre los 300 y los 700 puntos. Integrando los tres tipos de procesos evaluados, se obtuvo la siguiente escala general en el que se distinguen 5 niveles de desempeño:

Cuadro 1 (Fuente Pisa)

Nivel 5, el más alto (con 625 puntos o más). En él se ubican los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados. Son estudiantes que muestran una comprensión detallada de dichos textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder al reactivo. Pueden recurrir a conocimiento especializado, evaluar

críticamente y establecer hipótesis.

Nivel 4 (de 553 a 625 puntos). Alumnos que pueden responder a reactivos difíciles, como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje. Pueden evaluar críticamente un texto.

Nivel 3 (de 481 a 552 puntos). Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada. Ubican fragmentos múltiples de información, vinculan distintas partes de un texto y relacionan dicho texto con conocimientos familiares o cotidianos.

Nivel 2 (de 408 a 480 puntos). Los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla.

Nivel 1 (de 335 a 407 puntos). En ese nivel están los alumnos que sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.

Por debajo del nivel 1 (menos de 335 puntos). Están los alumnos que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas. Por lo tanto, está en entredicho su capacidad de beneficiarse de la educación y aprovechar las oportunidades de aprendizaje durante su vida.

3.a Para la construcción de nuestro problema:

Coincidimos con Graciela Frigerio cuando “A la sombra de Pisa” asegura que PISA “es un dispositivo evaluador (y por tanto de control) que se construye sin atender, sin cruzarse, con el saber sobre los saberes de los alumnos y estudiantes que históricamente la pedagogía produjo y que se encuentran disponibles en los ámbitos escolares”. Por este solo motivo podríamos dejarla de lado. Sin embargo, PISA es tomada como referencia para cantar glorias o denunciar fracasos y quizá sea el amparo para seguir reproduciendo desigualdad, tratando de torcer esos “resultados” para diseñar políticas

(GF; 2008,).

Obsérvese en el agrupamiento del cuadro 1, que el enfoque para evaluar es explícito: prueban las habilidades adquiridas: detectar, ubicar, identificar, determinar. Parecieran pruebas de geografía física, donde nadie tiene que ver con los lugares que se pisan. Apenas un verbo aparece relacionado con la vida cotidiana: “asociar”. Pero nada se dice sobre las escenas de lectura que se generan, ninguna sospecha sobre los modos de lectura que efectúan o no, esas habilidades. Por esto creemos necesario abrimos paso a lo que saben/creen/hacen los docentes sobre las prácticas y actitudes que efectúan un tipo determinado de lector en la escuela secundaria.

Si bien consideramos que adquirir esas habilidades es un derecho de todo estudiante de secundaria, y que la responsabilidad de directivos y docentes es insoslayable, creemos necesario indagar qué parte puede tener la “actitud del docente” en la adquisición de tales habilidades y qué posibilidades de transformación pudiera operar a través de políticas institucionales de lectura y dejar el foco de cuántos y en qué medida los estudiantes hayan adquirido las habilidades de lectura.

4. Leer en secundaria... ¿es un placer? Leer por placer versus leer en la escuela

Una interesante investigación PISA IN FOCUS (OCDE 2011) se propuso indagar si los estudiantes leían por placer. ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? Los resultados de ese estudio entre los países de la OCDE, aproximadamente dos terceras partes de los estudiantes informaron de que leen diariamente por placer (esto es: textos elegidos por ellos fuera de la escuela). El porcentaje de estudiantes que informaron de que leen diariamente por placer disminuyó en la mayoría de los países de la OCDE entre 2000 y 2009, pero en algunos países la proporción aumentó. Lo interesante es que los cruces de datos les permite asegurar que leer por placer diariamente está asociado a un mejor rendimiento en PISA. Las chicas y los estudiantes aventajados socioeconómicamente leen más por placer que los chicos y los estudiantes desaventajados, y hay evidencias de que las diferencias en los perfiles de lectura aumentaron entre 2000 y 2009.

Los estudiantes que se involucran en una amplia gama de actividades de lectura tienden, más que otros alumnos, a ser eficaces en su aprendizaje y a tener un buen rendimiento en el centro escolar. Las investigaciones también documentan un fuerte vínculo entre las prácticas de lectura, la motivación y las competencias entre los adultos. La competencia lectora es crucial para que las personas den sentido al mundo en el que viven y continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas. En los países de la OCDE, en 2009, un promedio del 37% de los estudiantes informó que no leían por placer; en Austria y en el país asociado Liechtenstein, más de la mitad de los estudiantes de 15 años dijeron que no leían por placer. En contraste, más del 90% de los alumnos de los países asociados Albania, Kazajstán y Tailandia, así como de la economía asociada Shanghai-China, dijo que leían por placer. Las chicas leen por placer más que los chicos en todos los países y economías, exceptuando Corea. En promedio entre los países de la OCDE, hay 20 puntos porcentuales de diferencia en lo que se refiere a la lectura por placer. Sin embargo, en el estudio de Lerner y otros (2011) en Argentina, la lectura en la escuela está asociada a la obligación (casi nunca a lo placentero). Las escenas de lectura en la escuela siempre se asocian a la obligación, lo aburrido, lo que no se entiende...aún si son lecturas literarias.

4.a Para la construcción de nuestro problema:

El ambiente de lectura, los rituales en torno de la lectura, los modos de consignar la tarea y de acompañar procesos de lectura son factores del placer o displacer. Creemos que es posible que la escuela sea un lugar donde leer sea agradable, relevante, deseado por los estudiantes. Por eso en nuestras indagaciones intentaremos describir escenas de lectura y la actitud del actor docente en esas escenas.

5. Los estudios sobre las percepciones de los estudiantes de secundaria en relación a las situaciones y escenas de lectura.

En cuanto a escenas de lectura se han realizado investigaciones en acción en la formación docente, en los profesorado (Lerner, Stella y Torres; 2011) y también entre estudiantes universitarios o ingresantes a la universidad (Fernandez y Carlino; Paula; 2006) donde se comparan los modos de pensar la lectura en secundaria y de la lectura en la universidad. Fue en Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y

escrito en las Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur el 10, 11 y 12 de Agosto de 2006, en las que se dan a conocer los resultados de una indagación piloto en el marco de un trabajo de tesis de doctorado. Fueron analizadas las diferencias percibidas por ingresantes a la facultad de ciencias en cuanto al “Leer y escribir en la escuela media y en la universidad” para el CONICET, de Argentina. Según Fernandez y Carlino, el objetivo que las guio fue contribuir a *“identificar algunos factores pedagógicos e institucionales que inciden en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y en su abandono de la universidad, a través de entender las perspectivas de docentes y alumnos universitarios de los primeros años sobre la lectura y escritura involucradas en el estudio de asignaturas de diferentes disciplinas”*. Realizaron grupos focales con dos cohortes de alumnos ingresantes (en total 45) a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA y relevaron oralmente su perspectiva acerca de las prácticas de lectura, escritura y estudio más usuales en la educación media/polimodal, y les pidieron que escribieran sobre ello. Las 45 producciones escritas fueron analizadas con el fin de apreciar las propuestas didácticas de lectura y escritura que ellos decían haber recibido en el secundario. El análisis de los datos recabados, aunque preliminar y exploratorio, contribuyeron a *“entender las diferencias entre las prácticas de lectura y escritura que se promueven y/o exigen en el nivel medio y universitario”*.

Concepciones negativas

Esas “diferencias”, son sospechadas en el estudio referido, de ser las que obstaculizan la lectura académica de la universidad. Al indagar qué decían los estudiantes sobre sus experiencias de lectura y escritura en la escuela media, los alumnos mencionaron que en el secundario se les da poco para leer, textos breves, del tipo manual: *“Era todo muy liviano, el vocabulario era más bien coloquial, todo era sencillo, nada complejo”*. *“No tuve prácticamente lecturas, excepto cuando tenía que estudiar para las pruebas. Textos fáciles”* *“No había ni textos largos, ni complejos”*, *“Los textos eran mucho más fáciles [comparativamente con los textos que comienzan a leer al inicio del Curso de Ingres a la universidad]”* o *“Los textos eran generalmente manuales”*.

Según la opinión de los alumnos, en secundaria, cuando se les “da para leer” algo se les pide resolver cuestionarios con preguntas cuya respuesta está literalmente expresada en el texto fuente. Estas respuestas no necesitan ser construidas sino localizadas y transcritas: *"... trabajos prácticos para responder textualmente con los datos expuestos en un manual o de un material fotocopiado" "Los trabajos prácticos consistían en responder preguntas cuyas respuestas están linealmente formuladas en el texto". "... trabajos escritos casi copiados de los libros ya que las preguntas tenían respuestas casi textuales del libro".*

Se verá en el capítulo III de este trabajo de MPPE, que todas estas percepciones son corroboradas en las observaciones de clases, en las consignas relevadas, en los decires de los profesores.

En algunos casos, los alumnos espontáneamente critican esas actividades: "...fotocopias (...) en las que buscabas respuestas a las preguntas de una guía, lo único que debíamos hacer entonces era organizar (por temas) la bibliografía. Me resultó un trabajo poco interesante porque no logré aprender nada" (cursiva añadida de aquí en adelante) "La profesora dictaba y nos daba una serie de preguntas, las respuestas estaban explícitamente dadas, no teníamos que relacionar".

"Cuando algún profesor nos daba cierto cuestionario, las respuestas las encontrábamos puntualmente no alcanzando el razonamiento para entender los textos". En cuanto a las formas de estudio, los alumnos mencionan la memorización, de lo escrito en la carpeta y de pocas páginas de texto: "Estudiaba la noche anterior y aprobaba. No había mucha exigencia y de esta manera no aprendías nada ya que al estudiar el día anterior y casi de memoria después te olvidás de todo".

"En el polimodal cuando no entendía algo siempre lo estudiaba de memoria, entonces me acordaba para el momento y luego ya no lo sabía". "Casi siempre estudiaba de memoria y eso hoy no me va a servir para la universidad". En algunos casos, los estudiantes de la muestra, hicieron mención a necesidades de enseñanza no satisfechas, consideraron que los profesores tienen que hacer algo aparte de dar contenidos: sobre todo guiar a los alumnos, explicarles lo que éstos no entienden de los textos, retroalimentar: "Te querían dar o inculcar hábitos de la universidad (...) leíamos textos complejos, estaban escritos en chino básico para nosotros. (...) lectura de un libro, relectura y nada más. Si entendés, bien y si no, mala suerte; cosa muy fea porque desde mi punto de vista no se

aprendía nada así porque no había ningún objetivo, visto por el profesor no le daba la mínima importancia a lo que supuestamente estaba 'enseñando' y no te explicaba, si preguntabas algo te decía '¿pero ustedes no leen?' y por más que yo lea no tengo por qué entender; se supone que para eso estaba él, para ayudarme a entender esa traba que me impedía seguir con el trabajo del texto. Con la entrega de trabajos 'no lo miraba', la nota dependía de lo que escribías [se refiere a la extensión] nada más, no importa si estaba bien o mal y eso al alumno no le sirve para nada".

Concepciones Positivas

Hubo un contraste con otros estudiantes que hacían referencia a actividades de lectura y escritura que ciertos docentes secundarios les proponen hacer, actividades que promoverían el trabajo intelectual necesario para aprender leyendo y escribiendo: *"Lo que más me sirvió fue comentar en clase, entre todos, lo que leíamos" "En algunas materias leíamos en voz alta y el profesor explicaba luego o a la inversa" "Leíamos textos fotocopiados que en algunos casos trataban un mismo tema con autores con diferentes posturas y de allí sacábamos conclusiones en charlas en el salón con los profesores"*

5. a Para formular nuestro problema de investigación

¿Qué encontramos como insumo para nuestras indagaciones? Dentro de las tareas de lectura valoradas positivamente, si los textos dados para leer son retomados en la discusión y explicación que de ellos se hace en las clases; hace falta que los docentes ejerzan una "política" de la lectura para que la lectura no se agote en sí misma sino que se inicie o prosiga en el intercambio oral.

Ahora bien, ¿qué les impide o les permite a los profesores de secundaria actual, leer y discutir las lecturas en el aula? Sospechamos que quizá sean sus creencias, forjadas socialmente en el intercambio con sus propios profesores, las que podrían estar obstaculizando o permitiendo. Si esto fuera así (una de las indagaciones es sobre el aspecto cognitivo de la "actitud", que es lo que hace actuar de determinada manera a las personas) cabe preguntarnos también ¿es posible transformar ese pensamiento, es factible una re descripción representacional? Y en el caso de que hubiera indicios de su factibilidad, ¿qué consideraciones servirían para una política pedagógico-institucional más pertinente para que ello ocurra? Esta cuestión de actitud social y lingüística es nuestro problema:

indagaremos sobre la parte que le corresponde a los profesores y no a la percepción que tienen los estudiantes en torno a la lectura. Nos interesa indagar no ya sobre el efecto de las prácticas sino en qué se fundan representacionalmente las prácticas de lectura en los sujetos de enseñanza; entre los docentes de una escuela secundaria, más precisamente en las tres divisiones de tercer año.

6. No todo es cuestión de presupuesto: inversiones en educación de los países miembros de Pisa y los resultados.

Según un análisis de varios estudios sobre lectura (asociada directamente a educación) de Infobae (Gráficas 1, 2 y 3), Argentina es el país que más invierte en educación en América Latina, en término del porcentaje del PBI que destina al rubro, según datos del Banco Mundial. Mientras que en 2004 consignaba un porcentaje menor que México, Colombia y Brasil, en 2009 ya los superaba a esos tres y a Chile, el que invierte la menor proporción de su producto. También es el que más recursos destina por alumno: 1700 dólares al año.

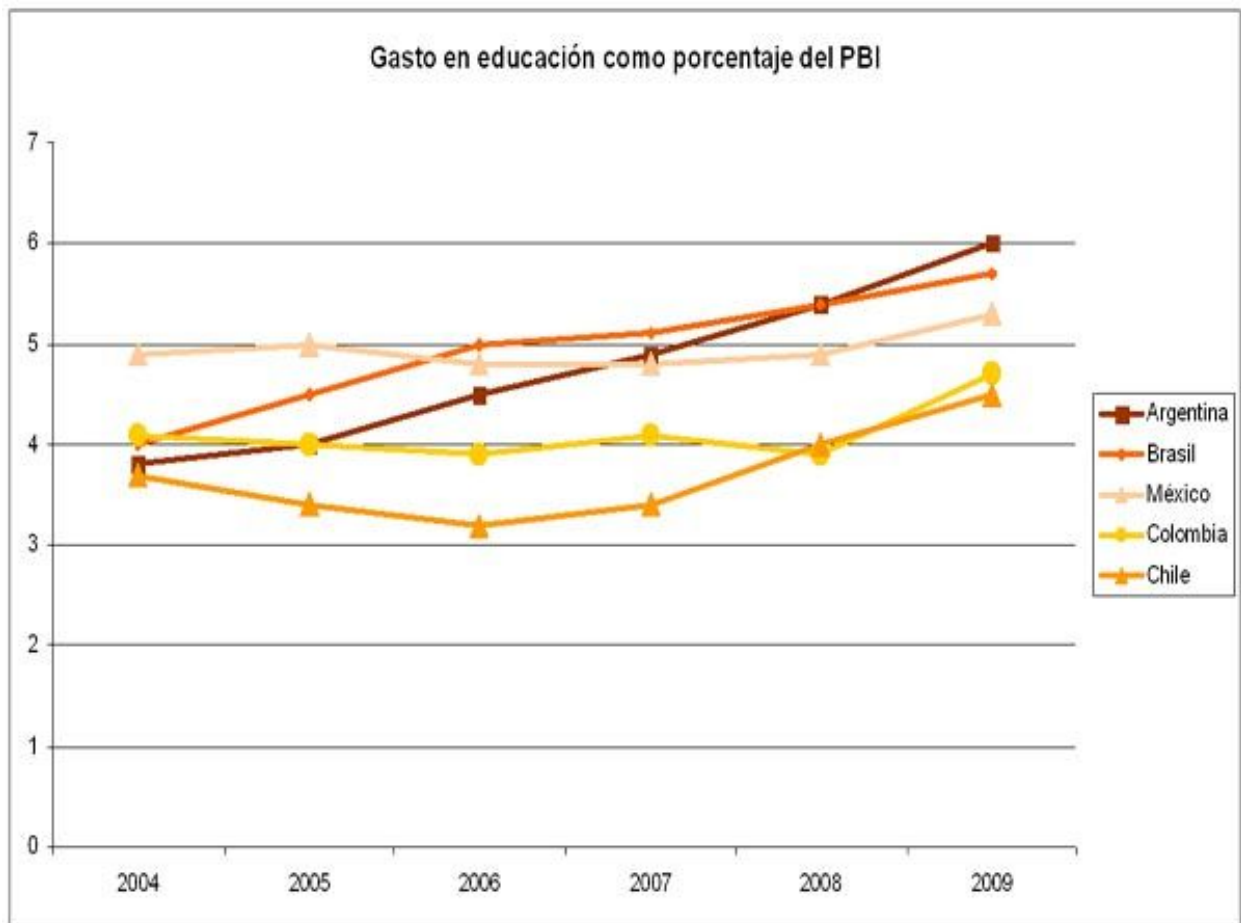
Si bien este estudio recibe críticas por su metodología cuantitativa y por estandarizar conocimientos de países con sociedades muy distintas, es una herramienta de medida del éxito de las instituciones educativas para formar a los alumnos en muchos saberes relevantes para el mundo contemporáneo y se toma la referencia en muchos estudios.

En este trabajo de tesis tomaremos solo lo relativo a lectura aunque estamos considerando que los resultados en ciencias naturales (inclusive matemática y ciencias sociales y cualquier área del conocimiento en las escuelas) tienen relación con la lectura. Por eso, estamos suponiendo que el rendimiento en todas las áreas, tiene relación con nuestro problema: en Chile es donde la brecha entre las tres áreas evaluadas es más grande. En Argentina es casi pareja; deducimos que las “escenas de lectura”, en nuestro país, son parecidas mientras que en Chile, quizás las materias asociadas a la comunicación, lengua y literatura los profesores ejerzan prácticas con efectos más afortunados que en las otras áreas, donde los grupos no sean un amontonamiento, sino una comunidad en la que todos se ayuden a aprender y a mejorar”.

6. a Para formular nuestro problema

No es el lugar aquí, ni adecuado sin el diálogo completo, discutir con Kit, pero queremos expresar que acordamos con los dos primeros problemas del modelo de educación secundaria: esto es, se sabe de la génesis excluyente del nivel, y experimentamos la inercia conservadora, que no solo es reticente a todo cambio, sino que sanciona al innovador de variadas maneras. Pero nos resulta una falacia ese supuesto según el cual uno de los factores de los resultados adversos es el *“rechazo por la academia a producir conocimiento sobre la formación didáctica en las escuelas”*. Las didácticas suelen ser justamente las formas más cristalizadoras del necesario dinamismo de las continuas adaptaciones y transformaciones en la educación. Para delimitar nuestro problema de investigación, lo reformulamos, incluyendo nuestra tesis, así: “la academia está buscando caminos para producir conocimiento científico sobre emociones, comportamientos y creencias (actitudes de los docentes) y la formación histórica y social de esas actitudes, historizando las prácticas de lectura a través del tiempo”. Nuestro trabajo intenta aportar en ese sentido.

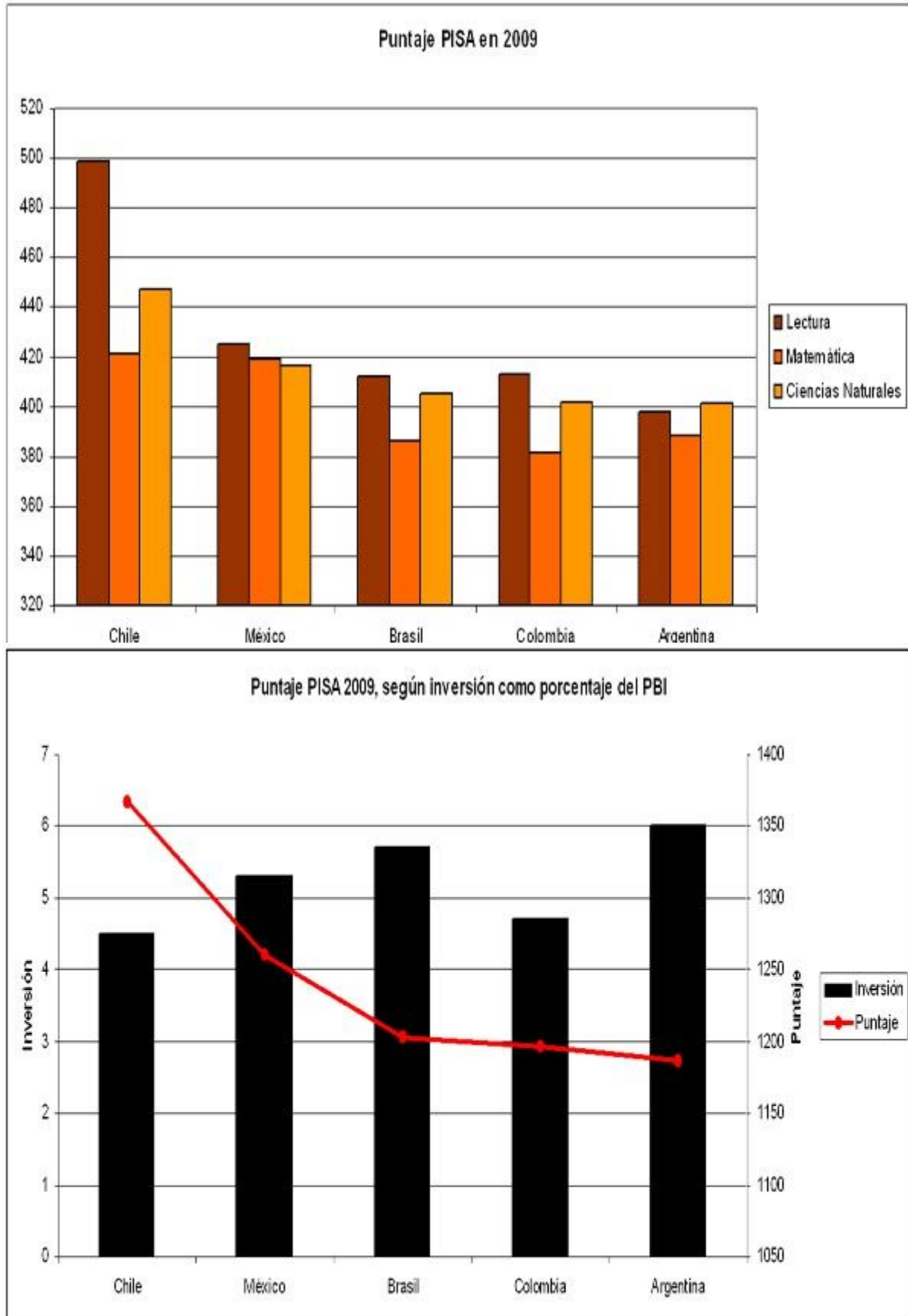
Gráfica 1



Como se ve, Argentina ha incrementado su inversión desde 2004 hasta 2009. Ahora bien ¿cómo se mide si esa inversión tiene efectuaciones directamente proporcionales sobre el aprendizaje de los alumnos? En general, se consideran las dimensiones de: a) la calidad de la enseñanza, es decir, qué y cuánto aprenden los alumnos, y b) el grado de igualdad en el acceso al saber:

Es decir calidad y equidad. Sin embargo, la dimensión de la actitud de los docentes, su “parte responsable” como actores en las escenas de lectura, aparece en forma tangencial en las conclusiones y recomendaciones políticas, en los estudios aunque, luego del estudio de percepciones de los alumnos como respuesta a los resultados. Por ejemplo, para evaluar la calidad educativa, la O.C.D.E (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) realiza cada tres años el informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), que evalúa a los jóvenes de 15 años de los países miembros. Las pruebas miden tres competencias, lectura, matemática y ciencias naturales.

Gráfica 2



7. Los estudios de SERCE: “factores asociados al aprendizaje” y recomendaciones políticas.

El propósito del estudio de factores asociados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) fue informar las decisiones y enriquecer el debate en torno a las medidas que parecen más propicias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en la región. Según este estudio, el contexto social, económico y cultural es el ámbito que ejerce una mayor influencia sobre el aprendizaje. De aquí que tomemos este estudio como antecedente puesto brinda amplias y variadas informaciones que orientan nuestras búsquedas.

Los “Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe” por parte del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, en una publicación de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) nos parece relevante puesto que nos abocaremos a describir escenas de lectura y conocer aspectos de la actitud docente; probables categorías de estos factores.

A través de un reporte que se toma aquí para construir nuestro problema, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) buscó contribuir al diseño e implementación de políticas educativas que ofrezcan mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Para ello, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación ha desarrollado este Reporte de Factores asociados a los logros cognitivos de los estudiantes obtenidos en las pruebas aplicadas en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). A través de sofisticados análisis se identifican las principales variables que explican el aprendizaje en cada país participante en el SERCE y en toda la región. Esta sólida evidencia empírica es una fuente de inspiración para generar políticas educativas y transformar las escuelas en pos de una mayor igualdad.

El análisis de factores asociados de ese reporte siguió el modelo CIPP (Contexto-Insu-
mo-Proceso-Producto) que propone que el aprendizaje de los estudiantes es uno de los
productos más importantes de la escuela. A su vez, el aprendizaje depende de los insu-
mos escolares y de los procesos al interior de los centros educativos. Finalmente, el
aprendizaje está mediado por el contexto socioeconómico y cultural en el que viven los
estudiantes y donde se ubican los establecimientos escolares. Una de las principales lec-
ciones que nos interesa de estos estudios de la SERCE es que existe una diversidad de
situaciones de aprendizaje en los países, y que si bien es posible configurar un escena-
rio regional, fue indispensable particularizar el análisis para comprender mejor los desa-
fíos que enfrenta cada país participante en el estudio. En función de los resultados del
estudio de factores asociados, ellos esbozaron algunas recomendaciones de política que
apuntan entre otros ámbitos a los docentes y a la organización escolar. Recomendacio-
nes todas que apuntan a actitudes y acciones de gestión relacionadas con la formación
docente,

7.a El clima escolar, según SERCE

El clima escolar tiene efectos positivos sobre el rendimiento de los estudiantes en la ma-
yor parte de los países. Dependiendo del área y grado que se trate, el efecto del clima
escolar en los modelos regionales está en un rango que va desde los 20 hasta los 50 pun-
tos. Esto quiere decir que en el aprendizaje del clima promedio de la escuela y de las di-
ferencias en la percepción del clima por parte de los estudiantes, produce un incremento
de una desviación estándar en este índice produciría un alza en las puntuaciones de los
estudiantes de entre 20 y 50 puntos. Se apartan de esta condición general (ver gráfico
3.14) Nicaragua, Nuevo León y Perú en Lectura 3º; Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecua-
dor, El Salvador y Nicaragua en Lectura 6º; Nicaragua y Perú en 7mo.

El clima escolar en la percepción individual de los estudiantes también manifiesta efec-
tos positivos en el aprendizaje en todos los países, áreas y grados evaluados. El efecto
del clima escolar en la percepción de los estudiantes es de 5 a 10 puntos en la región, se-
gún del área y grado de que se trate. Escapan a esta tendencia Panamá y Perú en Mate-
mática 6º, así como Argentina y Panamá en Ciencias, como se advierte en el gráfico
3.15. Esto implica que si bien el clima promedio de la escuela es importante en la expli-

cación del aprendizaje, también las diferencias en la percepción del clima escolar al interior de la escuela es trascendental. Por lo tanto, se puede afirmar que un clima de respeto generalizado en la escuela debe acompañarse de un énfasis inclusivo en donde se cuide el bienestar de cada estudiante en lo individual. Sólo de esta manera se puede construir un clima verdaderamente favorable que sea la base para el aprendizaje.

La gestión del director orientada a apoyar la enseñanza y las actividades de los profesores en el aula promueve mejores niveles de aprendizaje. Entre 5 y 7 puntos adicionales de rendimiento pueden obtener los estudiantes si el índice de gestión del director se incrementa en una desviación estándar. Esto a partir de los modelos regionales. Un gráfico del estudio, muestra que el índice de gestión del director tiene una influencia positiva en el aprendizaje en todas las áreas y grados cuando se considera el promedio de los países.

Al interior de cada nación se percibe una relación menos generalizada entre la gestión directiva y el rendimiento académico. Por ejemplo, la gestión del director predice de forma significativa el logro en Brasil y Chile para Lectura 3º; en Brasil, Nicaragua y Perú para Lectura 6º; en Brasil, Costa Rica y Cuba para Matemática 3º; Brasil, Ecuador, Nicaragua, Paraguay y Perú en Matemática 6º; y, por último, en Argentina, Cuba y Perú en Ciencias.

7.b Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe

Los hallazgos en este ámbito indican que la gestión directiva es particularmente importante en Brasil, pues se observa una relación positiva con el rendimiento en todas las áreas y grados evaluados donde participó este país. El análisis regional para Ciencias muestra que existe una interacción entre la gestión del director y el clima escolar. Esto quiere decir que la combinación de una buena gestión y un clima adecuado potencian positivamente el efecto de ambas variables sobre el rendimiento. Lo que podría indicar que una buena gestión directiva, produce un buen clima y, a la postre, resultados de aprendizaje sobresalientes. La satisfacción de los docentes con su trabajo y el índice de desempeño del profesor tienen efectos positivos sobre el rendimiento, aunque estas relaciones están restringidas a algunas áreas, grados y países evaluados. En primer lugar, la

satisfacción de los docentes predice el logro en Matemática 3° para el promedio de los países y Panamá; mientras que también lo hace en Ciencias 6° para el promedio de los países y Uruguay. El hecho de que esta variable resulte significativa para la región y solamente en algunos países se debe a la mayor magnitud de la muestra regional, donde es más factible encontrar relaciones entre variables.

En segundo lugar, el índice de desempeño docente se asocia directamente al aprendizaje en Argentina, Colombia y República Dominicana en Lectura 6°, y en Argentina, Brasil, Paraguay y el promedio de los países en Matemática 3°. Tanto la satisfacción docente como el índice de desempeño del profesor muestran una relación menos consistente con el logro, lo que debe tomarse con precaución pues, en innumerables ocasiones, la falta de asociación puede deberse a la forma en que se midieron las variables que impide reflejar la relación que realmente existe entre los ámbitos de interés. Los procesos escolares, en especial el clima de la escuela y la gestión del director, muestran un efecto positivo y sistemático en el aprendizaje. La satisfacción y el desempeño docente tienen injerencia en el logro, aunque de forma menos consistente y generalizada. Los hallazgos respecto de los procesos son consistentes con la premisa de que lo más importante para el aprendizaje es lo que hacen docentes y directivos cotidianamente en las escuelas. Se puede contar con recursos y mejorar las condiciones del contexto, pero los estudiantes solamente aprenderán más si la labor de docentes y directivos se orienta hacia el aprendizaje de todos, mejorando el logro de los más desaventajados, de manera constante en todas las actividades que realiza la escuela a lo largo del periodo escolar.

7.c Para la construcción de nuestro problema

Todos los actores de la educación desde los docentes en las aulas hasta los ministros de educación son “tomadores de decisiones” y definen el rumbo de las prácticas educativas. Las medidas que se ponen en marcha, inciden en el aprendizaje de los estudiantes. El reporte de la SERCE acerca de los factores que se asocian al rendimiento académico muestran que las desigualdades sociales y la segregación escolar se asocian sólidamente con el rendimiento académico. El análisis de perfiles escolares muestra que el contexto condiciona el aprendizaje, aunque esta relación se comporta de forma distinta en los países. A pesar de esta asociación, las escuelas muestran un gran potencial para disminuir

las brechas de aprendizaje, el cual está vinculado con diferentes variables relativas a los establecimientos educativos. Los procesos escolares son la dimensión educativa que tiene más peso en explicar el logro de los estudiantes.

El clima escolar y la gestión del director son elementos clave para mejorar el aprendizaje en los estudiantes en todas las áreas. Los insumos también se relacionan con el aprendizaje, aunque con un menor peso relativo que los ámbitos anteriores. Dentro de los insumos, el número de computadoras por estudiante y el acceso a servicios básicos de la escuela son las variables más robustas para predecir el aprendizaje. Asimismo, las condiciones de entrada de los estudiantes, consideradas también como insumos, se relacionan de forma consistente con el rendimiento. Obsérvese, más adelante que en las tres dimensiones de nuestro problema, se consideran estos aspectos relevantes del aprendizaje y formación de lectores.

8. Las evaluaciones del ONE

La Secretaría de Educación; Subsecretaría de Planeamiento Educativo en el Operativo Nacional de Evaluación (ONE 2013) realizado como CENSO de 5°/6° año de Educación Secundaria, considera para su operativo de evaluación las siguientes áreas de conocimiento: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales. Sin embargo, por el modo de diseñar las pruebas, se puede deducir que se evalúan las habilidades de lectura/escritura en todas las áreas

Es relevante para nuestro trabajo, observar que una de las dimensiones (al igual que la SERCE), sea considerar los factores asociados al aprendizaje mediante cuestionarios a los alumnos p fuera de las áreas del conocimiento aludidas. Además los presupuestos políticos de este operativo, para el diseño, y la aplicación de los instrumentos como así también la publicación de los resultados y las sugerencias metodológicas mediante cuadernillos destinados a los profesores, manifiestan la intención de trabajar con el colectivo y no fragmentariamente.

El Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013 es un estudio de evaluativo que se realiza en las escuelas primarias y secundarias de Argentina. El ONE se encuentra

enmarcado en las políticas de evaluación de la calidad de los aprendizajes, que el Ministerio de Educación de la Nación coordina, organiza y articula con las 24 jurisdicciones desde el año 1993. En este trabajo institucional de dos décadas haciendo evaluaciones a gran escala hemos recorrido un camino complejo, multidimensional y polémico. En este informe hacemos referencia a algunos de los rasgos que dan cuenta de ese proceso y a la vez esbozan una imagen de la evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo argentino. En la actualidad, el Departamento de Evaluación de la Calidad Educativa de la DiNIECE está conformado por profesionales docentes del nivel primario y secundario de las cuatro áreas evaluadas en el ONE (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales), pedagogos, estadísticos, informáticos y psicometristas especializados en temas vinculados a la evaluación a gran escala, tanto a nivel nacional como internacional. Los ONE son de participación obligatoria, se aplican por acuerdo de los Ministros de Educación de las 24 jurisdicciones que conforman el país, no tienen consecuencias negativas o punitivas para los estudiantes o las instituciones educativas participantes y son anónimos, conforme al art. 97 de la Ley de Educación Nacional (Ley 26206)

La información derivada del ONE es una herramienta para la toma de decisiones a nivel del diseño de políticas educativas y constituye un elemento valioso para mejorar la gestión institucional, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.

8.a Para la construcción de nuestro problema de investigación: Las “sugerencias metodológicas” de ONE para la lectura en la escuela

Otra intranquilidad que ronda nuestras indagaciones, es el hecho de que muchas publicaciones ministeriales, fundadas en investigaciones sobre lectura y en sus propias teorías acerca de la lectura, generan sugerencias metodológicas que suponen ciertas condiciones didácticas, y que apuntan a transformar las escenas de lectura en un medio potente de aprendizaje. Esas “escenas de lectura”, pese a los continuos intentos, programas, planes, proyectos y nuevos formatos para aumentar los índices

de comprensión lectora, y a la letra de la LEN 26206, en cuanto a derechos y las normativas pedagógicas, no parecen materializarse –todavía– nítidamente en la escuela secundaria. Hay programas de capacitación vigentes para mejorar la trayectoria de los alumnos, y numerosas publicaciones de artículos sobre lectura en las escuelas pero en general, en el imaginario social, los estudiantes de todos los niveles siguen teniendo dificultades de lectura.

Los profesores adjudican estas dificultades a la falta de disposición al estudio de los estudiantes; los estudiantes no comprenden lo que leen y se auto/culpan de “vagancia” a pesar de tener sus propios modos de lectura y la sociedad manifiesta que se debe a que no hay “educación” y con esto, al fracaso de la institución más ligada a la educación: la escuela. Se aduce, en general, que la formación del profesorado es fundamental para que los estudiantes logren comprender los textos. Pero esa formación sigue algunos patrones de la escuela moderna que insiste en la teoría del “deficit” de los estudiantes. No inciden todavía en el imaginario del profesorado los nuevos modos de pensar la lectura/escritura como fenómeno social, histórico y transaccional que suponen otras prácticas, otros modos de relacionarnos con los textos escritos y orales.

Nos preguntamos si estos esfuerzos del estado nacional son aprovechados por los profesores de la escuela en la que investigaremos. ¿Leen los profesores de cada área los resultados de estas pruebas? ¿Consideran para sus escenas de lectura las sugerencias metodológicas fundadas en los factores asociados al aprendizaje de los estudiantes reales de nuestra actual escuela secundaria? Porque si parte de la actitud, es el aspecto cognitivo (responsabilidad del docente actualizarse) ¿Puede un profesor transformar una creencia sin conocer los supuestos en que se basan sus creencias?

9. Estudio sobre teorías implícitas en las prácticas docentes

En nuestra búsqueda, encontramos una investigación inquietante: se trata de un estudio sobre las “teorías implícitas” de lectura de los profesores que se deducen de sus creencias y de sus narrativas sobre las prácticas. Se trata de un estudio de la PUCPE, de Mario Wilfredo Gonzales Flores (2011), quien en su tesis para maestría en

educación indaga las teorías implícitas de los docentes. Con la convicción de que la teoría implícita puede evidenciarse en las respuestas explícitas a preguntas acerca de si se puede enseñar a leer, cómo, con qué objetivos, qué, etcétera, introduce su tesis sospechando que esas teorías implícitas, guían casi inconscientemente no solo las respuestas, sino la mayoría de las acciones que realiza el docente.

Su objetivo de investigación fue identificar las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de docentes del área de Comunicación de una institución educativa privada de Lima, Perú para responder al problema: ¿cuáles son las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora que guían las decisiones sobre el qué, para qué y cómo enseñarla? Se trata de un estudio complejo que supone que para tomar dichas decisiones los docentes se guían de sus conocimientos y experiencias. Y que los conocimientos de los docentes están constituidos, por un lado por las teorías explícitas adquiridas explícitamente durante su formación y; por otro, por conocimientos que resultan de sus experiencias continuas y difusas, que permanecen implícitas componiendo conjuntos relativamente integrados con un cierto grado de consistencia interna y que en el marco interpretativo de las concepciones sobre el aprendizaje, se les denomina teorías implícitas. La importancia de distinguir ambos tipos de conocimientos o teorías es conocer la función que cumplen en el desempeño de los docentes; mientras las teorías explícitas, basadas en descubrimientos científicos, les permiten validar inter subjetivamente conocimientos; las implícitas, organizan los conceptos subjetivos que guían el modo de cómo actúan.

Por ejemplo, cómo interpretan, deciden y actúan en la práctica, esto es, cómo seleccionan libros de texto, toman decisiones, adoptan estrategias de enseñanza, evalúan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de los conceptos que más aportan, no a la investigación que nos proponemos sino a uno de los indicios para considerar a la hora de diseñar políticas de lectura, es el de la teoría de la re descripción representacional que sostiene que la información implícita se convierte en conocimiento explícito pasando por diferentes niveles para explicitarlo, en el que el más alto es denominado nivel tres, el cual implica, en el continuo de lo implícito a lo explícito, un grado superior de conciencia, y en consecuencia puede ser articulado verbalmente.

9. a Para construir nuestro problema de investigación

Quien más, quien menos, está comprometido con la educación e intentan contribuir para cambiar las condiciones de lectura de los alumnos. Si la lectura en la escuela secundaria tiene posibilidades de ser mejoradas para en el desarrollo de nuestros estudiantes, sería muy importante conocer, por un lado, las actitudes de los docentes guiadas por teorías implícitas que guían la planificación y ejecución de la enseñanza en las clases.

En el estudio de referencia, se recomienda compartir la investigación con los docentes que participaron en ella, porque al realizar una reflexión metacognitiva de sus teorías implícitas podrían generar un cambio en su práctica educativa. Y proponen que la institución educativa en la que se llevó a cabo esta investigación promueva investigaciones en esta línea que permitan conocer cuáles son las teorías implícitas sobre lectura de los demás docentes y también de los estudiantes para compararlas y llegar a nuevas hipótesis y conclusiones.

10. Un estudio sobre actitudes lingüísticas en la lectura de textos escritos por alumnos: psicología social del lenguaje

Mientras nuestro tema para el presente trabajo fue “variaciones lingüísticas” (ver introducción general) nos propusimos investigar las actitudes lingüísticas de estudiantes y profesores de la universidad y de profesorado. Así, el 8 de junio de 2015, en Cedintel de la UNL; llevamos a cabo un estudio sobre actitudes en un conversatorio (léase el informe completo y detalles, en el Anexo) sobre “ortografías”. Fueron 108 sujetos: 80 estudiantes de profesorado de las carreras de Lengua y Literatura (ISP N° 32) y del Profesorado en Letras de la UNL y 28 profesores de escuelas secundarias, de superior y de la UNL. El instrumento aplicado fue una entrevista grupal a través de un “Conversatorio” con registros escritos, sobre la lectura de textos con errores de “ortografía” y aspectos normativos de la lectura y escritura. En ese momento nuestra investigación cualitativa, intentó tener la forma de una “investigación en acción”. Cedintel es un Centro de investigaciones e intercambios sobre la enseñanza de la lengua, que convoca a un ciclo de encuentros anuales, donde son invitados los

estudiantes y profesores para que intercambien sus experiencias. Es dirigido por una Dra. En Literatura y está conformado por varias profesoras de Lengua y Literatura.

En el informe de pasantía, se exponen las características del instrumento y se sistematizan los conceptos sobre lo conversado por los distintos grupos formados por estudiantes y profesores de Lengua y Literatura, en el Conversatorio sobre “Ortografías” (como variaciones lingüísticas, diversidades gráficas) llevado a cabo en el aula de Posgrado de la FHUC- UNL, el día 8 de mayo de 2015, en el marco del ciclo Taller de Experiencias Docentes.

Lo que nos interesa recuperar para este capítulo, es el análisis de la actitud del lector frente a los errores de escritura en una situación asimétrica. Nos parece relevante como demostración de los efectos que pueden producir las escenas de lectura, los modos de tratamiento del error como insumo para la formación de creencias y teorías implícitas sobre el leer. Para diseñar el instrumento y analizar los resultados, se tomó como herramienta la noción de “actitud lingüística,”¹ supuesto inicial de indagación, haciendo referencia, en primera instancia, a distintas nociones: como «*constructo hipotético empleado para explicar la dirección y persistencia de la conducta humana*», y que conlleva seguir una tendencia frente a —en un sentido amplio— determinadas acciones; como *disposición a responder favorable o desfavorablemente ante un objeto, persona, institución o acontecimiento*»; y como aquellas que “*sitúan objetos de pensamiento en la dimensión del enjuiciamiento*”.

Aunque, a los fines de nuestra investigación, las resumimos en el modelo tripartito de la actitud, basado en Platón, que es el más recurrido para ofrecer una explicación a este fenómeno propio de la psicología social del lenguaje. Aquí se distinguen los tres elementos constituyentes de la actitud:

1. cognitivo (pensamientos y creencias sobre el leer y el escribir),
2. afectivo (sentimientos frente a las lecturas o escrituras, acción o fenómeno)

1J. M. Hernández Campoy, en «El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística»

- objeto de la actitud y
3. conativo (disponibilidad para la acción, modo de comportarse o impulsos a determinados tipos de acción).

Así mediante el instrumento, se indagaron los tres aspectos afectivo, conativo y cognitivo de la actitud .

En primer lugar, la indagación se centró sobre los aspectos conativo y cognitivo: la pregunta oral fue: “Desde sus experiencias, ¿cuáles son los diferentes tratamientos- posturas o perspectivas sobre el abordaje de la enseñanza de la norma lingüística/lectura y escritura (ortografía) en la escuela?”, Los 16 grupos de estudiantes de profesorado y profesores respondieron, en líneas generales, que reconocían tres teorías o posturas:

- a- La tradicional según la cual el impulso (aspecto conativo de la actitud) es a sancionar el error, corregir y no hacer lugar más que al conocimiento de la norma. Los argumentos de esta postura es que los textos que se producen, si no tienen la ortografía convencional, carecen de valor social y por eso debe enseñarse de manera rigurosa.
- b- La que deja hacer sin poner tanto énfasis en el error y da lugar a la creatividad. El impulso a actuar es no poner atención en los aspectos normativos hasta tanto el alumno no se haya apropiado de la función social de la escritura. Los de la postura a, opinan que una vez que el alumno no aprendió la norma, es muy difícil enseñársela después.
- c- Y una tercera teoría según la cual los alumnos deben conocer la norma para adecuar las escrituras a la situación comunicativa. (ver anexo: informe de conversatorio). El impulso es a reconocer el error como fuente de reflexión sobre las motivaciones de las dudas que se generan en el sistema alfabético y las diferencias dialectales del español y entre los grafolectos formal y el utilizado en las redes.

Luego se indagó sobre el aspecto afectivo/ emocional de la actitud con la segunda pregunta disparadora para que se conversara y registrara: *¿Qué sienten cuando dudan o leen una escritura con un error ortográfico? ¿Cuál es la actitud que tienen frente a errores, dudas de otros? ¿Hay alguna diferencia entre si el error lo produce un estudiante o un docente?.* Ante estas preguntas las

respuestas también pudimos agruparlas en tres tipos, pero sin embargo, es muy desequilibrada respecto de la cantidad de sujetos que se inclinan a expresar emociones negativas respecto de la lectura de errores:

a) Actitudes/emociones negativas (muchos sujetos escribieron estas emociones que se escriben con mayúscula por la cantidad de veces que aparecen): Malestar, Vergüenza Incredulidad, Desconcierto, Sentimiento de Pena, Algo de impotencia, Miedo, Ofensa; la Imagen personal y la Autoestima se ven afectadas, Vergüenza ajena,”. Sensación de frustración Molestia, Bronca, Desagrado, Enojo, Prejuicio, Frustración, Despiste, Desesperación. (Por ejemplo: “si alguien me marca un error *me muero de vergüenza*”, “*Cuando los errores son graves “como que hace mal*”, “*Frente al error de otro suelo ser bastante directo y muchas veces ofensivo*”)

b) Actitudes/emociones positivas (muy pocos sujetos escribieron esto): risa, desafío, gracia, posibilidad de reflexión, juego, sorpresa.

c) Actitudes reflexivas, “objetivas” (muy pocas): depende de la situación, edad del que escribe; responsabilidad de enseñar, paciencia y confianza en los procesos de aprendizaje. “*Ante la duda no suelo usar el diccionario manual sino más bien el virtual o el corrector del celular*”, “*reconozco que es algo que puede ocurrirle a cualquiera*”, “*Comprendo el error y colaboro con el otro*”. “*Considero que debo ser más abierto y paciente (porque así considero al buen docente y buen docente quiero ser*”, “*Paciencia: cuando tengo dudas, consulto. No me importa demorarme para corregir lo que escribo; tengo paciencia*”

10.a Para la formulación de nuestro problema.

Si como se puede observar, las actitudes en los aspectos conativos (prácticas) y cognitivo (teórico) de los estudiantes, pueden asociarse como efecto social, al aspecto emotivo, trataremos de responder al interrogante sobre las actitudes de los profesores en las escenas de lectura de la escuela secundaria. Para esto se hace necesario observar, los escenarios del aula, (semiosferas) compuestos entre otros aspectos, de actitudes de profesores que forman teorías implícitas sobre educación, sobre enseñanza y sobre la

lectura.. Así, se hace necesaria esta exploración. para encontrar indicios de diseño de políticas de lectura en las instituciones educativas que tiendan a las actitudes positivas y reflexivas ante las prácticas de lectura y contribuyan a escenas de lectura integrales

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO

“Y muchas veces me encuentro solitaria, llorando en el umbral de la vida”

1. CATEGORÍAS TEÓRICAS PARA PODER ORIENTARNOS HACIA LOS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN:

Uno de los propósitos del presente trabajo encontrar indicios para aportar a un pensamiento de las políticas de lectura en las escuelas secundarias. Los “aportes” surgen de algunos indicios encontrados en las indagaciones. Ahora bien, ¿qué es y qué indicios para pensar políticas de lectura se buscan en este trabajo?: El concepto de signo de la semiótica de Peirce, en nuestro trabajo está asociado a la noción de actitud, con el dinamismo que puede producirse con el constructo tripartito de actitud con el de “índice” de Peirce: según su semiótica el signo tiene una relación de primariedad (ícono,) secundaridad (índice) y terceridad (símbolo) con la referencia. Por índice denotamos una manifestación tal que el signo conduce directa y necesariamente la mente a la cosa que es representada. El índice es un signo que mantiene una relación directa con la cosa: hay una conexión material o necesaria conceptualmente entre ellos (por ejemplo, el rayo y el trueno son índices de tormenta).

Entre los tres (índice, ícono y símbolo), el índice se manifiesta en el representamen como aquel que centra la atención sobre la cosa de forma más directa. Dado que no es adecuada aquí una explicación ampliada de índice de la semiótica de Peirce, como “INDICIOS”, por el rigor y la profundidad terminológica que exigiría (y que excede nuestro trabajo), preferimos tomar el concepto de “indicio” en términos jurídicos: indicio como una “punta de iceberg” visible. El "indicio" es una circunstancia cierta en las escenas de lectura de la que se puede inferir, por inducción lógica, una conclusión acerca de la existencia (o inexistencia) de un hecho a probar (si se generan escenas de lectura completas en el aula, con las circunstancias necesarias para la enseñanza de la lectura); por tanto, la convicción indiciaria se basa en un silogismo en el que la premisa mayor (abstracta y problemática), se funda en la experiencia o en el sentido común, la premisa menor (concreta y cierta) se apoya o constituye la comprobación del hecho, y la

conclusión, sacada de la referencia de la premisa menor a la premisa mayor, El indicio, por consiguiente, se diferencia de la presunción en que el dato genérico y probable agrega el dato específico y cierto, a lo abstracto une lo concreto; de lo que antecede ya se desprende sin dificultad que requisito primordial de la prueba indiciaria es la certeza de la circunstancia indiciante, o sea, que el indicio presupone necesariamente la demostración de circunstancias indispensables por las que se arguye indirecta pero lógicamente el hecho que hay que probar mediante un proceso deductivo, con la misma certeza que da la prueba directa.

Los “indicios” para políticas de lectura que se encuentran junto a las conclusiones de esta investigación, intentan demostrar que hay una relación directa entre actitudes en las escenas de lectura y los efectos de aprendizaje sociales. Estos indicios son puestos a disposición de quien quiera comprobar (directores de escuelas secundarias, diseñadores de políticas, ministerio de educación, etc.) si se concretan en sus instituciones.

Si (como se argumenta en la Ley 26206 y todas sus derivas) la enseñanza de la lectura en secundaria supone ciertas condiciones materiales y actitudes de los docentes para un aprendizaje de calidad y equidad. Y un indicio que se desprende de esta investigación es que en una escuela secundaria de Santa Fe, en las tres divisiones de 3r. año no se observaron casi ninguna de esas “condiciones materiales” de las escenas de lectura; con el agravante de que en la actitud docente existe la creencia de que los alumnos “no saben leer por la falta de lectura”. Entonces, para que la enseñanza de la lectura en la escuela secundaria cuente con escenas de lectura integrales, es necesaria una redescrición de la actitud de los docentes en relación a las creencias respecto de la lectura de sus alumnos, de su propia lectura y de las condiciones en que se puede enseñar y aprender a leer.

Para este silogismo planteado, es necesaria una categorización. Y en este trabajo asumimos los riesgos de las clasificaciones, porque reconocemos la complejidad de los fenómenos y la imposibilidad de hacer una taxonomía que represente la realidad en el aula.

Categorizamos con el afán de:

- a -poder observar diferencias materiales y observables para entender el fenómeno que exploramos y
- b- poder aportar a los docentes y directivos de secundaria un panorama de los elementos que componen las actitudes de los docentes en las escenas de lectura y
- c- aportar elementos de los procesos de subjetivación política por la cual pueda invitarse a la reflexión (por comparación) con sus prácticas para una auto-re-descripción de sus actitudes.

Las categorías teóricas tienen dos fuentes: por un lado, las bibliográficas y por otro, las categorías que devienen de la aplicación de los instrumentos de indagación aplicados. Están agrupadas en tres dimensiones:

- 1.1. La que tiene relación con las actitudes de los profesores;
- 1.2 La que tiene relación con las “escenas de lectura”;
- 1.3 La que agrupa políticas y micro políticas observadas.

1.1 DE LA DIMENSIÓN TEÓRICO/ ACTITUDINAL DE LOS DOCENTES

Como ya lo expusimos, nos proponemos indagar qué reflexiones pueden operar sobre los docentes en ejercicio, sobre sus propias prácticas de lectura, sobre su formación teórica en torno de la literatura de su disciplina, sobre sus emociones frente a la “lectura” de sus alumnos. Es decir, en primer lugar intentar descifrar qué teoría implícita se deduce de las propuestas y actitudes para interpretar las escenas de lectura en el aula.

Por ejemplo, cuáles son las actitudes frente a las dificultades lectoras de los estudiantes, las representaciones e imágenes sobre ellos mismos y sobre los alumnos como lectores. Nos proponemos, así, describir la actitud lingüística de los profesores de la escuela secundaria en relación a las variaciones sociolingüísticas expresadas en lo que se piensa/dice/hace sobre el leer.

EL CAMINO LECTOR, como formador de la ACTITUD.

Laura Devetach, en “*La construcción del camino lector*”² hace hincapié en la demanda

²(2012) De la colección “comunicarte” editada por el Ministerio de educación, pero la primera edición fue en el año 2003

de que cada ciudadano –sobre todo los profesionales de la educación puedan reconstruir ese entramado de lecturas y escuchas que se ha hecho cuerpo en lo que ella llama “*textoteca interna*” y forman el lector actual. Plantea que las políticas educativas rezan que hay que formar lectores y escritores de textos pero boicotean los caminos lectores reales de los estudiantes (Pág. 43); y que cada formador debiera hacerlo para poder convidar a sus alumnos y alumnas a participar del festín de la literatura universal (los buenos textos). En ese mismo texto se invita a generar en los ámbitos educativos, espacios de lectura y reflexiones en torno de ellas y en esa reconstrucción lo individual se comparte y se encuentran puntos de encuentro con lo colectivo y en estos caminos el escribir y el leer se harían prácticas democráticas.

Devetach mientras va escribiendo, mecha su texto con lecturas propias anteriores planteando también, implícitamente, la importancia que tiene su “camino como lectora y escritora” Entonces, ¿No sería también necesario recuperar, investigar sobre el camino lector para proponer intervenciones y políticas afortunadas para las escenas de lectura en la escuela? Un estudio así revelaría que las políticas educativas necesitan cambios profundos en cuanto a la lectura y la escritura de textos en los ámbitos educativos. Las genealogías singulares podrían reconstruir algo del orden de lo colectivo y de las políticas intrínsecas manifiestas. Y también hacer visible algo de las teorías y modelos pedagógicos que operan –murmullo constante e ¿inocente?- en las prácticas docentes.

EL CONCEPTO TRIPARTITO DE ACTITUD

Hernández Campoy : «el fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística» desarrolla el concepto de actitud, valiéndose de desarrollos teóricos de numerosos autores. Encuentra en su búsqueda que por un lado, el concepto de actitud «es un constructo hipotético empleado para explicar la dirección y persistencia de la conducta humana». Como muchos otros conceptos abstractos, es una creación —un constructo; y como tal, representa una herramienta útil para observar orden y consistencia en lo que la gente dice, piensa y hace, de modo que, dados ciertos comportamientos, se puedan llevar a cabo predicciones sobre otros comportamientos futuros.

Según el mismo autor, sólo podemos deducir que alguien tiene determinadas actitudes

mediante sus palabras y sus acciones. Aunque no pueden observarse directamente, dado que el sistema de procesamiento, los pensamientos y sentimientos se encuentran ocultos, las actitudes pueden explicarse mediante el seguimiento de la dirección y persistencia de los patrones recurrentes de la conducta humana externa.

La definición de actitud se encuentra rodeada de diferencias semánticas y diferencias relativas a la generalidad o especificidad del término. Las actitudes son auto-descripciones o auto-percepciones, con lo cual los individuos identifican sus actitudes al observar precisamente su propio comportamiento. Otra definición: «una disposición a responder favorable o desfavorablemente ante un objeto, persona, institución o acontecimiento». Las actitudes se sitúan entre aquellos objetos de pensamiento que surgen de la dimensión del enjuiciamiento.

Según Hernández Campoy (2012), el modelo de tres componentes para definir la Actitud, basado en Platón, es el más recurrido para ofrecer una explicación a este fenómeno propio de la psicología social del lenguaje. Distingue entre sus elementos constituyentes, los cognitivos (pensamientos y creencias), los afectivos (sentimientos frente a ser, acción o fenómeno objeto de actitud) y los conativos (disponibilidad para la acción).

En nuestro trabajo, deslindamos estos tres aspectos analizando los decires de los profesores: cuando se trate de emociones, serán colocados en el aspecto emotivo; cuando se trate de creencias (afirmaciones, teorías, ideas), en el aspecto cognitivo y cuando se trate de haceres o narrativas sobre lo que se hace -prácticas planificadas o realizadas concretas-, los colocaremos en el aspecto conativo. De manera que para el concepto de “actitud” se toma la tripartición de este constructo teórico en relación a la lectura, que comprende tres aspectos sociales de la individualidad:

El cognitivo (creencias, saberes, opiniones en torno de la lectura como efectos de relaciones determinadas),

El emotivo/afectivo (reacciones, emociones frente a la lectura de otros)

y

El conativo (que es la tendencia o impulso a actuar, leer, decir o escribir, corregir, compartir, disponer de determinada manera y no de otra, dinamizar, sancionar). Cuando estas actitudes son frecuentes en un sector, hay indicios de que son efectos sociales de un tipo de relación.

Sobre las “teorías implícitas” de lectura, en relación a la actitud en sus aspectos emocional, conativo y cognitivo.

González Flores (2013, op.cit) plantea que las teorías implícitas son aquellos modos de pensar la lectura, influenciados por la historia social de los profesores y estudiantes y que determina las maneras de evaluar quién lee bien, cuándo se comprende o no un texto, etcétera (está relacionado con el aspecto cognitivo y conativo de la Actitud).

Se atribuye este adjetivo “implícito” a esos modos de pensar que operan en las acciones –tal como los gestos faciales- y pueden inferirse de un modo especulativo: proviene del registro de información u observación atenta de un determinado ámbito de la realidad, preguntando a quien se está observando para su reconocimiento y examen que luego se convierte puede convertirse en representación y finalmente en conocimiento y, en particular, en teoría. Desde siempre se ha reconocido la existencia de conocimientos que provienen de nuestras experiencias, recuerdos y vivencias que constituyen nuestra memoria episódica y que alguno de ellos son producto de aprendizajes implícitos, en consecuencia, están presentes en forma de representaciones en nuestra memoria, pero no necesariamente los tenemos de modo consciente, es decir, están implícitos. Ese es el sentido que asumimos cuando nos referimos al término implícito.

Según el mismo autor, para la delimitación del concepto teoría implícita, se han establecido ejes teóricos necesarios para la elaboración de una teoría de la construcción del conocimiento basado en representaciones. Esos ejes teóricos para una teoría de la construcción del conocimiento respecto a las representaciones: para poder describir cómo es la elaboración de una teoría de construcción del conocimiento, le fue necesario tomar en cuenta tres ejes teóricos respecto a las representaciones: el locus, el proceso de elabora-

ción y el contenido de ellas. También le fue necesario indagar sobre el término ‘representación’ y los indicios sobre su naturaleza: es un proceso mental que puede hacer que algo que existe distante de nosotros o que, en algún sentido, está ausente, pueda estar presente en nuestro mundo interior. El resultado será "una imagen" del objeto que permanecerá allí, siempre y cuando tengamos su necesidad. Y cuando ya no es necesaria o pierde su vigor; o bien se pierde en el laberinto de la memoria o se refina en un concepto. Esta imagen –o figura– está involucrada en todas las operaciones mentales. Es el punto de partida y el punto al que volveremos. Asume una forma particular de conocimiento y su especificidad hace que sea distinta de otras formas de conocimiento intelectual o sensorial. En suma, las representaciones son una forma particular de comunicar el conocimiento que ya ha sido adquirido. Según el autor citado por este investigador, esa particular forma de comunicación puede ser utilizada para conocer el conjunto particular de conocimientos que constituyen nuestras representaciones que pueden ser analizadas tomando en cuenta los siguientes tres ejes teóricos:

El locus de las representaciones: ¿individuales o colectivas? La perspectiva individual sostiene que el conocimiento tiene su locus en el individuo y es distinto en función de sus experiencias principalmente directas. La perspectiva cultural sostiene que el conocimiento tiene su locus en el grupo y es uniforme dentro de él debido a que las experiencias son interpretadas mediante un filtro cultural. El problema principal de esta perspectiva es que no reconoce que el soporte representacional es individual y que, por tanto, aunque sea un conocimiento compartido, hay que estudiar cómo se representa en la mente de los individuos. Para las teorías implícitas, el conocimiento tiene su soporte representacional en el individuo, pero él no construye su representación en solitario, ni sobre la base de experiencias idiosincrásicas, sino formando parte de grupos y clases sociales que aportan elementos supraindividuales en la construcción de sus representaciones.

El proceso de las representaciones: construcción vs. transmisión del conocimiento. Para la perspectiva individual, las teorías son fruto de la actividad elaboradora del individuo y se derivan, por tanto, del propio funcionamiento del sistema cognitivo. El proceso básico para explicar la adquisición del conocimiento es el constructivismo. Para la perspectiva cultural, las teorías son fruto de la actividad social y cultural de los miem-

bros de una colectividad y, por tanto, se derivan de elaboraciones supraindividuales. El proceso básico de adquisición del conocimiento individual es la transmisión social que, según las distintas concepciones, varía en su grado de influencia sobre el individuo y en el papel que en último extremo juega este. Para las teorías implícitas, las representaciones no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de grupos. Se podría denominar a este proceso socioconstructivismo, porque el individuo construye su conocimiento en entornos sociales y durante la realización de prácticas o actividades culturales. En consecuencia, el individuo no entra en contacto directamente con la cultura, sino con las prácticas culturales que realiza cooperando con su grupo de pertenencia.

El contenido del conocimiento: especificidad vs. normatividad

Para la perspectiva individual, el contenido de las teorías tiene un carácter específico, pues estas se construyen a partir de experiencias personales y difícilmente pueden reflejar lo normativo, sino lo idiosincrásico. Son, por tanto, un conocimiento a la medida de las necesidades de un individuo en particular, no de grupos. Para la perspectiva cultural, el contenido del conocimiento tiene un carácter normativo porque es un reflejo de los filtros de interpretación social. Tanto el enfoque individual como el cultural consideran que una vez elaborado el conocimiento, este se almacena en paquetes bien diferenciados. Sin embargo, el problema básico que dejan sin resolver es cómo explicar la flexibilidad del conocimiento. Para las teorías implícitas el contenido tiene un doble carácter específico y normativo. Esto permite actuar a las personas con un nivel de conocimiento más genérico, prototípico e impersonal que posibilita la comunicabilidad entre los miembros de una colectividad, permitiéndoles enfrentar situaciones más normativas y recurrentes de nuestra cultura. El desafío para una buena teoría sobre la construcción del conocimiento es poder proporcionar un modelo representacional que describa el modo en que el conocimiento individual se almacena, se organiza y diga cuáles son sus funciones.

La auto-redescripción representacional de los docentes en torno de las escenas de lectura; una cuestión de imágenes y de imaginación.

“Tomar conciencia es quizás la única manera de escapar...” (Pierre Bourdieu; 2011)

Una tesis de maestría de Wilfredo Gómez Flores sobre “Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora” en la PUCP (Universidad Católica de Perú) intenta identificar las “teorías implícitas” (en nuestra tesis parte de la “actitud”) en los comportamientos y prácticas de los docentes y explicar los fundamentos teóricos acerca de la Comprensión lectora (en nuestra tesis “elementos de una escena de lectura”) como así también analizar la correspondencia entre las Teorías de la comprensión lectora y las teorías implícitas de los docentes. El estudio (contraponiéndose a considerar a las teorías implícitas y a las explícitas como dicotómicas), asume lo explícito y lo implícito como un constructo continuo. Continuidad que les permite acercarse a lo implícito, ya que este puede explicitarse en diversos niveles de redescrición representacional, ya sea en códigos verbalizados u otras formas de explicitación.

Nosotros tomaremos la teoría de la redescrición representacional o modelo RR de que Gonzales Flores toma de Karmiloff, Makuc y Smith, quienes sostienen que la información implícita se convierte en conocimiento explícito pasando por diferentes niveles de explicitación, en el que el más alto es denominado nivel tres (E3), el cual implica, en el continuo de lo implícito a lo explícito, un grado superior de conciencia y en consecuencia puede ser verbalizado.

De esta manera intentaremos describir los “decires/haceres” (de los resultados de la aplicación de los instrumentos) de los profesores respecto de la lectura/escritura para proponer (con los casos tales como aparezcan) o dejar en blanco las frases para una redescrición posible, que incluya todas las voces (ver política pedagógica) para superar teorías implícitas que por razones sociológicas y antropológicas; académicas, legales o culturales ya no tienen asidero.

Por ejemplo:

Pensar/hacer/Decir de profesores con actitud tipo 1: A.1,	Pensar/hacer/Decir de profesores con actitud tipo 2: A.2, A.3
Escenas de lectura fragmentarias EF.1	Escenas de lectura integrales EF.
<i>“Los alumnos no saben nada porque no</i>	<i>Los alumnos pertenecen a culturas</i>

<p><i>leen; si leen no comprenden nada; si ellos estudiaran e hicieran todo lo que les planteamos, aprenderían. Encima no tienen acompañamiento de los padres y provienen de sectores muy complicados.”</i></p>	<p><i>diferentes a la escolar tradicional y leen quizás más que los adultos aunque de otras formas: tenemos que conocer estas lecturas “vernáculos” (Cassany) y proponerles en el aula un diálogo entre lo que queremos que lean y sus propias lecturas. Ellos pueden compartir con sus padres lo que aprenden en la escuela.</i></p>
---	---

DOS TIPOS DE ACTITUD EN LAS ESCENAS DE LECTURA OBSERVADAS.

Agruparemos las actitudes en dos grandes modelos. Por un lado, en el aspecto cognitivo y cognitivo (ACC) en las llamadas teorías implícitas, y por otro lado, el aspecto afectivo (AA). A su vez, las describimos en tres formas que se evidencian en los decires de los profesores en las entrevistas y encuestas de opinión, (aspectos conativo y cognitivo) o en los gestos o reacciones observadas, en sus manifestaciones valorativas (aspecto afectivo):

ACC: Aspectos cognitivo y conativo de la actitud:

Consideramos que los tres tipos de ACC (actitud cognitiva-conativa) constituyen teorías implícitas de lectura como aquellos modos de pensar la lectura, influenciados por la historia de formación social de los profesores y estudiantes y que determina las maneras de enseñar y evaluar quién lee bien, cuándo se comprende o no un texto, etcétera. Está relacionada, entonces, con los aspectos cognitivo (creencias y saberes sobre lectura) y conativo (prácticas de lectura) de la actitud:

ACC1- Modelo de lectura eferente, (reproductivista). La tradicional según la cual el impulso (aspecto conativo de la actitud) es a sancionar el error, corregir y no hacer lugar más que al conocimiento de la norma. Los argumentos de esta postura es que los textos que se producen, si no tienen la ortografía convencional, carecen de valor social y por eso debe enseñarse de manera rigurosa. Estas teorías son efectos del modelo de lectura

que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, por el cual se concibió (e hizo concebir) a la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información.

Esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación. La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

Según Dubois (1994), las investigaciones llevadas a cabo por autores citados por ella, Rockwell , Collins y Smith y Solé, revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo qué es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral. Esta teoría tuvo tanto arraigo que aún hoy día los sistemas escolares basan en ella la enseñanza de lectura. Asegura esta autora que nuestro país no es una excepción y que basta a manera de ejemplo, echar un vistazo a las guías curriculares de los programas de español y a los libros de texto existentes. Donde se encuentra un sinnúmero de recomendaciones y ejercicios que sólo pretenden que los estudiantes extraigan el significado del texto.

ACC2: Modelos de lectura interpretativa, (crítica). La que deja hacer sin poner tanto énfasis en el error y da lugar a la creatividad. El impulso a actuar es no poner atención en los aspectos normativos hasta tanto el alumno no se haya apropiado de la función

social de la escritura. Los de la postura a, opinan que una vez que el alumno no aprendió la norma, es muy difícil enseñársela después. Los docentes con esta ACC consideran que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje.

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. Kenneth Goodman es el líder del modelo psicolingüístico. Éste parte de los siguientes supuestos:

1. La lectura es un proceso del lenguaje
2. Los lectores son usuarios del lenguaje
3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
4. Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. Dubois, (1994;10)

Uno de los primeros en apoyar esta teoría fue Frank Smith quien destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto", citado por Dubois, (1994;11). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman, afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa"... Dubois (1994;10). Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimiento previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos. Afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él" y tanto para ella como para sus autores citados, Tierney y Pearson, son los lectores quienes componen el significado.

Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya. Apunta que "la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el

escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas" en la comprensión de la lectura. Un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento otros; eventos, secuencia de eventos, acciones, etc. La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932, en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa aquellos modos de pensar la lectura, influenciados por la historia social de los profesores y estudiantes y que determina las maneras de evaluar quién lee bien, cuándo se comprende o no un texto, etcétera (está relacionado con los aspectos afectivo, cognitivo y conativo de la Actitud y que determinan la teoría implícita sobre lectura).

ACC3: Modelo de lectura transaccional (poética). Y una tercera teoría según la cual los alumnos deben conocer la norma para adecuar las escrituras a la situación comunicativa. (ver anexo: informe de conversatorio). El impulso es a reconocer el error como fuente de reflexión sobre las motivaciones de las dudas que se generan en el sistema alfabético y las diferencias dialectales del español y entre los grafolectos formal y el utilizado en las redes. Cuando un docente tiene una teoría de la lectura como proceso transaccional, que sabe y actúa en consecuencia en que hay un proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto sabe que cuando los estudiantes leen los textos, la relación recíproca entre el lector y el texto entran en una relación de transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la inter/fusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema", según Rosenblatt, (1985:67) en su teoría transaccional de la lectura.

Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que

dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (poiesis del texto) es diferente a lo escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este **nuevo texto** es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página (Rosenblatt,1996). La diferencia que existe entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos, es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Así, el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma. Ni siquiera será el mismo libro –como no lo es una película- aun leída por la misma persona en un tiempo diferente.

Para una episteme del concepto de LECTURA

Según el estudio sobre teorías implícitas citado, para el concepto de LECTURA, se toman en cuenta los enfoques epistemológicos porque creen que es necesaria la conceptualización de la lectura, partir del conocimiento de la naturaleza y la orientación de los saberes (episteme) que lo constituyen, para así poder entender e interpretar los diferentes conceptos y teorías que sostienen los docentes

- a) el empirismo inductivo,
- b) el racionalismo deductivo y
- c) el enfoque hermenéutico crítico.

a) La lectura y la comprensión lectora en un enfoque empirista inductivo

El enfoque empirista inductivo se caracteriza fundamentalmente por un pensamiento sensorial y por la manera concreta y objetiva de realizar los procesos siguiendo un método inductivo que busca, finalmente, la validación de la realidad objetiva a través de descubrir, explicar, controlar y percibir conocimiento. En este enfoque, la lectura es entendida como un proceso de captar información que se encuentra codificada en algún tipo de soporte como es un texto impreso, una infografía, etc., para ser procesada por el

cerebro. “La lectura [...] depende de que cierta información vaya de los ojos [de lo sensorial] al cerebro”. El código puede ser visual, auditivo e incluso táctil, como el sistema Braille, pero el proceso constará básicamente de una identificación de letras, de una construcción de la representación fonológica y semántica de las palabras, de la asignación sintáctica a las palabras para encontrar el significado de las frases e integrarlas para elaborar el sentido global del texto realizando inferencias basadas en el conocimiento del mundo almacenado en la memoria semántica. La elaboración de ese sentido global del texto es la comprensión, es decir, la evidencia del descubrimiento, explicación, control y percepción de conocimiento encontrado en la experiencia concreta del texto leído.

b) La lectura y la comprensión lectora en un enfoque racionalista-deductivo

El enfoque racionalista deductivo sostiene que el origen del conocimiento se encuentra en el pensamiento, en la razón. El cual, si bien reconoce la existencia de lo sensible, solo lo acepta en tanto materia o insumo para el conocimiento. Así, los datos sensoriales, al ser recibidos por los sujetos, son ubicados en el espacio y tiempo y organizados en categorías que existen en él, independiente de la información recibida. En relación con la lectura y su comprensión, según este enfoque, el texto sería la materia o insumo sobre el cual el lector realiza un proceso deductivo a partir de hipótesis que elabora a priori; la lectura sería entendida como un método o un medio. Como método, la lectura es entendida como un acto único.

La lectura entendida como medio es, como lo afirma Solé, “un eficiente medio de comunicación humana, en el que existe una interacción activa entre el lector y el autor del texto, en el cual se relacionan tanto la información del texto, las ideas del autor, como los conocimientos previos del lector para construir nuevos conceptos” (1987: 18). Finalmente, en este enfoque, la comprensión lectora es entendida como el significado nuevo que elaboramos en nuestra mente a partir de los signos del texto, producto de la construcción a la que hace referencia Solé, resultante de las operaciones del pensamiento racional del lector. Este significado, conocimiento o comprensión, dada la consideración unitaria y estática de la realidad asociada a un único método planteado por este enfoque, se caracteriza necesariamente por tener una naturaleza unitaria. Es decir, dado un texto determinado y un método único, solo puede haber un significado.

c) La lectura y la comprensión lectora en un enfoque hermenéutico-crítico

En la práctica docente, conllevaría a pensar que la comprensión de un texto es única y que todos los lectores, utilizando correctamente el método, deberían llegar a una misma comprensión de lectura. El enfoque hermenéutico-crítico también llamado introspectivo vivencial fenomenológico, simbólico-interpretativo, etc. rechaza la conceptualización unitaria de la naturaleza del conocimiento porque sostiene la tesis de una continuidad entre el mundo natural y el ámbito humano que requiere un manejo de sutiles matices. Tal subjetividad, además de relativa es fundamentalmente provisional. La lectura, en este enfoque, se caracteriza por su particularidad ya que se trata de una transacción entre un lector particular y un texto particular en un momento particular y dentro de un contexto particular. De modo que el significado no existe de antemano «en» el texto o «en» el lector, sino que se despierta durante la transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt 1996; 8)

Una de las disciplinas que ha intentado describir y definir la lectura desde esta perspectiva es la semiótica, que nos dice que la lectura implica la interpretación de signos por parte del lector. Su representante, el semiólogo italiano Umberto Eco, citado por Narvaja, sostiene que la lectura es como un proceso de comunicación entre el texto y el lector, en el que el texto adopta la actitud de un mecanismo perezoso, ya que no dice todo acerca de sí mismo y deja muchas ideas sin explicitar, lo que exige al lector un rol activo en el que su tarea fundamental es hacer inferencias o completar la información que el texto o el autor no ha dicho, pero que da a entender. “Eco denominó cooperación interpretativa a los movimientos que debe realizar el lector para dar significado a un texto, entre los que destacó el otorgar un significado a las expresiones y establecer relaciones entre esas expresiones y las circunstancias de enunciación” (Narvaja, Di Stefano y Poreira 2002: 8).

Y como en este enfoque el conocimiento no es un descubrimiento ni una construcción, sino una interpretación particular desde el momento en el que el lector toma conciencia de que el texto que lee fue escrito en un tiempo histórico y que está siendo interpretado desde su cultura y experiencia, el lector y texto están inmersos en un intercambio com-

plejo, no lineal, recurrente, autocrítico y único que genera un resultado (comprensión) con esas mismas características.

AAE: ASPECTO AFECTIVO/EMOCIONAL DE LA ACTITUD

Y categorizamos tres tipos de actitudes en lo concerniente a lo emotivo/afectivo que no necesariamente se asocian a uno u otro modelo teórico de lectura:

AAE 1: Actitudes/emociones negativas ante el leer (se escriben con mayúscula por la cantidad de veces que aparecen en la investigación referida en el capítulo I 8.1): Malestar, Vergüenza Incredulidad, Desconcierto, Sentimiento de Pena, Algo de impotencia, Miedo, Ofensa; la Imagen personal y la Autoestima se ven afectadas, Vergüenza ajena,”. Sensación de frustración Molestia, Bronca, Desagrado, Enojo, Prejuicio, Frustración, Despiste, Desesperación, falacias, estafa, ignorancia.

AAE 2: Actitudes/emociones positivas del leer: risa, desafío, gracia, posibilidad de reflexión, juego, sorpresa, alegría, participación en la elección, reconocimiento, capacidad de escucha, ausencia de amenaza, confianza, esfuerzo, responsabilidad, entusiasmo, amor, ternura, solidaridad, cooperación

AAE 3: Actitudes reflexivas, “objetivas” (muy pocas): depende de la situación, edad del que escribe; responsabilidad de enseñar, paciencia y confianza en los procesos de aprendizaje. Apertura, debate, argumentación.

Diremos que la construcción del aspecto emocional de la actitud, también tiene relación con la memoria episódica y semántica de los sujetos en sus interacciones e historias sociales.

1. 2 DIMENSIÓN ESCÉNICA DE LA LECTURA

En este apartado se plantean esas escenas como semiosferas en cuyo seno, las prácticas se pueden convertir en habitus. Por eso, para hacer posible un análisis de las escenas de lectura, consideraremos para describir las escenas, los conceptos de semiosfera y

habitus. Estamos estableciendo una relación entre la concepción de escenas de lectura como semiosferas (Lotman: esferas de sentidos y significados) donde se producen efectos que pueden conformar habitus (Bourdieu).

1.2.1 LAS ESCENAS DE LECTURA COMO SEMIOSFERAS QUE GENERAN HABITUS.

La semiosfera es un concepto que crea Lotman, como propuesta para completar las nociones de biosfera y noosfera acuñadas por Vernasky. Esfera de semiosis compleja con sus propias normas, fronteras y modos de ser y hacer. En este trabajo nos referiremos a las escenas de lectura como semiosferas, de manera indistinta. Según Lotman los sistemas no existen por sí solos en forma aislada. La separación de éstos está condicionada únicamente por una necesidad heurística. Tomado por separado, ninguno de ellos tiene, en realidad, capacidad de trabajar. Sólo funcionan estando sumergidos en un continuum semiótico, completamente ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en diversos niveles de organización. A ese continuum, por analogía con el concepto de biosfera introducido por V. I. Vernadski, lo llamamos semiosfera. Debemos prevenir contra la confusión del término de noosfera empleado por V. I. Vernadski y el concepto de semiosfera introducido por nosotros. La noosfera es una determinada etapa en el desarrollo de la biosfera una etapa vinculada a la actividad racional del hombre (En nuestro trabajo, es el aspecto cognitivo de la Actitud). Mientras que la noosfera tiene una existencia material y espacial y abarca una parte de nuestro planeta, el espacio de la semiosfera tiene un carácter abstracto. Esto, sin embargo, en modo alguno significa que el concepto de espacio se emplee aquí en un sentido metafórico. Estamos tratando con una determinada esfera que posee los rasgos distintivos que se atribuyen a un espacio cerrado en sí mismo. Sólo dentro de tal espacio resultan posibles la realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información. ”³

En cuanto al concepto de Habitus de Bourdieu, lo entendemos como el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él.

3. Lotman, Iuri; Semiótica del texto...

(En nuestro trabajo, el aspecto cognitivo y conativo de la Actitud en las escenas de lectura). Estos esquemas generativos generalmente se definen como "estructuras estructurantes estructuradas"; son socialmente estructuradas porque han sido conformados a lo largo de la historia de cada agente y suponen la incorporación de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo, son estructurantes porque son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente. Dicha función estructuradora se sostiene sobre los procesos de diferenciación en cuanto a las condiciones y necesidades de cada clase. Esto hace que la eficacia preponderada de las prácticas culturales asumidas como propias respecto de las que no, actúe como tamiz (criterio de selección) de la cultura hegemónica (reconocimiento arbitrario, social e histórico de su valor en el campo de lo simbólico) ya que, según Bourdieu, la cultura importa como un asunto que no es ajeno a la economía ni a la política.

El habitus se aprende mediante el cuerpo, mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la conciencia. Las personas estamos sujetas al tiempo, tanto que tenemos que producir nuestras prácticas en la urgencia temporal. La incorporación inconsciente del habitus supone la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a la situación y el hecho de incorporar el interés en jugar el juego.⁴

Los modelos de Lectura en la historia de la lectura

“Tengo la seguridad de que la lectura no es comparable a cualquier otro medio de aprendizaje y de comunicación, porque ella posee un ritmo que es gobernado por la avidez del lector; la lectura abre un campo de interrogantes, de meditación y de análisis crítico, o sea, de libertad; la lectura es una correspondencia no solo con el libro, sino también con nuestro mundo interior que el libro desvela.” Calvino (1995:9)

Otro estudio más reciente plantea que existen diversos conceptos que explican al proceso de la lectura, que constituyen un verdadero desafío para la práctica y la política

4. Para la discusión de la noción véase un trabajo de Julieta Capdevielle en : <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3874067>

pedagógica de la lectura. La definición crítica no basta apenas, así como no basta la práctica sin la reflexión sobre la misma. Un estudio doctoral de Duarte (2012) de la Universidad de Alcalá sobre la enseñanza de la lectura al considerar la diversidad de estudios sobre la lectura, pretendió en su investigación, comprender los modos en que los saberes sobre la lectura eran construidos en la escuela y cómo podrían recibir diferentes esbozos. Esos esbozos, se pueden agrupar en dos grandes caracterizaciones; conforme a Martins (2004:31):

-Como decodificación mecánica de signos lingüísticos, mediante el aprendizaje establecido partiendo del condicionamiento estímulo-respuesta (enfoque Behaviourista-Skinneriana);

- Como proceso de entendimiento copioso, cuya dinámica involucra componentes sensoriales, emocionales, intelectuales, fisiológicos, neurológicos, así como culturales, económicos y políticos (enfoque cognitivo-sociológico).”

En un modo amplio de concebir la lectura, se constituye en la principal “dieta nutricional” para el crecimiento creativo del sujeto, principalmente cuando relacionamos la lectura al contexto social. Silva (1997). Recordemos la etimología de la palabra “alumno” que proviene del latín “alere”...que significa “alimentarse”. En este enfoque amplio con el que la lectura es entendida, se hace necesario comprender su característica polisémica en lo que concierne a su índole conceptual.

CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS

Se defiende aquí la conceptualización de la lectura (ya sean literarias o extraliterarias) por la cual se atribuyen sentidos a los textos escritos, con el intento de desarrollar habilidades lectoras a fin de construir y desarrollar Actitudes Lectoras en las escuelas secundarias. Este enfoque no excluye la importancia de la lectura del mundo, del contexto, al considerar que es en la construcción de los significados que los sujetos buscan la comprensión crítica del texto, procedentes de lecturas del mundo y de las lecturas de otros textos, o libros, o sea, de varias experiencias de lectura adquiridas a lo largo de la vida (ver “El camino lector”) , y esta experiencia surge en los primeros años vividos en la escuela (nivel primario y secundario)

Asimismo consideramos la perspectiva interaccionista. Desde esta perspectiva, Solé

(1998:23) afirma que: “la lectura es el proceso mediante el que se comprende el lenguaje escrito”. En dicha comprensión intervienen tanto el texto, su forma y el contenido, como el lector, sus expectativas y conocimientos previos. En este sentido, consideramos relevante una postura socio lingüística como perspectiva teórica.

SOCIOLINGÜÍSTICA COMO PERSPECTIVA

En el marco de la visión del fenómeno lingüístico como complejo más que como «objeto» (vid. Vilarroya 2002), la perspectiva sociolingüística se ocupa fundamentalmente de la sociosfera, es decir, del plano de realidad donde los seres humanos sostienen relaciones cotidianas unos con otros en tanto que individuos particulares y/o en tanto que representantes de instituciones u ocupantes de determinados roles sociales, definen una determinada visión del mundo, y se organizan socio-político-económicamente de forma colectiva. Es en esta dimensión donde tiene lugar de facto el uso lingüístico «externo» —e-language, en términos de Chomsky— y constituye, pues, uno de los más importantes planos de la existencia del fenómeno lingüístico. Esta perspectiva es claramente interdisciplinaria, ya que se trata de una dimensión de escala superior en la cual intervienen niveles jerárquicamente inferiores que se entremezclan aquí para producir nuevas emergencias, como puede ser el propio comportamiento comunicativo.

Éste presupone el cerebro-mente individual de la especie, con sus propiedades, facultades y constricciones, su contacto con el mundo, que activará la producción de (re)presentaciones e interpretaciones de las percepciones, y todo lo que gira entorno a la organización colectiva de los seres humanos, desde la interacción cara a cara hasta las dimensiones económicas y políticas. Integra, pues, en su seno el plano cognitivo-emotivo, el cual, a su vez, contiene el plano sociocultural, los cuales tienen estrechísima relación con el plano propiamente lingüístico, que los incluye a los dos, a su vez incluyentes del primero. Distinguimos, pues, la dimensión sociolingüística, pero no la separamos de las otras igualmente presentes y plenamente participantes⁵.

La historia de las escenas de lectura:

Un texto imprescindible para entender la historia de la lectura en nuestro país es de

⁵(Revista de Llengua i Dret, núm. 41, 2004. pág. 175)

Cucuzza, Héctor Rubén (Dir.); Spregelburd y otros autores. “Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales” se publicó en Editoras del Calderón, en el año 2012 y se trata de una producción de investigación del equipo de Historia Social de La Educación y del Grupo HISTELEA: Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina da Universidad Nacional de Luján, de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Según casi todos los artículos, la lectura y la escritura han sido/son más una obligación que un derecho.

En el capítulo cuatro, De Miguel analiza las **escenas de lectura** escolar y los aspectos performativo, pedagógico, alumno lector, control de la alfabetización y funciones de la lectura en el horizonte cultural letrado. Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna, Analiza documentos oficiales y un libro de lectura, reforzando que tales escenas tuvieron influencia en la historia de la enseñanza de la lectura en el país, pues en el imaginario pedagógico se atribuía a la lectura una inmediata fuerza civilizatoria en la Argentina moderna.

La escenas de lectura son complejas.

Así, nos disponemos a observar las escenas de lectura, entendida como el lugar/ambiente donde se realiza/materializa la lectura como práctica social mediante la cual se comparten saberes, a fin de dar cuenta de un aspecto de esas prácticas: el de la lectura y la socialización de lo leído (concepto acuñado por De Miguel, Adriana en Historia de la lectura junto a otro autores).

Una escena de lectura se describe por la presencia de los actores y sus funciones, los textos que se leen y contextos de los que surgen. Considerando los términos del Proyecto RELEE (ver su DOI en bibliografía) para construir una biblioteca virtual sobre lo que se denomina “escenas de lectura”, la definen como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación, nos proponemos observar en las escenas de lectura las siguientes condiciones:

1) Los actores:

¿Quién o quiénes intervienen en la escena de lectura en el nivel secundaria? Es individual/colectiva, masculino/femenino, niño/adulto, joven/anciano

¿Qué tipo de relaciones sociales se evidencian? jerárquica/igualitaria,

dominación/democratización, escolarizante/recreacional, elitista/popular

¿Cuáles son las posiciones corporales del o los personajes? Sentado/acostado/de pie, diferencias de posturas lector/escucha,

2) Las finalidades

¿Para qué fines se lee? Explícitos/simbólicos, formación cultural/placer, crecimiento personal/goce estético, mágico /racional,

3) Los espacios

¿Cuál es el marco espacial del lugar en que se lee? Interior/exterior, espacio específico/inespecífico, arriba/abajo, trabajo/ocio, escolar/otros, público/privado, urbano/rural, oculto clandestino/abierto manifiesto, sagrado/profano, abierto/cerrado, individual/colectivo, particular/institucional

4) Los tiempos

¿Puede determinarse el momento de la lectura? regular periódico/ ocasional casual, Día/noche, cuantitativo/cualitativo, planificado/spontáneo, periodizable/no periodizable, datado/ no datado

5) Modos de lectura (lectura socializada/lectura individual)

¿La escena supone una lectura silenciosa o en alta voz?

¿Qué palabras median para que los alumnos lean en clase?

¿Qué tipo de textos se “dan a leer” a los estudiantes?

¿Qué tipo de consignas de lectura proponen?

6) Centralidad/marginalidad

Los soportes materiales o la tecnología de la palabra

¿Es posible determinar el tipo de soporte material de la escritura en que se lee? Arcilla, piedra, papiros, pergaminos, hueso, cerámicas, madera, cuero, papel, tela, etc

¿Cuál es el objeto portador? Tablillas, sellos, estelas, vitrales, rollos, códices, cuadernos, libros, edictos, bandos, diarios, revistas, pizarras, paredes, cartas, carteles, monumentos, letreros, panfletos, utensilios, pintura, grabado, televisión, cine, computadora, etc

¿Cuál es el lugar del objeto en el espacio representado?

Solo con el fin de describir esas semiosferas y habitus que no siempre son conscientes,

deslindamos tres categorías, correspondientes a las tres dimensiones de análisis: dimensión actitudinal, escénica y política de la lectura.

Se agrupan las escenas en tres categorías de análisis:

ELF.1 Escena de lectura “fragmentaria” , se asocia a la ACC. 1 e indistintamente con las AEA 1, 2 o 3 de dimensión actitudinal/teórica descritas más arriba:

- 1) Actores: En estas escenas, no todos los alumnos están atentos y no hay indicios de preocupación por parte de los profesores en que se integren a la lectura activamente. La lectura es presentada individualmente (por ejemplo se ha requerido anterior en sus casas). La relación que se evidencia es jerárquica (el que dice qué se lee y cómo se interpreta es el profesor) y de dominación escolarizante (“en la escuela se lee así”) quizás proveniente de una formación elitista respecto de la lectura (quienes son letrados, quienes no; quienes leen bien, quiénes no, etc.). Los cuerpos en estas escenas están sentados en fila, unos detrás de otros o en grupos aleatorios un tanto desorganizados. El clima es emocional es neutro (indiferencia generalizada) o negativo (los actores parecen estar aburridos o molestos, evidentes en gestos y reacciones lingüísticas y corporales). Las actitudes son negativas o indiferentes como se describe en A 1.
- 2) Las finalidades: en las EF.1 no están explícitos los propósitos de lectura, se pone acento que en la escuela se lee “porque hay que leer” y que sirve para “el crecimiento personal” y para “ser alguien el día de mañana” y hay una tendencia a una lógica de disciplinamiento la que “el que no lee como le propongo, no aprende ni aprueba la materia”
- 3) En estas escenas, el único espacio específico para leer es el aula. Y siempre en el marco de “un trabajo práctico a realizar”, unas consignas a responder y siempre se refieren a individuos para responderlas. En este lugar público (escuela pública) pero cerrado (aula) se da cierta sacralidad a la lectura de textos que son casi siempre copias de apuntes dictados por profesores, y hay poca participación de las lecturas vernáculas propias de los alumnos.
- 4) En cuanto a los tiempos o momentos de la lectura, son improvisados (qué tienen

en la carpeta? ¿Que “escribieron (“copiaron” en realidad) la clase anterior?; no son momentos regulares, sin valor de ritual, y siempre prima el criterio cuantitativo (de la página tal a la tal) y no datado: nada se explicita del autor del texto, ni de la corriente científica o filosófica discursiva, ni de sus tramas (argumentativa, expositiva, descriptiva, narrativa) de donde surge.

- 5) En cuanto al modo de lectura se tiende a la lectura individual y nunca se apela a la discusión sino solo a la interpretación “cabal” del texto. Casi nunca la actuación del docente no es mediadora, y las consignas de lectura, si las hay, son de “extraer datos” del texto en forma individual.
- 6) Por último, en cuanto a la materialidad de los textos, en estas escenas no es central la selección de los soportes materiales o la tecnología de la palabra. No está cuidado en tipo de soporte material/inmaterial (virtual) de la escritura que se lee ni el portador: todo se reduce a “fotocopias o dictados en carpeta”. El objeto libro siempre está en la Biblioteca, cuidado, impoluto y sirve de “mataburros” pero no está el objeto libro en estas escenas.

EIL.2 (Escena de lectura integral) Escena integral de lectura, asociada con la ACC2 y ACC3 de la categorización de actitudes y teorías de lectura. E indistintamente con las AEA 1, 2 o 3.

- 1) Actores: En estas escenas, todos los alumnos son involucrados de variadas maneras en la lectura; desde la anticipación de lo que se va a leer; la selección de los textos, la manipulación de los libros, de la búsqueda de información. Y los profesores explícitamente muestran indicios de preocupación por que todos los estudiantes se integren a la lectura activamente, de la manera que puedan hacerlo. Las posibles lecturas son presentadas colectivamente. Las relaciones que se evidencian son igualitarias (el que dice qué se lee y cómo se interpreta es el conjunto de estudiantes y el profesor) y de encuentro (“en la escuela podemos leer de muchas maneras”) quizás proveniente de una formación popular respecto de la lectura. Los cuerpos en estas escenas pueden estar sentados en círculo, de a grupos, en las mesas, en las sillas, unos detrás de otros o en grupos aleatorios un tanto desorganizados. Las actitudes que se asocian a estas escenas son del tipo A 2 o A 3 y afectivamente son reflexivas o positivas.

- 2) Las finalidades: en las EF.1 no solo son explícitos sino que se construyen con el alumnado. Los propósitos de lectura se intenta asociarlos al placer de conocer, al goce estético y al pensamiento racional, comprendiendo lo mágico, lo maravilloso y milagroso como subproductos analizables de la razón.
- 3) En estas escenas los espacios pueden ser interiores y exteriores. Se permiten pensar en espacios específicos como la biblioteca o el aula pero también inespecíficos como pasillos, patios, plazas, etc. La lectura es tomada como un trabajo intelectual no separado del ocio o el tiempo libre y lo institucional es un pretexto para el encuentro de lecturas.
- 4) Los tiempos: estas escenas tienden a abrirse paso de manera regular, con continuidad y un tiempo asignado (10 minutos al comenzar las clases; una vez por semana, etc.); cierta periodización y se tiene la tendencia a provocar lecturas de calidad y diversidad. Son lecturas planificadas pero se da lugar a la espontaneidad que pueda surgir del grupo en relación a las lecturas. En estas escenas se requiere el registro de lo leído, las opiniones y conclusiones colectivas a las que se arriba por lo leído.
- 5) Los modos de lectura: son lecturas socializadas. La lectura individual solo completa lo realizado en grupo. Son muy frecuentes las indicaciones de leer en voz alta y las consignas de lectura apelan a la asociación de lo leído con la experiencia personal y a la cotidianidad. En estas escenas los profesores lideran el momento de lectura pero moderan las intervenciones en una actitud mediadora.
- 6) Respecto del libro y la lectura es central la noción de texto aunque se toma la palabra “lectura” en un sentido amplio que incluye todas las maneras de comunicar. Los soportes materiales o la tecnología de la palabra son cuidados y explicitados: el tipo de soporte material de la escritura en que se lee, el objeto portador y el contexto de producción del texto y características del discurso de donde surge.

ELT.3 (ET: en transición)

Son escenas en las que se incluyen algunos elementos de la EFL1 y algunos de las ELI.2 en las hebras que van por rescatar de lo tradicional, lo mejor y de las innovaciones, lo posible y adecuado al contexto.

1.3 DIMENSIÓN POLÍTICA, PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL DE LA LECTURA

POLÍTICAS DE LECTURA

En un artículo de Gustavo Bombini⁶ “*La lectura como política educativa*”, se plantean cuestiones relacionadas con la lectura como política pública, desarrollada desde el ámbito estatal, tales como

- a) las representaciones sociales sobre la lectura,
- b) su promoción
- c) y sus relaciones con las funciones históricas de la escuela como garante del acceso a la cultura escrita.

Asimismo, propone una nueva construcción epistemológica y metodológica que permita abordar las prácticas de lectura como práctica sociocultural apoyada en los aportes de la sociología de la cultura, la antropología cultural y la etnografía, para nuevos abordajes y problematizaciones que someten a revisión categorías tradicionales, con el objetivo de construir lo que podría denominarse una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos. En el párrafo dedicado a “discursos y representaciones acerca de la lectura” asegura que un primer paso para imaginar las decisiones en torno de la lectura será analizar en qué contexto político, socio-económico, cultural, educativo se llevarán adelante las líneas de acción. Y se pregunta ¿Cuál es el estado de las cosas en el momento en el que diversas gestiones estatales en nuestra región(1) deciden priorizar –a través de sus ministerios y/o secretarías de educación y/o de cultura– planes, programas y proyectos de promoción de la lectura? Un punto de partida para dar cuenta de este estado de las cosas es revisar a qué nos referimos cuando hablamos de lectura, qué representaciones sociales, qué ideas arraigadas están en la base de los discursos sociales que se refieren a la lectura, entre ellos los pedagógicos y escolares pero también otros. Qué enunciados, qué figuras, qué metáforas nos hablan hoy sobre la lectura, enunciados,

6* Profesor titular e investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura y en Literatura Infantil en las Universidades de Buenos Aires y Nacionales de La Plata y San Martín, Argentina.

figuras y metáforas a partir de los cuales fraccionamos prácticas, promovemos, enseñamos, formamos, aprendemos, producimos un trabajo cultural, desarrollamos investigaciones, leemos y escribimos.

Esta revisión, como veremos más adelante, es un punto de partida importante, pues hace a una toma de posición cultural y pedagógica determinante a la hora de facilitar o de obstaculizar prácticas de lectura y escritura en los más diversos contextos escolares y culturales. Sin duda, la construcción de políticas públicas de lectura debe revisar permanentemente la pertinencia de los instrumentos de evaluación que se proponen, así como también tener en cuenta las consecuencias que la difusión de los resultados de las evaluaciones en lectura y escritura tienen en la construcción de representaciones acerca de estas prácticas, de su lugar en la sociedad y de los lectores y sus posibilidades de ponerse en relación con los textos. Estas construcciones, que suelen presentarse como negativas y alarmantes, generan en la cotidianidad del aula un efecto pedagógico similar a esas representaciones sobre la inteligencia de sus alumnos que sostienen los maestros y que según las investigaciones realizadas por los sociólogos de la educación: «Pueden marcar los límites que se le asignan a algunos alumnos de los cuales el maestro, sin ser consciente, puede esperar poco», citando a Kaplan en su artículo.

Según Bombini uno de los caminos posibles, que nos permite recuperar una imagen rica en relación con los sujetos y con las prácticas culturales y pedagógicas en las que participan, consiste en asumir una mirada sociocultural que permita reconocer escenas diversas en cuanto a sus participantes, su localización, su impacto, experiencias en las que lectura se presenta como un valor y sobre la que los sujetos ponen expectativas diversas. Propiciar una mirada sociocultural sobre las prácticas de lectura no significa meramente incorporar a modo de celebración de la diversidad el dato contextual en el que esa práctica se produce. Se trata de poner en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos. Los lectores y las comunidades de lectores desarrollan diversas «artes de leer» (parafraseando la expresión «artes de hacer» del teórico francés Michel de Certeau) y muestran en ellas sus particulares tácticas para ponerse en contacto con la cultura escrita, sus modos diversos de construir

significado y de poner en tensión representaciones y valoraciones sobre la lectura y la escritura. Disponernos –dice Bombini- entonces a hacer *“Un registro de escenas, recorridos, tipos de experiencias de lectura supone la existencia de diversos contextos que van desde la escuela tradicional en cualquiera de los niveles, muchas de ellas en ámbitos de escolarización de alta vulnerabilidad, las experiencias de lectura escolares y extraescolares en contextos de interculturalidad y bilingüismo, en espacios de educación penitenciaria, en bibliotecas populares, en espacios diversos generados por las organizaciones de la sociedad civil, entre otros”*. Desde el punto de vista pedagógico estas experiencias proponen desafíos metodológicos dentro de una perspectiva sociocultural de la lectura. Se trata de experiencias diversas que observadas en su particularidad ofrecen una empírea productiva que debe ser recuperada e interpretada para descubrir allí los distintos modos en que los sujetos se vinculan con la cultura escrita. Este trabajo interpretativo opera en el sentido contrario a cualquier operación de homogeneización que impediría percibir esas particularidades y que estaría desatendiendo a esos modos propios de los sujetos y las comunidades, de vincularse con la cultura escrita.

SUBJETIVACIÓN POLÍTICA: tomado del análisis y comparación de Etienne Tassin sobre el desarrollo de las nociones de “subjetivación” y “política” de los autores Ranciere/ Arendt/ Foucault/ Althusser). La subjetivación política es un proceso que produce "sujetos" que no son cosas o causas, que no son conciencias o "yoes", que no son vasallos. Produce seres sin identidades ni asignaciones, sin pertenencias ni obligaciones de fidelidad. Y por lo tanto, quizás, no soberanos.

Así, pues, la doble paradoja de la subjetivación política entendida en este sentido consiste en que produce seres anómalos y anormales, insignificables y extraños a todo orden, fuera-de-la-ley [hors-la-loi] por ser a-legalarios y no por ser ilegales, en suma, seres no aptos para la soberanía. Y, podría agregarse, la paradoja de estas paradojas es que se trata de "sujetos" políticos. Nos encontramos muy lejos de la idea originaria de un sujeto político concebido como un ser identificable, autónomo y soberano. Esta figura de la subjetivación política pareciera más bien producir "no sujetos" políticos, a los que les convendría mejor el nombre de "fuerzas". La subjetivación política produce

fuerzas y composiciones de fuerzas en el corazón de redes de fuerzas contradictorias en oposición entre sí, y no sobreponiéndose unas a otras.

Diremos entonces: i) Que la subjetivación política no es la producción de un sujeto definible (al final del proceso y como su garante). 2) Que tampoco es obra de dicho sujeto (al inicio del proceso, como su origen, y durante su transcurso). 3) Que su dimensión y su significación políticas tienen que ver con esas situaciones, con esas relaciones y esas composiciones de relaciones por las cuales se producen seres alterados con respecto a sí mismos, no idénticos a sí, y que sin embargo no dejan de reconocer su compromiso personal con esas situaciones que los desprenden de sí mismos para hacerlos aparecer con más fuerza, a ellos, por lo que dicen que son, o para hacerlos aparecer como lo que muestran que son con respecto a esas relaciones exteriores que los hacen advenir.

PEDAGOGÍAS DEMOCRÁTICAS

Philippe Merieu⁷ (2014), plantea que hay al menos tres exigencias políticas en la educación; La primera exigencia es transmitir solo saberes emancipadores que permitan al estudiante inscribirse en una historia y proyectarse hacia su porvenir; la segunda exigencia es que en el acto de enseñar deben compartirse valores de la democracia, sus bondades y la necesidad de que el respeto por la alteridad contribuya a la construcción del bien común. Y la tercera exigencia es que debemos abandonar las ilusiones de “libertad” y/o “sumisión” de los alumnos y también dejar a un lado la dicotomía del alumno víctima o del alumno culpable de sus errores para crear una pedagogía de la elección en una escuela que no ponga a los niños en una situación de elección constante pero tampoco en una que no los deje elegir nunca. Y plantea que cualquier contenido

⁷Philippe Merieu (2014) en “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”, una publicación del Ministerio de educación de la Nación. Estos fascículos fueron enviados a todas las escuelas secundarias para ser leídas por los profesores y fue justamente un profesor de historia, que en una reunión plenaria donde leímos este texto puso énfasis en la necesidad de pensar estas exigencias de la escuela actual.

que estemos enseñando se puede ser democrático o no, en los modos en que comunicamos esos contenidos; en la forma en que consignamos los trabajos, en la forma en que planteamos la evaluación.

LA GRAN OCASIÓN

En un artículo homónimo de Graciela Montes, LA GRAN OCASIÓN: LA ESCUELA COMO SOCIEDAD DE LECTURA asegura que *“Leer vale la pena... Convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector – todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...– se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo. Lo que sigue es una reflexión acerca de esta lectura que vale la pena. Es también una propuesta: que la escuela se asuma como la gran ocasión para que todos los que vivimos en este país –cualquiera sea nuestra edad, nuestra condición, nuestra circunstancia...– lleguemos a ser lectores plenos, poderosos. “La lectura no es algo de lo que la escuela pueda desentenderse”.*

POLÍTICA PEDAGÓGICA COMO ESPERANZA

Tomamos la postura de APPLE, en “El conocimiento oficial” cuando describe qué voces incluir en una política pedagógica para restaurar vínculos entre los participantes actores de las escenas de lectura de estos tiempos:

“La política pedagógica no incluye simplemente discutir lo que uno enseña o cómo lo enseña, sino también el tener en cuenta los derechos de los «enseñados» a participar conjuntamente en la creación del entorno pedagógico. Como dirían Giroux y otros, abarca la política de la voz del estudiante. Ahora bien, los programas formales de graduación en que participan todos los miembros del seminario de los viernes tienen poco espacio para la voz de los estudiantes. Concertando las preocupaciones de los grupos en los procedimientos para detener la marginación de estas voces y para reintegrar las cuestiones de género, raza, clase y sexualidad como marcos organizativos en la pedagogía y currículo de la universidad, de nuevo pasó a primer plano una unidad

descentralizada, unidad que permitía múltiples voces políticas, aunque seguía siendo una unidad. Se han tomado y se están tomando decisiones que ahora empiezan a dejar sentir algunos efectos sobre la determinación de prioridades en las contrataciones, sobre los cursos que deberían ofrecerse, sobre la política del conocimiento oficial en los cursos existentes y en los nuevos, sobre la posible representación estudiantil en todos los comités importantes, etc.”

Si bien esta participación de las voces de los estudiantes se reclama para la universidad, creemos necesario que en secundaria al menos se consideren las ideas que los alumnos tienen respecto del leer en la escuela, y que para que esta pedagogía inclusora exista, es necesario que se debata este punto entre los actores.

POLÍTICA INSTITUCIONAL

“[...] la política es un proceso real que produce una verdad de la situación colectiva; que muestra las posibilidades igualitarias de una situación. Y que no puede ser medida por los resultados, sino por su propio proceso. [...] Toda política contiene su verdad en sí misma”⁸

Una política de lectura es una estructura consciente de decisiones, normas, lecturas, usos y costumbres en una institución determinada, que permite materializar, ejecutar los términos de la Ley en cuanto a la lectura de textos que garantice el derecho de todos a aprender y conocer los bienes culturales, en un clima de ausencia de amenaza.

Indagamos si la lectura es una temática presente en Proyecto educativo institucional (PEI); de mejora institucional (PMI) o en el Proyecto institucional de evaluación (PIE). Si existe o está en construcción una política pedagógica institucional para la lectura. Y, en todo caso, averiguar la implementación de la normativa, como por ejemplo, el decreto 817/83 en lo que concierne a las responsabilidades del directivo y de los docentes, en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura.

⁸Es de Alan Badiou ; lo dijo en en la presentación a la edición en castellano del “*El ser y el acontecimiento*”. Presentado y leído por Alejandro Cerlleti en el módulo 2.

Para encontrar algunas consideraciones que permitan a los equipos directivos de escuelas secundarias, construir políticas de lectura en sus instituciones que se ajusten a la política educativa jurisdiccional en sus tres ejes: calidad, inclusión en una escuela como institución social.

Así, una POLÍTICA DE LECTURA es una estructura de decisiones, normas, lecturas, usos y costumbres en una institución determinada, que permite materializar, ejecutar los términos de la Ley en cuanto a la lectura de textos que garantice el derecho de todos a aprender y conocer los bienes culturales, en un clima de ausencia de amenaza. Observaremos en cuáles de las tres tipos de política se encuadra la institución donde se investigó.

El concepto que nos asiste es el de “subjetivación política”: tomado del análisis y comparación de Etienne Tassin sobre el desarrollo de las nociones de “subjetivación” y “política” de los autores Ranciere/ Arendt/ Foucault/ Althusser. La subjetivación política es un proceso que produce "sujetos" que no son cosas o causas, que no son conciencias o "yoes", que no son vasallos. Produce seres sin identidades ni asignaciones, sin pertenencias ni obligaciones de fidelidad. Y por lo tanto, quizás, no soberanos.

Así, pues, la doble paradoja de la subjetivación política entendida en este sentido consiste en que produce seres anómalos y anormales, inasignables y extraños a todo orden, fuera-de-la-ley [hors-la-loi] por ser a-legatarios y no por ser ilegales, en suma, seres no aptos para la soberanía. Y, podría agregarse, la paradoja de estas paradojas es que se trata de "sujetos" políticos. Nos encontramos muy lejos de la idea originaria de un sujeto político concebido como un ser identificable, autónomo y soberano. Esta figura de la subjetivación política pareciera más bien producir "no sujetos" políticos, a los que les convendría mejor el nombre de "fuerzas". La subjetivación política produce fuerzas y composiciones de fuerzas en el corazón de redes de fuerzas contradictorias en oposición entre sí, y no sobreponiéndose unas a otras.

Diremos entonces: i) Que la subjetivación política no es la producción de un sujeto

definible (al final del proceso y como su garante). 2) Que tampoco es obra de dicho sujeto (al inicio del proceso, como su origen, y durante su transcurso). 3) Que su dimensión y su significación políticas tienen que ver con esas situaciones, con esas relaciones y esas composiciones de relaciones por las cuales se producen seres alterados con respecto a sí mismos, no idénticos a sí, y que sin embargo no dejan de reconocer su compromiso personal con esas situaciones que los desprenden de sí mismos para hacerlos aparecer con más fuerza, a ellos, por lo que dicen que son, o para hacerlos aparecer como lo que muestran que son con respecto a esas relaciones exteriores que los hacen advenir.

TRES TIPOS DE POLÍTICAS DE LECTURA

Nuevamente, sólo a los fines de poder observar el aspecto político de las prácticas de lectura, a las posibilidades de políticas institucionales de lectura, las categorizamos en tres modelos:

PIT: Política institucional tradicional irreflexiva: se resuelven las problemáticas de lectura con métodos que insisten en que son los alumnos quienes no saben leer, o que la escuela primaria fue deficitaria o que los padres no leen tampoco. Las innovaciones en lectura tienden a remendar las deficiencias de alumnos con profesores que improvisan sobre la marcha y no hay consenso entre grupos de áreas ni interdisciplina. Se observan fenómenos aislados, super héroes de la lectura que quedan grabados en la memoria de los alumnos como “muy exigentes” “muy alocados” como “què bien lee el profesor”. Se basan en articulaciones y programas “parche” que no tienen a la transformación de escenas sino más bien de poner atención en lo que las pruebas internacionales de lectura evalúan y lo mal que leen todos los estudiantes de secundaria. Cuando hay dificultades de lectura de los alumnos , la “norma “ es sancionar a los alumnos, someterlos a filípicas para que “tome consciencia” (moral). No es explícita esa preocupación en los PEI y los criterios de evaluación se orientan a que sepa ser “expresivo” al leer y que respete puntos, comas y pausas, que pueda asociar lecturas y las descripciones frecuentes naturalizadas son “no saben leer, no saben nada, *no entienden nada ni van a entender*”. Estas construcciones, que suelen presentarse como negativas y alarmantes, generan en la cotidianeidad del aula un efecto pedagógico similar a esas

representaciones sobre la inteligencia de sus alumnos que sostienen los maestros y que según las investigaciones realizadas por los sociólogos de la educación: «Pueden marcar los límites que se le asignan a algunos alumnos de los cuales el maestro, sin ser consciente, puede esperar poco» .

PIRT: Política institucional reflexiva/tradicional: para la cual leer en la escuela es la gran ocasión para generar una comunidad de lectores. Son políticas que convidan a tratar de recuperar las lecturas previas de los estudiantes, sus vivencias cotidianas y las lecturas vernáculas para poder ofrecer las lecturas consideradas relevantes para el conocimiento y el saber. Se organizan espacios para la lectura entre todos con periodicidad y regularidad. Se le otorga a la lectura un papel central en todas las acciones en el aula y se cuida la selección de textos que se ofrecen para leer. Esta política explicita qué voces incluir en una política pedagógica para restaurar vínculos entre los participantes actores de las escenas de lectura de estos tiempos. Una política pública, desarrollada desde el ámbito estatal, toma en cuenta las representaciones sociales sobre la lectura, su promoción y sus relaciones con las funciones históricas de la escuela como garante del acceso a la cultura escrita.

En este tipo de política de lectura se propone una nueva construcción epistemológica y metodológica que permita abordar las prácticas de lectura como práctica sociocultural apoyada en los aportes de la sociología de la cultura, la antropología cultural y la etnografía, para nuevos abordajes y problematizaciones que someten a revisión categorías tradicionales, con el objetivo de construir lo que podría denominarse una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos. Se pregunta por “qué enunciados, qué figuras, qué metáforas nos hablan hoy sobre la lectura, enunciados, figuras y metáforas a partir de los cuales fraccionamos prácticas, promovemos, enseñamos, formamos, aprendemos, producimos un trabajo cultural, desarrollamos investigaciones, leemos y escribimos” (Bombini; 2012).

La construcción de una política pública de lectura de este tipo, revisa permanentemente la pertinencia de los instrumentos de evaluación que se proponen, así como también tener en cuenta las consecuencias que la difusión de los resultados de las evaluaciones en lectura y escritura tienen en la construcción de representaciones acerca de estas prácticas, de su lugar en la sociedad y de los lectores y sus posibilidades de ponerse en relación con los textos. Todo para recuperar una mirada sociocultural que permita reconocer escenas diversas en cuanto a sus participantes, su localización, su impacto, experiencias en las que lectura se presenta como un valor y sobre la que los sujetos

ponen expectativas diversas. Los lectores y las comunidades de lectores desarrollan diversas «artes de leer» (parafraseando la expresión «artes de hacer» del teórico francés Michel de Certeau) y muestran en ellas sus particulares tácticas para ponerse en contacto con la cultura escrita, sus modos diversos de construir significado y de poner en tensión representaciones y valoraciones sobre la lectura y la escritura.

En este tipo de política de lectura se disponen todos los profesores –dice Bombini- a hacer *“Un registro de escenas, recorridos, tipos de experiencias de lectura (porque esto...) supone la existencia de diversos contextos que van desde la escuela tradicional en cualquiera de los niveles, muchas de ellas en ámbitos de escolarización de alta vulnerabilidad, las experiencias de lectura escolares y extraescolares en contextos de interculturalidad y bilingüismo, en espacios de educación penitenciaria, en bibliotecas populares, en espacios diversos generados por las organizaciones de la sociedad civil, entre otros”*.

Una política así propone desafíos metodológicos y pedagógicos dentro de una perspectiva sociocultural de la lectura. Se trata de habilitar experiencias diversas que observadas en su particularidad ofrecen una empírea productiva que debe ser recuperada e interpretada para descubrir allí los distintos modos en que los sujetos se vinculan con la cultura escrita.

Para esta política de la lectura se adecuan las acciones institucionales que permitan crear “ambientes apropiados de lectura”, un concepto tomado de Aidan Chambers, de su libro homónimo y se define como cierto clima de encuentro, disposición del ánimo a estar con gusto mientras se lee solo o colectivamente. Aquellas situaciones en donde aún el esfuerzo puede otorgar dosis de disfrute, que se manifiesta en opiniones y autopercepciones de las vivencias.(En este texto se lo relaciona con el aspecto afectivo/emotivo y conativo de la actitud)

PITTI: Política institucional en transición con aspectos tradicionales e innovadores: está preocupada por la lectura y sabe que es una temática a tratar...: Hace esfuerzos por integrar las escenas de lectura en sus PEI y PIE pero en su plantel los profesores pueden

ofrecer mucha resistencia al cambio, tienen actitudes del tipo ACC 1 por lo que van introduciendo transformaciones entre los profesores que evidencian ACC 2 o 3.

CAPÍTULO III- DEL DISEÑO DE INSTRUMENTOS A SU APLICACIÓN Y DEL TRABAJO DE CAMPO A LA CATEGORIZACIÓN Y COMENTARIOS DE LOS RESULTADOS.

“La realidad duerme sola en un entierro y camina triste por el sueño del más bueno. La realidad baila sola en la mentira y en un bolsillo tiene amor y alegría, un dios de fantasía, la guerra y la poesía”.

Como manifestamos en la Parte I, más precisamente en el inciso sobre “metodología” de la introducción general, este fue un trabajo de investigación tendiente a lo cualitativo, lo exploratorio; pero permeable –muy atentos- a los avatares de lo que se iba observando y escuchando. Por ejemplo, de una profusión de instrumentos que se aplicaron, el director del trabajo sugirió que se tomaran como instrumentos solo las entrevistas y la observación. De esta manera, los demás instrumentos aplicados que permitieron recoger infinidad de datos, como grupo focal, encuesta de opinión, narrativas, talleres fueron derivados como mención para el anexo, como un ronroneo no apto para ser comunicable como insumo académico de la manera en que fueron recogidos, todavía.

Para cada dimensión o esfera del problema, se pensaron diferentes instrumentos que se exponen a continuación, junto con los resultados. Antes de agrupar los instrumentos por dimensiones indagadas, se ofrecen algunas muestras tanto de los instrumentos como de las respuestas.

DESCRIPCIÓN:

Lugar: Escuela 508

Unidad de análisis: 48 alumnos y 8 profesores de 3r. Año A y C (turno mañana, humanidades y electromecánica) y 19 alumnos y 2 profesores de 3r. año B (turno tarde, electromecánica)

Fechas e instrumentos:

27 de julio – INSTRUMENTO 2: entrevista con el director, presentación de la maestría y el tema de investigación.

28/7 INSTRUMENTO 3: entrevista a dos profesores (Ciencias Sociales, Formación ética y ciudadana y Tecnología)

3/8 – INSTRUMENTO 5: observaciones de clase: Se observaron clases:

- a) De música, de 1r. año “A”.
- b) De Física, 3r. Año “A”.
- c) De Lengua y Literatura, 3r. Año “A”.
- d) De Física 3r. año “C”.
- d) de Historia, 3r. Año B y encuesta de opinión al profesor.

4/8 – Entrevistas a cuatro (4) profesores más

4/8 – Exploración y registro de los libros de temas de 3r. Año A, B y C.

Encuestas de opinión a 48 alumnos de 3r. Año

20 de agosto –

Entrevista a la profesora de Inglés, presente en el grupo de discusión.

Observación de clase 3r. Año Clase de Física

Entrevista a la profesora de Física de la clase observada.

5/8 de agosto-

INSTRUMENTO 6 Grupo de discusión- con 48 alumnos y tres (3) profesores de 3r. Año A y B. Profesores de Educación artística, Física y lengua extranjera (inglés).

Características generales de la institución: Es una escuela técnica fundada como proyecto “Escuela -Patio”, implantada en el barrio entre las Avenidas Peñaloza, Gorriti, Blas Parera y el límite Norte de la ciudad de Santa Fe. Es un edificio diseñado arquitectónicamente para el proyecto: predomina el color gris-blanco, amplios ventanales con rejas transparentes hacia los laterales del barrio, está pantado en una hectárea, pasillos de 10 mts de ancho, patios múltiples, aulas alternas (no alineadas y para diversa cantidad de alumnos), gabinete de dibujo técnico, amplia biblioteca, talleres para fabricar juguetes, salón de actos, entre otras bondades. Han pasado varios directores organizadores con conflictos políticos graves que determinaron su

alejamiento o sus renunciaciones. Desde hace seis meses (en febrero 2014) ha tomado la dirección, por escalafón, el actual director.

III) Escuela 511-

Unidad de análisis: Profesoras tutoras académicas de 1ro.y 2do año. Son cuatro (4) profesoras de Lengua, de Cs. Naturales; de Cs. Sociales y Matemática.

Fechas y actividades:

6 y 7 de agosto: observaciones de clases, entrevistas no estructuradas y comunicaciones por mail con las tutoras académicas para encuesta de opinión y otras indagaciones e intercambios.

Características generales de la escuela y sus tutorías

Es una “escuela creada” como todas las escuelas N° 500 que, cuando 8vo. Y 9no. años pasan a ser nuevamente 1ro. Y 2do. de secundaria, debieron crearse secundarias “creadas” para que esos alumnos que habían terminado su EGB 3, prosigan sus estudios. Las tutorías funcionan en contra turno para lengua y Geografía, los días jueves y para matemática y naturales, los viernes. No van más que dos o tres alumnos; a lo sumo puede haber seis si tienen alguna prueba cercana.

Reformulaciones:

INSTRUMENTO 2 – Entrevista- guion de preguntas

1. Contame un poco acerca de tu formación docente, tu materia.
2. ¿Por qué elegiste la profesión docente y cómo llegaste a ser profesor de ?
3. ¿Cuántos años hace que trabajás como docente?
4. Recordàs si alguna vez (siendo estudiante) te leyeron textos en voz alta o si tenías que leer solo casi siempre? ¿recordas escenas de lectura escolar?
5. ¿Cuál es el propósito general de la materia que vos dictás?
6. ¿Qué leen y qué escriben tus alumnos para aprender lo que indica el programa?

7. ¿Sobre qué hablan en el aula? Utilizas algún dispositivo de la oralidad (debate, panel, coloquio, etc.) para que tus alumnos expongan en clase a sus compañeros sobre lo que hayan leído?
8. ¿Qué tipo de textos leen en tus clases o para tu materia?
9. ¿Qué aspectos valiosos observas en las lecturas de tus alumnos?
10. ¿Cuáles son las dificultades que tienen al leer?
11. ¿A qué factor adjudicas que tengan esas características?
12. ¿Qué hacés cuando detectas esas dificultades? ¿les decis cómo deberían leer?
13. ¿Qué errores (al leer) de tus alumnos te caen simpáticos y cuáles te provocan rechazo o indignación?
14. ¿Te parece que las habilidades actuales para leer textos de tu disciplina les permitirán tener éxito en los estudios y/o en el campo laboral?
15. Por último, ¿Qué recordás de tus primeras lecturas cuando eras niño/a o adolescente? ¿cuál es tu relación con la lectura de textos? ¿Tenés un lugar especial en tu casa para leer? ¿Tenés algún grupo de lectura?¿Te agrada leer más en pantalla o en libros tradicionales?

INSTRUMENTO : FOCUS GROUP

Los alumnos de 3r. Año Ven dos videos Capusoto sobre variaciones lingüísticas:

https://www.youtube.com/watch?v=V-ORkFAL5_I

y de Les Luthiers (Daniel Rabinovich leyendo mal) donde lee una historia sin respetar puntos, juega con las palabras, homonimias, paronimias y malentendidos.

<https://www.youtube.com/watch?v=6ndDI0PIXe0>

y luego se les pide que debatan sobre:

- variedades reflejadas en el video y semejanzas y diferencias sobre los modos de hablar en la escuela y la actitud del “ministro de educación” para enseñar.
- los argumentos del ministro para caracterizar el habla de los jóvenes.
- las dificultades de lectura: ¿adjudicarían a la escuela a la que fue los errores de lectura del personaje?

INSTRUMENTO 3

Registro de los libros de tema de tercer año: se explora si entre las “actividades” se describen algunas relacionadas con la lectura.

INSTRUMENTO 4

ENCUESTA DE OPINIÓN

(A ALUMNOS Y PROFESORES)

Por favor, marque con una cruz si está de acuerdo con las opiniones . Debajo tiene lugar para sus observaciones y para agregar opiniones sobre la LECTURA en la escuela.

OPINIONES FRECUENTES DE DOCENTES	De acuerdo	Parcial/ mente de acuerdo	En des/ acuerdo	Observaciones
1. En la escuela los alumnos y alumnas en general leen muy mal. No comprenden casi nunca.				
2. En mi escuela, en general, los alumnos no entienden los textos que les damos a leer y no les interesa leerlos tampoco.				
3. El modo de leer es muy defectuoso.				
4. Si los alumnos no leen, no pueden aprender.				
5. Muchos alumnos se esfuerzan por aprender a leer. La mayoría de los que siguen hasta terminar la secundaria es porque leen.				
6. A los estudiantes no tienen prejuicios sobre forma de leer				
7. En mi escuela no existen dificultades con la lectura de textos o con la interpretación de consignas,. Lo que falta es interés y responsabilidad.				

8. Los alumnos escriben y leen textos por sí solos, sin pedírselo como actividad escolar.				
9. Los alumnos a medida que pasan de año, van mejorando su forma de leer				
11. Si las escrituras de los alumnos presentan errores o inadecuaciones que no dificultan lo que quiere decir el alumno, los dejo pasar.				
12.La falta de lectura incide negativamente en la calidad de los aprendizajes de las materias.				
13.Las consignas de lectura y escritura que propongo son tradicionales y estructuradas porque han funcionado siempre bien				
14.En muchas oportunidades, intento innovar en las consignas de lectura porque las tradicionales y estructuradas no me han resultado				
15. La forma de leer, hablar y escribir de los alumnos en el aula me provoca emociones negativas como bronca, vergüenza, nervios, indignación, incomprensión, etcétera...				
16. La forma de leer de los alumnos me provoca emociones positivas como simpatía, curiosidad, alegría por la oportunidad de diálogo que se genera.				

INSTRUMENTO 5

Para profesores:

Se les presenta un texto de Daniel Cassany “Epa acsos staen rótesu hacer gecio” y de Julio Cortazar “Inmiscución terrupta” para que “lean”. Las copias se encuentran en el Anexo 1.

A partir de esas lecturas se les pide que discutan sobre los problemas que tienen para

comprender esos textos y respondan las consignas dadas que utilizan, ante el pedido expreso de esta investigadora.

Luego se les pide que hagan una analogía con las situaciones de lectura en sus aulas e imaginen si sus alumnos, ante los textos que ellos les dan a leer, manifiestan y/o dan sospechas de que tienen estos mismos problemas o si utilizan las mismas estrategias para responder a sus preguntas.

INSTRUMENTO 6

Se les pide a una profesora de Lengua y Literatura que explique, en relación a las actividades de LECTURA, la nota que obtuvieron sus alumnos en el primer trimestre. (Se intenta inferir qué actitud teórica de evaluación tienen los profesores cuando explican las “notas” que les ponen en la libreta a sus alumnos.

AGRUPACIÓN DE INSTRUMENTOS POR DIMENSIÓN Y RESULTADOS

1. Para la Dimensión o esfera de la política institucional de la lectura (A):

Foco de indagación:

La lectura ¿es una temática presente en Proyecto educativo institucional (PEI); de mejora institucional (PMI) o en el Proyecto institucional de evaluación (PIE)? ¿Existe o está en construcción una política pedagógica institucional para la lectura?

Instrumentos:

Entrevista: entrevista y diálogos informales con el director

Observación de libro de temas, planillas de calificaciones.

Registro de datos de la Biblioteca

Mediante una entrevista al director se intentaron responder la siguientes preguntas:

¿Existe o está en construcción una política pedagógica institucional para la lectura? La lectura ¿es una temática presente en Proyecto educativo institucional (PEI); de mejora

institucional (PMI) o en el Proyecto institucional de evaluación (PIE)? 2) ¿Qué características tienen las escenas de lectura en 3r.año? ¿Se crea un espacio especial para la lectura? ¿Cuáles son las actitudes de los profesores frente a las “dificultades lectoras de los estudiantes?

Estamos en condiciones, por lo observado, que en esa escuela se llevan a cabo políticas de lectura reflexivas, en transición.

Equipo de conducción	PITI	PIRT	PITTEI
Director		X	
Vicedirector		X	

2. Para la dimensión o esfera escénica de la lectura:

Foco de indagación: ¿Cuáles de los elementos escénicos son cuidados explícitamente por el docente, cuando da clases?

Instrumento: observación semiestructurada de clases, carpetas, libros de temas, biblioteca de la escuela, lugares, disposición de los cuerpos, entre otros aspectos que se detallan en el marco teórico y se detallan, junto con los resultados, a continuación,:

Observaciones de clases

Las observaciones de clases para dar cuenta de las escenas de lectura, fueron ocho. Se decidió tomar la mayor variedad de disciplinas, para poder describir diversas escenas de lectura. Las materias elegidas: Ciencias Naturales (Biología, Química y Física), Ciencias Sociales (Historia). Lengua y Literatura, Taller de instalaciones electromecánicas, Ciencias naturales, Educación artística (Plástica).

Se observaron, en principio, sin estructura de observación; sin embargo, después de las dos primeras nos vimos en la necesidad de encontrar cierta estructuración que nos permitiera mejorar las observaciones venideras. Nos servimos para esta estructuración de la descripción de los componentes de las escenas de lectura según el Programa Histelea; para el cual la “escena de lectura” es definida como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. Para observar y describir los componentes de la escena utilizamos el siguiente protocolo de análisis de los discursos sobre la lectura:

1) Los actores: ¿Quién o quiénes intervienen en la escena? Individual/colectiva, masculino/femenino, niño/adulto, joven/anciano. ¿Qué tipo de relaciones sociales se evidencian? jerárquica/igualitaria, dominación/democratización, escolarizante/recreacional, elitista/popular.

¿Cuáles son las posiciones corporales del o los personajes? Sentado/acostado/de pie, diferencias de posturas lector/escucha.

2) Las finalidades: ¿Para qué fines se lee? Explícitos/simbólicos, formación cultural/placer, crecimiento personal/goce estético, mágico /racional.

3) Los espacios: ¿Cuál es el marco espacial del lugar en que se lee? Interior/exterior, espacio específico/inespecífico, arriba/abajo, trabajo/ocio, escolar/otros, público/privado, urbano/rural, oculto clandestino/abierto manifiesto, sagrado/profano, abierto/cerrado, individual/colectivo, particular/institucional.

4) Los tiempos: ¿Puede determinarse el momento de la lectura? regular periódico/ocasional casual, Día/noche, cuantitativo/cualitativo, planificado/espontáneo,

periodizable/no periodizable, datado/ no datado.

5) Modos de lectura: ¿La escena supone una lectura silenciosa o en alta voz?

6) Los soportes materiales o la tecnología de la palabra: ¿Es posible determinar el tipo de soporte material de la escritura en que se lee? Arcilla, piedra, papiros, pergaminos, hueso, cerámicas, madera, cuero, papel, tela, etc. ¿Cuál es el objeto portador? Tablillas, sellos, estelas, vitrales, rollos, códices, cuadernos, libros, edictos, bandos, diarios, revistas, pizarras, paredes, cartas, carteles, monumentos, letreros, panfletos, utensilios, pintura, grabado, televisión, cine, computadora, etc.

¿Cuál es el lugar del objeto libro en el espacio representado? Centralidad/marginalidad.

7) Criterios de evaluación de la lectura, evidentes en gestos, actitudes y comentarios.

Una vez observadas las clases, se categorizaron las escenas, según el marco teórico del Cap II del presente trabajo y luego se procedió a completar los cuadros de análisis, en el capítulo de Análisis de los resultados.

CUADRO 1 (elaboración propia)

Tipo de escena	EF.1	EI.2	ET. 3
Caso			
ESCENA 1 Química	X		
ESCENA 2 Ciencias Sociales: Historia	X		
ESCENA 3 Lengua y Literatura			X
ESCENA 4 Física			X
ESCENA 5 Taller	X		
ESCENA 6 Ciencias Naturales: biología	X		
ESCENA 7 Educación artística: plástica		X	

ESCENA 8 Ciencias sociales: Geografía	X		
---------------------------------------	---	--	--

3. Para la Dimensión teórico/actitudinal de la lectura

¿Qué dicen docentes sobre su propias prácticas de lectura? (formación teórica en torno de la literatura de su disciplina, emociones frente a las dificultades de sus alumnos; prácticas narradas).

Instrumentos:

Entrevista,

Registro de decires en torno de la lectura de estudiantes,

Sondeo de opinión a partir de estos registros informales.

Con los resultados, fueron analizados con el criterio de los tres tipos de actitudes:

- Actitudes conativo-cognitivas (teorías implícitas) ACC 1 2 y 3 y AAE y

- Actitud afectivo emocional (AAE)1 2 y 3

descritas en el Marco Teórico del presente trabajo:

CUADRO 2 (elaboración propia)

DIMENSIÓN ACTITUDINAL AFECTIVO EMOCIONAL ACC

CASO Y MATERIAS	ACC 1	ACC2	ACC3
PROFESOR 1 Química	X	X	
PROFESOR 2 Ciencias Sociales: Historia	X	X	
PROFESOR 3 Lengua y Literatura	X	X	
PROFESOR 4 Física			x
PROFESOR 5	X		

(reemplazante, no es profesor) Taller de electromecánica			
PROFESOR 6 Ciencias Naturales: biología	X		
PROFESOR 7 Educación artística: plástica		X	x
PROFESOR 8 Ciencias sociales: Geografía	X	X	
Profesor 9 Ciencias naturales, Química	X		
Profesor 10 Matemática	X		

CUADRO 3 (Elaboración propia)

DIMENSION ACTITUDINAL CONATIVO COGNITIVO

CASO Y MATERIAS	ACC 1	ACC2	ACC3
PROFESOR 1 Química	X		
PROFESOR 2 Ciencias Sociales: Historia		X	
PROFESOR 3 Lengua y Literatura		X	
PROFESOR 4 Física		X	
PROFESOR 5 (reemplazante, no es profesor) Taller de electromecánica	(inclasificable*)		
PROFESOR 6 Ciencias Naturales: Biología	X		
PROFESOR 7		X	X**

Educación artística: plástica			
PROFESOR 8 Ciencias sociales: Geografía		X	
Profesor 9 Ciencias naturales, Química	X		
Profesor 10 Matemática	X		

- Decimos que este docente no puede clasificarse porque en la entrevista niega la lectura como medio de aprendizaje. Sus palabras fueron explícitas, cuando antes de realizar la entrevista le explicábamos sobre qué era la investigación:

“ Y usted disculpe que sea frontal pero ¿para qué investiga sobre lectura en este tipo de escuelas?...Yo le digo: En mi materia (en realidad no es materia, es un taller,) y en la mayoría de las materias de esta escuela técnica... la lengua, la lectura, los diálogos y esas cosas, perdóneme son todas boludeces. No tienen ninguna importancia, lo que cuenta aquí es el co-no-ci-miento...”

entre otros conceptos que remarca las sílabas, con gestos que muestran emociones negativas frente a los alumnos. Todo esto impide asegurar que tenga una u otra teoría implícita (ACC) sobre la lectura. Lo que es evidente que este técnico egresado de una EET de Santa Fe, desconoce las funciones sociales y cognitivas de la lectura en la construcción del conocimiento dentro de la cultura escrita. En cuanto a la actitud emocional, denota en su trato con los estudiantes muy mal humor; fue pendenciero, estaba enojado y, ante la pregunta sobre cuántos alumnos de su aula creía él que aprendían, respondió que son tres o cuatro, los demás son *“los incluidos que habría que echarlos a todos para que los buenos puedan aprender en paz”*

** Este docente del área artística, es el único caso en que se muestran atisbos de una teoría transaccional de lectura. Valga como muestra la siguiente observación:

La que sigue es una viñeta extraída de una observación de clases durante la pasantía para la MPPE, y da cuenta de este trabajo de “traducción” que los profesores pueden hacer si estar atentos a la lengua de sus alumnos:

Es un reemplazante de la profesora titular de educación artística... Es joven, llega al aula y se maneja con soltura frente a los jóvenes. Primero mira el libro de temas y les pregunta qué estaban dando... Se produce entre los alumnos una conversación sobre los

segundos nombres de todos, a medida que toma asistencia.

Surge una voz: profe quiere que le borre el pizarrón?

Profesor: Saquen el trabajo (esto es: “ saquen la fotocopia del texto sobre”) “abstracción geométrica” y las preguntas que tienen que contestar.

Un alumno: Ella (se refieren a la titular) nos dio esto pero todavía no lo hicimos....

Otro alumno: hay que hacer un dibujo que esté “todo roto”

Profesor (mira con cierta sonrisa comprensiva al alumno que dice esto y le dice: “cubismo” es ...

un alumno que esta cerca de esta investigadora me dice “profe usted sabe lo que es el cubismo?” (le hago señas de que no me corresponde interactuar con ellos en ese momento y sigue el profesor):

Profesor: Sí...más o menos...él dice “todo roto” ...

Alumno: (el que dijo lo de “todo roto”) buenoooo...porque no está roto pero el dibujo parece algo que parece que se cayó al suelo y se desarma por eso dije roto...

Profesor: Lo que estamos viendo en este artículo es “Las señoritas de Avignón” y por qué decimos que es cubista? Qué es el cubismo?... Es cierto que parece “roto” en realidad decimos que son figuras geométricas fragmentadas... ahora bien, volvamos al texto ...qué concepciones hay del cubismo? ... a ver... (mira una carpeta de una alumna) vos pusiste “concesiones...” eso es otra cosa!!! Ustedes pusieron como respuesta que hay dos concepciones?

Alumnos Si!! inventarismo y realismo: ausencia de forma...

Profesor: está mejor lo de él (mirando una carpeta) tiene más detalles... habla de un sistema de representación... es la perspectiva lo que cambia y leamos lo que después dice el texto (lee él en voz alta):

“el cubismo fue la búsqueda de un sistema de representación de la simultaneidad de la realidad...”

justamente eso es lo que le da a las obras esa sensación de “roto”, es que son fragmentos de distintos objetos que se perciben simultáneamente.

A ver la pregunta 3: Cuáles fueron las influencias?

Un alumno acusa a una compañera: Profe esta chica está escuchando música!!

Profe: fueron las obras de?

Alumno: Cezanne?

Sí- dice el profesor: Cezanne (no lo escribe en el pizarrón)

Otro alumno: Cómo dijo profe? Pronuncia /sesán?/

Lee un alumno en voz alta: “en su pincelada Cezanne hace planos, no hay aspectos ni de profundidad, ni de forma, ni de luces y sombras”...

Diseño y re diseño de los instrumentos:

El cuestionario guía para la primera entrevista, contiene preguntas que generaran un diálogo ameno para poder reconocer las actitudes de los profesores en los tres aspectos: conativo, cognitivo y emocional frente a la lectura.

De manera que la entrevista arrojó datos profusos, por los cuales pudieron completarse los cuatros que anteceden. Se realizaron diez entrevistas a profesores sobre sus actitudes y teorías en torno de la lectura. Lo que ellos fueron diciendo, sirvió para la caracterización de las "teorías implícitas" de la actitud (ACC) El instrumento se puede ver en los anexos.

También se tomó registro de opiniones muy frecuentes y otras no tanto, sobre lectura de padres y docentes (en los pasillos y salón de profesores):

REGISTRO DE OPINIONES FRECUENTES DE DOCENTES ANTE LA LECTURA DE SUS ALUMNOS

1. En la escuela los alumnos y alumnas en general leen muy mal. No comprenden casi nunca.
2. En mi escuela, en general, los alumnos no entienden los textos que les damos a leer y no les interesa leerlos tampoco.
3. El modo de leer de los alumnos es muy defectuoso.
4. Si los alumnos no leen, no pueden aprender.
5. Muchos alumnos se esfuerzan por aprender a leer. La mayoría de los que siguen hasta terminar la secundaria es porque leen.
6. A los estudiantes no tienen prejuicios sobre su forma de leer
7. En mi escuela no existen dificultades con la lectura de textos o con la interpretación de consignas. Lo que falta es interés y responsabilidad.
8. Los alumnos escriben y leen textos por sí solos, sin pedírselo como actividad escolar.
9. Los alumnos a medida que pasan de año, van mejorando su forma de leer.
11. Si las escrituras de los alumnos presentan errores o inadecuaciones que no dificultan lo que quiere decir el alumno, los dejo pasar.
12. La falta de lectura incide negativamente en la calidad de los aprendizajes de las materias.
13. Las consignas de lectura y escritura que propongo son tradicionales y estructuradas porque han funcionado siempre bien
14. En muchas oportunidades, intento innovar en las consignas de lectura porque las tradicionales y estructuradas no me han resultado
15. La forma de leer, hablar y escribir de los alumnos en el aula me provoca emociones negativas como bronca, vergüenza, nervios, indignación, incomprensión, etcétera...

16. La forma de leer de los alumnos me provoca emociones positivas como simpatía, curiosidad, alegría por la oportunidad de diálogo que se genera.

Algunas respuestas relevantes de las entrevistas

11. *¿A qué factor adjudicas que tengan esa forma de leer, hablar o escribir?*

Andrea

- *a la falta de lectura*
- *que es un hábito que ya no se cultiva*
- *la familia no creo que les lean en voz alta.*

Docente 1:

-a la mala formación, porque por ejemplo a mí me daban series ortográficas y nos calificaba. Acá yo tengo alumnos que las tablas no las sabían...para mí arrastran desde el primario

Docente 2

Antes, en nuestro tiempos libres nos poníamos a leer un libro ... inclusive dejamos un poco de leer... miramos facebook o el correo.

14. *¿Te parece que las habilidades actuales para hablar, leer y escribir de tus alumnos les permitirán tener éxito en los estudios y/o en el campo laboral?*

Docente 3

He tenido alumnos que han superado y han terminado la secundaria si se transforman, ahí hacen el cambio. Siguen teniendo errores pero razonan de otra manera.

Docente 4

No, creo que es fundamental que aprendan a fundamentar por escrito y oralmente.

16. *¿Aúnan criterios sobre cómo corregir? Sobre la lectura o escritura?*

Docente 5

Se está hablando ahora la necesidad de llegar a acuerdos pedagógicos

Docente 6

El tema recurrente de la lectura y escritura y es la eterna deuda que tenemos a pesar de que acordamos que lo haremos transversalmente, pero la verdad, no lo hacemos.

Docente 7

No se aplica “la técnica” de comprensión lectora. Tendríamos que hacer un control sobre lo que se espera en cada año con respecto a la lectura. Ponernos objetivos: por ejemplo para 3ro que puedan fundamentar, elaborar justificaciones.

INSTRUMENTO 6: Se le pide a una profesora de Lengua y Literatura que explique, en relación a las actividades de LECTURA, la nota que obtuvieron sus alumnos en el primer trimestre. Se intenta inferir qué actitud teórica de evaluación tienen los profesores cuando explican las “notas” que les ponen en la libreta a sus alumnos.

Las expresiones, dejan en claro que no consideran las escenas de lectura son

semiosferas generadas por el profesor. También queda en claro que dejan todo el poder a las acciones, o inacciones a los alumnos y por ello evalúan de lo moral o inmoral con lo adecuado o no adecuado, con lo correcto o incorrecto del el parámetro de sus propias ideas en torno de lo moral.

Obsérvese en la respuesta al INSTRUMENTO 6 que en todas todas las opiniones no aparece ninguna reflexión en torno de las consignas de lectura que se les dan a los alumnos, ni a las concepciones sobre el proceso social de la lectura, ni a los ambientes de lectura que se generan. Hay un excesivo tono de certeza acerca de que la conducta de casi todos los alumnos, es inadecuada y por eso las notas son bajas.

3° "A"			
°	APELLIDO Y NOMBRE	NOTA FINAL	OBSERVACIONES 1° TRIMESTRE
1		3	Faltó mucho. Cuando va, molesta y no trabaja. (Prueba: 4.50)
2		-	-
3		3	Faltó mucho. Cuando va, molesta y no trabaja. (Prueba: 2.50)
4		3	Trabaja cuando se le llama la atención. Sólo quiere jugar con la computadora. (Prueba: 3.50)
5		-	-
6		-	-
7		-	-
8		-	-
9		4	En clases parece trabajar y manifiesta entender los temas, pero en la prueba no le demostró. (Prueba: 2)
10		5	En clases molesta y no trabaja. (Prueba: 6.25)
11		7	Usa mucho el celular en clases. (Prueba: 7)
12		3	Le cuesta y siempre se queja para trabajar en clases. (Prueba: 1.50)
13		5	Molesta en clases y sólo trabaja cuando se le llama la atención. (Prueba: 5.50)
14		5	Trabajó muy bien todo el trimestre. (Prueba: 3.50)
15		5	Faltó bastante y le cuesta. (Prueba: 5)
16		7	Muchos problemas de conducta, molesta y no deja trabajar. (Prueba: 8.75)
17		5	Trabaja bastante bien en clases. (Prueba: 4)
18		6	Trabajó muy bien todo el trimestre. (Prueba: 5.25)
19		3	No trabaja en clases, molesta, responde mal al docente. (Prueba: 3)
20		4	Faltó bastante, no trabaja. Sólo lo hace cuando se le llama la

			atención. Pero no le cuesta entender los temas. (Prueba: 3)
21		5	Entiendo que faltó bastante por el problema personal que tuvo, pero en clases sólo trabaja cuando se le llama la atención. (Prueba: 6.50)
22		6	No le vi la cara en casi todo el trimestre, pero parece haber pedido las cosas trabajadas en clases. (Prueba: 7.75)
23		8	Trabajó muy bien todo el trimestre. (Prueba: 7.50)
24		3	No trabaja en clases, molesta, juega en la computadora. (Prueba: 3)
25		-	-
26		6	Usa mucho la computadora, sólo trabaja cuando se le llama la atención. (Prueba: 6.50)

3° "B"-			
	APELLIDO Y NOMBRE	NOTA FINAL	OBSERVACIONES 1o. TRIMESTRE
1		4	Le cuesta, aunque trabaja en clases. (Prueba: 3)
2		6	Se dedicó mucho a la materia y participa en clases. (Prueba: 5.50)
3		5	Le costaron los temas dados y había días que trabajaba muy bien y otros, no tenía ganas. Pero manifestó que quiere mejorar. (Prueba: 3.50)
4		6	Faltó bastante, charla mucho en clases y a veces no copia ni trabaja. (Prueba: 7.50)
5			VUELVO A ESTUDIAR (no me llegó nada del material enviado)
6		3	Es muy difícil trabajar en clases con el alumno. Molesta, responde mal y manifiesta no interesarle la escuela. (Prueba:1)
7		8	Trabajó muy bien todo el trimestre. (Prueba: 7)
8		-	VUELVO A ESTUDIAR (no me llegó nada del material enviado)
9		-	-
10		5	Faltó mucho a clases y no completó la carpeta. A veces trabaja y otras no. (Prueba: 5)
11		7	Charla mucho en clases. (Prueba: 7)
12		5	Tiene sus días, cuando trabaja en clases lo hace sin ganas y preferiría jugar en la computadora. (Prueba: 5)
13		9	Excelente alumna. Trabajadora, respetuosa y pregunta cuando no entiende algo. (Prueba: 8.50)
14		7	Muy buena alumna, a veces tiene malas formas de decir las

			cosas, Le costó el último tema dado, pero trabaja muy bien en clases. (Prueba: 5.50)
15		3	Falta mucho, cuando asiste no trabaja ni completa la carpeta. Intenta jugar psicológicamente con el docente. Imposible tenerlo en el aula. (Prueba: 2)
16		4	Faltó varias clases y no completó la carpeta. En clases trabaja bien, pero es muy callado y nunca manifestó no entender alguno de los temas dados. (Prueba: 1)
17		5	Trabaja bien en clases, es respetuoso y cuando no entiende algo, lo manifiesta. Le costó el último tema dado. (Prueba: 2.50)
18		6	Excelente alumna, trabajadora, respetuosa y pregunta cuando no entiende algo. Le costó el último tema. (Prueba: 4.50)
19		6	Charla mucho en clases y trabaja cuando se le llama la atención. (Prueba: 6)
20		7	Muy buena alumna, a veces tiene malas formas de decir las cosas, Le costó el último tema dado, pero trabaja muy bien en clases. (Prueba: 7)
21		4	Charla mucho con la compañera, y sólo trabaja cuando se le llama la atención. (Prueba: 4.50)
22		3	Falta mucho, cuando asiste no trabaja ni completa la carpeta. Es difícil tenerlo en el aula porque molesta a quienes trabajan. (Prueba: 1)
23		6	Buen alumno pero muy callado. Le da vergüenza preguntar cuando no entiende algo, sólo lo hace cuando me acerco y le pregunto. Pero se esfuerza mucho y trabaja sin quejarse. (Prueba: 7)
24		-	-
25		8	Buen alumno, trabaja bien en clases pero charla mucho. Es respetuoso y cuando no entiende algo, lo manifiesta. (Prueba:7.50)
26		5	Charla y prefiere jugar en la computadora a estar en clases. Pero cuando se le llama la atención, trabaja bien. (Prueba: 4.50)

3° "C"			
N°	APELLIDO Y NOMBRE	NOTA	OBSERVACIONES
1		7	Charla mucho y usa el celular. Trabaja cuando se le llama la atención. Informe de lectura escrito incompleto, pero muy bien contado en el oral.
2		-	
3		6	Informe de lectura escrito ilegible. Oral, bastante bien.

4			Informe escrito corregido por Annie. Charla en clases pero trabaja cuando se le llama la atención. Bien el oral
5		1	No trabaja, duerme en clases o molesta a quienes intentan trabajar. No tiene carpeta. No entregó nada del informe.
6		4	Charla mucho en clases y trabaja cuando se le llama la atención. No entregó el informe escrito y el oral, regular.
7		5	No trabaja, molesta, carpeta incompleta. Entregó tarde e incompleto el informe escrito. Bien el oral.
8		7	Trabaja en clases pero es muy callado. El informe escrito tiene serios problemas de coherencia y cohesión, pero se entendió lo que quiso contar. Informe oral: muy bueno.
9		5	Trabaja cuando se le llama la atención, molesta en clases. Entregó tarde e incompleto el informe escrito. Regular el oral.
10			Informe escrito corregido por la titular. Trabaja bastante bien en clases. Bien el oral
11			Informe escrito corregido por la titular. Falta mucho, pero trabaja bastante bien en clases. Muy bien el oral.
12		1	No trabaja, charla en clases no le interesa la materia. A veces copia cuando se le llama la atención. No entregó nada del informe.
13		7	Trabaja muy bien en clases, a veces charla mucho pero deja de hacerlo cuando se le llama la atención. Muy buen informe, escrito y oral.
14		1	Trabaja y copia cuando se le llama la atención. No entregó el informe escrito ni oral. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto, pero no lo hizo.
15		6	Trabaja bastante bien en clases, pero se junta con chicas que no lo hacen, y a veces eso repercute en su trabajo. Informe escrito con serios problemas de ortografía, coherencia y cohesión. Muy bien el oral.
16		5	Trabaja y copia cuando se le llama la atención. No entregó el informe escrito ni oral. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto y lo hizo.
17		1	Molesta en clases, trabaja y copia cuando se le llama la atención. No entregó el informe escrito ni oral. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto, pero no lo hizo.
18		5	Trabaja y copia cuando se le llama la atención. No entregó el informe escrito ni oral. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto y lo hizo.
19			Informe escrito corregido por la titular. Trabaja bastante bien en clases. Muy bien el oral.

20		1	No trabaja, charla en clases no le interesa la materia. A veces copia cuando se le llama la atención. No entregó nada del informe. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto, pero no lo hizo.
21		1	No trabaja, charla en clases no le interesa la materia. A veces copia cuando se le llama la atención. No entregó nada del informe. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto, pero no lo hizo.
22		1	Charla, molesta, nunca se queda quieto. No trabaja, muy pocas veces copia cuando se le llama la atención. No entregó nada del informe. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto, pero no lo hizo.
23		1	No trabaja, charla en clases no le interesa la materia. A veces copia cuando se le llama la atención. No entregó nada del informe. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto, pero no lo hizo.
24			Informe escrito corregido por la titular. Trabaja bastante bien en clases. Bien el oral.
25		1	No trabaja, charla en clases y molesta, no le interesa la materia. A veces copia cuando se le llama la atención. No entregó nada del informe. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto, pero no lo hizo.
26		6	Tiene problemas de conducta, a veces trabaja, otras no. Cuando no tiene ganas de trabajar, duerme en clases. Otras veces, trabaja muy bien. Informe escrito mal hecho, transcribió el cuento. Pero el informe oral estuvo muy bien.
27		1	No trabaja, charla en clases no le interesa la materia. A veces copia cuando se le llama la atención. No entregó nada del informe. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto, pero no lo hizo.
28		-	
29		-	
30		-	
31		1	Falta mucho, no trabaja, charla en clases y molesta. A veces copia cuando se le llama la atención. No entregó nada del informe. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto, pero no lo hizo.
32		4	Falta mucho, no trabaja, charla en clases y molesta. A veces copia cuando se le llama la atención. Entregó incompleto el informe escrito y al oral no lo quiso hacer.

33		-	
34		-	
35		6	
36			No trabaja, charla en clases no le interesa la materia. A veces copia cuando se le llama la atención. Entregó el informe escrito de los capítulos que leyó (5/18). Informe oral insuficiente. Le di la oportunidad de leer otra cosa y que me cuente al respecto, pero no lo hizo.
37		-	
38		-	
39			Informe escrito corregido por la titular. Aunque a veces molesta, trabaja bastante bien en clases y tiene la carpeta completa. Bien el oral.
40			Informe escrito corregido por la titular. Faltó bastante, a veces se le tiene que llamar la atención para que trabaje. Usa celular en clases, copia cuando tiene ganas. Bien el oral.
41		1	No trabaja, charla en clases no le interesa la materia. A veces copia cuando se le llama la atención. No entregó nada del informe. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto, pero no lo hizo.
42		7	Trabaja muy bien en clases, a veces charla mucho pero deja de hacerlo cuando se le llama la atención. Muy buen informe, escrito y oral.
43		1	Falta mucho. No trabaja, charla, molesta y ni siquiera copia cuando se le llama la atención. No entregó nada del informe. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto, pero no lo hizo.
44			
45		1	Molesta en clases, no trabaja y copia cuando se le llama la atención. No entregó el informe escrito ni oral. Le di la oportunidad de leer algo y que me cuente al respecto, pero no lo hizo.

Comentario a los “UNO”: *“todos los alumnos que tienen calificación 1, son quienes no trabajaron en todo el trimestre, no entregaron el informe de lectura escrito ni tampoco quisieron hacerlo de forma oral (manifestaron no haber leído nada en 3 meses). Quienes sí leyeron y entregaron el informe de manera oral y/o escrita, fueron calificados teniendo en cuenta la interpretación que hicieron de sus lecturas, la ortografía, la coherencia, cohesión y tiempos verbales usados a lo largo de la*

narración. También se los calificó por el concepto que se tiene del trabajo áulico”

PARTE III - CONCLUSIONES

CAPÍTULO IV- De las conclusiones e indicios para pensar políticas institucionales para las escenas de lectura en secundaria.

“Nunca me creo en la cima o en la gloria, eso es un gran fantasma (creado por generaciones pasadas) atascado en el camino de la vida. Busco hacer pie en un mundo al revés, busco algún buen amigo para que no me atrape algún día, temiendo hallarla muerta a la vida”

1. Conclusiones preliminares

Las denominamos conclusiones preliminares porque creemos que todo este trabajo fue un esbozo que se complementaría con una futura investigación a mayor escala y con una metodología rigurosa, que sea cualitativa y cuantitativa; o quizás a una investigación-acción-participación (para lo cual podrían utilizarse muchos insumos de los que se presentan, sobre todo en los Anexos). Una investigación que nos abra las puertas del sinfín de oportunidades para reflexionar, debatir, leer y escribir sobre las prácticas de lectura, sobre los caminos como lectores, las vivencias y experiencias que han quedado en la memoria conformando el discurso pedagógico que encarcela o que libera. Una investigación que nos permita brindar conceptualizaciones sobre lectura variadas para franquear ideas fijas –naturalizadas- que nos impiden hacer lugar a nuevas prácticas y experiencias de lectura en el aula, nuevos vínculos pedagógicos con los estudiantes. Para que la escuela media sea “la gran ocasión” de conformar una comunidad de lecturas de todas las áreas del conocimiento.

Las indagaciones que se describen en el presente trabajo, bien podrían resumirse en bella metáfora; porque sabemos que las metáforas tienen efectos benéficos en las representaciones de los docentes y en sus acciones y emociones. Quizá a mediano o a largo plazo, pero una buena metáfora garantiza comprensiones profundas de fenómenos humanos. Sin embargo, valió la pena el esfuerzo académico por entender, observar, indagar, y escribir sobre los resortes que necesitamos los sujetos para abrir nuestro pensamiento a otras actitudes, a otra forma de imaginar las escenas de lectura; en fin, a otras políticas.

Este fue el esfuerzo que tuvo este trabajo de maestría: buscar modos comunicables de aquello que pueda hacer lugar a lo nuevo, en cuanto a GENERAR ESCENAS DE LECTURA en las escuelas medias de Santa Fe. Las conclusiones también las

agrupamos en las tres dimensiones o esferas en que dividimos nuestros interrogantes:

1.a En cuanto a la “Política de lectura” institucional (PI)

En la escuela secundaria observada, no es evidente aún un tratamiento político de los ambientes y escenas de lectura sino más bien permanecen naturalizadas sin intervenciones claras -resistencias a transformar creencias por parte de los profesores- las teorías del déficit de los estudiantes, de las familias de donde surgen y actitudes irresponsables de los estudiantes. Mientras tanto el director, que manifiesta conocer la importancia de la adquisición de las habilidades de lectura, y que ha pensado una compleja red de acciones pedagógicas para su institución, hace denodados esfuerzos y les ha pedido a profesoras de Lengua y Literatura que aborden la temática desde esa materia.

Este movimiento puede quitarle potencialidad a la lectura como práctica social y cognitiva necesaria, por parte de todos los profesores; y podría llegar a constituir un escollo para la redescipción representacional, puesto que es una forma de seguir insistiendo en que hay alguien que no sabe leer (profesores o estudiantes) y hay otros que pueden enseñar a leer (profesores de lengua y Literatura o buenos alumnos). Y todas estas creencias y acciones constituyen una política de lectura.

.

1.b En cuanto a las escenas de lectura en el aula (E)

En cuanto a las escenas de lectura, no se observan más que la denodada preocupación y empantanamiento en la idea de que los alumnos “no entienden nada de lo que leen porque no leen; y no leen porque no entienden nada”. No se evidencian escenas integrales en las que se consideren los elementos de la complejidad de aspectos que encierra una escena de lectura completa... En general, los profesores están preocupados por lo que los alumnos hacen o no hacen en el aula (que en general, son modos de escapar del abulia que les genera el ambiente del aula) y no se observan más que casos aislados de profesores y alumnos que pueden establecer una relación amigable y de valor entre los textos y ellos mismos como lectores.

1.c En cuanto a la actitud de los profesores (A)

En los aspectos conativo y cognitivo ACC de la actitud: Las teorías implícitas de la lectura, en general, son coherentes con las lógicas de la concepción eferente de la

lectura y en el mejor de los casos, con el modelo de lectura interpretativo por el cual los profesores promueven una búsqueda de comprender el contexto de producción de los textos; aunque son casos aislados.

En cuanto a la actitud emocional AAE tienden a las del tipo “negativas”, aunque se observaron pocos casos de actitudes amigables en teorías implícitas de lectura del tipo eferentes y/o interpretativas y las actitudes de los profesores en cuanto a los aspectos cognitivos y conativo, son del tipo “modelo de lectura eferente”; esto es, creen que en el texto están los datos que son o no comprendidos por los alumnos como si fuesen lectores autómatas. No se registran escenas de alegría o disfrute por la lectura; salvo momentos de confusión, errores o que salen de lo convencional.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES, INDICIOS O APORTES PARA UNA POLÍTICA DE LECTURA CONTEMPORÁNEA

2.1 Para las políticas institucionales:

Quizá sea necesario considerar la diversidad de arreglos institucionales, como proyectos transversales de lectura, encuentros de lectura científica o técnica de la escuela para poder ofrecer procesos que determinan oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, nuevas experiencias de lectura.

La interdisciplina es una oportunidad. Los directores podrían invitar a dos o más materias a que planifiquen juntos y que se generen encuentros de lectura entre diferentes cursos inclusive, para intercambiar pareceres en torno de lo que se lee.

En cuanto a la infraestructura y recursos materiales: en general sabemos que hay algunas bibliotecas amplias e iluminadas pero que no se utilizan con frecuencia los recursos.

En una política institucional es indispensable que se propongan acciones que tiendan a aprovechar los envíos que desde Nación aportan. La lectura es amplia. Hay mucho “material de lectura” circulante y no siempre se utiliza. Una política puede avanzar sobre esos desaprovechamientos y ponerlos sobre la mesa.

El director puede monitorear las escenas de lectura y proponer encuentros amigables, practicando en las reuniones plenarias con los profesores. La gestión directiva puede generar un clima positivo de trabajo orientado al aprendizaje por parte de los profesores para que luego ellos puedan inspirarse en escenas de lectura diferentes en sus aulas.

La superioridad en educación como ministros, directores de nivel, coordinadores pedagógicos, supervisores... podría arbitrar medios para insertar docentes y directivos expertos en lectura en escuelas de contexto desfavorable: esto quizás pueda contribuir a la equidad las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, especialmente si en ella se contempla la asignación de varios docentes destacados en una misma escuela. De esta forma se podrían generar grupos de trabajo que ayuden a normalizar el funcionamiento organizacional de la escuela y, a partir de esto, promover el aprendizaje de los estudiantes.

Por último, si las escenas de lectura constituyen habitus (Bourdieu), semiosferas (Lotman) que se inscriben en el cuerpo y en el lenguaje y si las políticas de lectura quieren incidir sobre ellas para influir en la calidad y equidad de la educación; si les interesa contribuir a un mayor acceso a una lectura placentera, crítica, activa, creativa... uno de los movimientos necesarios será promover la reflexión sobre las prácticas y re/descripción del modo de pensar la lectura. Suponemos que para esta operación mental/cultural/social, una política puede no solo contar con algunas herramientas conceptuales lingüísticas, sociológicas, antropológicas...entre otras, sino también hacerse carne en las formas de darse a conocer: lo mismo que se propone como práctica adecuada de lectura, hacerlo ostensible a la hora de hacer leer los documentos, las investigaciones y las teorías sobre lectura.

2.2 Para imaginar nuevas escenas de lectura

Es posible mejorar la formación inicial docente: ya que la mayoría de los profesores han alcanzado sus títulos en muchos años de estudio requeridos en sus respectivos sistemas para ejercer la profesión y, sin embargo, los resultados de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a lectura, siguen sin resolverse. Esto quiere decir que es necesario enfocarse en mejorar las actitudes de los docentes y recordemos que esto está directamente relacionado con buenas experiencias de lectura, que no siempre se vinculan con el aprendizaje de contenidos específicos. Las prácticas que se propongan tienen que fundarse en la memoria de buenas experiencias, placenteras. Si como asegura Bourdieu, “tomar conciencia es la única manera de escapar”, quizás sea necesario que se analicen los aspectos que entran en juego en las escenas del aula cuando se producen lecturas relevantes, y poder contribuir con un nuevo discurso pedagógico.

2.3 Para la actitud de los Docentes:

Se han planteado muchas soluciones, entre las más radicales el cambio conceptual de los docentes, pero ese cambio, requiere modificar sus teorías implícitas. Esa modificación es un complejo proceso metacognitivo que comienza en la explicitación de las teorías implícitas y llega al nivel de conciencia y reflexión sobre ellas. Son las actitudes -teorías implícitas- de los docentes de todas las áreas las que habría que explicitar para iniciar un proceso de cambio o mejora de las escenas de lectura.

El estudio sobre la actitud/ teorías implícitas de los docentes ha cobrado en los últimos años un importante nivel de significancia tanto en el aspecto conceptual como en el pragmático, debido a que están relacionadas con los aprendizajes implícitos y estos, a su vez, con la teoría del aprendizaje. Y su explicitación se ha constituido en una de las maneras de conocer y entender la lógica con la que los docentes planifican, organizan y realizan la enseñanza.

Mejorar las capacidades docentes en la práctica, implica esa reflexión sobre sus teorías implícitas sobre lectura. Se encuentra una disociación fuerte entre la formación en servicio de los docentes y sus necesidades en la práctica. Por ello se requieren iniciativas de formación que ayuden a los docentes a mejorar su reflexión sobre sus propias prácticas para que sus estudiantes alcancen mayores niveles de aprendizaje.

Es indispensable asegurarse que los docentes lleguen a tiempo a clase, tengan continuidad frente a sus alumnos, presenten los temas que se desarrollen, los textos que se van a leer, inviten a sus estudiantes a aprovechar al máximo el tiempo de lectura en la clase, enfoquen todas las actividades en objetivos de aprendizaje, escuchen y atiendan las dudas de los estudiantes y, por último, que motiven a los estudiantes a aprender a leer de una manera integral. Que vayan del texto a lo conocido, de lo desconocido al texto, de lo interpretado al debate y del debate al registro de lo leído e interpretado. Es a partir de estos sencillos elementos desde los que se puede construir un clima positivo y respetuoso, que sea de gran impacto en los aprendizajes.

La actitud puede modificarse cuando lo que trae aparejada la desesperanza y la deserción de los alumnos. La actitud en su aspecto emocional está vinculada con lo que se conoce: por eso es necesario que los docentes, en sus “capacitaciones” puedan zambullirse en nuevos modos de leer textos de sus materias, textos literarios y textos de otras

materias. Un profesor que fue formado por profesores cuyas teorías implícitas nunca fueron revisadas, es posible que reproduzca el mismo modo. Por eso, las “capacitaciones” en lectura de textos no deberían olvidar que el docente es un sujeto con una historia que no puede transformarse de un día para el otro y que es mucho más factible el cambio si tiene venas de experiencias de lectura por las que después comparta con sus alumnos.

3. EL FIN DEL PADRE AUSENTE:

Para concluir nuestro trabajo, queremos referirnos al “padre” del discurso pedagógico hegemónico de la modernidad, relacionando nuestro trabajo con la novela *Pedro Páramo* de Juan Rulfo. Juan Preciado le promete a su progenitora, tomándole sus manos moribundas, encontrar y conocer a su padre. Para eso va a Comala, cuyos ambientes, contrariamente a los descritos por su madre...le resultan territorio yermo habitado por fantasmas del pasado. En muchas oportunidades en el transcurso de la investigación que se emprendió, pudimos advertir una analogía entre la investigadora y el personaje de Juan Rulfo, quien busca a su padre Pedro Páramo, no ya en Comala y sus alrededores, sino en la semiosfera de esa escuela y de sus aulas. Por eso, encontramos una paronimia entre esas nítidas voces del recuerdo que actualizan el esencialismo, la hipótesis del déficit y las expectativas hegemónicas y ordenadoras del discurso moderno en torno de la lectura y la reconstrucción de una historia contada por fantasmas del pasado.

Una vez hallado el padre de la escuela secundaria y de sus formas escolares, y con la sospecha de Jorge Larrosa cuando dice que *“Tal vez estemos asistiendo a la desaparición de la escuela pública tal como la conocimos, la pensamos y la habitamos durante casi un siglo... y lo público, los espacios y los tiempos de lo común, del ocuparse juntos de lo común, requiere volver a pensarse. La escuela todavía es un lugar al que hay que ir, todavía convoca, todavía abre sus puertas cada día y realiza una distribución de los cuerpos, de los textos y de los saberes en la que algo, a veces, pasa, ...”* (Jorge Larrosa.. Paidós. 2013), nos propusimos descubrir intersticios que permitan diseñar políticas de lectura que propicien aulas en la escuela secundaria, como un lugar de “encuentro de lecturas” y que sea sinónimo de “lectura” y de ninguna otra de las palabras o frases que fueron acuñándose para intentar denunciar la ausencia de lecturas en la escuela secundaria.

Al finalizar la novela, Juan Rulfo describe la muerte de Pedro Páramo: *“Quiso levantar su mano para aclarar la imagen; pero sus piernas la retuvieron como si fuera de piedra. Quiso levantar la otra mano y fue cayendo despacio, de lado, hasta quedar*

apoyada en el suelo como una muleta deteniendo su hombro deshuesado. «Ésta es mi muerte», dijo. Después de unos cuantos pasos cayó, suplicando por dentro; pero sin decir una sola palabra. Dio un golpe seco contra la tierra y se fue desmoronando como si fuera un montón de piedras”.

Con este trabajo de investigación, hemos querido contribuir para que aquel discurso que engendra lecturas inertes, vacías de sentido, y en el mejor de los casos, puramente eferentes, pierda su fantasmal poder y se desplome tal como Pedro Páramo. Si a ese “montón de piedras” que se sostiene en los pilares de la actitud (efectos sociales de la memoria) de los profesores; si esas creencias y parámetros sobre los que se asienta “el padre” (o la matriz, lo mismo da) de las lecturas escolarizadas en el aula; si a ese patrón de conducta ...se lo pusiera al menos en cuestión... será posible pensar políticas que hagan espacio a nuevos modos de leer en las escuelas secundarias, una matriz de pensamiento que haga lugar a nuevas oportunidades, más complejas, menos simplistas, más amables.

PARTE IV - ANEXOS

ANEXO 1 - INFORME DE PASANTÍA

Las actividades realizadas durante la pasantía, fueron llevadas adelante en tres instituciones: un centro de intercambios de experiencias de la UNL (Cedintel) y dos escuelas secundarias (508 y 511). A medida que transcurrían las acciones y analizando las diferentes interacciones con los grupos y las personas, se me hizo necesario refinar:

a) El objeto de investigación: la temática derivó de la “actitud lingüística” de los profesores ante las “variación lingüística” de sus estudiantes, hacia las “escenas de lectura” sobre todo en la relación al modo de consignar las tareas de lectura y a los espacios creados para el intercambio, la lectura en voz alta, la constatación de los propósitos de lectura, etcétera. La emergencia parece ser, entre los profesores la “incomprensión lectora” y no tanto los espacios y modos generados para la lectura.

b) Ante esta emergencia, se rediseñaron los instrumentos, las preguntas de la entrevista, de la encuesta de opinión y de los recursos para los grupos de discusión que se habían pensado para indagar. Sí sobre la marcha de la aplicación de los instrumentos, se orientaron las preguntas hacia las escenas de lectura. Solo el último instrumento (grupo focal), fue pensado específicamente para el nuevo problema y las nuevas preguntas. Cuando uno toca un punto en una trama, cambia todo el tejido.

c) Las unidades de análisis: de pensar que iba a poder investigar toda la escuela (en un momento se pensó trabajar en seis escuelas creadas) se consideraron solo tres terceros años de una sola escuela y 16 profesores, de dos escuelas.

Es así que se pudo observar cómo, mediante el análisis y la reflexión sobre las interacciones que se fueron produciendo con la población, se hacía necesaria la renuncia a un campo de certezas en torno a las actitudes de los profesores: de tener seguridad de que la actitud de los profesores hacia la variedad lingüística de los alumnos, era negativa y de rechazo, el primer día se obtuvieron datos que permitieron detectar que al menos no se hacía evidente ese supuesto rechazo. Emergió con cierta nitidez que los profesores alegaban “incomprensión lectora y el desinterés por la lectura” por parte de los estudiantes. Se hicieron más tangibles ciertos hábitos y creencias en torno de la lectura en las clases y la relación de ésta con los aprendizajes.

Estas creencias acerca de la lectura (o falta de lectura) de los alumnos, es parte de la actitud lingüística y emergían entre los sujetos de la población seleccionada, con cierta insistencia, sobre todo en las charlas previas con los directores de las escuelas. La

preocupación comenzó a enfocar esa certeza de muchos profesores, acerca de que los alumnos “no leen” y que si leen, “no comprenden” y si no comprenden, no aprenden; que “No leen porque no saben leer”, “no piensan porque no tienen interés”, y de muchos alumnos y alumnas que en las encuestas de opinión “yo, para la lectura, soy nulo” “no entiendo porque soy bruto”, “el problema son los incluidos, molestan a los que tienen interés” “no pierdo tiempo en leer, los alumnos tienen que tener conocimientos solamente”. La complejidad de este tipo de afirmaciones que se fueron multiplicando, fueron cobrando la fuerza que tienen las insistencias, entonces, se fue perfilando el giro que tuvo mi coordinada de indagación que fue desde las “actitudes lingüísticas” a “escenas de lectura” en la escuela. secundaria, que me permitiría trabajar mejor sobre las actitudes de rechazo frente a las prácticas de lectura o ausencia de lectura por parte de los alumnos en estas escuelas secundarias. Asimismo, la política de la lectura o la dimensión política de las escenas de lectura, fue un aspecto que se reveló en ese cambio de foco.

La descripción de los instrumentos, salvo el número 1, se encuentra en el capítulo dedicado al diseño de los instrumentos y comentarios sobre los resultados (CAPÍTULO III).

Sobre el INSTRUMENTO 1: Conversatorio y registros escritos de comentarios de lengua.

Lugar: Cedintel. UNL

Fecha: 8 de junio 2015

Unidad de análisis: 108 personas: 80 estudiantes de profesorado de las carreras de Lengua y Literatura (ISP N° 32) y del Profesorado en Letras de la UNL y 28 profesores de escuelas secundarias, de superior y de la UNL

Instrumento: Entrevista grupal a través de un “conversatorio” con registros escritos, sobre “ortografía” y aspectos normativos de la lectura y escritura.

Características de la institución: Es un Centro de investigaciones e intercambios sobre la enseñanza de la lengua, que convoca a un ciclo de encuentros anuales, donde son convocados los docentes para que intercambien sus experiencias. Es dirigido por una Dra. En Literatura y está conformado por varias profesoras de Lengua y Literatura. Son alojadas en la UNL y utilizan el salón de actos y de posgrado, donde se realizan los encuentros que convocan por una página de Facebook.

INFORME (RESULTADOS DEL INSTRUMENTO)

Este es un informe sobre lo conversado por los distintos grupos formados por estudiantes y profesores de Lengua y Literatura, en el Conversatorio sobre “Ortografías” (como variaciones lingüísticas, DIVERSIDAD, gráficas) llevado a cabo en el aula de Posgrado de la FHUC- UNL, el día 8 de mayo de 2015, en el marco del ciclo Taller de Experiencias Docentes. (CEDINTEL Centro de investigaciones e intercambios sobre la enseñanza de la lengua)

Dadas mis intervenciones en distintos niveles del sistema escolar en torno de las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos normativos de la lengua (desde 1989), fui convocada (ver en el anexo la invitación) para un intercambio de experiencias organizado por Cedintel, dependiente de la FHUC de la UNL.

En las reuniones previas con las personas que me habían convocado al encuentro, expuse mi deseo de aprovechar el intercambio que haríamos para obtener algunas experiencias y expectativas de los participantes y les adelanté que prefería el formato de conversatorio, para crear un espacio de interlocución entre docentes de Lengua y Literatura, especialistas y estudiantes de nivel superior que me permitiera indagar sobre actitudes lingüísticas. Luego, podríamos compartir la sistematización de los datos para compartir entre los actores e instituciones intervinientes.

Se diseñó, para poder tener registro de lo que cada grupo conversara, no solo la grabación de todo el conversatorio sino también en cada mesa se desplegó un mantel de papel blanco para que los grupos anotaran sus conclusiones en esos papeles. “Poner sobre la mesa”, a la vez de representar algo novedoso en un ámbito académico, tenía ese componente lúdico que siempre colabora para crear un clima de confianza y ausencia de amenaza; puesto que esos papeles serían anónimos y colectivos.

Llegado el día viernes 8 de mayo, al presentar la actividad, inicié el encuentro refiriéndome al formato del Conversatorio, como “un espacio de discusión y/o reflexión de un tema específico abordado por tres o cuatro invitados “expertos” en algún tema quienes presentan sus ideas, experiencias y planteamientos sobre un tema particular sobre el que se desea conversar”. Pero que en este caso, se dialogaría sobre los saberes, las emociones y las acciones de todos los presentes para generar y abrir legítimos debates sobre la enseñanza y aprendizaje de la relación con las normas lingüísticas; Esta actividad académica, el Conversatorio, privilegia la presentación y la discusión abierta de las ideas y planteamientos que se abordan.

Luego, explicité mi condición de investigadora y que el conversatorio sobre ortografía, había sido pensado para que todos los participantes fuesen los que conversaran sobre

sus saberes, opiniones, creencias e ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía, en un sentido amplio (normas lingüísticas). Para guiar o moderar el diálogo, se fueron planteando interrogantes disparadores.

Acto seguido, se expuso la noción de “actitud lingüística,”⁹ supuesto inicial de indagación, haciendo referencia a la definición: «*constructo hipotético empleado para explicar la dirección y persistencia de la conducta humana*», y que conlleva seguir una tendencia (aspecto conativo) frente a —en un sentido amplio— determinadas acciones. Aunque la definición de actitud se encuentra rodeada de diferencias semánticas y diferencias relativas a la generalidad o especificidad del término. Para D.J. Bem (1967), por ejemplo, las actitudes son auto descripciones o autopercepciones, con lo cual los individuos identifican sus actitudes al observar precisamente su propio comportamiento. Y esta otra: «*una disposición a responder favorable o desfavorablemente ante un objeto, persona, institución o acontecimiento*». Completada por ésta: “las actitudes se *sitúan como objetos de pensamiento en la dimensión del enjuiciamiento*”.

Y por último, se aludió al modelo de actitudes de tres componentes, basado en Platón, que es el más recurrido para ofrecer una explicación a este fenómeno propio de la psicología social del lenguaje. Aquí se distinguen los tres elementos constituyentes de la actitud:

Cognitivo (pensamientos y creencias SOBRE LEER Y ESCRIBIR),
Afectivo (sentimientos frente a las lecturas o escrituras, acción o fenómeno)
objeto de la actitud y
Conativo (disponibilidad para la acción, modo de comportarse o impulsos a determinados tipos de acción).

A partir de esta introducción, las preguntas que se fueron formulando y el intercambio de experiencias posterior, tuvieron en cuenta estos tres componentes de la actitud; cabe aclarar, que al ser la actitud un constructo no pasible de fragmentación, en muchas oportunidades en las respuestas, los aspectos aparecen integrados. No obstante, a los fines de la sistematización, se intentó separarlos:

I- Posturas/comportamiento de la Actitud en la escuela secundaria: aspecto conativo

La primera pregunta para que se produzca una conversación y posterior registro escrito, fue en torno al componente cognitivo: “Desde sus experiencias, ¿cuáles son los diferentes tratamientos-posturas o perspectivas sobre el abordaje de la

9J. M. Hernández Campoy, en «El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística»

enseñanza de la norma lingüística/lectura y escritura (ortografía) en la escuela?”.

Los grupos conversaron y luego escribieron sus conclusiones en los manteles de papel ubicados en cada mesa. A continuación se desglosan y sistematizan dichas registros:

ASPECTO COGNITIVO Y CONATIVO DE LA ACTITUD DOCENTE

Grupo	Postura 1	Postura 2	Otras Posturas y discusiones
1	CORREGIR ¡En la escuela hay corregir! corregirlos para evitar que se reiteren los errores	NO CORREGIR	MARCAR EL ERROR PERO NO CORREGIRLO repaso lo escrito una y otra vez
2	Corregir	No corregir	Escribo errores para bromear no pongo nunca pongo tildes, salvo que se preste a confusión de sentidos Adecuar al contexto el texto: en lo formal, rigor y técnica. En lo informal más complaciente y apunta al sentido
3	Se le da más importancia a la ortografía y corrección de escritos, dejando de lado la coherencia y la cohesión de los textos	No se hace hincapié en la ortografía y “lo correcto” otorgando importancia a lo discursivo.	En la época de estudiantes, decadente!! y ahora prácticamente inexistente.
4	PRESCRIPTIVA: enseñan las reglas ortográficas de manera memorística sin reflexión sobre los mecanismos a través de los cuales se configuran	Postura flexible: no exige la aplicación de reglas ortográficas	Postura reflexiva: pensar las reglas ortográficas buscando sentidos.

5	<p>Escribiendo muchas veces la misma palabra.</p> <p>corregir y ayudar</p>	<p>Darse cuenta solos del error</p>	<p>“la creatividad no tiene que ver con la ortografía”</p>
6	<p>Corrigen</p>	<p>No corrigen mientras se entienda</p>	<p>Con respecto al video, compartimos en parte lo que dice Nacho porque hay diferentes registros para diferentes canales. En caso de las redes sociales se comprende aún con errores, no lo creemos indispensable.</p>
7	<p>Hay que enseñar/corregir la ortografía</p> <p>Enseñanza memorística: corregir el error</p>	<p>“No hay que enseñar” Y entonces ¿quién debe corregirla?</p> <p>“Es una cuestión de los profes de lengua”</p> <p>Construir la normativa con los alumnos.</p>	
8	<p>CRITERIO DE CORRECCIÓN</p>		<p>CRITERIO DE ADECUACIÓN</p>
9	<p>Tradicional Se basa en las normas, la regla (memoria)</p>	<p>Lo tecnológico</p>	<p>Postura intermedia sería más deductiva, reflexiva (comprensión)</p>
10	<p>Enseñanza Normativa mecanicista, conductista</p>	<p>Enseñanza espontánea, constructivista, reflexiva, conciencia ortográfica. Clave del aprendizaje: la lectura atenta y reflexiva</p>	
11	<p>Corregir: cómo?</p> <p>-Reglas ortográficas</p> <p>-Pronunciación</p> <p>-Transcribir</p> <p>-Hacer un renglón de la palabra incorrecta</p>	<p>No corregir</p>	

12	Donde se respeta lo normativo estrictamente. Por ejemplo: dictado de palabras, listado de sinónimos adecuados	Es el que no le interesa la normativa pasando por alto los errores	Intermedio: aquél que no es completamente normativo pero que registra los errores
13	Posición de sistematizar la lengua mediante el estudio y aprendizaje de las reglas ortográficas	Posición de reflexionar sobre el uso de las reglas ortográficas	Les hago comparar con la palabra bien escrita: por ej.: exelente/ excelente
14	Normativa extrema: se pone mucho más énfasis en la corrección ortográfica; se descuentan puntos por los errores; la ortografía es un contenido a enseñar	Normativa light: se le da más importancia al contenido que a la forma. Se evita cualquier tipo de corrección.	No reconocemos una postura intermedia
15	Nemotécnica: sistemática, enseñar reglas ortográficas.	Práctica: lectura	Para mí se debe fundar una nueva convención para aunar las grafías cuando tienen el mismo sonido; por ejemplo v/b

16	Postura 1: si existen errores, que no se corrigen, la escritura no sirve Enseñar las reglas ortográficas y corregir	Postura 2: mientras escriba, algo mi alumno, los errores no importan No se enseña y se autocorriges. Frente a un error, se hace escribir dos o tres veces de diferentes maneras para observar cuál puede ser la correcta.	Postura 3: Mix entre las otras dos Una dificultad que encontramos: La enseñanza de la ortografía se relega solo a los profesores de lengua, estando excluida de las otras áreas. No se enseña y no se corrige Otras discusiones: rol de los profesores de otras áreas: revisión del objetivo de la escuela
----	--	--	---

II- Del componente afectivo/emotivo de la actitud: La segunda pregunta disparadora del diálogo, apeló al aspecto afectivo-emocional de la actitud lingüística y fue: *¿Qué sienten cuando dudan o leen una escritura con un error ortográfico? ¿Cuál es la actitud que tienen frente a errores, dudas de otros? ¿Hay alguna diferencia entre si el error lo produce un estudiante o un docente?*

ASPECTO EMOTIVO DE LA ACTITUD DOCENTE

Grupo	Emoción ante el propio error o duda idiomática	Ante el error de otro
-------	--	-----------------------

	<p>Vergüenza Vergüenza Vergüenza Vergüenza Vergüenza</p> <p>nervios nervios enojo enojo</p> <p>nerviosa cuando se trata de palabras de uso frecuente</p> <p>impotencia</p> <p>dudas bronca tristeza por pensar que no sé escribir indignación deseo de corregirlos Vergüenza: Ante la duda la escribo y me fijo “cómo se ve”</p>	<p>Ganas de regalarle un diccionario</p> <p>impotencia impotencia, desagrado</p> <p>vergüenza ajena</p> <p>ira</p> <p>Me producen cierta indignación, sobre todo si ocurren por distracción. Ver errores en los demás es triste me gusta verlos y saber corregirlos</p>
2	<p>bronca Buscar la manera correcta de escribir bien vergüenza desagrado</p> <p>miedo indignación vergüenza y</p> <p>preocupación obsesión los errores me chocan me incomodan</p>	<p>Molestia irritación Rechazo vergüenza desagrado</p> <p>preocupación observación</p> <p>los acentos no tanto</p>
3	<p>Duda y vergüenza o risa</p> <p>impotencia</p>	<p>“un puñal en los ojos”</p> <p>los que escriben con errores preocupación (emoción de preocupado) dudas bronca</p>

4	<p>Miedo reflexión sobre la configuración de la ortografía</p> <p>si es propio: me enoja equivocarme</p> <p>enojo frustración y motivación (a buscar formas de solucionarlo) poca paciencia vergüenza propia incomodidad</p> <p>Preocupación</p>	<p>Depende del contexto o registro en el que se produce</p> <p>sorpresa desagrado risa</p> <p>si es mi hijo: impotencia porque no me escucha vergüenza ajena</p> <p>Asombro susto cuando no tienen en cuenta el contexto (no es lo mismo un chat entre amigos que un cha o mail entre profesor)</p>
5	<p>Sorpresa impotencia desagrado</p> <p>me causan gracia</p> <p>frustración</p> <p>!!! Me enoja!!!</p>	<p>¡un insulto a las palabras. Ofensa</p> <p>necesidad de ayudarlo a corregir</p> <p>depende de quién sea el error: terror, decepción, bronca</p>
6	<p>Exponerlo, consultar, vergüenza a veces</p>	<p>Depende de quién: si es alumno señalamos el error; si es colega o es otra persona sentimos incomodidad</p>
7	<p>-Malestar - Recurrir a la memoria, a aquellas reglas aprendidas</p>	<p>Sentimiento de Incredulidad y Desconcierto Pena Algo de impotencia</p>

8	<p>-Afecta la autoestima y la imagen personal ante el otro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vergüenza - vergüenza - A veces risa, dependiendo del contexto -Miedo - Ante los propios errores me ofendo -Ante la duda no suelo usar el diccionario manual sino más bien el virtual o el corrector del celular - Si alguien me advierte un error de ortografía me muero de vergüenza 	<p>- Corregir inmediatamente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vergüenza ajena - Cuando un profesor o compañero se equivoca le marco el error pero reconozco que es algo que puede ocurrirle a cualquiera - Cuando los errores son graves “como que hace mal” - Lo comprendo - Según la confianza, también causa gracia - Frente al error de otro suelo ser bastante directo y muchas veces ofensivo. Considero que debo ser más abierto y paciente (porque así considero al buen docente y buen docente quiero ser)
9		-

-Como estudiante pongo mucha atención al escribir para no tener errores ortográficos
-Ante la duda busco en internet o en el diccionario, luego releo varias veces para ver si no tengo ningún otro error
-Recurro al diccionario y si estoy con alguna persona que pueda ayudarme, pregunto
-En el ámbito informal (chat, mensajes, etc.) es común escribir con errores. Para el ámbito formal debemos cuidar nuestra ortografía porque es una carta de presentación. Del mismo modo debemos intentar expresarnos correctamente de forma oral
- Como futura profesora de Lengua y Literatura experimento una sensación de frustración cuando cometo un error de ortografía. Deseo mejorar mis conocimientos sobre la problemática de la ortografía para tener confianza en mí misma y transmitir confianza y conocimientos a mis

- Busco hacerle saber, sin hacerlo/a sentir mal, cuál es la forma correcta
-Intento hacérselo saber, de una manera que no le moleste
- Molestia
-Me dan ganas de corregir pero temo ofender al otro, en un ámbito de pares

<p>10 (grupo mayoritariamente de docentes de primaria)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Bronca - Bronca - Bronca - Impotencia 	<ul style="list-style-type: none"> -Pena - Depende quien los tenga. Si son alumnos (tengo primer grado: les digo que presten atención y les corrijo). Si son colegas: risa, vergüenza. - Desagrado -Enojo - Prejuicio
---	---	--

<p>11</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ante mis dudas, escribo la palabra para verla y saber si está bien o mal escrita -Si no puedo recurrir a una fuente confiable, cambio la palabra 	<ul style="list-style-type: none"> -Con los escritos de otros: algo está mal, falta armonía en el escrito sagrado -Ante el error de otro: paciencia, molestia, preocupación, dudas
<p>12</p>	<p>Vergüenza</p> <p>Necesidad de recurrir al diccionario busco un sinónimo que no me genere duda, aún cambiando un poco el sentido me avergüenzo, me corrijo</p>	<p>Me surge corregir automáticamente</p> <ul style="list-style-type: none"> - A mis alumnos los corrijo pero a mis colegas, no. Me resultan raros sus errores; yo también los cometo.
<p>13</p>	<p>Utilizo sinónimos</p> <p>frustración y vergüenza (considero que no es útil para mejorar la escritura)</p> <p>panik attack/shock</p>	<p>me genera rechazo a comunicarme con las personas que cometen errores</p> <p>vergüenza ajena</p>

14	<p>Autocorrijo, reviso, utilizo sinónimos. No los dejo pasar</p> <p>utilizo sinónimos</p> <p>despiste y vergüenza</p> <p>desesperación por saber cuál es la forma correcta; uso sinónimos si no estoy segura</p>	<p>Sorpresa; me laman la atención</p> <p>compulsión a corregirlos</p> <p>Compulsión a corregirlos; hasta los carteles de la calle!</p>
15	<p>Vergüenza e indignación ante semejante descuido</p> <p>Paciencia: cuando tengo dudas, consulto. No me importa demorarme para corregir lo que escribo; tengo paciencia</p> <p>Rechazo y pulsión a corregir</p> <p>La ortografía genera frustración y vergüenza: la ortografía no es útil para mejorar la escritura</p> <p>Trato de recordar las reglas</p>	<p>Vergüenza e indignación ante semejante descuido</p> <p>Compulsión a corregir: cuando mis familiares- incluso mi pareja- comete errores, a la vuelta del mail no puedo evitar corregirlos</p> <p>confianza: cuando son alumnos, les tengo confianza a que aprenderán como yo he aprendido: a partir del error</p> <p>Rechazo y pulsión a corregir para aprender a escribir.</p> <p>La ortografía genera frustración y vergüenza: la ortografía no es útil para mejorar la escritura</p> <p>Según e caso, corrijo el error</p>
16	Incomodidad, reflexión, risa, gracia	Incomodidad, reflexión, risa, gracia

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, M. (coordinadora), (2001); "Los textos, marcos teóricos y prácticas de enseñanza" en *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Manantial, Buenos Aires.

Alvarado, Maite y otros:

- a. (1990) "El lecturón II (La máquina de hacer lectores)". Buenos Aires, Libros del Quirquincho,
- b. (1989) "El Lecturón" (Gimnasia para despabilar lectores)
- c. (1994) "El pequeño lecturón". Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- d. (1989) "El lecturón I". Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- e. (2012) "El Nuevo Escriturón", Buenos Aires, Quipu.

Bajtín, M. (1985) Cap. "El problema de los géneros discursivos" y "Autor y personaje en la creación estética" en su *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.

Marín, Marta; (2008); "Una gramática para todos". Buenos Aires, Voz activa, Tinta fresca ediciones.

Halliday, M. A. K (1982); "El lenguaje como semiótica social", FCE, México.

Bourdieu, Pierre (2003); *El sentido social del gusto*; SXXI; Argentina.

Marín, M. (1996); "Lingüística y enseñanza de la lengua", Aique. Buenos Aires,

Diseño curricular para Lengua y su didáctica para el nivel secundario, de la Provincia de Santa Fe (marzo de 2009). Decreto 529/09

N.A.P; para los tres ciclos (2006); Consejo Federal de Educación, MECT, Buenos Aires y Cuadernos para el aula (2006); C.F.E, Buenos Aires

Olmos y Santillán Güemes (2000); *Educación en Cultura* (ensayos para una acción integrada), ediciones Ciccus, Buenos Aires.

Rodríguez, María Elena, (1995) "Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?", en

Lectura y Vida, Santillana Van Dijk, T.; (1980) "Estructuras y funciones del discurso" Península, Barcelona,

Diez, Ma Alejandra y otras;(2013); *La planificación de la enseñanza* (Miradas para el debate), Santa Fe; EL OCHO

Halliday y Hasan (1976); *Cohesión en Inglés*, Londres y NY, Longman

Barthes, R. (1994); "La cocina del sentido" en *La aventura semiológica*, Buenos Aires, Planeta Agostini.

Kebrat Orecchioni, C. (1993), "La enunciación". De la subjetividad en el lenguaje, Buenos Aires, Edicial.

Dubois, María Eugenia. "Las teorías sobre lectura y educación superior" en revista *Lectura y vida*, Año 10, N° 3

Aisenberg, B. (2005). "*La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos*", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 6, número 3, septiembre de 2005, pp.20 a 31.

Dubois, Ma Eugenia: (1994); *El proceso de la lectura* (de la teoría a la práctica); Industria Gráfica para AIQUE didáctica, La Plata, Argentina.

Chambers, Aidan (2010); *El ambiente de la lectura*; Fondo de cultura de México; Espacios de la lectura; México

Solé, María Isabel (1998); *Estrategias de lectura*, Grao, Barcelona.

Bourdieu, Pierre; (2014); *El sentido social del gusto; Elementos para una sociología de la cultura*; Siglo Veintiuno XXI editores; Buenos Aires, Argentina

Cerlletti, Alejandro; (2008); *Repetición, novedad y sujeto en la educación*; del estante editorial, Buenos Aires, Argentina.

Lerner, D, Stella Paula, Torres, Mirta (2011); *Formación docente en lectura y escritura, Recorridos didácticos*; Paidós, Buenos Aires.

Roseblatt, Louise; *Teoría transaccional de la lectura en: Lectura y Vida*; 1996

Petit, Michelle (2008), *El arte de la lectura en tiempo de crisis*; Océano, Buenos Aires

DOI*¹⁰ de Bibliografía digital. :

Halliday, Mak; El lenguaje como semiótica social; Caps. 1 a 7; en:

<http://elies.rediris.es/elies17/cap2221.htm>

ARTÍCULOS DE LA REVISTA LECTURA Y VIDA en:

<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/>

Frigerio, Graciela; A la sombra de PISA en:

<https://es.scribd.com/doc/234368765/Para-Pensar-La-Evaluacion>

Carlino, Paula y Fernandez; Leer y escribir en la Escuela Media y en la Universidad en:

https://fernandez_y_carlino_leer_y_escribir_en_la_esc_media_y_en_la_universidad_diferencias_psyco_06

Diccionario jurídico en:<http://www.diccionariojuridico.mx/?pag=vertermino&id=1412>

Austin; “Cómo hacer cosas con palabras”, en

http://www.jacquesderrida.com.ar/restos/hacer_cosas_palabras.pdf

Armando Fumagalli, El índice en la filosofía de PEIRCE, Anuario Filosófico XXIX/3, (1996), 1127-1440 Cap.I: Nuevo concepto de índice: quicio de un viraje en:

<http://www.unav.es/gep/AF/Fumagalli.html>

Reseña de texto Historia de la lectura:

<http://www.redalyc.org/pdf/894/89427917016.pdf>

Molina, María Elena (2013); Leer para aprender en el ingreso a la universidad: análisis de una escena de lectura inserta en un programa de alfabetización académica; Agencia nacional de promoción científica y tecnológica, Argentina, en:

<https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/4.pdf>

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA LECTURA, ONE:

<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2015/02/RM-Lengua-ONE2013.pdf>

10.*El identificador de objeto digital, conocido en inglés como digital object identifier y abreviado DOI: https://es.wikipedia.org/wiki/Identificador_de_objeto_digital)

RESULTADOS 2015 CENSO ONE

<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2015/04/INFORME-DE-RESULTADOS-ONE-CENSO-2013.pdf>

Factores asociados a lo cognitivo: SERCE, segundo estudio regional comparativo y explicativo en:

<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2014/01/SERCE-Factores-Asociados.pdf>

Página de la DIENECE: dirección de investigaciones de educación nacional y calidad educativa.

¿Qué evalúa el PISA de OCDE? En: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Datos de PISA en foco 2012, (¿qué significan los resultados en términos de prácticas y políticas?) en:

http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf

Austin; “Cómo hacer cosas con palabras”, en http://www.jacquesderrida.com.ar/restos/hacer_cosas_palabras.pdf

Saussure, F. Curso de Lingüística general,
<http://www.educ.ar/sitios/educar/Inicio/buscar>
<http://www.eeducador.com/planesdeclase.html>

Video Capusoto en you tube “Ministerio de educación”.
Cassany, D. (1994); Enseñar lengua. Graó, España

Dubois, María Eugenia. “Las teorías sobre lectura y educación superior” en revista Lectura y vida, Año 10, N° 3

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>

Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora González Flores - 2013 - m.tesis.pucp.edu.pe

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1683/GONZALES_FLORES_IMPLICITAS_LECTORA.pdf?sequence=1

“La comprensión lectora y la utilización de estrategias de organización en los alumnos con dificultades de aprendizaje del nivel secundario del colegio Antares de Surco”

Bayro Nieves, Aylin Eleonora; Olivera Chávez, María Lourdes.

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1103>

Sennet, Richard; El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad, en:

<https://drive.google.com/file/d/0BzSkt6soQDgBeGVfb0ttMF9pWG8/view>

Echebarria Ariznabarreta, Koldo (Especialista Principal en Reforma del Estado, División Estado y Sociedad Civil del Banco Interamericano de Desarrollo); REIVINDICACIÓN DE LA REFORMA ADMINISTRATIVA: SIGNIFICADO Y MODELOS CONCEPTUALES en:

<http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catadmdes/Material/sgc-koldo1-S.pdf>

Bastardas, Albert; Sociolingüística y linguodiversidad: una aproximación desde la ecología compleja; en: http://www.euskara.euskadi.eus/r59-3693/es/contenidos/informacion/artik31_1_ekologia_09_05/es_ekologia/adjuntos/Bastardas-cas.pdf

Bastardas, Albert; La planificación lingüística: Sociolingüística Versus Política Y Planificación Lingüísticas: Distinciones Entre Los Campos Y Nociones Integradoras; en:

http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwjYq_CcuqTKAhXJhZAKHVauCxoQFggxMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww10.gencat.net%2Fcapc_rld%2Frevistes%2Frevista.2008-09-19.1839697530%2Farticle.2008-10-29.4962696262%2Fes%2Fat_download%2Fadjunt&usq=AFQjCNG-qV79jnAff5-LlZnrEd7oglWlZg&sig2=VM4xiFUMeXgDcnBRpUugqw&bvm=bv.111396085,d.Y2I

Halliday, M. A. K (Michael Alexander Kirkwood); *El lenguaje como semiótica social*, la interpretación social del lenguaje y los significados en:

<http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Halliday%20-%20El%20lenguaje%20como%20semi%C3%B3tica%20social%20Caps%201%20-%206%20-%2010.pdf>

Lotman, Iuri (1996); *La Semiósfera I; Semiótica del texto*; trad. Desiderio Navarro; Ediciones Cátedra, Madrid; en:

<http://culturaspopulares.org/populares/documentosdiplomado/I.%20Lotman%20-%20Semiosfera%20I.pdf>

González Flores, (2013); “Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora” en: - m.tesis.pucp.edu.pe

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1683/GONZALES_FLORES_IMPLICITAS_LECTORA.pdf?sequence=1

Bayro Nieves, Aylin Eleonora; Olivera Chávez, María Lourdes; “La comprensión lectora y la utilización de estrategias de organización en los alumnos con dificultades de aprendizaje del nivel secundario del colegio Antares de Surco”, en:

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/1234_56789/1103

Giorgio Agamen; ¿Qué es un dispositivo? En:

<http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>

Magariños de Morentin, Semiótica de los bordes; en

Tassin, Etienne; De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze[*]

Tema: Técnicas de poder y formas de vida: otras perspectivas en torno a la biopolítica

Revista 43 - Agosto de 2012; Páginas: 36-49

<http://dx.doi.org/10.7440/res43.2012.04>

Pedro César Cerrillo Torremocha; *Los nuevos lectores: la formación del lector literario en:* <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01394942033793527868680/p000001.htm>

Chambers Aidan; Cómo formar lectores, en:

<https://jaumecentelles.files.wordpress.com/2015/09/comoformarlectores1.pdf>

Graciela Montes; La Gran Ocasión; La escuela como sociedad de lectura; en:

http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf

Tesis doctoral sobre la influencia de la enseñanza en el comportamiento lector, en:

[http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1)

[%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1)

Sobre escenas de lectura:

<http://redesenlecturayescritura.blogspot.com.ar/2007/05/sobre-las-escenas-de-lectura.html>

Julieta Capdevielle; El concepto de Habitus de Bourdieu; en:

[http://www.google.com.ar/url?](http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwifnraI9JnKAhVJfZAKHa3ZBEIQFggrMAM&url=http%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3874067.pdf&usg=AFQjCNE2IMtVPxVd7DvMUxQf2ZKBeyK9ug&sig2=nS3and2lx7-I8SAk3ylcdA)

[sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwifnraI9JnKAhVJfZAKHa](http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwifnraI9JnKAhVJfZAKHa3ZBEIQFggrMAM&url=http%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3874067.pdf&usg=AFQjCNE2IMtVPxVd7DvMUxQf2ZKBeyK9ug&sig2=nS3and2lx7-I8SAk3ylcdA)

[3ZBEIQFggrMAM&url=http%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo](http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwifnraI9JnKAhVJfZAKHa3ZBEIQFggrMAM&url=http%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3874067.pdf&usg=AFQjCNE2IMtVPxVd7DvMUxQf2ZKBeyK9ug&sig2=nS3and2lx7-I8SAk3ylcdA)

[%2F3874067.pdf&usg=AFQjCNE2IMtVPxVd7DvMUxQf2ZKBeyK9ug&sig2=nS3an](http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwifnraI9JnKAhVJfZAKHa3ZBEIQFggrMAM&url=http%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3874067.pdf&usg=AFQjCNE2IMtVPxVd7DvMUxQf2ZKBeyK9ug&sig2=nS3and2lx7-I8SAk3ylcdA)

[d2lx7-I8SAk3ylcdA](http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwifnraI9JnKAhVJfZAKHa3ZBEIQFggrMAM&url=http%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3874067.pdf&usg=AFQjCNE2IMtVPxVd7DvMUxQf2ZKBeyK9ug&sig2=nS3and2lx7-I8SAk3ylcdA)

Para solicitar trámite de diploma de Magíster en políticas públicas para la educación, se operaron las siguientes correcciones considerando los pre dictámenes del jurado.

A partir de las marcas, correcciones y sugerencias manifestadas en los pre dictámenes del jurado, se han operado en la presente versión transformaciones considerables y refinamientos en el trabajo presentado antes de mayo de 2016; transformaciones que se detallan a continuación:

A partir de los aportes del Doctor Prósperi, en el capítulo I, se buscó organizar mejor la presentación de los estudios previos para ir configurando con más claridad las informaciones ofrecidas, el problema y los objetivos del trabajo.

Además, un “glosario referencial” escrito entre las páginas 79 y 100, se incorporó y distribuyó en el apartado las dimensiones de Categorizaciones en el Marco teórico Cap. II, con el subtítulo “Categorías teóricas...”, Se suprimió ese glosario y también otro que se denominaba “glosario autorreferencial” porque se consideraba innecesario, a los fines del trabajo.

También se trasladó la descripción de los instrumentos de investigación y algunos resultados que estaban en los anexos (páginas 121 a 139), al Capítulo III.

Se resolvieron lo que el Dr. Prósperi llamó “dificultades” en la referencias bibliográficas, los evidentes errores en las citas bibliográficas, esta vez referenciando correctamente y agregando referencias bibliográficas que no habían sido nombradas en la bibliografía, y sí en el cuerpo del trabajo.

Tanto la Dra. Sosa como la Dra. Migueles, por su parte, sugirieron para la exposición oral que se explicita la información referida que no aparece en el trabajo salvo en forma de cuadros y que se ponga atención a la relación entre los supuestos teóricos con los hallazgos empíricos.

Las transformaciones exigieron esa explicación puesto que la descripción y resultados de los instrumentos aplicados que estaban en el Anexo, al pasar al Capítulo III, tuvieron que analizarse, agruparse y jerarquizarse según las teorías implícitas (parte de la actitud cognitiva y conativa de los profesores entrevistados), colaborando a describir lo que en el trabajo anterior se presentaba en forma de cuadros con referencias (páginas 102 a 108). Además, se ajustaron los cuadros que impedían la lectura del párrafo completo en tres casos.

