



Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Humanidades y Artes

Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura

**Título: Acercamientos didácticos para la competencia lectora.
Las propuestas en Prácticas del lenguaje y Literatura en escuelas
secundarias de Cañuelas.**

Tesista: Virginia Diana Palacio

Director: Dr. Facundo Nieto

Fecha de entrega: 16 de febrero de 2017

Dedicatoria

A mis tres hijos,

Fernanda, Leandro e Ignacio,
motores indudables de mi existencia.

A mis maestros

de la vida y de la profesión.

A mis estudiantes,

quienes han desafiado constantemente
mis magros conocimientos.

Agradecimiento

A Facundo Nieto;

su predisposición y asesoramiento constantes me ayudaron a pulir y desatar los nudos con que me encontré.

A Guadalupe Álvarez;

su acompañamiento inicial me permitió enfocar claramente mis intereses.

A las docentes,

el aporte de material de sus clases ha sido el insumo necesario.

Índice

Resumen	4
I - Introducción	5
II - Estudios sobre las respuestas: ONE y PISA	8
III - El marco teórico	12
IV - La investigación.....	21
1.- El universo tomado	21
2.- Pregunta, objetivos e hipótesis	21
3.- Metodología.....	23
3.1.- Incidencias y ajustes.....	23
3.2.- El diseño de aplicación.....	24
V – El análisis de los datos.....	29
1.- Los indicadores	29
2.- Los acercamientos didácticos	32
2.1.- En relación con los textos literarios	32
2.2.- Con textos periodísticos.....	39
2.3.- Las correcciones.....	41
VI.- Los resultados de los acercamientos didácticos	49
1.- Las consignas de trabajo.....	49
1.1.-Niveles de complejidad	50
1.2.- Categorías de tareas.....	52
2.- Las correcciones.....	55
VII.- Conclusiones	57
Referencias bibliográficas	63
Anexos.....	69
1.- Niveles de competencia lectora	69
2.- Ejemplos de consignas integradas con otras.....	70
3.- Tablas con resultados	72

Resumen

En la zona de Cañuelas, Pcia. de Buenos Aires, sede del ISFD N°107, con el objeto de conocer qué tipo de propuestas comprensivas se generan en las escuelas secundarias, debido a los obstáculos que se hallan en cuanto a abordajes de tipo inferencial y crítico en el ingreso al Nivel Superior, se efectuó una investigación cualitativa que buscó conocer qué niveles de competencia lectora se promueven en la localidad. Como no hay antecedentes al respecto, esta investigación ha sido exploratoria.

La implementación contempló las consignas que catorce docentes realizaron en cinco escuelas de la ciudad, cada una con características de ubicación y población diferentes, pero todas de Nivel Secundario (Básico, Superior y Bachillerato de Adultos). Las consignas seleccionadas corresponden a tres momentos diferentes del año y han permitido detectar que el material literario para lectura es el que ha sido tratado con notoria frecuencia.

En total se analizaron doscientas veintiún consignas, en relación con tres categorías y cinco niveles de complejidad. El resultado mostró que hay un importante trabajo centrado en el reconocimiento de información y en la interpretación, surgido de procesos inferenciales sencillos que involucran la comprensión de relaciones intra y extratextuales, así como valoraciones y reflexiones que ponen en juego conocimientos experienciales o con algún otro especializado (en menor medida). Sin embargo, en lo que respecta a la lectura crítica, no se hallaron aquellas que requieren la aplicación de conocimientos menos habituales y/o especializados con precisión analítica y conceptual que denote comprensión profunda de textos largos y complejos.

I - Introducción

Una de las problemáticas que preocupa seriamente es la comprensión, ya que promueve dificultades notorias, en términos de logros escolares. Al respecto, en la zona de influencia del ISFD N°107 de la localidad de Cañuelas, Provincia de Buenos Aires, no solo se han percibido en el ingreso al Nivel Superior, sino también en los rendimientos de los alumnos de Secundaria, a tal punto que han hecho pensar que son las propuestas didácticas las que contribuyen a desarrollar niveles de competencia relativas a las comprensiones de tipo inferencial y/o crítica necesarias para el tratamiento de textos variados.

Hablar de comprensión no es algo sencillo, debido a que, dependiendo del posicionamiento desde el que se trate, implicará un modo diferente de concebir el proceso y realizar las propuestas áulicas. Puede pensarse, por ejemplo, que la lectura es el producto de la decodificación que hace el lector de los elementos presentes en el texto, motivo por el que debe descubrir en lo leído la información; para ello deberá recurrir al reconocimiento de sus componentes oracionales. Subyace la idea de que la comprensión surge espontáneamente – una vez decodificado el segmento- y que, por eso, los distintos niveles pueden abordarse del mismo modo y con iguales actividades; ejemplo de esto son las propuestas de elección de respuesta a partir de una lista, en las que no se promueve análisis sino detección de datos que no ofrecen resistencia comprensiva, acercando al sujeto a la pasividad. O, desde otro marco conceptual, promover la activación de conocimientos previos para que, en esa transacción, esquemas mentales entren en juego y logren generar nuevas lecturas y conocimientos; en tal caso, el docente intentará dinamizar la clase con tareas que inciten ese tipo de relaciones. Pero también, considerar (con apoyo en los estudios de literacidad) que la lectura nunca es neutra, que está atravesada por factores socio-históricos de una comunidad y, en consecuencia, abordar la comprensión a partir de ejes, como los aspectos de género textual que resultan de los usos sociales de una comunidad.

Como fuere, no es posible negar que, en la actualidad, la temática ocupa a investigadores, instituciones e involucra medidas políticas, puesto que atraviesa el quehacer cotidiano en una sociedad que ofrece información abundante y espera generar con ella conocimiento. El acceso a niveles de estudio superiores se ha diversificado y facilitado en muchos aspectos, aunque los resultados distan de los esperados en la relación entre matrícula de ingreso y finalización de carreras, en muchos casos, a causa de la imposibilidad que provoca la no comprensión que deviene en deserción¹.

Paralelamente, el énfasis puesto en la evaluación de los procesos dentro de la educación, ha generado instancias de indagación y comunicación de resultados provinciales (Teobaldo, Melgar y Belmes, 2007), nacionales e internacionales, entre cuyos objetivos primordiales se halla la valoración de logros alcanzados por los estudiantes en cuanto a la competencia lectora. Dicho de otro modo: el foco sigue siendo el sujeto aprendiente pero no el enseñante; en las acciones e investigaciones se excluye de la ecuación al docente, de allí que se haya puesto el interés en el tipo de acercamientos didácticos promovidos por las consignas escritas de trabajo.

En lo que concierne a esta investigación, la decisión de enfocar la cuestión desde las propuestas producidas para las materias Prácticas del lenguaje, Literatura y/o Lengua y Literatura² ha surgido, por una parte, de intereses ligados a la formación de docentes del área atendida por el ISFD N°107, pero también de la consideración (planteada por Barthes) de que la literatura permite – salvo que se presente como “historia de la literatura”- pensar los textos como mediadores de otros saberes (1985,246). Esta posición implica, además, concebir que la

¹ Al respecto, se han realizado acciones que documentan la preocupación. Teobaldo, y Melgar, S. (2009) han investigado los procesos de comprensión lectora y producción escrita presentados por los ingresantes al Nivel Superior. Por su parte, la Universidad Nacional de La Plata, en 2006 y 2014, mediante sendos proyectos de gestión estratégica para lograr disminuir las dificultades que presentan los estudiantes y mejorar su permanencia, han promovido distintas instancias de acompañamiento (incluyendo la modalidad virtual y/o a distancia) que incluyen el desarrollo de la comprensión lectora.

² Prácticas del lenguaje corresponde al ciclo de Secundaria básica; Literatura a Secundaria Superior y Lengua y Literatura al último año (residual) del Polimodal en Pcia. de Buenos Aires.

lectura de textos literarios supera la atención que se dé a los elementos presentes en los enunciados de la obra y sus sentidos denotados con la finalidad de trascenderlos e interpretar comprensivamente.

Es cierto, sin embargo, que dentro del corpus analizado aparecen textos no literarios (periodísticos y expositivos, tomados de manuales escolares) y que, en términos de operaciones lectoras, su comprensión supone activar otras que, aun cuando están relacionadas con las que se utilizan con los literarios, son distintas. Debido a ello se analizarán las consignas para indagar si se promueven cambios en el abordaje de los textos desde los acercamientos, teniendo en cuenta que, en general, las inferencias necesarias para los de corte expositivo son de tipo explicativo; surgen de la recuperación de los datos brindados de modo de poder plantear sus causas, por lo que requieren de un conocimiento temático más fluido (Cubo de Severino, 2010,76; Leon, 2001). La exigencia señalada acarrea dificultades en la comprensión, algo que no aparece con tanta fuerza en los narrativos, donde las inferencias predictivas –que son las más habituales para el lector (Irrazábal y Saux, 2005, p.41)- son las que establecen hipótesis sobre lo que sucederá (León, 2001).

A modo de organización, entonces, se presentarán tres grandes ejes: el primero se centra en las competencias que son evaluadas por los operativos que se aplican a nivel nacional y de los que también participan las escuelas cañuelenses; este eje se aborda en el apartado II: Estudios sobre las respuestas: ONE y PISA. El segundo expone las características del diseño y concreción de la investigación, así como el marco conceptual considerado (apartados III y IV). Por último, en los apartados V, VI y VII, se desarrolla el tratamiento, el análisis de las unidades y las conclusiones.

II - Estudios sobre las respuestas: ONE y PISA

Tal como se indicó, la implementación de operativos nacionales e internacionales de evaluación de la comprensión lectora es habitual. Con objetivos distintos, los operativos ONE y PISA ponen en el foco las actuaciones de los evaluados, a partir de consignas cerradas y abiertas.

El operativo nacional, conocido como ONE (Operativo Nacional de Evaluación)³ se propone:

"Evaluar determinados desempeños alcanzados por los alumnos en el país, a través de sus capacidades y de sus contenidos, en los diferentes niveles y áreas (...) con base en los Contenidos Básicos Comunes (CBC), los diseños curriculares jurisdiccionales, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación" (DiNIECE, 2009, p.21)

Es, por lo tanto, una toma de información respecto del cumplimiento de los lineamientos que las políticas educativas han acordado para el tratamiento de los contenidos específicos. Para ello, en ciclos formativos escolares específicos de dos niveles –Primario y Secundario (y dentro de este último nivel, en 2°/3° y 5°/6° años) se analizan las respuestas en función de tres criterios (2011, p.8) consistentes en la utilización de ciertas habilidades:

- *Extraer información* (Localizar información en una o más partes de un texto): Los lectores deben revisar, buscar, localizar y seleccionar la información. Deben cotejar la información proporcionada en la pregunta con información literal o similar en el texto y utilizarla para encontrar la respuesta.
- *Interpretar* (Reconstruir el significado local y global; hacer inferencias desde una o más partes de un texto): Los lectores deben identificar, comparar, contrastar, integrar información con el propósito de construir el significado del texto.
- *Evaluar* (Relacionar un texto con su propia experiencia, conocimientos e ideas): Los lectores deben distanciarse del texto y considerarlo objetivamente. Deben utilizar conocimiento extra-textual (la propia experiencia, elementos proporcionados por la pregunta, conocimiento de mundo, conocimiento de la lengua, conocimiento de distintos géneros discursivos). Justificar su propio punto de vista.

³ Los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) se llevan a cabo periódicamente en las 24 jurisdicciones del país desde el año 1993. Son planificados, coordinados e implementados por el Área de Evaluación de la Calidad Educativa de la DINIECE (Dirección Nacional de información y evaluación de la calidad educativa) con la colaboración de cada una de las jurisdicciones. Para resultados y sugerencias ver < <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>>

La dificultad creciente se logra con la selección de textos (la complejidad de su contenido, vocabulario, tipo textual). A partir de esto, los resultados se organizan en tres niveles que permiten caracterizar las habilidades de quienes se ubican en cada uno (alto, medio y bajo); los niveles contemplados para el último año de la Educación Secundaria (operativo 2013⁴) para el nivel alto describen una serie de operaciones que el estudiante puede realizar:

Al extraer información	Localizar información explícita que no aparece reiterada en el texto. Identificar la secuencia de ideas que aparecen diseminadas en un texto. Construir mentalmente el resumen de un texto teniendo en cuenta las ideas principales para luego seleccionar el más adecuado entre varios. Reconocer el argumento de un texto.
Al interpretar información	Reconocer el tema, que puede aparecer o no reiterado en el texto, a través de una inferencia. Comprender relaciones textuales inferenciales de mediana complejidad. Reconocer procedimientos de cohesión en contextos en los que los elementos cohesionados están en posiciones más o menos próximas o facilitados por algún elemento textual. Comprender el uso y función de estrategias argumentativas a través del reconocimiento específico de la tesis que sostiene el enunciador y/o a través del reconocimiento de diferentes voces del texto. Analizar elementos propios de la enunciación: intencionalidad del autor o propósito de un género determinado sin uso de metalenguaje, postura del autor, modalizaciones, diversos matices de significación verbal, presencia de distintas voces en un texto. Analizar características de personajes que se infieren a través de la voz del narrador. Interpretar el significado de palabras o expresiones en contextos medianamente complejos para el lector del ciclo
Al reflexionar y evaluar	Identificar elementos muy complejos de la estructura de un texto con uso de metalenguaje. Analizar principios constructivos de un texto literario: punto de vista con variaciones; recursos literarios: polifonía, discurso indirecto libre. Reflexionar sobre el uso y función de estrategias argumentativas: analogías, metáforas, citas de autoridad. Identificar tipos de narradores con tratamiento muy complejo: inclusión de distintas voces.

En el caso de las evaluaciones internacionales⁵, la más conocida es la que lleva adelante el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que explicita y realiza las valoraciones de la competencia lectora en poblaciones escolarizadas de quince años. La definición conceptual de aquello que se evalúa ha surgido a partir del consenso de expertos; en el marco del operativo 2012 se dice que:

⁴ Los criterios utilizados para la campaña 2013 pueden ser consultados en línea <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

⁵ Evaluación internacional PIRLS: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, que toma la franja escolar de cuarto a octavo año (comenzando en Nivel Primario).

“*Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.*” (OCDE, 2013, p.54)

En la fundamentación, los especialistas plantean que tal posicionamiento permite valorar la utilización de otras competencias que participan de la decodificación de las palabras, el manejo de la gramática, los rasgos lingüísticos y textuales hasta el conocimiento del mundo. Debe mencionarse que esto no aparece en los ONE, como tampoco la inclusión de textos digitales que sí ha implementado PISA en 2012.

En cuanto a los niveles, la evaluación internacional en 2012 ha establecido siete (seis y uno con dos subniveles) para textos de lectura impresa y cuatro para la competencia lectora digital (aparece evaluada desde el nivel dos); las actividades involucran capacidades (denominados aspectos) para obtener información explícita, realizar inferencias, interpretar e integrar la información, reflexionar y evaluar lo leído en términos de contenido y de la adecuación del formato textual elegido; todo ello, en función de tres categorías : acceder y obtener, integrar e interpretar, reflexionar y valorar). En las observaciones acerca del nivel superior, que equivale al alto de ONE (niveles seis y cinco para los de lectura impresa y digital, respectivamente), se indica:

Nivel 6
(impresos)

Obligan al lector a realizar numerosas inferencias, comparaciones y contrastes de forma minuciosa y precisa. Exigen la demostración de una comprensión completa y detallada de uno o más textos y pueden entrañar la integración de información procedente de más de un texto. Pueden exigir al lector que maneje ideas que no le son familiares en presencia de informaciones encontradas que ocupan un lugar destacado y que genere categorías abstractas para las interpretaciones. Los ejercicios de *reflexionar y valorar* requieren que el lector formule hipótesis o valore de forma crítica un texto complejo o un tema que no le resulta familiar, teniendo en cuenta diversos criterios o perspectivas, y aplicando conocimientos sofisticados externos al texto. Una condición que destaca en los ejercicios de *acceder y obtener* es el análisis preciso y la atención minuciosa que debe prestarse a los detalles que pasan desapercibidos en los textos.

Nivel 5 o superior (digitales)

Obligan al lector a localizar, analizar y valorar de forma crítica la información relacionada con un contexto no familiar en presencia de ambigüedad. Exigen la elaboración de criterios para valorar el texto. Los ejercicios pueden requerir navegar a través de varios sitios sin una dirección explícita y un examen detallado de los textos en distintos formatos.

En términos generales, ambos dispositivos evaluadores (ONE y PISA) contemplan aspectos similares: capacidad para generar inferencias complejas, lecturas críticas con aplicación de criterios variados y análisis minuciosos para diversos tipos textuales. Apuntan, como ya se señaló, a medir resultados obtenidos por los evaluados, pero no las incidencias promovidas por las consignas de trabajo que los docentes plantean durante el año escolar; lo interesante para destacar es que, dejando de lado el abordaje analítico que de estos instrumentos se pudiere realizar⁶, su aplicación sostenida demuestra el interés sobre la cuestión de *comprender lo que se lee*.

⁶ En relación con los operativos ONE, puede consultarse Nieto, 2014. En relación con los exámenes PISA, ver Alcaraz Salarirche et al, 2013; Valqui et al, 2013 y Zabaleta, 2008; Zayas, 2012

III - El marco teórico

Muchos han sido los investigadores que se han (pre)ocupado, desde el siglo XX, por la importancia que cobra en el ámbito del desarrollo humano, pero, especialmente, en el educativo la comprensión de aquello que se lee. Es en este punto donde conviene determinar las relaciones entre leer y comprender; para ello, primero será necesario establecer qué se concibe como acto de leer, puesto que, aun cuando podría suponerse un mero ejercicio de definición, no lo es solo en cuanto a la precisión léxica, sino, sobre todo, respecto de un posicionamiento de tipo ideológico que impactará en lo metodológico.

La concepción de *leer* como un acto de decodificación de grafos que se traducen en una determinada fonación, tal como plantea Cassany (2006), proviene del medioevo y supone la conversión del código gráfico en sonidos pero no la comprensión. No es suficiente, por lo tanto, para responder cómo se logra comprender. Durante muchos años, sin embargo, con algunas variaciones, leer estuvo asociado a esa conversión viso-auditiva.

A partir de Chomsky (1970), quien proporciona la noción de competencia lingüística, la lectura pasa a ser foco de interés, debido a que se busca determinar qué procesos son los intervinientes. Se distingue, entonces, que el simple acto de decodificación no alcanza para generar comprensión, sino que es a partir de la memoria que se produce la elaboración de cadenas significantes que deberán ser interpretadas⁷.

Actualmente se acepta que la lectura es un proceso que implica el establecimiento de relaciones entre el texto y un lector que activa la información que ya tiene para la construcción de sentido, por lo que no puede reducirse a un simple automatismo (Escudero Domínguez, 2010, p.2). “Leer es comprender” expresa Colomer (1993, p.15) para iniciar una

⁷ Tratando de explicar este proceso, desde la psicolingüística se propusieron dos modelos: *garden path* (que indica que los lectores tienen a reunir lo que leen (o escuchan) de acuerdo con *cortes* de sentido que surgen de la construcción sintagmática, de modo que sea más sencillo comprender) y *de satisfacción de restricciones* (que sostiene que el lector u oyente, luego de construir la interpretación, si detecta errores de sentido, activa otra – alternativa- inducida por el conocimiento de la información no sintáctica) que buscaron determinar cómo se resuelven las ambigüedades (Berko Gleason, 2001: 260-261).

defensa de la complejidad que supone y por lo que requiere la implementación de acciones para su aprendizaje debido a su carácter de *enseñable*.

Tales aseveraciones devienen de resultados de estudios realizados en las últimas décadas del siglo pasado por la psicología cognitiva; han permitido determinar que la lectura comprensiva es el efecto de numerosos procesos que implican desde el reconocimiento de las palabras, frases y oraciones hasta el de tópicos, que activan los conocimientos almacenados (van Dijk y Kintsch, 1983, p.32 y ss.; Haberlandt y Graesser, 1985, p.370 y ss.); de allí que la interpretación se logre cuando el lector utiliza provechosamente lo explícito e implícito que el texto provee para generar inferencias (Coley apud Maturano et al., 2006, p.236). El producto de esa lectura se va enriqueciendo con la sucesiva incorporación de texto que obliga a reconstruir lo comprendido; Gernsbacher y Robertson (1995) destacan, además, que influirá en la comprensión la representación que del texto se vaya logrando y la estructura que de él se consiga construir. Dicho de otro modo, la calidad de reconocimientos respecto de la adecuación (o no) de sentidos que no son apropiados para el texto será de peso para el proceso de comprensión.

Ahora bien, este proceso supone establecer relaciones referenciales entre las frases leídas y su vínculo con *la realidad* del que lee⁸, que es lo que permite asignar significado. Van Dijk ha señalado que la comprensión ocurre, primero, localmente (lo que el autor ha denominado microestructura) en función de las conexiones lineales que se establecen entre las frases (1980a, p.211; 1996a, p.34 y ss.); luego, globalmente, por la macroestructura (en tanto representación semántica de los tópicos del discurso), que dependiendo del que se trate permite reconocer diferentes niveles, en cuyo caso se podrán organizar diversas líneas temáticas, por cierto ordenamiento de las proposiciones que lo conforman (1980, p. 37 y ss.; 1996b, p.47 y ss.) y que constituirán macroproposiciones. La posibilidad de detectar la

⁸ El planteamiento incluye lo concerniente a la oralidad, pero, a los fines del presente análisis, se limita a lo leído.

macroestructura surge gracias a las macrorreglas⁹, que reconstruyen la información de un modo reducido, atendiendo a la semántica.

Cabe aclarar que no todo lo que aparece explícito en los textos para el funcionamiento de las macrorreglas contribuye a la detección de macroestructuras; mucha información deberá surgir de procesos inferenciales puesto que están contenidas en el campo de saberes previos o porque surgen del establecimiento de hipotizaciones que se comprueban con las macroproposiciones. Esto significa que parte de los datos que se necesitan surgen de la memoria, de tal forma que las macroestructuras no solo favorecen la comprensión pues generan una reducción de la complejidad discursiva sino que también organizan la información (1980a, p.232).

Según las investigaciones de Gernsbacher y Robertson (1995), la lectura comprensiva se realiza en función de la resolución de ambigüedades, en la medida en que, mediante inferencias, se establezcan las relaciones entre texto, cotexto y contexto. Cuando el lector inexperto no logra establecer esos vínculos, tiende a aceptar lo inadecuado como si no lo fuera; al respecto, González, Barba y González (2010, p.3) reafirman a van Dijk al indicar que las dificultades en la comprensión están asociadas con la identificación de la macroestructura, la construcción del sentido global del texto y la aplicación de las macrorreglas. Agregan que esa inexperticia es detectable, ya que se tiende a la copia literal, al apego al texto, limitándose de este modo la realización de inferencias entre lo leído y lo conocido.

El término *competencia* instalado por Chomsky es adoptado y adaptado por Bierwisch (1965) en "Poetik und Linguistik" para defender la presencia de una habilidad innata que no solo permite crear sino comprender los textos poéticos; la denominó *poética*. No obstante las

⁹ Van Dijk propone cuatro reglas: *omitir* -para suprimir la información que no resulta relevante para la interpretación-, *seleccionar* - para reconocer la información relevante y conformar el sentido global-, *generalizar* - que permite aglutinar en proposiciones aquellos rasgos que se encuentran dispersos con el objetivo de formular una nueva proposición- y *construir o integrar* - para subsumir semánticamente proposiciones- (1996a: 59 y ss.;1996b:49-50).

críticas recibidas (que señalaban lo restrictivo del concepto, limitado solo a una variedad textual), el autor, en “Linguistik, Poetik, Ästhetik” la retoma e insiste en que deviene de una competencia poética general, posibilitada por y surgida de la gramática universal chomskiana, que permite los juicios estéticos para poder generar comprensión (2008, p.14); allí aclara que esa comprensión general intuitiva se produce porque se articulan factores propios del texto en dos planos (la *microestructura* que aporta lo prosódico, la métrica, el ritmo frásico, las imágenes; la *macroestructura*, que aporta la variedad de tipos poéticos que no son propios de lo innato porque superan el nivel de la frase) que son comprendidos no conscientemente por el lector, de modo similar a lo que hace un hablante gracias a la gramática universal (p.4). Como se ve, propone que la comprensión llega de manera natural, concepto que será refutado, poco tiempo después, por Beaver (1974, p.27) al aseverar que la *competencia métrica* surge del aprendizaje, algo que también Klein acepta y amplía al señalar que solo los expertos pueden captar rupturas en la métrica, debido a aprendizajes mecanizados que se internalizan y automatizan (1974, p.32).

Sin embargo, es Van Dijk quien plantea que existe una *competencia textual* específica para textos literarios (1976, p.242), que no solo permite comprender sino producir textos, gracias a una gramática del texto (y no oracional), pero que requiere de cierto aprendizaje que es sociocultural, ligado al contexto de uso, en cuya influencia se realiza la interpretación (1980b, p.16). Riffaterre (apud Penas Ibáñez, 2009, p.20), quien la denominará *competencia literaria*, plantea que además se necesita de conocimiento de las variedades literarias y, por lo tanto, de la intertextualidad y la remisión a los contextos poéticos. Estos conceptos resultan hasta aquí muy relevantes debido a que suponen la presencia de otro que enseñe a comprender.

Por su parte, también con raigambre lingüística, cuestionando los planteamientos de

competencia y actuación de Chomsky¹⁰, Hymes propone el concepto de *competencia comunicativa* que contempla cómo y cuándo un hablante sabe que puede intervenir en situaciones de comunicación, debido a su conocimiento de las normas sociales en función de sus objetivos y oportunidades. En consecuencia, la producción o interpretación de la comunicación resulta articulada con los sistemas de valores, creencias, hábitos de uso (1972, p.33), cuestión que, por extensión, es aplicable a la interpretación de lo leído.

Si bien los estudios psicolingüísticos realizaron importantes aportes como los citados, el cambio de perspectiva llega desde los nuevos estudios de literacidad, iniciados a partir del 2000; en ellos, la práctica lectora es considerada una actividad social, atravesada por intereses compartidos que le dan sentido. En consecuencia, citando a Cassany:

“leer no es solo un acto cognitivo (descodificar, formular hipótesis, inferir, etc.) sino también una tarea social (se asumen roles, se muestran identidades, se interactúa, se ejerce el poder al leer), cada comunidad ha desarrollado históricamente diferentes maneras de usar los artefactos letrados o textos” (2010, p.3).

Situado en un explícito interés sociocultural, el investigador aclara que haber adquirido la habilidad para leer (y comprender) cierto tipo de texto no supone que ese saber habilite la comprensión de otras variedades; por ende, remite a la noción de *competencia lectora* que es la destreza que permite operar comprensivamente con textos de modo crítico. Por su parte, Mendoza Fillola señala que tal competencia mantiene una estrecha interdependencia con la literaria, porque está incluida en ella y, al mismo tiempo, aquella colabora en gran medida con la profundización y aplicación de las habilidades lecto-receptoras, que facilitan la interacción entre texto, lector y goce (1999, p.17). Esa interacción entre los datos que aporta

¹⁰ Recuérdese que la teoría de Chomsky no considera la participación directa de lo social, lo que lleva a Hymes a disentir porque afirma que tal influencia no puede estar ausente, puesto que cuando se aprende una lengua no solo se adquiere su gramática sino también el uso apropiado que surge de la interacción y las necesidades. Afirma que adherir al planteamiento idealizado de aquel supone considerar que “la única función del habla es nombrar, como si las lenguas no estuviesen organizadas para lamentarse, alegrarse, rogar, prevenir, defender, atacar (Burke, 1966, pág. 13), relacionadas con las diferentes formas de persuasión, dirección, expresión y juegos simbólicos.” (Hymes, 1971, p.22)

el lector y los que provee el texto se enriquecerán con el grado de interrelación que sea posible lograr, considerando, además, la influencia del contexto, los objetivos que se persigan y el tipo de estrategia que se utilice (Solé, 2009, p.34 y ss). Para ello, la acumulación de lecturas y otras informaciones previas irán colaborando porque –retomando la idea de Bajtín (1989) referida a intertexto, que luego recupera Bronckart (1995, 2004)– cada texto es muchos textos construidos desde la diacronicidad y la intervención social. Resignificando este último concepto, Mendoza Fillola (1996, 2001 y 2003) formula el de *intertexto lector*, al que define como “la percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido” (2003, p.369), paso necesario para la formulación de inferencias.

La *competencia lectora* aparece, con los datos aportados, como la operación compleja que requiere del auxilio de ciertos conocimientos previos, externos, que son los que permiten promover significados implícitos, bajo la capa de ocultos sentidos o símbolos que el lector con su interacción debe hacer aparecer (Colomer, 2001, p.15). En esta misma dirección, Cassany recupera lo que coloquialmente se conoce como *leer entre líneas* para agregar que ese proceso es el que colabora fuerte y decisivamente tanto en la construcción del significado relevante del texto, como en la detección de relaciones con otros textos, contextos, problemáticas y en la promoción de tomas de posición con argumentos explícitos (2000, p.114 y ss.).

Ahora bien, si la comprensión del texto es considerada como un problema a resolver (que implica diversos niveles de profundización y la puesta en juego de informaciones presentes, implícitas, externas y valoraciones de diversa índole), será necesaria la activación de procesos y procedimientos estratégicos que lo hagan posible. En tal sentido, la escuela debe colaborar por medio de propuestas sistematizadas y promover la construcción de ese corpus de intertexto lector con los estudiantes; fomentar las habilidades necesarias implicadas, con el

objeto de que aquellos logren gradualmente comprender e interpretar los variados mensajes y detectar los sentidos que implican esfuerzos más comprometidos cuando se trata de inferencias complejas, surgidas del juego de implicaturas (Grice,1961).

La puesta en acto de la competencia lectora supone, pues, numerosas acciones. Desde una óptica cognitiva, Constantino (1995, p.99 y ss.) destaca las intervenciones docentes que tiendan a la utilización de habilidades básicas como son las de análisis (que aspira a la indagación del todo en sus partes, con minuciosidad), síntesis (en tanto función lógica que permite establecer consecuencias a partir de causas) y comparación (que permite descubrir similitudes, diferenciaciones, discrepancias y, a partir de estas relaciones, formar conceptos o representaciones como corolario de los cotejos que remiten nuevamente a un análisis y síntesis). Sostiene que este tipo de abordaje beneficia la constitución del pensamiento crítico que se espera para el nivel secundario.

Por su parte, Víctor Moreno (2004) considera que las operaciones de memorización, interpretación, valoración y organización son las que entran en juego simultáneamente cuando un lector competente se apropia de los sentidos de un texto. Plantea que si son leídos como aquello que no es acabado sino como una fuente de posibilidades, la lectura puede transformarse en un *sistema de ocurrencias* (en tanto reserva de datos guardados en la memoria) y, por eso, disponibles cuando se requiera (p.11); en ella el lector debería retener “conceptos, datos y detalles aislados o coordinados entre sí, antecedentes y consecuentes, tanto en el plano de las ideas como en el de los hechos” (p.7). La formación de la opinión, la obtención de ideas de diversa categoría, la deducción de conclusiones o la predicción de consecuencias, así como poder aprovechar conocimientos previos forman, para el autor, la faceta de interpretación, que complementa con la valoración, puesto que indica que -para valorar, deben antes captarse los sentidos, separarse los hechos de las opiniones o ideas, así como poder distinguir lo verdadero de falso y real de imaginario. Finalmente, agrega que,

para captar sentidos e interpretar, el lector debe poder organizar la lectura mediante recursos del tipo resúmenes, esquemas o mapas conceptuales.

Moreno deja muy en claro que los docentes deben trabajar esas habilidades de modo constante porque se optimiza la competencia lectora; sin embargo, dada la base psicolingüística que sirve de basamento, se aclara que es responsabilidad y condición de cada estudiante llegar a los niveles requeridos¹¹. No sostiene lo mismo la perspectiva sociocultural, que reconoce que la lectura es una práctica cultural situada, social y contextualizada, en la que impactan valores y actitudes compartidos, así como ideologías y, por eso, leer críticamente es poder identificar esos elementos, objetivo que la escuela (el docente) no debe olvidar. Desde esta posición, Cassany indica que la interpretación incluye a la comprensión, pues, si se considera que esta construye el significado del texto en tanto mensaje que comunica, aquella supone la toma de conciencia de esa utilización, el valor que en esa comunidad adquiere (al ser considerado como “artefacto social y político”), de tal modo que:

“Interpretar es darse cuenta del tipo de texto que leemos, de las maneras con que se utiliza, de los efectos que provoca, del estatus que adquiere con él su autor, de la opinión y la actitud que nos genera a los lectores, etc. Interpretar es todavía más difícil que comprender, porque lo incluye” (Cassany, 2009, p.2).

A fines de la década del '80, Solé (1987, p.10) planteaba la necesidad de poner atención a las mediaciones docentes dirigidas a la enseñanza de la comprensión en tanto activación de habilidades que permitieran “enseñar a hacer hipótesis sobre el texto; enseñar a verificarlas; diseñar actividades dirigidas a que los alumnos perciban sus errores o falta de comprensión”, sin embargo, al respecto, no ha sido posible hallar investigaciones que den cuenta de ello y

¹¹ “Nadie tiene los mismos conocimientos previos, ni la misma capacidad para relacionar ideas. Ni todos se hacen las mismas preguntas ante los textos ni, por supuesto, deducen lo mismo de ellos. Ni los memorizan con la misma facilidad y solvencia. Y conviene tener en cuenta que dichas habilidades guardan una íntima relación con la afectividad del sujeto, responsable en muchas ocasiones de que el lector entre o no en un texto” (Moreno, 2004, p.8).

tampoco del foco que ocupa, aun cuando se ha realizado una intensa indagación en materiales bibliográficos, tanto en formato papel como digital.

Sí pueden consultarse investigaciones referidas a las propuestas didácticas docentes actuales (Alvarado, 2003; Bombini, 2001, 2002, 2004, 2006; Colomer, 1996; Cuesta, 2001, 2003, 2006; Lomas y Tusón Valls, 1993; López Casanova y Fernández, 2005; Tusón Valls, 1996) que impactan directamente en la didáctica específica en la medida que tienden a abordajes que no sólo desestructuran los tradicionales análisis de los textos, sino también desde la ruptura del canon de aquellos que son escolares.

Otros autores han incursionado en lo referido a lo literario teniendo en cuenta las respuestas dadas por los alumnos (Rockwell, 2005, en sentido general; Parodi Sweis, 1991, 1999, para nivel básico; Cuesta, 2002, 2003, 2006 y Zimmenman, 2006 sobre nivel secundario). No obstante, ya dirigido a cómo abordar y profundizar la competencia lectora, pero exclusivamente ligado a las solicitudes de PISA, Zayas (2012) propone una serie de actividades que lograrían el cometido y, por lo tanto, está enfocado en la didáctica específica.

En lo que respecta al análisis de las consignas que los docentes realizan, Riestra (2004) se ha ocupado del tema; no obstante, su dirección estuvo focalizada en el modo en que se construyen y cómo impactan en la actividad que desarrollan los estudiantes, pero no en cuanto a la comprensión. En consecuencia, se vio claramente la necesidad de explorar cualitativamente para conocer los niveles de competencia lectora que se fomentan así como determinar qué aspectos se abordan y en qué medida, a partir del supuesto de que las lecturas inferencial y crítica no resultan suficientemente ejercitadas.

IV - La investigación

1.- El universo tomado

Para la definición del universo se seleccionaron cinco escuelas de la localidad de Cañuelas, en función de su gestión (pública), nivel (Secundaria básica, Secundaria superior – bachillerato y técnica- y Bachillerato de adultos¹²), así como por la diversidad en la población atendida. Una de las instituciones (SB N°2) es un establecimiento ubicado en un barrio de los suburbios de la localidad; otras dos (SB N°5 y Media N°3¹³) se hallan en pleno centro comercial de la ciudad, al igual que la Media N°2 (SS y BA), también en radio cercano al céntrico, que recibe estudiantes de zonas aledañas (incluso de fuera de la localidad), hecho que también ocurre con la Técnica N°1, cuya población busca formación de tipo industrial.

En términos de valoración social, los establecimientos SB N° 5, Media N°3 (ambos se denominan “José Manuel Estrada” porque constituyen unidad académica) y la E.E.T. N°1 resultan los de gestión pública con mayor reconocimiento; por el contrario, SB N°2 y Media N°2 están asociadas con ambientes de conflicto y de bajos logros académicos.

2.- Pregunta, objetivos e hipótesis

La preocupación por los altos índices de lectura no inferencial, apegados a la linealidad de texto y/o con desviaciones notorias en cuanto a la interpretación en los ingresantes al profesorado en Lengua y literatura (ISFD N°107) generó el interrogante referido a cómo favorecen la competencia lectora los docentes de Prácticas del lenguaje y Literatura en escuelas secundarias de Cañuelas. Si bien el ámbito de influencia de la institución formadora

¹² En adelante SB, SS y BA, respectivamente.

¹³ En el diseño aparecen como dos establecimientos distintos, pero durante el año de aplicación de la investigación- debido a cambios en la norma , decididos por la superioridad de la Dirección General de escuelas y Cultura de la Provincia- se constituyeron como una sola institución: Media N°3

supera el distrito en cuestión, un porcentaje altísimo de aspirantes no solo provienen, sino que han cursado la secundaria en él.

Luego, la decisión de focalizar la indagación en el tipo de actividades tendientes al desarrollo de la competencia lectora que los docentes proponen determinó que, como objetivos generales, se propusieran dos:

- Indagar qué tipos de acercamientos didácticos realizan los docentes de Lengua y Literatura y Prácticas del lenguaje para favorecer la competencia lectora.
- Determinar qué aspectos de la competencia lectora son abordados y en qué medida.

En directa vinculación con ellos, los objetivos específicos que se plantearon inicialmente¹⁴ fueron:

- Determinar qué condiciones influyen en la determinación del tipo de acercamiento didáctico.
- Conocer qué recursos utilizan habitualmente los docentes para concretar los acercamientos didácticos que favorezcan la competencia lectora
- Especificar qué niveles de comprensión se buscan con los acercamientos.
- Analizar si los recursos utilizados influyen en el acercamiento promovido.
- Determinar cuál es el aprovechamiento de recursos que se logra.
- Analizar qué origina los acercamientos que impactan en la promoción de la competencia lectora en función de la comprensión no literal.

Finalmente, la hipótesis general desde la que se ha abordado la investigación es la siguiente:

Los acercamientos didácticos, que los docentes de Prácticas del lenguaje y Literatura de escuelas secundarias de la localidad de Cañuelas realizan, promueven competencia lectora que no permite profundizar las lecturas inferencial y crítica.

¹⁴ Se indica que esos fueron objetivos iniciales porque, tal como se justifica debajo, no todos pudieron cumplirse.

Cabe aclarar que se entenderá por **acercamiento didáctico** (a los fines de la presente propuesta de investigación) toda intervención docente (por medio de guías de lectura, cuestionarios, comentarios orientadores, correcciones de trabajos) que esté vinculada con el tratamiento para la comprensión de los textos. Asimismo, conviene explicitar que la hipótesis deviene del reconocimiento de supuestos que se consideran básicos y que son los que siguen:

- La lectura comprensiva crítica debe ser abordada ineludiblemente en la Secundaria.
- La lectura crítica supone la implementación de inferencias y complejas relaciones varias, intra y extratextuales, que tiendan a que el lector construya sentidos que le resulten significativos.
- La competencia lectora debe ser promovida por los acercamientos didácticos que el docente genere.
- Los acercamientos didácticos deben plantearse con incremento de complejidad a medida que avance el año y/o el curso de la Secundaria.

3.- Metodología

3.1.- Incidencias y ajustes.

En el momento de comenzar la implementación de la investigación, luego de solicitar las grillas de horarios, cursos y profesores en las escuelas que conformaron el universo, surgió la necesidad de decidir cómo llevar a cabo la muestra porque, como suele suceder en secundaria, pocos docentes atienden muchos cursos en distintos establecimientos. Se resolvió, entonces, elegir aquellos grupos (cursos) que—atendiendo a la variedad dada por el año cursado en el nivel— permitieran el mayor número de docentes en ejercicio, en función de los recursos disponibles; de ese modo se obtuvo una cantidad de dieciocho (docentes). Sin embargo, a mediados de año, comenzó a influir de modo notorio el ausentismo, cuyas causas fueron variadas, aunque generalmente vinculadas con la salud. Algunas licencias originaron

la presencia de profesores suplentes, que desempeñaban funciones en esa u otra escuela y formaban parte de la investigación; en otros casos, las ausencias se produjeron alternadas y en fechas que habían sido pautadas para la toma de datos. En conjunto, el panorama comenzó a afectar el curso cronológico pautado.

La primera modificación que debió hacerse en el diseño inicial fue la del número de docentes cuyas propuestas se analizarían. Luego de reconsiderar las posibilidades, se pudieron investigar quince docentes, sin que ninguno de ellos estuviera en más de un grupo áulico. Pero, además, a causa de que institucionalmente no resultaba posible redefinir un cronograma que pudiera seguirse en función de los tiempos disponibles y con el objeto de sostener unidad de criterio que pudiera aplicarse a toda la muestra y no afectara la validez, se decidió repensar las técnicas de recolección de datos y trabajar solo con documentos. Por este motivo, se recolectaron carpetas de los estudiantes y evaluaciones integradoras de fin de ciclo, para tomar como unidad de análisis los acercamientos didácticos que tuvieran por objeto comprender texto, así como las correcciones hechas por el docente sobre las respuestas dadas.

Finalmente, no debe perderse de vista que aquellas consignas centradas en aspectos gramaticales no fueron consideradas así como tampoco los contenidos que se ejemplificaron o desarrollaron a partir del texto tomado como ejemplo¹⁵; por lo tanto, se extrajeron únicamente aquellas focalizadas en la comprensión del contenido del material leído.

3.2.- El diseño de aplicación.

Si bien las adecuaciones indicadas limitaron las previsiones en términos de recolección de datos, los objetivos generales (indagar qué tipos de acercamientos didácticos realizan los

¹⁵ Son consignas de esta naturaleza: "Marca dos adjetivos calificativos"; "Buscar dos clases de sustantivos, un adjetivo calificativo y adjetivos pronominales (demostrativos, posesivos, indefinidos), además, tres preposiciones, una frase verbal y dos conectores" (SB); "Extraigan un ejemplo del texto que muestre el tipo de narrador que se utiliza" (SS); "Marcar en el texto la estructura : introducción, nudo y desenlace" (BA).

docentes de Lengua y Literatura y Prácticas del lenguaje para favorecer la competencia lectora, así como determinar qué aspectos son abordados y en qué medida) no se vieron afectados, como tampoco los que buscaron conocer qué recursos utilizan habitualmente los docentes para concretar las propuestas didácticas que favorezcan la competencia lectora, analizar si los recursos utilizados influyen en el acercamiento promovido o determinar cuál es el aprovechamiento de recursos que se logra en función de la competencia lectora. Sin embargo, no pudieron cumplirse aquellos que requerían de mayor interacción con los docentes y buscaban determinar qué condiciones influyen en la decisión del tipo de propuesta o analizar qué origina ese tipo de propuestas que impactan en la promoción de la competencia lectora en función de la comprensión no literal. Al respecto, sin embargo, aun con los datos disponibles, se ha tratado de verificar si la valoración social que de los establecimientos se tiene en la localidad ha ejercido alguna influencia en los acercamientos didácticos¹⁶.

Para la triangulación, que garantizó el control, se confrontaron los datos obtenidos de distintas fuentes docentes (por medio de las carpetas de estudiantes), con desempeño en espacios variados (escuelas), contemplando los tres momentos del año en que se realizaron las tomas—se han considerado las etapas de diagnóstico inicial (marzo), mitad de año (junio) y finalización (noviembre, que incluye la evaluación integradora) —.

3.2.1.- El instrumento.

Para el análisis, cada una de las consignas ha sido definida como una unidad; si bien son parte de una propuesta comprensiva mayor para el abordaje de un texto en particular, por el tipo de relación que con el contenido del material de lectura se establece, es posible detectar diferenciaciones que remiten a niveles de competencia diversos. Debido a ello, la muestra estuvo formada por doscientas veintiún consignas. Cada una fue clasificada en función de tres categorías: reconocimiento de información, interpretación y reflexión / valoración, graduadas

¹⁶ Véase Cap. IV, 2

de acuerdo a su complejidad en cinco niveles¹⁷.

Reconocimiento de información reúne las solicitudes de detección de datos que aparecen explícitos (incluyendo sinonimia). *Interpretación*, aquellas tareas que implican comprender globalmente lo leído, para poder establecer relaciones lógicas e inferencias. *Reflexión y valoración* supone vincular información presente en el texto con otra, externa, estableciendo distintos puntos de vista y contrastaciones que obligan a argumentaciones y abstracciones de modo crítico.

Tales indicadores han tenido como base los que, en función de las respuestas de los estudiantes, se han contemplado en la evaluación PISA. A los fines de la investigación, ese instrumento adaptado ha permitido cumplir con los objetivos planteados para esta instancia. No obstante, debe aclararse que los cuestionamientos que las evaluaciones PISA han recibido no devalúan la calidad de las habilidades contempladas en las descripciones de los niveles de la competencia lectora que se pretende medir. En consecuencia, puesto que se está en una instancia primaria, cuyo objetivo es conocer, se ha juzgado pertinente su utilización; los indicadores resultantes presentan una muestra (y, por tanto, menos exhaustiva que el modelo original, pensado en términos de desempeños de estudiantes) de habilidades que el docente debería promover en función de las competencias que se les evaluarían a aquellos a su cargo¹⁸.

3.2.2.- El tratamiento de los datos.

Conseguidos los documentos escolares (carpetas) con los que se trabajó, lo que se debió realizar fue una atenta selección del material en función de dos criterios que se establecieron previamente: debían ser actividades específicas para comprender el contenido de un texto en particular y haberse desarrollado en un período determinado (diagnóstico, promediando el

¹⁷ La guilla con las descripciones puede verse en Anexo: [Niveles de competencia lectora](#)

¹⁸ Es conveniente, para evitar confusiones, establecer que se considera que la habilidad es una capacidad que puede analizarse aproximativamente en los desempeños.

año y próximo a su finalización).

Lo primero que se advirtió fue que el volumen de actividades comprensivas puras aparecía compartiendo una propuesta general que incluía otros contenidos y objetivos o que no había consignas que estuvieran dedicadas a la comprensión, sino que resultaban un material para poder explicar o demostrar de qué modo aparecía un determinado contenido¹⁹.

La frecuencia de esta situación redujo el corpus de la muestra; en algunos casos, de siete consignas que constituían la actividad en su conjunto, una sola remitía a la comprensión del texto [Imagen 1]

Imagen 1

André Bréton
La unión libre

1-¿Qué característica particular tiene la escritura del poema?

2-¿Cuál es el recurso connotativo que predomina? Elige dos ejemplos que te hayan gustado.

3-Busca la biografía del autor y analiza si perteneció a algún movimiento literario, socio-político o filosófico.

4-Produzca un acróstico que conforme las letras de tu nombre y apellido (2)

De ligustro y de rido de escalares
De brazos de espuma de mar y de esclusa
Y de mezcla del trigo y del molino
Mi mujer de piernas de cobete
De movimientos de relojería y de desesperación
Mi mujer de pantorrillas de médula de anzico
Mi mujer de pies de iniciales
De pies de llaveros de pies de calafates que beben
Mi mujer de cuello de cubada no perlada
Mi mujer de garganta de Valle de oro
De cita en el lecho mismo del torrente
De pechos de noche
Mi mujer de pechos de topera marina
Mi mujer de pechos de cristal de rubíes
De pechos de espectro de la rosa bajo el rocío
Mi mujer de vientre de despliegue de abanico de los días
De vientre de garra gigante
Mi mujer de espalda de pájaro que huye vertical

Transcripción de actividades:

- 1-¿Qué característica particular tiene la escritura del poema?
- 2-¿Cuál es el recurso connotativo que predomina? Elige dos ejemplos que te hayan gustado.
- 3-Busca la biografía del autor y analiza si perteneció a algún movimiento literario, socio-político o filosófico.
- 4-Producir un acróstico que conforme las letras de tu nombre y apellido (2)

¹⁹ Ver dos casos en Anexo: 2.- [Ejemplos de consignas integradas con otras](#)

El procedimiento para analizar el acercamiento didáctico contenido en las consignas contempló varias instancias. La primera fue aislar las que estuvieran focalizando la comprensión del contenido del material que se estaba utilizando; luego, cada una de ellas (si incluía dos pasos, cada uno fue tomado individualmente²⁰) fue transcripta a una planilla en la que se indicó la institución, el año/curso de aplicación, la etapa (mes), los datos del texto trabajado y las observaciones del docente (denominadas correcciones). El siguiente paso, previo al análisis, implicó tomar contacto con los textos que estaban siendo abordados; ochenta y dos fue el total, entre los que hubo cuentos, leyendas, mitos, ensayos, novelas, poesías, un film y tres periodísticos.

Posteriormente se procedió al análisis pormenorizado; cada consigna fue contemplada en función del requerimiento planteado, el contenido del texto aludido (el grado de dificultad que presentaba) y las categorías y niveles del instrumento. El resultado se volcó en la planilla; para poder verificar la validez, esos datos fueron distribuidos por escuela, por año (de cursada), por etapa (mes) y contrastados los resultados.

²⁰ Valga como caso testigo el siguiente: “¿Quiénes poseen el fuego y qué características tienen estos seres?”, que fue analizada como “¿Quiénes poseen el fuego?”, “¿qué características tienen estos seres?” (SB)

V – El análisis de los datos

1.- Los indicadores

Con el procedimiento indicado, pudieron aislarse doscientas veintiún consignas; en etapa diagnóstica, sesenta y cinco; mitad de año (junio), ciento cuatro y en la finalización (noviembre), cincuenta y dos.

Para la aplicación del instrumento de análisis, la tabla de doble entrada fue *traducida* a un sistema de siglas que permitió la clasificación. En este sistema, la primera letra (A, B o C) representa una de las tres categorías: localizar información (A), interpretar información (B) y reflexionar o evaluar (C); la letra N junto con un número del 1 al 5 representa el nivel de complejidad exigido por la consigna. A modo de ejemplo, se tomarán consignas halladas; la ausencia de ejemplo deberá interpretarse como no hallado en el corpus:

- **AN1**²¹: se solicitó la localización de datos presentes en el texto. En un caso como “¿Dónde transcurren los hechos?” indica que se pide la localización de un segmento que, para *El rey sabio*, de Kalil Gibrán, remite a “en la lejana ciudad de Wirani”, que es información explícita. En otros, también a la localización aunque –para la respuesta— hubiera que hacer algún tipo de reformulación; “¿Qué le pasa a la niña? (cuento “El fantasma”, de Catherine Wells), alude al segmento “Primos, primos y más primos se hallaban allí abajo, y el tío Timothy, como anfitrión, animaba la velada. Muchos de ellos habían entrado alegremente en su cuarto durante el día, le decían que su enfermedad era "una verdadera lástima", que patinar en el parque era "demasiado divertido", y luego se iban a bailar otra vez.”. En ambas propuestas, la información que se pide no está en conflicto con otra, por lo tanto, no hay que producir inferencias.

- **AN2**: refiere a la localización de datos que requieren de cierto nivel de procesamiento,

²¹ En la grilla, disponible en Anexo, se indica: “Busca que se localice uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto”. Para el detalle de los demás niveles, ver la grilla.

entre informaciones que presentan algún tipo de conflicto. Frente a la indicación “Caracteriza el lugar” (“El crimen casi perfecto”, de R. Arlt), se deben reunir datos dispersos en distintos segmentos no contiguos del cuento.

- **AN3:** se pide la localización de datos que requieren de relaciones lógicas de causa y efecto. Ante la pregunta “¿Cuál es la resolución?” del cuento “Buitres” (Kafka) se deben procesar dos tipos de datos: explícito (“el buitre irreparablemente se ahogaba”) e implícito (“encajó el pico en mi boca, profundamente. Al caer de espaldas sentí como una liberación; que en mi sangre, que colmaba todas las profundidades y que inundaba todas las riberas [el buitre irreparablemente se ahogaba]”).

- **AN4:** se requiere localizar información que no se encuentra explícita y requiere la inferencia en términos de relevancia. “Describí el estado de ánimo de Martirio, cuando se encuentra con Adela, en el segundo acto” (*La casa de Bernarda Alba*, García Lorca) incita a ordenar y combinar distintas indicaciones contenidas en las acotaciones y los dichos que no plantean explícitamente lo pedido.

- **AN5:** se propone localizar información no clara, por medio de relaciones entre distintas partes (o textos), para cuya concreción son necesarias otras informaciones, fuera del texto, que tampoco son explícitas.

- **BN1:** se busca el reconocimiento del tema del texto, que resulta familiar/ conocido. “¿Qué problemática aborda el texto?” (“Una linda mañana”, canción de Tambó Tambó) puede responderse al reconocer la intencionalidad que se explicita: “Si me escucharas, madre querida/te pediría que no acabases con mi vida”

- **BN2:** se busca que se interprete la intencionalidad, a partir de inferencias surgidas de datos dispersos. “¿Qué relación mantenía la iglesia con el gobierno?” (*El matadero*, Echeverría) insta a inferir el sentido que tienen determinados segmentos iniciales de la obra.

- **BN3:** se promueve la realización de relaciones entre diversos segmentos textuales y un

criterio que se explicita. “¿Cómo fue su relación con el amor?” (“Una rosa para Emily”, Faulkner) impulsa a vincular datos dispersos sobre el personaje y su vida para interpretarlos.

- **BN4**: se espera la inferencia, a partir de información que no resulta evidente, de rasgos que son implícitos. “Menciona los personajes y sus características psicológicas” (“El crimen casi perfecto”, R. Arlt) impulsa la interpretación de acciones traducidas en comportamientos para luego expresarlas en términos de personalidad.

- **BN5**: se exige un alto nivel inferencial que permita distinguir la lógica o la intencionalidad que presentan diversos segmentos, por su contenido y/o la presencia de giros lingüísticos complejos: “Explicá qué mensajes deja *El matadero* a nivel político y social. Justificá y demostrá con citas” impulsa la interpretación semiótica del material.

- **CN1**: se promueve una toma de posición que demuestre una relación valorativa entre lo leído y la impresión formada. “¿Qué opinás de la actitud del rey de Arabia?” (“Los dos reyes y los dos laberintos”, J.L.Borges) insta a la explicitación de la toma de posición según valores conocidos por quien responde.

- **CN2**: se promueve la relación entre el texto y el conocimiento externo experiencial. “¿Por qué el texto bíblico, que retoma Borges, sigue teniendo vigencia?” (“Milonga de dos hermanos”, J. L. Borges –puesta en relación con— “Caín y Abel”, *La Biblia*) invita a vincular los comportamientos presentes en ambos textos con las experiencias del destinatario de la pregunta.

- **CN3**: se solicita tomar posición, explicar y/o comparar información específica del texto, en relación con conocimientos representados implícitamente, justificando. “¿Qué valores se defienden en el texto? Explicá y da ejemplos” (“Casa tomada”, Cortázar) propone valorar y demostrar la posición en función de conocimientos referidos al texto y a otros ámbitos.

- **CN4**: se propone evaluar hipótesis en función del análisis crítico, aplicando nociones generales.

- **CN5**: se busca la comprensión profunda y crítica del contenido extenso de uno o más textos, formulando hipótesis que se vinculan con conocimiento especializado.

2.- Los acercamientos didácticos

2.1.- En relación con los textos literarios

Antes se mencionó que la elección de los establecimientos contempló el tipo de población atendida, lo que indirectamente provoca en la comunidad cierta valoración respecto de “bueno/ no bueno” en términos de preparación recibida y en relación con las condiciones de la comunidad en la que se emplaza; todo ello supone un juicio en torno de acercamientos didácticos y resultados. En función de esto, se pondrán en paralelo las consignas de actividades para poder observar qué ocurre.

2.1.1 Primeros años (SB)

Para poder vislumbrar si la valoración influye en los acercamientos didácticos que los docentes realizan, se cotejaron las propuestas de dos instituciones del mismo nivel (SB) — cuya valoración es antagónica²² —, en un mismo año (primero, ingresantes al nivel) y para los tres momentos contemplados (diagnóstico, promedio de año y cierre del ciclo).

²² Se aclara que las representaciones circulan entre los docentes y surgen de la valoración que las escuelas tienen, debido a las características de los sectores sociales que en ellas se encuentran. Por tal causa, SB N°2 carga la condición de “mala” (SB2), mientras que SB N°5, “muy buena” (SB5).

Tabla 1

Comparación entre primeros años de SB		
Período diagnóstico		
SB2	<p>Texto: <i>El fantasma de Canterville</i> (frag. novela de Oscar Wilde)</p> <p>Completa el cuadro con cuatro características (da cuadro y dos columnas: Fantasma y familia Otis)</p> <p>¿Qué pasó entre el fantasma y la familia Otis?</p> <p>¿La familia Otis es pragmática?</p>	<p>BN3</p> <p>BN3</p> <p>CN3</p>
SB5	<p>Texto: "La billetera" (texto breve, sin autor)</p> <p>1) Explica con tus palabras el contenido.</p> <p>2) Completa la secuencia de acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> * El hombre iba en su lujoso automóvil * * * El conductor comienza a inquietarse * * 	<p>BN1</p> <p>AN1</p>
Mitad de año		
SB2	<p>Texto: <i>La barca sin pescador</i> (Alejandro Casona)</p> <p>¿A quién representa el Caballero de negro en el relato?</p> <p>¿Qué relación tenían Enriqueta y Ricardo?</p> <p>¿Cómo advierte Ricardo que realmente no se trataba de un sueño?</p> <p>¿Qué le propone el Caballero de negro a Ricardo?</p> <p>¿Cómo finaliza el relato?</p>	<p>AN1</p> <p>CN1</p> <p>AN1</p> <p>AN1</p> <p>AN1</p>
SB5	<p>Texto: "El fantasma" (Catherine Wells)</p> <p>¿De qué trata el cuento?</p> <p>¿Qué le pasa a la niña?</p> <p>¿Por qué el cuento se llama "El fantasma"?</p> <p>¿Por qué la niña no gritó cuando el enano apareció?</p>	<p>AN1</p> <p>AN1</p> <p>BN1</p> <p>BN1</p>
Fin del ciclo		
SB2	<p>Texto: "El diablo en la botella" (Robert Stevenson)</p> <p>¿Quién era Lopaka en esta historia? y</p> <p>¿qué quería conseguir él?</p> <p>¿Quién era Kokúa en esta historia?</p> <p>¿Qué hizo Kokúa para salvar a Keawe?</p> <p>¿Qué sucedía cuando la botella era vendida por mayor valor o fallecía la persona antes de venderla?</p>	<p>AN1</p> <p>AN1</p> <p>AN1</p> <p>AN1</p> <p>AN1</p>
SB5	<p>Texto: "Androcles y el león" (Esopo)</p> <p>¿Cómo se resuelven las complicaciones en este cuento?</p> <p>¿Cuál es la situación final?</p> <p>¿Cuál es el marco inicial (da para completar espacio/ tiempo/ personajes)</p> <p>¿Qué sentimientos e intenciones unen a Androcles y el león?</p>	<p>BN1</p> <p>AN1</p> <p>AN1</p> <p>BN2</p>

En términos generales, es observable en la tabla comparativa 1 que la predominancia, en los períodos posteriores al diagnóstico, coincide en ambos casos en cuanto al tipo de propuesta comprensiva, tendiente a la localización de datos, que aparecen explicitados en el texto o surgen mediante sencillas inferencias. Lo que se plantea no implica un mayor esfuerzo inferencial sino que, paradójicamente, se sostiene el interés en la reproducción de información que no colabora con la interpretación crítica. En este sentido, debe destacarse que, en el caso de la SB2, el diagnóstico aparece con mayor búsqueda de relaciones que obligan a sintetizar información (el caso de la caracterización), a aplicar correlaciones entre causas y consecuencias (qué paso entre el fantasma y la familia) y a la reflexión sobre comportamientos y una conceptualización (familia / pragmática), posición metodológica que no reaparece en el resto de las etapas.

La similitud detectada no permite establecer diferencias en los acercamientos didácticos planteados desde las actividades; tampoco sugerencias brindadas en las anotaciones de la corrección (solo aparecen los típicos signos de *visto/aceptado* o *bien*) para los trabajos, ya que solo se pudo tener acceso a materiales de aquellos estudiantes destacados (elegidos por la docente a cargo); sobre este aspecto se volverá en la siguiente sección.

2.1.2 Terceros años (SB)

La trayectoria educativa requiere de una visión panorámica que permita cotejar las distintas estancias y observar el modo en que las exigencias se han ido planteando para el logro de progresos significativos a nivel comprensivo crítico. Por esta razón, se consideró de importancia la observación del tercer año (final del ciclo SB), pero, además, porque es el equivalente a la mitad de año, pero en términos de nivel secundario.

Tabla 2

Comparación entre terceros años de SB		
Período diagnóstico		
SB2	Texto: “Los dos reyes y los dos laberintos” (J.L. Borges) ¿En qué época se desarrolló este relato? ¿Quién es Alá? ¿Dónde ubicás Babilonia? ¿Qué sintió el rey de Arabia cuando lo hizo penetrar en el laberinto? ¿Por qué el rey de Arabia atacó los reinos de Babilonia? ¿Qué opinás de la actitud del rey de Arabia? Analiza el comportamiento de los reyes con sus respectivos huéspedes. ¿Qué conclusión puedes sacar?	AN1 CN1 AN1 AN1 BN2 CN1 CN2
SB5	Texto: “La mano” (Rodríguez de la Serna) ¿Cuál es el conflicto de esta historia?	BN1
Mitad de año		
SB2	Texto: “La capa” (R. Trogauri) ¿De qué se disfraza la protagonista? ¿Por qué lo hace? ¿Qué cambio se produce en ella? ¿A quién conoce? ¿Qué sentimiento surge entre ambos? ¿Qué opina de la obesidad “Guillermo Tell”? ¿Qué le propone para seguir viéndola? ¿Qué obstáculos tiene ella para poder concurrir a la cita? ¿Qué cosas le produjeron temor y confusión? ¿Se concretó el encuentro? ¿Qué hizo cuando regresó a su casa?	AN1 AN1 BN1 AN1 BN1 BN2 AN1 AN1 BN2 AN1 AN1
SB5	Texto: "La plata es muy codiciada" (Nicomedes Santa Cruz) —poesía— ¿Qué ideas defiende el autor del poema? ¿Coincide con tus pensamientos? ¿Qué representa el dinero para vos? ¿Qué significa socialmente la riqueza material? ¿Qué problemas puede traer la acumulación indiscriminada de la misma?	BN2 CN2 CN2 BN2 CN3
Fin del ciclo		
SB2	Texto: "El silencio de las sirenas" (F. Kafka) ¿Quiénes son las sirenas? ¿Cuál es su poder o capacidad? Reconocé el tema central de la historia e identificá el mito que lo retoma.	CN1 AN1 AN1 CN1
SB5	Texto: “La mano” (Rodríguez de la Serna) ¿Cuál es el conflicto de esta historia?	BN1

Si bien la dificultad presentada por los textos (no tanto en extensión sino en complejidad para su interpretación) ha variado en dos oportunidades en SB2 (con Borges y Kafka) y se ha mantenido en SB5, puede notarse en la tabla de comparación 2 que, en términos generales, el tipo de tratamiento que se promueve es el mismo que en primer año, centrado en la localización y/o conexión de datos explícitos o que requieren de un mínimo inferencial para su interpretación. O, en los casos de CN2, que emita posición (no necesariamente argumentada) respecto de situaciones que pueden -resultar de interés para los alumnos²³.

En el caso de “¿Qué problemas puede traer la acumulación indiscriminada de la misma [riqueza material]?” (CN3) la relación inferencial que conecta la experiencia personal con la valoración de la situación dada por “acumulación excesiva” exige no solo contemplar el enfoque que el texto ofrece sino, especialmente, proyectar, lo que implica un esfuerzo mayor pues se debe no solo pensar en términos de abundancia sino también en su aspecto negativo (contrariando lo que usualmente se percibe como algo positivo). Por eso, la pregunta apunta claramente a lograr una actitud crítica.

2.1.3 Cursos de Bachillerato para Adultos y de Escuela Técnica

Otros establecimientos que reciben valoraciones opuestas de parte de la comunidad son la Media N°2 (M2) en Bachillerato de adultos, turno noche, que presenta un valor negativo, y Técnica N°1 (T1), que opera en turnos diurnos y es considerada positivamente. De ellas se ha contemplado el anteúltimo año del nivel y el período final. La decisión de tomar esta franja se debe a que se quiere conocer si existe un cambio en la perspectiva de promoción de la competencia lectora, pero, además, si en ello influye lo etario porque BA atiende estudiantes a partir de la mayoría de edad (quienes, usualmente, han desertado de la escuela secundaria diurna) y en T1 (en general) no superan los dieciocho años.

²³ Debe señalarse que, en el caso de “¿Qué conclusión puedes sacar?”, se corre el riesgo de validar la venganza como modo de equilibrio ante lo que se considera no justo.

Tabla 3

Comparación entre segundo año de BA y quinto de SS- ex Polimodal-		
Fin del ciclo		
M2-BA (2° año)	<p>Texto: "Las buenas intenciones" (Julio Cortázar)</p> <p>Expresa con tus propias palabras la idea central del cuento.</p> <p>Caracteriza al personaje con los datos aportados por el texto.</p> <p>Identifica y transcribe dos o más fragmentos que denoten humor por el absurdo.</p> <p>Considera el título: ¿Podemos afirmar que Gómez es un sagaz y buen inversor? Fundamenta</p> <p>¿Qué le pide Gómez a la vida?</p> <p>¿Qué le da la vida a cambio?</p> <p>¿Gómez es un personaje estático o dinámico? Fundamenta</p>	<p>BN2</p> <p>BN2</p> <p>BN2</p> <p>BN2</p> <p>BN2</p> <p>BN2</p> <p>BN2</p> <p>CN2</p>
T1 (5° año)	<p>Texto: <i>El casamiento de Laucha</i> (Roberto J. Payró)</p> <p>Ordena las siguientes oraciones según el orden de aparición de los hechos en la novela:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Laucha fabrica licores para lograr más ganancia en la posada - El protagonista vende su poncho a un comerciante para poder viajar a la ciudad - Laucha conoce a Don Cipriano, quien le da un consejo - Laucha corre con el zaino. <p>Cuenta brevemente el episodio en el que el Laucha viaja para encontrarse con el cura Papagna.</p> <p>¿Qué le propone el sacerdote?</p> <p>Luego de la muerte de Cipriano, ¿cuáles son los comportamientos que comienzan a aparecer en el Laucha?</p> <p>Para ganar la carrera, ¿qué hace el Laucha con su zaino?</p> <p>¿Qué le sucede en la carrera?</p> <p>Después de una fuerte discusión con Carolina (luego del episodio de la carrera), ¿qué le confiesa el Laucha a su mujer?</p> <p>¿Cómo reacciona esta?</p>	<p>AN2</p> <p>AN1</p> <p>AN1</p> <p>BN2</p> <p>BN2</p> <p>BN2</p> <p>BN2</p> <p>BN2</p> <p>BN2</p>

Como puede notarse, se busca el desarrollo de, prácticamente, las mismas habilidades en ambas instituciones, sin que la extensión o complejidad del texto resulte un condicionante, como tampoco las edades y las orientaciones programáticas (los adultos, en Administración de empresas; los de Técnica, en electrónica).

En T1 persiste el interés por el control de lectura (con el ordenamiento secuencial) y el abordaje de la interpretación, promoviendo inferencias que remiten a los aspectos microestructurales, en términos de Van Dijk; la consigna apunta a segmentar el texto (se

En dos establecimientos (M2 y T1), en las consignas correspondientes a la etapa de fin de ciclo, no se notan cambios respecto de lo hallado en otros momentos, tanto a nivel individual (dentro de la misma institución) como en conjunto, consideradas ambas. Sin embargo, en M3 es notorio un avance de nivel en el acercamiento didáctico promovido desde las consignas dadas. La interpretación de los segmentos señalados obligaría, de acuerdo con lo que se solicita, a realizar inferencias varias entre la imagen brindada por el autor, el conocimiento del vocabulario utilizado y la experiencia mundana del estudiante, de tal modo que pudiera ir ajustando el sentido en relación con el contexto presentado.

Frente a la insistencia de reconocimiento de información o la interpretación sin complicaciones inferenciales, la propuesta de M3 eleva la exigencia y promueve la interrelación de conocimientos y vínculos de tipo horizontal (dentro del mismo segmento) y vertical (entre otros segmentos y conocimientos adquiridos por medio de la praxis o del cine/TV). Pero, ¿qué ocurre cuando se realiza la corrección por parte del docente? Este aspecto se tratará en 2.3

2.2.- Con textos periodísticos

Dentro del corpus, tres son los artículos periodísticos utilizados. Dos de ellos, en segundo año de SB5 y el restante en cuarto de M2. En los tres casos, los acercamientos comprensivos propuestos buscan reconocimiento de información (AN1) y luego (con dos de ellos, promediando el año) el ejercicio de interpretación por medio de conexiones sencillas.

Tabla 5

Comparación : Textos periodísticos			
SB5 (2° año)	Diagnóstico	Texto: “Asalto en una farmacia” Completar: El asalto fue cometido....., lo comete un..... con ayuda de Las víctimas son Clientes y los testigos que presenciaron el hecho son	AN1
	Mitad de año	Texto: “Xenofobia en establecimientos educativos” Lee, subraya y responde las preguntas básicas que aparecen en la nota Explica las palabras de Prieto Terán: “No hay discriminación más terrible y dolorosa que la existente entre niños, y las víctimas corren el riesgo de convertirse en discriminadores” [Escribir una] Reflexión personal.	AN1 BN2 CN1
M2- SS (4° año)	Mitad de año	Texto: “Las nuevas leyendas urbanas se multiplican por Internet” Organiza la información referida a leyendas urbanas (definición, características, objetivos). ¿Por qué la gente las cree?	AN1 BN1

En el caso de “Asalto...” la actividad está centrada en el reconocimiento de datos que se hallan explicitados dentro de la nota (¿dónde?: La Plata/ farmacia; ¿quién?: asaltante; ¿con quién?: dos cómplices; ¿a quiénes?: farmacéutico, empleados y clientes). Observada la información requerida, no es posible asociar la actividad con el reconocimiento de las respuestas de las preguntas básicas (o 5W) que son propias del tipo textual. El segmento para completar tiene eje en los sujetos participantes; por tal énfasis, llama la atención el último tramo, pues en el enunciado se encuentra la respuesta (testigos); en consecuencia, si lo buscado es la relación entre acontecimiento, clientes y empleados (término elidido y sustituido) esto no necesariamente se logra a partir de la consigna planteada.

El nivel sigue siendo AN1 en la primera actividad de “Xenofobia...”; el foco se ha puesto en el reconocimiento de los datos que conforman la pirámide invertida, concepto que no se menciona pero que se focaliza indirectamente. Algo similar ocurre con “Las nuevas leyendas urbanas...”, aunque, en este caso, lo que se ha buscado es la clasificación de la información explícita y dispersa, siguiendo unos criterios que se ofrecen y serán los que reorganizarán el

contenido leído.

En cuanto BN1, en 4º de M2, el interés ha sido puesto en la posibilidad de detectar información relevante²⁴ y presentarla conectada con el conocimiento experiencial, de modo argumentativo. La reflexión personal, sin embargo, no implicará necesariamente relaciones entre el texto y otros conocimientos, por lo que corresponde a CN1; la ausencia de orientación referida al tipo de planteamiento que se espera deja abierta la posibilidad para que se realice de modo superficial y reiterando aquello que se ha abordado. Debe, sin embargo, señalarse que, quizá, este encauzamiento pudo darse en un acercamiento didáctico oral, al que no se ha tenido acceso.

En términos generales, el objetivo perseguido y los niveles de comprensión no difieren de los promovidos para los textos literarios. Existe, no obstante, el interés sostenido por el reconocimiento de los componentes de la nota que resultan constitutivos del tipo textual (qué, dónde, cuándo, quiénes, cómo) . No aparecen, en cambio, acercamientos didácticos que busquen profundizar la lectura crítica del material en términos de causas y consecuencias, ya que, aparentemente, el objetivo perseguido surge a partir de la presentación de lo periodístico, que oficia de “disparador”²⁵.

2.3.- Las correcciones

Se ha indicado que toda intervención docente será conceptualizada como acercamiento

²⁴ En el último párrafo se afirma: “En uno de esos sitios se propone una explicación: se trataría, en realidad, de hechos verdaderos y comprobados, que los gobiernos, empresas o instituciones afectadas por sus contenidos hacen circular "como leyenda" para desmentir su veracidad, ya que, de conocerse, les ocasionaría graves perjuicios. Resulta verosímil. Es decir, tiene todos los elementos para ser, eso también, una leyenda.”

²⁵ En el caso de “Xenofobia...”, el foco de interés ha sido puesto en la discriminación, algo que queda en evidencia no solo en las actividades del corpus sino, especialmente, en aquellas que no fueron contempladas porque, justamente, no remiten a la comprensión del texto. Son: (a) ¿Recuerdas algún caso de discriminación que haya aparecido en los medios de comunicación?; (b) ¿Lo que ocurre en las escuelas es un reflejo de la sociedad que nos rodea?, ¿por qué? (c) Más allá de lo que dice el texto, ¿qué tipo de actos pueden enmarcarse como xenófobos dentro del entorno que frecuentas (escuela, barrio, etc.)?. En el caso de (c), claramente se excluye la nota y se orienta a pensar por fuera de ella, buscando la recuperación de experiencias.

Si se considera “Las nuevas leyendas urbanas...”, lo que se plantea es el tratamiento de la información contenida, aunque no su interpretación crítica.

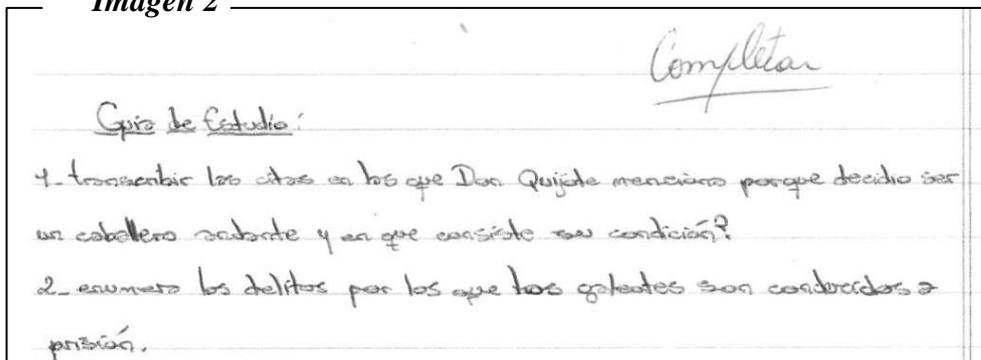
didáctico, de allí que las correcciones presentes en las actividades obtenidas también serán analizadas.

Por regla general, lo que se conoce como corrección se refiere la valoración docente del desempeño estudiantil en función de ciertos criterios que se han expuesto; en esta investigación, serán las indicaciones que se hayan efectuado por escrito sobre la realización de las consignas de trabajo comprensivo. En este sentido, conforman otro corpus que complementa lo que se ha analizado hasta el momento.

Se ha notado que los docentes han colocado indicaciones referidas un conjunto particular de aspectos:

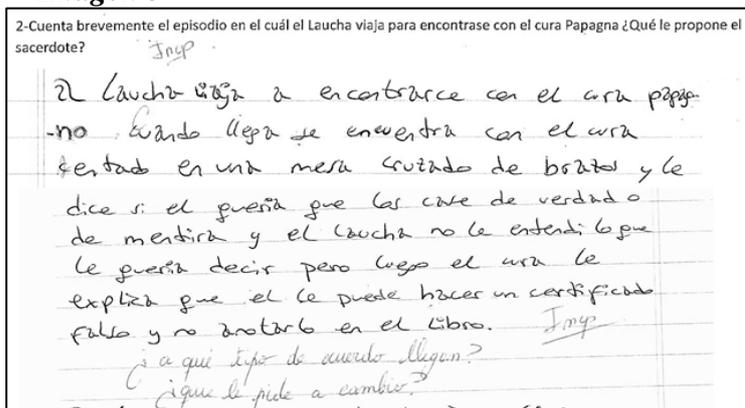
- Ortografía (a veces) por medio de la colocación de la grafía correcta.
- Completamiento de actividades que adquiere el formato de
 - a) Orden: Completar (sin o con énfasis dado por signos de exclamación) [Imagen 2]

Imagen 2



- b) Preguntas que vuelven sobre el dato faltante [Imagen 3]:

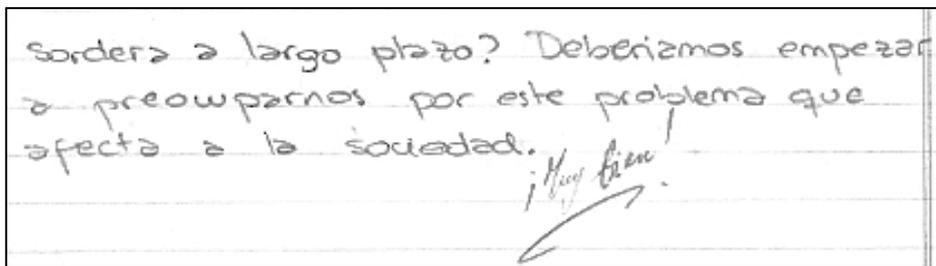
Imagen 3



Transcripción: “Incp
¿a qué tipo de acuerdo llegan?
¿qué le pide a cambio?”

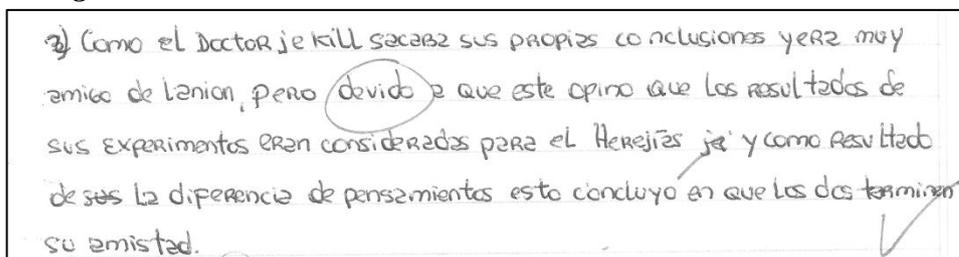
c) Ponderación cualitativa [Imagen 4]

Imagen 4



d) Controlado/ visto/ aceptable o error (por medio de signos gráficos) [Imagen 5]

Imagen 5



En definitiva, no llama la atención el uso porque corresponde al modo habitual que circula en las escuelas. Sin embargo, lo que se propone en esta instancia es prestar atención a qué permiten descubrir esos modos. Al respecto, se han seleccionado tres materiales, representativos del resto porque permiten descubrir qué niveles de inferencia, en la práctica, son los considerados *aceptables*.; cada uno corresponde a establecimiento y año distinto: “Milonga” de Oliverio Girondo (caso 1), *Despacio, escuela*, de Nelly Fernández Tiscornia (caso 2) y “Milonga de dos hermanos”, de Jorge Luis Borges (caso 3).

(a) “Milonga” de O. Girondo

Este caso (de 3° año M3) es interesante ya que parte de una propuesta compleja, aunque, en la corrección, aun cuando las consignas no aparecen completamente resueltas, no se hace notar.

Los signos gráficos visibles (que se han destacado con flechas) indican que es aceptable la respuesta dada para los segmentos subrayados y que ha habido un error en la denominación

del espacio “bar”. Puede afirmarse, entonces que, aun cuando la consigna pudiere buscar un análisis más profundo y complejo, en la valoración del trabajo ese objetivo no se sostiene y se acepta la resolución surgida de niveles de competencia inferiores. Valgan los siguientes ejemplos, representativos de todos los marcados, para demostrarlo:

- “botellas decapitadas de «champagne» con corbatas blancas de payaso” supone el reconocimiento de la relación entre la servilleta que cubre la botella descorchada y “corbatas”, pero la inferencia aceptada es una inferencia simple, que permite asociar "decapitada" con "sin corcho" (BN2), no contemplando la totalidad que se pedía.

- "El bandoneón canta con esperezos de gusano baboso", que sugiere la relación entre los movimientos que el bandoneonista hace con el fuelle y los que realiza, por ejemplo, un gasterópodo como la vulgarmente conocida babosa, se reduce a “música lenta” (BN2) que elimina la relación citada.

- "Machos que se quiebran en corte ritual, la cabeza hundida entre los hombros" se interpreta como "hombres borrachos", sin asociar el impulso no humano (macho, animal) del ritual de la pelea, así como los movimientos característicos. Por el contrario, ese juego de poder no es detectado y sí se valida todo ello como algo típico de "borrachos", reduciendo, de ese modo, la respuesta a BN2.

La presencia de tildes en las respuestas no buscó encauzar la interpretación al nivel que promovía desde la actividad; su aceptación, en este punto, marca la pérdida del objetivo planteado desde la consigna, pero también de la importancia que esas habilidades exigen.

Si se analiza la aceptación de “Relata hombres en un bar que alcoholizados termina peleandose”, a la que solo se ha cuestionado “bar”, se nota que las conexiones entre las metáforas que el texto provee, sus correspondientes interpretaciones y posterior adecuación a un conocimiento de tipo habitual (BN3) no han sido exigidas y, en cambio, se ha validado otra que remite al reconocimiento del tópico general (BN1); por otro lado, el minucioso

conocimiento del contenido del texto, necesario para el cumplimiento de lo pedido, no se ha considerado importante (dejando de lado todos los matices comportamentales del cuadro representado), por lo que en este sentido, los datos necesarios para la respuesta han surgido de AN1: hombres- bar- alcohol- pelea [Imagen 6].

Imagen 6

2- Vanguardias:

a- Uno de los escritores que integran el grupo vanguardista denominado Boedo es Oliverio Girondo. Lee el siguiente poema:

Milonga
 Sobre las mesas, botellas decapitadas de «champagne» con corbates blancos de payaso, → Descorchar botellas
 baldes de níquel que trasuntan en flaquecidos brazos y espaldas de «cocottes»
 El bandoneón canta con esperezos de gusano baboso, → música lenta
 contradice el pelo rojo de la alfombra,
 imana los pezones, los pubis y la punta de los zapatos.
 Machos que se quelebran en corte ritual, la cabeza hundida entre los hombros, → hombres borrachos
 la jeta hinchada de palabras soeces, → insultos
 Hembras con las ancas nerviosas,
 un poquito de espuma en las axilas y los ojos demasiado jaceutados.
 De pronto se oye un fracaso de cristales, → Botellas rotas
 Las mesas dan un corcovio y pegan cuatro patadas en el aire, → pelea
 Un enorme espejo se derrumba con las columnas y la gente que tenía dentro;
 mientras en un oleaje de brazos y de espaldas estallan las trompadas,
 como una rueda de cohetes de bengala.
 Junto con el vigilante, entra la aurora vestida de violeta. → interviene la policía

b- ¿Qué situación relata el poema? Describe.
 c- Lee los versos subrayados, ¿a qué hacen alusión cada uno de ellos?
 d- ¿Cómo se denominaron las diferentes vanguardias? ¿Dentro de qué contexto social se surgieron? En este punto realiza un texto explicativo en cual contenga un título, una introducción, un desarrollo del tema y una breve conclusión.

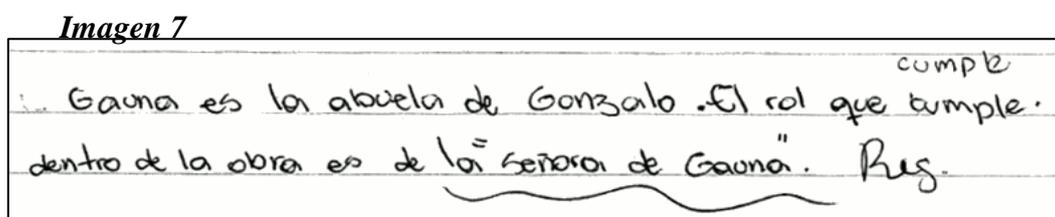
b- Relata hombres en un bar que alcoholizados termina peleandose.

Cabe pensar que, ante la resolución adecuada, la corrección, lógicamente, será aceptada tal como la que se ha elegido. Es decir, el acercamiento ofrecido en la corrección, bajo estas condiciones, no cumple con la misión de encauzar para promover progreso. Indirectamente, las habilidades que se fomentan no son las mismas para todos los miembros del aula (lo que implica que quien da respuestas como las del ejemplo supone que lo hace de acuerdo con lo solicitado, aunque no sea así).

(b) Despacio, escuela de N. Fernández Tiscornia

La utilización de un ponderativo cualitativo no permite detectar, en caso de indicar error (“mal”), cuál ha sido; lo mismo ocurre con la utilización de “regular”, a que no se explicita por qué y/o de qué modo podría subsanarse la dificultad u omisión.

Se tomará un caso de 3º año SB5. Frente a las preguntas “¿Quién es Gauna?” (AN1) y “¿Qué rol importante cumple dentro de la obra?” (BN3), el señalamiento parece indicar que es en cuanto al rol donde se encuentra la falla, pero no se orienta; difícilmente quien ha dado esa respuesta, pueda *per se* hallarla [Imagen 7].



La omisión de sugerencias, en este caso emblemático (por la habitual persistencia en las aulas), muestra de qué modo la competencia lectora deja de abordarse, una vez brindada la respuesta; en paralelo, la propuesta de interpretación se desvanece y el acercamiento didáctico también.

(c) “Milonga de dos hermanos” de J.L. Borges

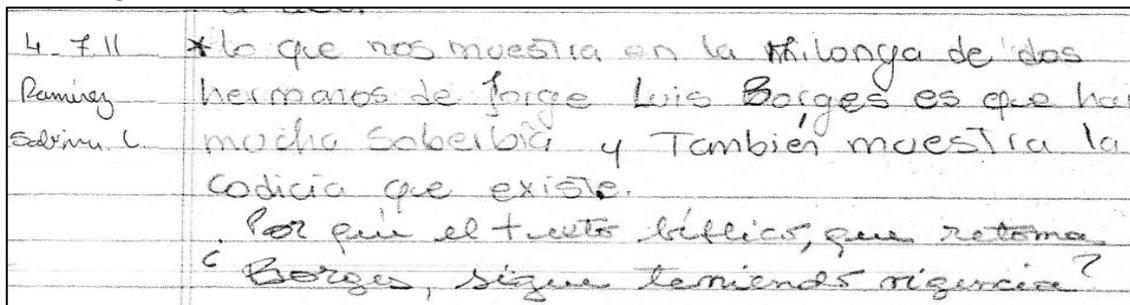
El caso que se muestra ahora dista de los anteriores, ya que genera una pregunta que vuelve al objetivo inicial, enfocándolo.

La consigna (“¿Qué relación encontrás entre el mito bíblico y la poesía de Borges? ¿Sigues teniendo vigencia lo que cuenta Borges?”) busca que se establezcan las relaciones de intertextualidad entre el relato bíblico de “Caín y Abel” y “Milonga de dos hermanos, vinculándolo con la actualidad (BN3).

Como en la resolución no aparece claramente realizado, la docente instala una reflexión

(“¿Por qué el texto bíblico, que retoma Borges, sigue teniendo vigencia?”), para que el estudiante puede volver a repensar la cuestión [Imagen 8].

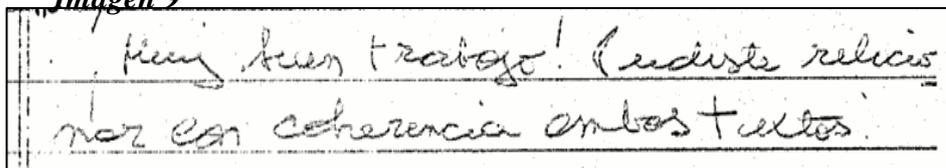
Imagen 8



El acercamiento didáctico que se ofrece con la pregunta propone reorientar, para que se descubran y/o reflexione sobre esos aspectos que no se han considerado.

La misma docente, con otro estudiante, interviene, ante el logro del objetivo, señalándolo [Imagen 9]:

Imagen 9



Transcripción:

“¡Muy buen trabajo! Pudiste relacionar con coherencia ambos textos.”

2.3.1 ¿Qué aportan las correcciones en tanto acercamientos didácticos?

Los casos (a) y (b) pueden ser interpretados de dos modos:

- Por un lado, la profundización de la competencia lectora no es considerada procesual y, por lo tanto, no requiere de continuas revisiones y reformulaciones.
- Por otro, la competencia lectora es un proceso individual que no exige la intervención docente.

Estas mismas dos premisas, observadas en conjunto, permiten la siguiente relación de causa- consecuencia:

Si la competencia lectora es un proceso que queda a cargo del lector, el docente no debe generar acercamientos didácticos que la fomenten y profundicen.

En cuanto a la promoción de la lectura crítica, en ambos casos, la omisión produce alejamiento didáctico, es decir, la ausencia de intervención

En (c) la perspectiva del acercamiento se modifica; la corrección se muestra como otra instancia de enseñanza que promueve el aprendizaje. No es solo un acercamiento para mostrar control sino una oportunidad que genera nueva interpretación y estimula a quien debe lograrla. La competencia lectora, en este caso, es percibida procesualmente, fomentada por el docente, quien debe generar señalamientos para descubrir omisiones y/o rupturas en las certezas²⁶.

2.3.2 ¿Qué no aportan las correcciones?

Dentro de la conceptualización *correcciones* deberían incluirse las participaciones que ocurrieron por fuera de las carpetas, durante las instancias de clase y realizadas *ad hoc* por docentes- para reorientar dudas y/o respuestas de los estudiantes. Sin embargo, en el análisis que se presenta no estarán, a causa de las condiciones en las que la muestra pudo tomarse y fueron comentadas *ut supra*²⁷.

El tratamiento de las indicaciones docentes escritas solo permite tener visible un aspecto del acercamiento y esto, debe reconocerse, podría ser tomado como sesgo; se deja en claro, por lo tanto, que –en nuevas instancias de indagación, a posteriori de la presente y que implicará una nueva investigación– deberán tomarse en cuenta.

²⁶ Se hace referencia a la ruptura de certeza en directa vinculación con la entrega de la actividad que se supone completa y suficiente o , en su defecto, que no se puede interpretar más, ya que no se tienen los elementos para lograrlo (desde la posición del estudiante).

²⁷ Ver sección 3.1.- Incidencias y ajustes

VI.- Los resultados de los acercamientos didácticos

1.- Las consignas de trabajo

El abordaje de los acercamientos didácticos bajo el formato de consigna ha permitido detectar que la comprensión aparece fuertemente unida a la posibilidad de ubicar información (explícita o implícita) ofrecida por el texto; la interpretación, a partir de sentidos globales que no siempre son vinculantes (desde la propuesta) se encuentra relacionada con los datos buscados para A, y la reflexión y/o valoración (C) está unida a la aplicación de otros conocimientos que no vuelven al texto para su comprensión. De este modo, propuestas como “¿Por qué este cuento es policial?” (SB) o “¿Qué características de La Picaresca aparecen en el Tratado primero?” (*Lazarillo de Tormes*, anónimo) (SS) promueven actividades que, aunque requieran de conocimientos externos, no tienen por objetivo comprender en profundidad el contenido leído.

Asimismo, “Elaborar un cuadro comparativo entre ambos textos” (“El mito del minotauro-Teseo y el minotauro” y “La casa de Asterión”, J.L.Borges) o “Produce con tu compañero de banco siete preguntas que puedan ser respondidas a través del contenido del cuento” (“El libro de arena”, J.L. Borges), al ser muy abiertas, no enfocan claramente la atención hacia la comprensión porque será el alumno que resuelva la actividad quien decida el grado de profundidad interpretativa y/o valorativa y/o el tipo de datos involucrados. La situación, vale indicarlo, solo se ha detectado en las dos oportunidades citadas; la primera en SB y la segunda en SS y -conviene aclarar- planteadas por docentes diferentes en dos momentos distintos del año.

Inferencias que requieran de la resolución de ambigüedades provocadas por juegos de sentido, vocabulario con acepciones complejas (detectables por cotexto o contexto) o

comparaciones en función de detalles no aparecen en el corpus analizado. Sí se encontraron pedidos de inferencias para la resolución de ambigüedades de tipo global; “Identifica y transcribe dos o más fragmentos que denoten humor por el absurdo” (“Las buenas intenciones”, Cortázar) o “¿Con qué actitud, según el poema, evitaría ser torturado?” (“La refalosa”, Ascasubi) buscan el reconocimiento de situaciones que no son explícitas y que requieren de inferencias y el auxilio de informaciones externas, pero no se retoman para dirigir la mirada hacia aspectos que implicarían mayor detenimiento y procesos más complejos, como los abordados en N4 y N5.

Con el fin de examinar los resultados de los acercamientos didácticos de manera pormenorizada en relación con las consignas de trabajo, a continuación se hará referencia, en primer lugar, a los niveles de complejidad de las consignas y, en segundo lugar, a las categorías correspondientes al tipo de tarea solicitada.

1.1.-Niveles de complejidad

En todos los niveles educativos implicados (SB, SS y BA), la mayoría de las consignas examinadas se concentra en N1²⁸, es decir, tiene como objetivo la localización de lo explícito o de significados que surjan a partir de la realización de conexiones sencillas. Esto ha ocurrido a lo largo del año, con propuestas que promovieron detección de información manifiesta, reconocimiento de la idea central del texto o formulación de una opinión sobre el mismo. En todas ellas, el interés se concentra en la localización de datos y, en menor medida, en la valoración que implica conectar lo leído con la impresión obtenida; analizado en función de la etapa educativa representada (SB, SS y BA), no se han observado notorias diferencias, pues, tanto SB como SS han generado propuestas en igual medida, mientras que en BA se ve una pequeña disminución²⁹.

²⁸ Ver Anexo: 3.- Tablas

²⁹ Ver Anexo, tabla VI

Respecto de la complejidad en N2, que impulsa inferencias sencillas, surgidas de la localización y relación de información no explícita que conecte con lo leído y/o el contexto del lector, el análisis ha mostrado que, aunque en menor cantidad, se propicia la comprensión que implique la realización de inferencias surgidas de datos que aparecen de modo disperso. Las actividades buscan un nivel interpretativo que supera lo literal y tiende a la comparación analítica entre segmentos no complejos, reelaboración en función de criterios y toma de posición valorativa que logre articular conocimientos de otras fuentes con lo leído. En términos generales, SB, SS y BA coinciden en la cantidad de propuestas que buscan este tipo de resultados.

Del nivel N3 –que promueve la detección de relaciones de causa-efecto en el manejo de información implícita, de interpretaciones que requieran cotejos contrastivos y reflexiones que demuestren conocimiento en detalle– se hallaron pocos casos (5%) en SB y una cantidad levemente mayor en SS y BA (15% de las consignas). En todos, las actividades no pusieron en juego las habilidades de la categoría C (reflexión y valoración críticas).

N4 (con eje en el tratamiento de lo implícito, la reflexión a partir de la detección de sentidos surgidos de la interpretación de segmentos en función la aplicación de conocimientos y/o contextos menos habituales y/o formales y/o teóricos en textos de mayor extensión y complejidad) y N5 (que apunta al tratamiento de información variada, dispersa y no explícita , aplicando distintos criterios, con el objeto de distinguir inferencialmente los matices encubiertos –mediante análisis y contrastaciones– contenidos en textos completos y complejos) aparecen en pocas oportunidades. Tanto en SB como BA, dos consignas del total –en cada caso– buscaron promover interpretaciones complejas, por medio de la relación entre segmentos con implícitos y ambigüedades, que son habilidades de N4. Sin embargo, en SS no se hallaron propuestas de esta naturaleza, pero sí para N5, pues dos buscaron el análisis de textos que suponía el establecimiento de relaciones entre segmentos específicos y dispersos,

con presencia de ambigüedades e implícitos, aunque ninguna de ellas apuntaba a la realización de comparaciones contrastivas y aplicación de conocimientos específicos de fuentes varias para C.

1.2.- Categorías de tareas

En cuanto a las categorías, la más atendida es la A, que implica localización de información dentro del texto, especialmente aquella que está explícita y, en menor proporción, la que requiere de mayor participación de inferencias e interpretación de ambigüedades. Aunque con algunas diferencias leves, SB, SS y BA mantienen la situación. Sin embargo, cabe aclarar que las propuestas, mayoritariamente, se concentran en N1 y N2, que son los que menor compromiso inferencial presentan.

Respecto de la categoría B, que atañe a la interpretación de textos, la mayor cantidad de propuestas en SB impulsa la comprensión de la idea central de lo leído y de segmentos particulares que comprometen la presencia de inferencias sencillas que no requieren de la aplicación de varios criterios. Si bien esto también se encuentra entre las consignas de SS y BA, en ellos hay otras que impulsan la interpretación de ambigüedades, comparaciones y análisis de tipo contrastivo.

La categoría C (reflexión y valoración), que reúne los abordajes comprensivos que implican la integración con otros conocimientos provenientes de diversas fuentes es la menos presente; la situación se da en SB, SS y BA. Los resultados indican que aquellos análisis que proponen el aprovechamiento de la experiencia han sido solicitados en SB y BA. En ambos, la mayor cantidad de propuestas apunta a la explicitación de la opinión, que no requiere (no se indica) sostenimiento de argumentos. Esta situación (opinar) no se encuentra entre las propuestas de SS, nivel en que sí se incrementa la cantidad de actividades que deben realizarse luego de efectuar conexiones comparativas entre materiales diversos más

específicos, con presencia de la solicitud de argumentación sencilla sobre la postura tomada. No se hallaron las que requieren poner en juego conocimientos más complejos, con presencia de procesos de contrastación entre varios textos, manejo preciso del contenido, comprensión profunda, formulación de hipótesis complejas y/o tomas de posición contrarias a las habituales.

Si los resultados para las categorías se toman en función de los momentos del año, se ve que en la etapa diagnóstica la atención está dirigida a la detección de información³⁰ y que este interés decae, de modo notorio, hacia mitad de año, pero que aumenta en la finalización (hacia noviembre, época de evaluaciones integradoras). Asimismo, la categoría B (interpretación), que aparece solo en el 23% de las consignas para el período de diagnóstico, aumenta progresivamente a medida que corre el ciclo lectivo, hallándose (durante noviembre) en, prácticamente, la mitad (48%) de las actividades. Esto no sucede con C, pues las valoraciones críticas decrecen drásticamente en noviembre (8%), respecto de las halladas en las otras. Al igual que lo observado para la categoría B, la mitad de año muestra un incremento en la cantidad de actividades, aunque la relación indique que cada cuatro consignas, solo una promueva procesos de C.

Se ha hallado, además, que muchas de las propuestas³¹ concentran la atención en la detección de información (categoría A) que no se retoma para la constitución de otras que impliquen procesos de interpretación (B) y/o valoración crítica (C). De las restantes, una porción (2,8%) se utiliza para la promoción de habilidades de N3, N4 y N5. La valoración y/o reflexión no se impulsa a partir de los procesos de categorías A y B sino que se plantea, teniendo en cuenta el contexto general, pero no de modo que obligue al abordaje pormenorizado.

Aquellos textos cuyos contenidos permitían su aprovechamiento como materiales

³⁰ Ver tabla VII en Anexo

³¹ Son ciento treinta y una consignas que representan el 59,3% del total analizado.

informativos (ensayos, periodísticos, de historia literaria) concentraron el tratamiento fuertemente en AN1 y BN1. En estos casos, no se hallaron indicaciones que permitieran detectar que se pusiera en tensión la información buscada con otros elementos (explícitos, implícitos o intra y extratextuales), de modo de adoptar una actitud crítica que promoviere la *discusión* de los postulados.

Otro aspecto encontrado muestra que cuanto mayor es la resistencia que puede llegar a ofrecer el texto por el vocabulario, la trama y/o la temática, mayor es la atención a las categorías A y B (N2 y N3) y menor a la C (N1 y 2). En este sentido, se han encontrado algunas actividades que promueven la elección de un significado a partir de una lista que se ofrece, especialmente en SB, aunque también en SS ("Elige palabras de la siguiente lista para denominar la última sentencia del texto: ruego-pedido-consejo- exhortación- deseo-disculpa"- "Los trabajos y los días", Hesíodo), reduciendo la actividad interactiva del lector con el texto. Asimismo se ha verificado (en SS y BA) que los focos de interés de esas actividades (en su mayoría) están asociados a aspectos teóricos -conocimiento de tipo especializado que deben articularse en un reconocimiento y/o aplicación- más que de comprensión de contenido del texto. Esto es notorio especialmente en SS, donde las consignas (52%) tienden a la comprobación de conceptos que deben ejemplificarse globalmente con el literario leído ("Indicar qué características del realismo están siendo utilizadas en *La nona*"- Cossa-) activando interpretaciones de BN2 y BN3; pero no se amplían con otras que involucren a C en complejidad superior a N2. En esos casos, se logra la activación de conocimientos previos y/o la fijación de otros.

En términos de operaciones básicas, retomando lo planteado por Constantino (1995), hay un interés sostenido en el análisis; la cantidad de consignas que solicitan la detección de información así lo demuestra. Sin embargo, es en el tratamiento de esos datos donde se ha detectado un menor acento en lo que respecta al establecimiento de relaciones lógicas (de

causa- efecto) y mucho menor atención a las de comparación/ contrastación que impliquen reconocimiento de similitudes y diferencias en torno de criterios que involucren análisis más detenidos y nuevas síntesis.

La ausencia de actividades que inciten a la reflexión valorativa compleja deja entrever una disociación entre el saber especializado (aquellos conceptos surgidos del marco teórico) y el tratamiento comprensivo pormenorizado sobre lo leído. Se han encontrado- como se indicó- algunas propuestas que solicitan la relación entre conceptos y usos en el texto (SB: ¿Cuál es el conflicto de esta historia? - La mano”, Rodríguez de la Serna-), pero se agotan en sí mismas, sin profundizar en inferencias más complejas y valoraciones que promuevan la captación de efecto o sentido que, por ejemplo, esa utilización provee.

2.- Las correcciones

El abordaje de los acercamientos efectuados en los controles evaluativos que los docentes han realizado sobre las actividades de los estudiantes ha permitido descubrir cuestiones que superan el campo de intervención de este trabajo, debido a que impactan en las concepciones que, acerca del aprendizaje, del sujeto y de la enseñanza posee, quizá bajo el formato de *teorías implícitas*³². No obstante, puede afirmarse provisoriamente que los señalamientos del profesor no solo reflejan un sistema de signos y/o términos cuali y cuantitativos (incluye esto *la nota*) popularizados, sino un modo de considerar la relación competencia lectora y acción docente.

La indicación sígnica (mediante tildes, cruces, grafos que simulan B o M para indicar bien o mal, subrayados o círculos que encierran segmentos) así como su correlato lingüístico (bien- regular- mal - incompleto) no fomentan reconsideraciones focalizadas de modo

³² Para ampliar, ver a Makuc, 2008.

explícito, que permitan abordar -desde un punto de vista dado por la comprensión inferencial y crítica- aquello no contemplado en la resolución. Este ha sido el modo utilizado por seis docentes.

La intervención en la corrección con algún tipo de leyenda o mensaje breve (con o sin formato de pregunta), que tenga el objetivo de dirigir la interpretación sobre aquello que no se ha considerado y, por ello, no aparece (adecuada, completamente o elidida), resulta un acercamiento que tiene por objetivo la comprensión y, por ende, algún grado de fomento para la profundización de la competencia lectora. La modalidad solo pudo hallarse, de modo no constante, en dos profesoras de distintas instituciones.

VII.- Conclusiones

El proceso investigativo tomó como eje el problema de la competencia lectora en función de su fomento por parte de los docentes de Prácticas del lenguaje y Literatura en escuelas secundarias de Cañuelas. Surgido de la preocupación generada por las dificultades observadas en los estudiantes ingresantes al Nivel Superior, partió de premisas que se han considerado básicas:

- (a) La lectura comprensiva crítica debe ser abordada ineludiblemente en la Secundaria;
- (b) la lectura crítica supone la implementación de inferencias y complejas relaciones varias, intra y extratextuales, que tiendan a que el lector construya sentidos que le resulten significativos;
- (c) la competencia lectora debe ser promovida por los acercamientos didácticos que el docente genere y
- (d) los acercamientos didácticos deben plantearse con incremento de complejidad a medida que avance el año y/o el curso de la Secundaria.

En relación con ello, se plantearon dos objetivos generales; por un lado, indagar qué tipos de acercamientos didácticos realizan los docentes de Lengua y Literatura y Prácticas del lenguaje para favorecer la competencia lectora y, por otro, determinar qué aspectos de la competencia lectora resultan abordados y en qué medida. Ambos derivaron en la consideración de seis más específicos³³; dos de ellos debieron quedar excluidos y pendientes para una nueva investigación que busque no solo determinar qué condiciones influyen en la decisión del tipo de acercamiento didáctico sino también analizar qué origina los

³³ Los seis objetivos específicos: Determinar qué condiciones influyen en la elección del tipo de acercamiento didáctico; conocer qué recursos utilizan habitualmente los docentes para concretar los acercamientos didácticos que favorezcan la competencia lectora; especificar qué niveles de comprensión se buscan con los acercamientos; analizar si los recursos utilizados influyen en el acercamiento promovido; determinar cuál es el aprovechamiento de recursos que se logra; analizar qué origina los acercamientos que impactan en la promoción de la competencia lectora en función de la comprensión no literal.

acercamientos que impactan en la promoción de la competencia lectora en función de la comprensión no literal. La decisión surgió de la imposibilidad de establecer fluida interacción con los docentes, hecho que impactó en las entrevistas y en las observaciones de clases. En cuanto a los restantes, los resultados se exponen a continuación.

Se ha podido conocer qué recursos utilizan habitualmente los docentes para concretar los acercamientos didácticos. El texto privilegiado en todas las instituciones ha sido el literario (del total de ochenta y dos textos, setenta y tres son de esta clase) o su transposición (como el film), con propuestas diferentes. Asimismo, se ha notado que en la elección del tipo textual no ha habido incidencia del período del ciclo lectivo, el año cursado o la institución. Tampoco se han hallado diferenciaciones que permitan reconocer un tratamiento diverso para los distintos tipos textuales, en función de sus estructuras discursivas y/u objetivos, que tiendan a la lectura crítica; los recursos, en este sentido, no resultan condicionantes para el tipo de acercamiento promovido mediante las consignas como tampoco en cuanto a las correcciones.

En referencia a cuál es el aprovechamiento que de los recursos se logra, si bien hay propuestas que claramente han sido tomadas de manuales (porque son fotocopias o porque se indica la página de la actividad), no es concluyente indicar que este tipo de recurso es el que incide en la determinación del nivel de complejidad que se elige para el abordaje. La presencia de la tendencia al tratamiento de categorías A y B en N1 a N3 permite pensar que otros factores están participando y no resultan detectables exclusivamente en los materiales de las carpetas. De todos modos, y en función de la muestra, es posible señalar que los recursos disponibles que se toman como marco de investigación histórica y/o teórica (ya en formato impreso, como en explicaciones brindadas por el docente y anotadas en las carpetas) no resultan condicionantes del nivel promovido, puesto que son abordados, en general, en función de un aspecto específico y no- como ya se ha señalado- para articularse con otros

conocimientos y habilidades comprensivas, haciendo uso de la información contenida. Lo mismo puede decirse de las restantes variedades.

Se ha detectado sostenido interés por fortalecer habilidades para reconocer información explícita o que exija mínimas conexiones, así como valoraciones que permitan conectar esos datos con las impresiones personales, sin diferenciación de instituciones y/o grupos tomados: Los acercamientos se focalizan, en este sentido, en las ideas centrales de los textos o en las opiniones que surgen a partir de ellas; se tiende a una interpretación no literal que surge de la comparación de algunos segmentos que no resulten complejos bajo criterios que suponen toma de posición valorativa, aprovechamiento de conocimientos y/o impresiones ya adquiridas. En consecuencia, no se ha descubierto énfasis en el desarrollo de competencias que permitan abordar aspectos menos generales que se vinculen con el tratamiento de relaciones complejas que exijan comparaciones, relaciones e inferencia referidas a lo implícito (intra y extra textual) y que busquen reflexiones y valoraciones solventes y minuciosas.

No ha sido significativo el tratamiento de relaciones que requirieran de conexiones e inferencias de ambigüedades entre segmentos dispersos de obras extensas y/o complejas y/o de menor extensión pero con compromiso de implícitos, ya que sólo dos consignas lo plantearon y, en la corrección, sólo una sostuvo ese objetivo inicialmente dado.

Ha sido posible reconocer que, en las consignas, cuando abordan la categoría C (reflexión y valoración), existe la tendencia a promover la opinión que, en caso de SS, se presenta con la solicitud de argumentaciones sencillas. Asimismo, las valoraciones críticas propuestas no surgen de los procesos impulsados por el reconocimiento de información e interpretación devenidos de las lecturas, sino que se vinculan con contextos más generales y conocidos que excluyen tratamientos exhaustivos, a partir del trabajo en uno o entre varios textos.

La escasa presencia de relaciones intertextuales ha mostrado la tendencia al abordaje de

los textos *desconectados* (en términos de relaciones posibles) de otros, sin que el tipo de texto resulte condicionante; se excluye, de ese modo, la posibilidad establecer inferencias, contrastaciones y argumentaciones complejas que promuevan valoraciones críticas sobre tendencias y/o núcleos significativos de índole socio-histórica.

En cuanto a los niveles y categorías que requieren de mayor exigencia atencional, analítica y reflexiva, se ha detectado desinterés implícito, debido a la ausencia de acercamientos didácticos que se centren en esos procesos; la decisión de promover aproximaciones que se sitúen en los niveles y categorías ut supra señalados (para consignas, elección de texto o correcciones) no puede ser asociada a las características institucionales en cuanto a valoración social, así como tampoco al año cursado, a la época del ciclo lectivo o a la edad de la población atendida.

Considerando la hipótesis con la que se ha trabajado (los acercamientos didácticos promovidos por los docentes de Prácticas del lenguaje y Literatura de escuelas secundarias no profundizan lecturas inferencial y crítica), los resultados obtenidos permiten confirmarla en términos generales. Sin embargo, se ha visto impactada por el instrumento de análisis, cuyos indicadores han permitido descubrir dos cuestiones que se articulan: (a) las consignas de trabajo y su corrección pueden focalizar niveles y categorías distintas, en la medida en que la corrección puede abrir u obturar el objetivo planteado por la aquella, en términos de inferencias y lectura crítica; (b) los acercamientos didácticos decrecen en exigencia en el momento de la evaluación de cierre de ciclo lectivo.

En otro aspecto, se ha establecido que la competencia lectora inferencial y crítica focalizada en los documentos investigados tiende a disociarse del trabajo previo, centrado en categorías que buscan reconocer información e interpretarla, para dirigirse a las vivencias de los estudiantes, de tal modo que el texto adquiere la función de *impulsor* de reflexiones subjetivas, cuya solvencia argumentativa o desarrollo no resultan explicitados. Asimismo, la

competencia lectora tiende a concentrarse en lo intrínseco de cada texto, omitiendo relaciones de intertextualidad.

Para finalizar, contemplando los resultados expuestos, es justo destacar que la investigación ha generado nuevos focos de atención y, en tal sentido, resulta un avance en lo referido a la competencia lectora, puesto que ha fortalecido la necesidad de indagar los variados acercamientos didácticos que los docentes plantean, en la medida en que son sus intervenciones las que inducen a (re)pensar los textos, sus significados y las relaciones posibles. Asimismo, la frecuencia en los modos de tratamiento descriptos encauza nuevas preguntas. Es probable que resulten condicionantes aquellos aspectos que surjan de las creencias y/o formación de los docentes respecto de concepciones de lectura, interpretación, tipos de inferencias y criticidad o, quizá, otros de naturaleza diferente pero que son influyentes. En relación con ello, es cierto que los tiempos áulicos y las exigencias curriculares pueden estar incidiendo en la resolución del acercamiento didáctico que se presente, así como otros factores indicados que habrá investigar; sin embargo, es importante revisar de qué modo se puede mejorar la atención que se brinda a aquellos procesos que participan fuertemente de la lectura reflexiva compleja y crítica.

Por último, una reflexión: focalizar e intensificar el trabajo comprensivo en N4³⁴ y N5³⁵ permitiría profundizar no solo la competencia lectora, sino también la ejercitación de habilidades que los estudiantes poseen, pero que necesitan del trabajo sostenido para su desarrollo. Colaboraría con la toma de conciencia de que los textos están cargados de intencionalidad, que la lectura nunca es ingenua porque está atravesada por experiencias varias, que el proceso de interpretación tiene muchas aristas y que el lector, cuanto más

³⁴ N4 se focaliza en el abordaje de lo implícito, la reflexión surgida de sentidos surgidos por medio de la interpretación de segmentos en función la aplicación de conocimientos y/o contextos menos habituales y/o formales y/o teóricos en textos de mayor extensión y complejidad.

³⁵ N5 busca la consideración analítica de información variada, dispersa y no explícita, que surja de distintos criterios, con el objeto de distinguir, por inferencias y contrastaciones complejas los matices encubiertos que se hallen en textos completos y complejos.

profundamente logra comprender todo eso, más se enriquece socialmente. Desde este punto de vista, no solo es importante para el trabajo dentro del mismo nivel investigado; destinar esfuerzos para desarrollar procesos que exigen un trabajo más detenido, atento, y reflexivo redunda en beneficios para el sujeto social que está estudiando, pensándolo tanto en su presente como en proyección a futuro y no solo en ámbitos de estudio.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Salarirche, N. et alii (2013)¿Evalúa PISA la competencia lectora? [Versión electrónica] en Revista de educación, N° 360, 2013 , págs. 577-599 . [fecha de consulta: 12 de febrero de 2015] Recuperado de < <http://bit.ly/1En5K9o> >
- Alvarado, M. (2003): La resolución de problemas. En: *Propuesta Educativa* N° 26. Buenos Aires: FLACSO Ediciones Novedades Educativas
- *Bajtin*, M. (1989). *Estética de la creación verbal*, México: Siglo Veintiuno.
- Barthes, R. (1985). Literatura/enseñanza, en *El grano de la voz*, México: Siglo XXI (242-251)
- Beaver, J.C. (1974). "Generative metrics: The present outlook",[versión electrónica], en *Poetics* Nro.12, pág.7-28.[fecha de consulta: 2 de marzo de 2015] Recuperado de <<http://bit.ly/1AnD39u>>
- Berko Gleason, J. (2001) “Una explicación psicolingüística de la lectura” En *Psicolingüística*, Madrid, Mc Graw Hill, pág. 433-475
- Bierwisch, Ma.(2008): “Linguistik, Poetik, Ästhetik.” [versión electrónica] In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Nro 38, pág. 33-55.[fecha de consulta: 28 de febrero de 2015] Recuperado de < <http://www.zas.gwz-berlin.de/708.html> >
- Bombini, G. (2001) “La literatura en la escuela”. En Alvarado, Maite: *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- -----(2002) “Prácticas de Enseñanza/Prácticas de Lectura de Literatura: nuevas perspectivas”. Ed. *Revista Literatura y Vida*. Vol. V.
- ----- (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- -----(2006) “Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural”. En *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Bronckart, J.-P.-(2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Canale, M. y Swain, M. (1980), "Theoretical bases of Communicative Approaches to second Language Teaching", [versión electrónica],*Applied Linguistics*, vol. 1, Nro.1, Oxford, U.K., Oxford University Press.[fecha de consulta: 12 de enero de 2015]. Recuperado de

<<http://bit.ly/1C2Hr2j>>

- Cassany, D. (2010). Sobre las interferencias en ELE y L2.[versión electrónica] en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7, pág. 32-43 [fecha de consulta: 10 de febrero de 2015]. Recuperado de <<http://bit.ly/1CEIyUu> >
- (2009) “10 claves para enseñar a interpretar”, Portal Leer.es. Ministerio de Educación. http://docentes.leer.es/files/2009/06/ep_eso_prof_10clavesparaensenarainterpretar.pdf
- ----- (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama, p.21
- -----(2000) “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición”,[versión electrónica] , en *Lectura y Vida* 21/4: 6-15. [fecha de consulta: 30 de noviembre de 2014]. Recuperado de <<http://bit.ly/1GMWSP0>>
- ----- (1996) “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. En Lomas, Carlos (comp.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona
- Colomer, T. (2001) La enseñanza de la literatura como construcción de sentido, [versión electrónica] en *Lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura*, Año 22, Nro. 1, Buenos Aires: I.R.A [fecha de consulta: 25 de octubre de 2013] Recuperado de <<http://bit.ly/1LGtRYC>>
- ----- (1993) "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión", en *Cuadernos de pedagogía*, N° 216, pág. 15-18
- Constantino, Gustavo (1995) *Didáctica Cognitiva. El enfoque cognitivo de la inteligencia y sus implicancias para la instrucción*. Buenos Aires, Ediciones CIAFIC.
- *Cubo de Severino, L.(2010) "Conocimiento e inferencias en la comprensión de discursos de especialidad: el manual universitario", en Revista Estudios de lingüística, N° 24, págs. 73-89*
- *Cuesta, C. (2001). “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”, en: Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Buenos Aires: El Hacedor, año 1, N°. 1, septiembre.*
- -----(2003). “La escritura y la lectura como prácticas socioculturales: la producción de ficciones en torno a la identidad” *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y propuestas*. Córdoba: UNC.
- ----- (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- DiNIECE (2009) “Hacia una cultura de la evaluación” [en línea], *Portal de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)* [fecha de consulta: 2 de febrero de 2015]. Recuperado de

<<http://bit.ly/17cTsoZ>>

- ----- (2011) "Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Lengua. Educación Secundaria. ONE 2010" [en línea]. Buenos Aires, Ministerio de Educación. [fecha de consulta: 25 de octubre de 2014] Recuperado de < <http://bit.ly/1AjkvwE> >
- ----- (2013) "Criterios de Evaluación. ONE 2013. Lengua 2°, 3° y Fin de la Educación Secundaria"[en línea] *Repositorio institucional*, Ministerio de Educación [fecha de consulta: 10 de febrero de 2015]. Recuperado de <<http://bit.ly/1KTsstU>>
- (s/f):"Estudios nacionales de evaluación"[en línea], [fecha de consulta: 8 de enero de 2015]. Recuperado de < <http://bit.ly/1AjhoEQ> >
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas [en línea], *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* Nro.7.[fecha de consulta: 15 de febrero de 2015]. Recuperado de <<http://bit.ly/1CEIyUu>>
- Gemsbacher, M. y Robertson, W. (1995). "Reading skill and suppression revisited" [version electronica] en *Psychological Science*, vol.6, Nro 3, pág. 165-169 [fecha de consulta: 3 de febrero de 2015]. Disponible en < <http://1.usa.gov/1EmwiKp> >.
- Gómez Redondo,F. (2004) Estilística y poética generativistas. Liceus E-excellence. Extraído el 15 de mayo, 2012, de <http://www.liceus.com/bonos/compra1.asp?idproducto=61>
- González, M.J., Barba, M.J. y González, A. (2010) "La comprensión lectora en educación secundaria", [en línea], en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nro n.º 53/6, 25 de septiembre.[fecha de consulta: 22 de enero de 2015] Recuperado de <<http://www.rieoei.org/expe/3225Gonzalez.pdf> >
- Grice, P. (1999) *Lógica y conversación*. En: Valdés Villanueva, L. (ed.): *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos.
- Haberlandt, K. y Graesser, A. (1985) "Component processes in text comprehension and some of their interactions" [versión electrónica] en *Journal of Experimental Psychology: General*, Vol 114, Nro 3, septiembre, pág.357-374 [fecha de consulta: 5 de febrero de 2015]. Recuperado de [<http://bit.ly/1BC3Q7t>]
- Hymes, D. H. (1971). "Acerca de la competencia comunicativa" [versión electrónica] en *Forma y Función* Nro. 9, Biblioteca digital de Universidad Nacional de Colombia [fecha de consulta: 2 de febrero de 2015] Recuperado de <<http://bit.ly/17RlbfI> >
- Irrazábal, N. y Saux, G. (2006) "Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras". En: *Revista Educación, lenguaje y sociedad*. Vol III, 3, 33-57
- Kintsch, W. y van Dijk, T.. (1978). "Toward a model of text comprehension and

production". *Psychological Review*, 85 (5), p. 363-394.

- Klein, W. (1974): "Critical remarks on generative metrics" [versión electrónica], en *Poetics*, Nro.12, pág.29-48 [fecha de consulta: 4 de enero de 2015]. Recuperado de <<http://bit.ly/1AnzDUc>>
- "La Plata: Asalto en una farmacia" (20 de septiembre, 1997). [versión electrónica] Diario Clarín.[fecha de consulta: 15 de mayo de 2013] Recuperado de <<http://clar.in/1PaJLvc>>
- "Las nuevas leyendas urbanas se multiplican por Internet" (13 de mayo, 2000). [versión electrónica] Diario Clarín.[fecha de consulta: 3 de febrero de 2014] Recuperado de <<http://clar.in/1PaKrRk>>
- León, J.A. (2001). "Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación" [en línea]. *Revista signos*, vol. 34, Nro. 49-50, [fecha de consulta: 17 de febrero de 2015]. Recuperado de <<http://bit.ly/1ANu9pO>>
- Lomas, C. y Tusón Valls, A. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua materna*. Barcelona: Papeles de pedagogía y Paidós.
- Makuc, M. (2008). "Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos" [en línea] *Revista Signos* Vol 41, Nro. 68. pág. 403-422 [fecha de consulta: 19 de febrero de 2015] Recuperado de <<http://bit.ly/1LIOV0Y>>
- Maturano, C.; Mazzitelli, C. y Macías, A (2006) "¿Cómo los estudiantes regulan la comprensión cuando leen un texto instructivo con dificultades?" en *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, Vol. 5, Nº. 2, pág.235-246 [fecha de consulta: 1 de febrero de 2015]. Recuperado de <<http://bit.ly/1BC8EK3>>
- Mendoza Fillola, A. (1996) El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la Literatura. *Signa*, Revista de la Asociación Española de Semiótica, Nº 5.
- ----- (1999) Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria. En Cerrillo Torremocha, P. y García Padrino, J. (coord). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp.11-54
- ----- (2001) *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. La Mancha: Universidad de Castilla.
- ----- (2003) *Didáctica de la lengua y la Literatura para primaria*. Madrid, Pearson educación.
- Moreno, V. (2004) *Lectores competentes*. Madrid: Anaya.
- Nieto, F. (2014) "Entre el ardid y la sobreinterpretación. El test de comprensión lectora como género discursivo", en *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, Nº 10, julio-diciembre. Almería: Red de Universidades Lectoras y Universidad de Almería, pp. 53-68

- OCDE (2013) "Marco y pruebas de evaluación de PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias"[en línea] Ministerio de educación, cultura y deporte del Gobierno de España [fecha de consulta: 4 de febrero de 2015], pág. 54. Recuperado de <<http://bit.ly/1En1Vkk>>
- Parodi Sweis, G. (1991) Comprensión inferencial y estructura textual. En *Signos* XXIV, 30.
- ----- (1997) "Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras". En: Peronard Thierry, M. et al., (1998) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile, Andrés Bello. 201-212.
- ----- (1999) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Penas Ibáñez, M.A. (2009) *Cambio semántico y competencia gramatical*, Madrid, Iberoamericana.
- "Racismo en Argentina: pocos inmigrantes lo denuncian, muchos lo sufren" (27 de julio, 2005). [versión electrónica] Diario Clarín,[fecha de consulta: 25 de septiembre de 2013] Recuperado de <<http://clar.in/1PaK8Wo>>
- Rockwell, E. (2005). "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre..
- Solé, I. (1987) "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora", en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, N° 39-40, págs. 1-13
- ----- (2009) *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE / Graó
- Teobaldo, M. y Melgar, S. (2009) "Competencias en la comprensión lectora y producción escrita. Alumnos de Institutos Superiores de Formación Docente: Dificultades de los estudiantes de 1er. año"[en línea], Portal de Educación, Investigaciones y estadísticas, Ciudad de Buenos Aires.[fecha de consulta: 5 de febrero de 2015] Recuperado de <<http://bit.ly/1D9kMT6>>
- Teobaldo, M., Melgar, S. y Belmes, A. (2007) "Informe de investigación. Proyecto de Evaluación para el mejoramiento de la comprensión lectora y de la producción escrita en establecimientos del nivel medio de Enseñanza" [en línea] en Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: *El estado de la educación en la Ciudad de Buenos Aires 2007* [fecha de consulta: 8 de enero de 2015]. Recuperado de <<http://bit.ly/1yx6AM6>>
- Universidad Nacional de La Plata (2006) "Plan estratégico de la Universidad Nacional de La

Plata. Gestión junio 2004 – mayo 2007 -Informe de avance 30 / 06 / 2006 “[en línea] Estrategia 1 [fecha de consulta: 14 de febrero de 2015]. Recuperado de < <http://bit.ly/1D9nlVn> >

- ----- (2014). "Plan estratégico de la Universidad Nacional de La Plata, Gestión junio 2010 – mayo 2014” . Recuperado de < <http://bit.ly/1D9rhWb>>
- Valqui, J et alii.(2013) : “Una reflexión sociolingüística en torno a la evaluación lectora PISA” [Versión electrónica] en *Revista Lengua y sociedad*, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Instituto de Lingüística Aplicada (CILA), UNMSM. Vol. 13, Nº 1, pp. 193-209. [fecha de consulta: 12 de febrero de 2015]. Disponible en < <http://bit.ly/1En5IUj> >
- Van Dijk, T. (1976) "Aspectos de una teoría generativa del texto poético" [versión electrónica] en A. J. Greimas y aa.vv. *Ensayos de semiótica poética*, Barcelona, Planeta, pp. 239-271.[fecha de consulta:26 de diciembre de 2014]. Recuperado de <<http://bit.ly/1CmztKO>>
- ----- (1980a) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, Cátedra.
- ----- (1980b) "El procesamiento cognoscitivo del discurso literario" [versión electrónica], en: *Acta Poetica*, Universidad Nacional Autónoma de México, Nro.2, pág. 3-26..[fecha de consulta:26 de diciembre de 2014]. Recuperado de <<http://bit.ly/1FruIHg>>
- (1996a). *La ciencia del texto*. México, Paidós.
- ----- (1996b) *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México, Siglo XXI
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Zabaleta, V. (2008) " La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa". *Revista electrónica Scielo, Orientación y Sociedad*, Dic, vol.8 [fecha de consulta: 14 de febrero de 2015]. Recuperado de <<http://bit.ly/1D9G5nF> >
- Zayas, F. (2012): *10 ideas clave : la competencia lectora según PISA : reflexiones y orientaciones didácticas*, Barcelona, Graó.
- Zimmerman, Liliana (2006) “La lectura en la escuela: entre acuerdos sociodiscursivos y la atención a la diversidad”. En *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Anexos

1.- Niveles de competencia lectora

	Reconocimiento de información (A)	Interpretación (B)	Reflexión y valoración (C)
Nivel 1 (N1)	Busca que se localice uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto.	Promueve que se reconozca el tema principal o la intención del autor de un texto sobre un tema habitual, cuando la información requerida es importante.	Propone realizar una conexión simple entre la información de un texto y el conocimiento habitual y cotidiano.
Nivel 2 (N2)	Busca que se localice uno o más fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Propone manejar información en conflicto.	Promueve que se identifique la idea principal del texto, se comprendan relaciones, creen o apliquen categorías simples, o interprete el significado con una parte limitada del texto cuando la información no es importante y se requieren inferencias sencillas.	Propone hacer una comparación o conectar el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto haciendo uso de experiencias y actitudes personales.
Nivel 3 (N3)	Busca que se localice y en algunos casos reconozca la relación entre distintos fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Propone manejar información importante en conflicto.	Promueve que se integren distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Busca que se compare, contraste o categorice teniendo en cuenta muchos criterios. Propone manejar información en conflicto.	Propone realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Busca que se demuestre un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano o se haga uso de conocimientos menos habituales.
Nivel 4 (N4)	Busca que se localice y posiblemente ordene o combinen varios fragmentos de información que no resultan evidentes, que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma resulta habitual. Propone que se infiera qué información del texto es relevante para la tarea.	Promueve utilizar un nivel elevado de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto poco habitual e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Propone manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa.	Propone utilizar conocimientos públicos o formales para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto. Busca que se muestre una comprensión precisa de textos largos y complicados.

Nivel 5 (N5)	<p>Busca que se localice y posiblemente se ordene o combinen varios fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto, algunos de los cuales podrían encontrarse fuera del corpus principal del texto.</p> <p>Propone inferir qué información del texto es relevante para la tarea. Busca que se maneje información muy verosímil y/o abundante información en conflicto.</p>	<p>Promueve que se interprete el significado de un lenguaje lleno de matices o se demuestre una comprensión completa del texto, a partir de la comprensión de sus partes y la intencionalidad.</p>	<p>Propone valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados.</p> <p>Insta a manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados.</p>
--------------	---	--	--

2.- Ejemplos de consignas integradas con otras

Secundaria Básica -3° año

El motacolor: Cerebro Esclerótico

Análisis literario.

- 1) Trata de buscar en libros de historia Argentina o en la web: ¿qué era y para qué servía la divisa punzo? (no más de 3 términos). Realiza un cuadro de la época explicando lo anterior.
- 2) Redá brevemente no más de cinco renglones de como estaba conformado el orden social de la época.
- 3) Busca el significado de la red. de palabras:

chircho - cercén - Estancia - motacolor - capo - hor.
 yuter - resturador - unitario - fardador - mozorca,
 tangori - yuterco - novillo - gordo - cuadrillo - ahueso -
 hurma - palador - solor.

Bachillerato de adultos-3º año

"Los Malvinas" de José Pedroni

① Tras la lectura del texto comenta tu opinión sobre el mismo.

② ¿Qué otros aspectos sobre esta fecha hubieras incluido en una reflexión?

3.- Tablas con resultados

A.- Valores considerando la cantidad total de consignas analizadas

Tabla I			
	Total por etapas del año		
	Diag.	Media	Final
AN1	29	24	13
AN2	9	7	5
AN3	1	5	4
AN4	0	1	1
AN5	0	1	0
BN1	3	10	6
BN2	6	23	13
BN3	5	6	4
BN4	1	1	1
BN5	0	1	1
CN1	5	15	2
CN2	6	7	2
CN3	0	3	0
CN4	0	0	0
CN5	0	0	0

Tabla II	
Total, por categorías y niveles	
AN1	66
BN2	42
CN1	22
AN2	21
BN1	19
CN2	15
BN3	15
AN3	10
CN3	3
BN4	3
BN5	2
AN4	2
AN5	1
CN5	0
CN4	0

Tabla III	
Total por categorías	
Categoría	Consignas
A	100
B	81
C	40
Total	221

B.- Valores expresado en porcentajes

Se muestran los porcentajes en función del total de consignas para cada nivel.

Tabla IV			
Por nivel educativo (%)			
	SB	SS	BA
AN1	42	36	36
AN2	6	2	11
AN3	1	0	0
AN4	1	2	3
AN5	0	0	0
BN1	10	16	3
BN2	23	16	16
BN3	1	13	11
BN4	1	2	3
BN5	5	4	0
CN1	7	0	14
CN2	3	9	3
CN3	0	0	0
CN4	0	0	0
CN5	0	0	0

Tabla V			
Categorías y niveles educativos (%)			
	SB	SS	BA
A	50	40	50
B	35	51	33
C	15	9	17

Tabla VI					
Por nivel educativo y de complejidad (%)					
	N1	N2	N3	N4	N5
SB	54	38	5	3	0
SS	53	29	15	0	4
BA	48	33	15	4	0

C.- Valores según etapas del año

Tabla VII			
Por categorías y etapas del año (%)			
	Diagnóstico	Media	Final
A	60	37	44
B	23	39	48
C	17	24	8