



ENTRE EL BORRADOR PARA LA LECTURA Y LA APROBACIÓN FINAL: LA REFORMULACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS DOCUMENTOS DE TRABAJO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE SITUADA (INFOD-2016)

BETWEEN THE DRAFT FOR READING AND THE FINAL APPROVAL: THE REFORMULATION OF READING COMPREHENSION IN WORKING DOCUMENTS FOR SITUATED TEACHER TRAINING (INFOD-2016)

María Eugenia Gattari¹

mariaegattari@gmail.com

Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires
Argentina

Resumen

Este artículo busca colaborar con la caracterización de las ideologías lectoras predominantes en el período 2015-2016. Para esto, se analizan tres versiones del texto “Documento de trabajo N°3: La formación docente situada comprometida con la comprensión lectora”, material elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente para ser analizado y discutido en la primera jornada de la Formación Docente Situada, que se implementó a nivel federal desde el 17 hasta el 19 de agosto de 2016, con el objetivo de caracterizar el objeto discursivo ‘comprensión lectora’. La exposición se organiza en cuatro apartados. En el primero, se presenta el contexto histórico en el que se crean el Instituto Nacional de Formación Docente en Argentina y la Formación Docente Situada, entes emisores del corpus estudiado, y se articula su creación con las discusiones en torno a la alfabetización inicial y continua en el campo especializado durante el siglo XX y principios del XXI. Además, se caracterizan los materiales de análisis y se plantean los objetivos de esta investigación. En el segundo, se presentan el marco teórico metodológico y las categorías de análisis relevantes. El tercer apartado corresponde al desarrollo del artículo y consta de dos momentos: el primero, que abarca la caracterización de procesos de composición que permiten esquematizar objetos de discurso relacionados con la comprensión lectora; y el segundo, donde se analizan procedimientos de reformulación entre las versiones. Finalmente, el cuarto apartado retoma los resultados del análisis previo para caracterizar las ideologías lectoras que se desprenden del documento y propone cuáles pueden ser las implicancias de dicha representación.

Palabras clave: comprensión lectora - formación docente situada - ideologías lectoras - reformulación - objetos de discurso

Abstract

This article aims to contribute to the characterization of the predominant reading ideologies of the period 2015 - 2016. For this purpose, we analyze three versions of the “Documento de trabajo N°3: La formación docente situada comprometida con la comprensión lectora”, a document written and published by the Instituto Nacional de Formación Docente to be discussed on the first Jornada de Formación Docente Situada that took place at federal level between August 17th and 19th of 2016, with the objective of characterizing the discursive object “reading comprehension.” The article is divided into four sections. In the first one, we present the historical context in which the Argentinian Instituto Nacional de Formación Docente and the Formación Docente Situada, issuing entities of the corpus studied, were created. Then, we articulate these events with the discussions around initial and continuous literacy comprehension in the specialized field during the 20th and early 21st centuries. Furthermore, we characterize the corpus and state the objectives of the research. In the second, we present the theoretical and methodological framework and the relevant categories of analysis. The third section corresponds to the development of the article and consists of two moments: the first one covers the characterization of the composition processes that allow discourse objects related to reading comprehension to be schematized; the second one, analyzes several reformulation procedures between the three versions of the document studied. Finally, the fourth section takes up the results of the previous study to characterize the reading ideologies that emerge from the document and proposes what the implications of this representation may be.

Keywords: reading comprehension - situated teacher training - reading ideologies - reformulation - discourse objects

Recepción: 15-12-2024

Aceptación: 19-06-2024

INTRODUCCIÓN

El siglo XX estuvo marcado por diversas polémicas relacionadas con la comprensión lectora. Algunos de los tópicos más discutidos fueron: el carácter sintético o analítico de las metodologías alfabetizadoras, la exaltación o denostación de los métodos que las acompañaron, la concepción individual o social del proceso, las referencias a modelos de inteligencia generales o específicos, la mayor o menor gravitación de los contextos sociales y económicos, la presencia o no de prerequisites para aprender a leer y escribir, y la necesidad de mayor equilibrio entre los procesos de enseñanza explícita de la lectura y la escritura o la inmersión en ambientes culturales estimulantes, sin enseñanza, entre otros. En Argentina, la reflexión oficial en torno a estos y otros aspectos relacionados con la capacidad en el nivel superior fueron incorporados en 2007 con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Este organismo fue creado para regular, en conjunto con las 24 jurisdicciones que conforman el territorio argentino, los lineamientos curriculares básicos para la Formación Docente Inicial y continua, la promoción, desarrollo y evaluación de políticas nacionales para su fomento, y el impulso y fomento de acciones de investigación y de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

Una de las primeras acciones de la institución fue elaborar un diagnóstico sobre el estado de la enseñanza de la alfabetización inicial en los Institutos de Formación Docente del país. El estudio incluyó la implementación de entrevistas semiestructuradas, encuestas para docentes, el análisis de proyectos de cátedra de Lengua y de Práctica y el estudio de cuadernos de alumnos de primaria. En 2008 se publicaron sus resultados con el título “La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. *El primer estudio nacional*”. El documento destacó, entre otros factores, la falta de materias específicas que tomaran la alfabetización inicial como objeto didáctico, la presencia de teorías atomistas ampliamente superadas por la crítica especializada, la presentación fragmentaria y de dudosa calidad de textos literarios para trabajar en las aulas y la delegación del trabajo sobre los contenidos que presentaran dificultades para los alumnos hacia los hogares.

La identificación de estas problemáticas abrió una línea de trabajo que fue abordada por el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente. Este se ocupó simultáneamente de la investigación, la apertura de espacios de debate y las propuestas de formación de formadores para generar políticas educativas alfabetizadoras que posibilitaran el cumplimiento de la Ley de Educación Nacional N° 26206 de 2006. Una de sus primeras acciones fue la organización de un ciclo de charlas en el que profesionales de distintas áreas trataron temas vinculados a la alfabetización inicial y continua, poniendo especial énfasis en la comprensión lectora.

Desde la Psicolingüística (Fumagalli et al., 2007; Raiter, 1999, 2000, 2002; Raiter y Jaichenco, 2002; entre otros) se abordaron las características y los procesos cognitivos del sujeto que adquiere una lengua. Asimismo, se estableció la diferencia entre adquisición y aprendizaje de lenguas, explicitando las vías implicadas en adquirir los procesos de la alfabetización otorgando relevancia a la conciencia fonológica y morfológica. Los aportes sociolingüísticos contribuyeron, por su parte, a la reflexión sobre las variedades lingüísticas del entorno para refutar concepciones discriminatorias en torno de la heterogeneidad de los grupos escolares. Desde la perspectiva de la Enseñanza de Segundas Lenguas (Lieberman et al., 2006; Lieberman, 2007; entre otros) se buscó reflexionar a partir de una analogía entre L1 –lengua materna oral– y la L2 -lengua materna escrita-, sobre la eficacia de los métodos derivados del conductismo, el enfoque natural, el enfoque comunicativo y el trabajo sobre tareas en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas no maternas.

De igual modo, se trabajó sobre el análisis de errores y se sistematizaron los rasgos idiosincrásicos del español. Por otro lado, especialistas como Ciapuscio (2006) y Di Tulio (2000, 2005) coincidieron en enfocar la gramática a la vez como estructura cognitiva del sujeto y como objeto de conocimiento. Desde la Literatura Infantil (Colomer y Camps, 1996; Davini, 2008a y b) se fundamentó el valor de la Literatura en la educación y se abordó la tensión entre el placer de leer y el aprendizaje de la lectura. También quedó planteada la cuestión de la distancia entre la capacidad de comprensión de los niños y niñas y su capacidad de lectura autónoma en el proceso de alfabetización inicial.

Los puntos allí expuestos abogaron por la implementación de una metodología equilibrada para la enseñanza de la lectura y la escritura, que supusiera alfabetizar a partir de unidades significativas amplias (texto, oración, palabra). En consecuencia, se planteó organizar y secuenciar contenidos y actividades para fomentar la lectura y escritura atendiendo a todas sus funciones, cualidades y componentes (incluso las unidades no significativas, como sílabas y letras). El espacio para esta enseñanza debía ser la escuela, y el modelo de lector el docente.

La información recopilada fue utilizada como fuente para la elaboración de distintos materiales producidos por el INFoD. Uno de estos, titulado “Documento de trabajo N3: La Formación Docente Situada comprometida con el desarrollo de la Comprensión Lectora”, que fue publicado en tres versiones sucesivas entre mayo y agosto de 2016. Si bien se identifican transformaciones de un documento a otro, los materiales se organizan en tres tramos. El primero presenta el tema a desarrollar -la comprensión lectora como una capacidad compleja de larga duración- y lo circunscribe dentro de políticas públicas que originaron la producción y discusión del documento. El segundo, explica qué se entiende por comprensión lectora y profundiza los aspectos centrales relacionados con la práctica.

Finalmente, se propone una planificación para la enseñanza de la comprensión lectora siguiendo la estructuración curricular de los NAP².

El documento fue utilizado junto con otros dos materiales de trabajo en las primeras jornadas de Formación Docente Situada, una instancia de capacitación para el desarrollo profesional docente. Esta se realiza en servicio y de forma obligatoria a partir de lineamientos planteados por el INFoD, para discutir sobre los acuerdos institucionales necesarios y las prácticas más propicias para contribuir con el desarrollo de las capacidades³ fundamentales de los estudiantes, desde las áreas de Lengua, Matemática y Ciencias⁴. Según lo expresa el mismo INFoD (2016b), la comprensión lectora es considerada como una de esas capacidades⁵.

Como plantea Pereira (2008), atender cómo se tematiza la lectura en los discursos oficiales permite comprender las acciones puntuales que se hacen para su fomento, y aquellos aspectos relevantes de una determinada sociedad, los proyectos globales en los que es inscripta y el rol de los lectores estimulados, entre otros. Diversos estudios se han realizado en esta línea, ahora poco se ha indagado sobre cuál es la relación que se establece entre el proyecto político implementado en el período 2015-2019 y la lectura; ni en las implicancias que esta discursividad reviste para la práctica o para la representación que los sujetos construyen de esta.

Es por ello, que en este artículo se muestran las ideologías lectoras presentes en tres versiones del documento mencionado previamente. El estudio resultó relevante por dos motivos: primero, porque el material expone el aprendizaje de la comprensión lectora como un recorrido por toda la enseñanza obligatoria que, desde 2006 con la sanción de la LEN, se extiende hasta finalizar el nivel secundario; segundo, porque propone instalar el modelo equilibrado de alfabetización (inicial, segunda y media) con el fin de colaborar en el logro de aprendizajes efectivos en los estudiantes. Esto implica, puntualmente, la delimitación de procedimientos, objetos, mediadores y espacios centrales en este proceso.

1. Marco teórico - metodológico

Para abordar el estudio de las ideologías lectoras seguimos a Di Stefano (2013), quien estudia la forma en la que se conceptualizan discursivamente distintos elementos vinculados con la práctica. Según la autora, atender a la configuración del lector, los textos, sus finalidades y modos de la práctica, sus espacios y tiempos, entre otros, permite establecer vínculos con posicionamientos políticos en torno del lenguaje. Los postulados de Di Stefano (2013), así como también este trabajo, se enmarcan en la perspectiva glotopolítica (Arnoux, 2008, 2016; Guespin y Marcellesi, 1986).

Para cumplir el objetivo de este trabajo, partimos de concebir a la comprensión lectora como objeto discursivo (Foucault, 1983). Nos ocuparemos, en primer lugar, de relevar en los tres documentos las estrategias de composición puestas al servicio de la esquematización (Grize, 1996; 1982) de los objetos discursivos: ‘comprensión lectora’, ‘objetos de lectura’, ‘mediadores’, ‘espacios’ y ‘finalidades’. Después, siguiendo a Fuchs (1994), que entiende la reformulación como una operación discursiva para aclarar algún aspecto semántico o estructural de un texto fuente, abordaremos un estudio contrastivo de los documentos mencionados para dar cuenta de: omisiones, agregados, correcciones o reorganizaciones del material vinculado a los objetos de discurso mencionados y cuáles son los sentidos que emergen de estas operaciones.

1.1. Sobre las estrategias de composición del objeto “comprensión lectora”

La comprensión lectora

La esquematización del objeto discursivo ‘comprensión lectora’ en los documentos estudiados se compone a partir de la expansión de tres puntos centrales. El primero es que el proceso de enseñanza-aprendizaje durará mucho. A estos efectos, se propone una analogía, “imaginar la trayectoria escolar de un alumno o alumna enmarcada en sus extremos por dos productos de su aprendizaje lector” (INFoD, 2016c, p.4). Así, el inicio de este recorrido se abre con estudiantes de primer grado que aprenden a leer palabras y se cierra al finalizar el secundario, cuando pueden leer de manera autónoma y comprensiva un libro completo.

La materialización de este itinerario aparece en la última parte del documento en el que se presenta una planificación de contenidos por nivel, que se propone como de cumplimiento obligatorio. Esta inicia con “[...] la comprensión de las correspondencias entre las unidades fónicas que los alfabetizandos usan porque hablan, con las unidades gráficas que tienen que aprender para leer” (INFoD, 2016c, p.4). A partir de allí, se propone una fuerte carga de comunicaciones orales y conversacionales en torno de formas estructuradas de la oralidad y en torno de lecturas mediadas por expertos, para que, a través de este andamiaje y mediación, los alfabetizandos se acostumbren a “[...] escuchar lengua escrita leída por otros y para que amplíen su vocabulario oral” (INFoD, 2016c, p.4), y puedan abordar de forma autónoma la lectura de palabras y los textos breves.

Una vez en este nivel, que corresponde a segundo grado, los niños, en función del desarrollo de la lectura hábil, deben comenzar a participar “en situaciones de lectura de textos de complejidad creciente (en cuanto a estilo, estructura y tema) especialmente aquellos ligados a campos de conocimiento específicos y en distintos soportes (impresos y digitales) con diversos propósitos” (INFoD, 2016c, p.7). Sobre todo, se hace énfasis

en los textos informativos que son los que sirven para estudiar. Sin embargo, a medida que se avanza en la trayectoria escolar, se incorporan distintos tipos textuales y géneros discursivos, lo que requiere estrategias de lectura particularizadas. Esta gradación es importante porque se presupone que, a medida que se lee mayor cantidad y variedad de textos y auténticos, aumenta la capacidad de anticipar, desde el momento mismo de la exploración, las características generales y secuenciales de lo que se lee, lo que impacta positivamente en el proceso de comprensión autónoma.

El segundo punto que se expande para esquematizar el objeto discursivo estudiado es que la comprensión lectora es una práctica cultural; en consecuencia, el recorrido antes mencionado debe instruirse directamente y en el marco de una institución como la escuela. Para ello, en primer lugar, se propone un argumento de tipo biologicista: “Los seres humanos no nacen con sistemas neuronales preparados para leer, sino que el aprendizaje de la lectura configura nuevos circuitos que van adecuándose a ese fin” (INFoD, 2016b, p.5). Como puede verse, el documento se encarga de separar de aquellos procesos involucrados en la comprensión lectora lo natural de lo cultural, lo auditivo (la lengua materia) de lo escrito y lo adquirido de lo enseñado/aprendido. Esta diferenciación, y el énfasis que se pone en la dimensión escrita del lenguaje a partir de allí, es la que permitirá establecer las condiciones pedagógicas de cumplimiento obligatorio mencionadas previamente.

El tercer punto que se desarrolla para delimitar qué se entiende por comprensión lectora son sus propósitos. Estos son: “Obtener informaciones, hacer un ejercicio, resolver un problema, contestar preguntas, resumir, exponer, ampliar el conocimiento” (INFoD, 2016a, p.3). Este conjunto de procedimientos esperados deja a la práctica completamente circunscrita al espacio escolar que aparece como “la clase”, “la escuela”, “el aula”, “bibliotecas públicas de la escuela u otras instituciones”.

Los objetos de lectura: la dimensión escrita

En lo que respecta a la composición de los objetos de la lectura resulta central, antes que su materialidad en sí, el carácter escrito de su código. Esto se destaca por la recurrencia de los atributos que se asignan en relación con este campo. Así, se habla del “análisis visual de lo escrito”, “los textos de la cultura escrita”, “palabras escritas”, “analizar cómo están escritos los textos”, “mensajes lingüísticos formulados en una lengua escrita”, “la lengua escrita” y “lengua escrita leída por otros”. Esta relevancia está dada, en primer lugar, porque se señala que:

Involucra habilidades vinculadas con la posibilidad humana de generar e interpretar sistemas de símbolos, signos y marcas producidos con el fin de representar el pensamiento y comunicar. Sin embargo, de todos esos sistemas, la lengua escrita es el sistema que llega a la construcción de un significante gráfico lo suficientemente articulado para obtener la

recuperación del significado lingüístico. Por esta razón, está en condiciones de influir en el pensamiento y modificarlo, porque no solo utiliza entidades análogas (textos, enunciados, oraciones, palabras y unidades mínimas) a las de la lengua oral, sino que, gracias a que es un soporte duradero y visual, muestra, permite ver, hace concretas, todas las conexiones, jerarquías, relaciones e implicaciones del sistema de la lengua y de los textos. (INFoD, 2016b, p.13)

Por otro lado, parte de la composición de este objeto es decir lo que no es. Así se distingue la escritura de otro tipo de códigos de origen gráfico, como las imágenes; y advierte sobre la posibilidad del acceso a la escritura únicamente a partir del canal auditivo. A propósito del primer aspecto señalado, se afirma: “La observación de imágenes y su interpretación constituyen tareas inteligentes, pero los dibujos no son objeto específico de comprensión lectora” (INFoD, 2016c, p.12). En lo relativo al segundo, se señala “[...] por ejemplo, si en el segundo ciclo de la escuela primaria, el lector necesita que otro le lea para comprender, no comprende lo que lee sino lo que escucha; no tiene comprensión lectora, sino comprensión oral” (INFoD, 2016c, p.12).

Finalmente, la dimensión material propiamente dicha de los objetos de lectura no aparece sino como antítesis de la mediación en los textos de estudio. Es decir, el objeto libro parece funcionar como signo de un discurso producido en lengua escrita que se presenta completo, con un sentido acabado y sin intervención del mediador. Nada se dice sobre libros para trabajar en la escuela primaria. Sí se hace, por otro lado, referencia a la complejidad operativa que tiene la lectura en soportes digitales “que suman exigencias de velocidad y selección múltiple de fuentes a los procesos de lectura” (INFoD, 2016c, p.7).

Sin importar cuál de los objetos abordados, su manipulación requiere de una enseñanza explícita; esta se encuentra a cargo de los mediadores de la lectura. A continuación, abordamos las estrategias de composición puestas en funcionamiento para recortar este objeto de discurso.

Mediadores

Los mediadores de la lectura ocupan un lugar central en este documento. Al respecto se plantea:

No basta con la enseñanza de letras sueltas, con la exploración circunstancial de unas pocas palabras ni con la sola inmersión en ambientes alfabetizadores o en prácticas de lectura mediadas por más ricas que sean. El aprendizaje de la lectura requiere un trabajo paciente, sistemático, graduado, específico y sostenido de enseñanza y de seguimiento prolijo de los logros de aprendizaje. (INFoD, 2016c, p. 4)

Una vez identificado el marco correcto, la práctica debe articularse “sobre la base de la lectura del adulto” que debe funcionar como modelo. “Es el adulto [...] quien modela la

lectura experta, [...] y propicia los diálogos imprescindibles para comprender lo que se lee” (INFoD, 2016c, p.2).

Dado que, como desarrollamos a continuación, el espacio de esta práctica es el de la escuela, “adulto” aquí equivale a decir docente. Sin embargo, no es –como está ampliamente difundido– la autoridad a cargo de Lengua y Literatura quien debe ocuparse de generar situaciones específicas de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen su competencia lectora en los ámbitos del conocimiento. A medida que el alumno avanza en su trayectoria educativa los textos van especificándose cada vez más según el campo disciplinar al que pertenezcan; por lo que este rol “involucra a todos los docentes en todos los niveles de escolaridad, ya que la enseñanza de un contenido determinado incluye enseñar a comprender la diversidad de textos desde donde ese contenido es abordado” (INFoD, 2016c, p.3).

Un segundo factor de mediación en este documento son los compañeros de clase. “Damos por descontado el andamiaje de las formas de comprensión mediadas en clase por el docente y el grupo de pares imprescindibles para que los alumnos desarrollen esta capacidad” (INFoD, 2016c, p.2). El último, es el propio lector. De él se espera que pueda “monitorear los propios procesos de comprensión recuperando lo que se entiende y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido a través de preguntas y de la relectura” (INFoD, 2016c, p.3).

Los espacios y las finalidades

La lectura, en el marco de estos documentos, es una capacidad que le permite a los alumnos estudiar; por ello se sitúa en distintas espacialidades vinculadas con el ámbito escolar, como “la clase”, “el aula”, “bibliotecas públicas de la escuela u otras instituciones”. Sin embargo, antes de poder llegar a este punto, las formas que adquiere para el estudio varían a lo largo del recorrido que implica la escolarización obligatoria. Así, en las primeras etapas que incluyen hasta el segundo grado de la formación básica, la práctica se vincula con la adquisición del código; preparación para instancias posteriores de la educación. De esta manera, se propicia que los alumnos comiencen a establecer relaciones entre unidades que corresponden a un dominio natural, “los sonidos que usan porque hablan”, con unidades de índole cultural, “las unidades gráficas que tienen que aprender para leer”.

Asimismo, la progresión supone la identificación de estructuras genéricas. Esto se da a partir de la escucha de géneros orales o a partir de la oralización de textos escritos. El objetivo ulterior de esta práctica es acostumbrar a los alumnos a escuchar lengua escrita leída por otros como una de las primeras instancias de aproximación a los textos escritos y para que amplíen su vocabulario oral. Este trabajo funcionará como la base

para las instancias posteriores. Por ejemplo, desde tercer grado en adelante, el objetivo es la formación en la lectura hábil, que siempre arranca del análisis visual de lo escrito y el reconocimiento de palabras (INFoD, 2016b). Así, la finalidad de la lectura es poder acceder a textos informativos, que son los que sirven para estudiar. Vinculado al trabajo con estos materiales se hace imprescindible que el desarrollo de la comprensión lectora incluya la enseñanza de maneras de leer para obtener informaciones, hacer un ejercicio, resolver un problema, contestar preguntas, resumir, exponer y ampliar el conocimiento.

Para los últimos años de la escolaridad básica, la propuesta educativa se distribuye en áreas. Así, la finalidad de la lectura es profundizar en la complejidad, extensión y variedad de los materiales, que se relacionan cada vez más con campos de conocimiento específicos, aunque todavía no se lean materiales disciplinares auténticos. Esto requiere poner en juego estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura y reconocer procedimientos específicos, como la definición, la comparación o el ejemplo. Por su parte, la lectura de la literatura reclama la puesta en marcha de procesos de inferencia e interpretación cada vez más complejos.

Finalmente, para el nivel secundario se propone como finalidad de la lectura informarse, documentarse para escribir, confrontar datos, construir opinión y compartir con otros lo leído. Se espera que se trabajen textos de complejidad creciente (en cuanto a estilo, estructura y tema) vinculados a temas específicos del área, de la orientación y del campo de la cultura. Estos deben establecer diálogos con el ámbito literario. Además, se promueve la lectura en distintos soportes (impreso o digital). A medida que se lean más textos variados y auténticos, se espera que aumente la capacidad de anticipar las características generales y secuenciales de lo que van a leer, lo que colabora con la comprensión. Asimismo, esta exigencia supondría el manejo solvente de libros y textos completos en variados soportes, es decir, se elimina la necesidad de mediación. Las etapas mencionadas suponen una vinculación estrecha entre los procesos de comprensión y una reflexión que permitiría seleccionar formas adecuadas y aceptables de identificar modos de resolución de problemas de escritura.

1.2. Reformulaciones

En este apartado, nos ocuparemos de analizar cómo las especificaciones, agregados, omisiones, correcciones y la reorganización del contenido permiten delimitar los objetos discursivos previamente analizados en los dos primeros tramos de los documentos estudiados. Nos centramos en estos tramos porque en estos se presenta el tema, se define qué es la comprensión lectora, se delimitan sus aspectos centrales y se plantea su planificación. Para clarificar la exposición, nos referiremos a los documentos de mayo, junio y agosto como “borrador A”, “borrador B” y “versión final”, respectivamente.

Presentación del tema

El apartado “Presentación” introduce el objetivo del documento: presentar un modelo particular de alfabetización (inicial, segunda y media) con el fin de colaborar en que los docentes “potencien sus desempeños de enseñanza” para que los estudiantes obtengan avances efectivos de lectura. Se indica que el modelo tiene respaldo científico y, en función de ello, propone un desarrollo continuo a lo largo de toda la enseñanza obligatoria. Además, indica considerar materiales complementarios para trabajar sobre otras “capacidades estratégicas”, aunque no se especifica cuáles son.

El presente documento expone elementos que enfatizan la relevancia de identificar procesos de larga duración para el desarrollo de capacidades complejas de los estudiantes. Identificados dichos procesos, con base científica acumulada con el aporte de diversas disciplinas, la formación situada se compromete con acompañar y fortalecer a los docentes de la educación obligatoria para potenciar sus desempeños de enseñanza. [...] El trabajo sobre comprensión lectora -y un aspecto clave de esta, el leer para estudiar- será uno de los pilares para esta fase de Nuestra Escuela enfocada como formación situada. Por ello se sugiere al lector que, por una parte, se concentre específicamente en la información expuesta sobre comprensión lectora; y que, por otra parte, tenga en mente que será necesario contar con otros materiales dirigidos a otras capacidades estratégicas de aprendizaje (cognitivas, intrapersonales e interpersonales) que soporten el diseño y realización sinérgica de distintas acciones de la formación situada. (INFoD, 2016c, p.1)

El borrador A finaliza aquí, mientras que en las versiones B y final del documento, a lo anteriormente expuesto, se le hacen dos agregados. En primer lugar, se suman un llamado al pie luego de “Formación Situada” y otro luego de “Capacidades estratégicas de aprendizaje (cognitivas, intrapersonales e interpersonales)”. En ambos casos, las notas introducen referencias que llevan al lector a consultar los otros dos documentos elaborados para su discusión en la jornada, “Documento 1: La Formación Docente Situada” y “Documento 2: Encuadre general sobre el desarrollo de capacidades en la escuela”. Ambos materiales contextualizan las afirmaciones enunciadas en el apartado, a la vez que permiten al lector elaborar una idea acabada de la propuesta pedagógica a la que responde la perspectiva en torno a la comprensión lectora.

En segundo lugar, se agregan dos párrafos a lo anteriormente expuesto. El primero explicita la base científica acumulada con el aporte de diversas disciplinas enunciadas como fuente de los procesos que se describirán. Esta se compone, en primer lugar, por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) y los Diseños Curriculares. Estos son relevantes tanto por el emplazamiento educativo del documento, como por ser producto de acuerdos federales. En segundo lugar, por las distintas instancias formativas que coordina el INFoD como garantía pedagógica de la formación docente. Finalmente, se menciona a las diferentes universidades de larga trayectoria para solventar el rigor científico de los procesos descriptos.

Los procesos concernientes a la comprensión lectora a los que se refiere este documento han sido identificados a partir de la normativa nacional plasmada en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios que son la base de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, y han sido validados pedagógica y científicamente a través del aporte del conocimiento acumulado en el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente (INFD 2009-2010) y en la Especialización Superior Docente (INFD 2014 – 2016), instancias en las que se contó con el aporte de equipos científicos de las Universidades de Buenos Aires, Comahue, Rosario, Salamanca y Barcelona.

De ningún modo en este documento se agota la complejidad de la capacidad, la comprensión lectora, que proponemos desarrollar, ni aspira a cerrarlo. Por el contrario, intenta brindar un marco y colaborar con los equipos directivos y equipos docentes en la difícil tarea de enseñar. (INFoD, 2016d y e, p.1)

El segundo párrafo modaliza tanto las declaraciones previas como las subsiguientes al aclarar que lo que se propone allí es meramente un “marco” que no agota ni cierra las discusiones en torno a esta capacidad, pero sí llega para cubrir un área de vacancia previamente identificada en los estudios de Davini (2008): las falencias en torno de la formación pedagógica de los alfabetizadores. Como se ilustrará luego, este es el único párrafo en el que el discurso de los documentos B y final será modalizado.

Aspectos clave del enfoque en torno a la comprensión lectora

El segundo tramo de estos documentos busca explicitar cuáles son los aspectos más relevantes para considerar desde el enfoque equilibrado de la enseñanza de la lectura y la escritura que propone INFoD. Centralmente, en este espacio se desarrolla qué se entiende por comprensión lectora, qué son y por qué se necesitan “procesos de larga duración” para su enseñanza, qué actores involucra y dónde tiene lugar.

En el caso del borrador A, la sección comienza con el título “Inicio y meta del continuo”. En este apartado, se introduce la analogía del recorrido previamente señalada. Como puede verse a continuación, la necesidad de este desarrollo extendido se justifica, en primera instancia, con la alusión mediante la negación polémica “no lo es” (sencillo) a los resultados de las distintas evaluaciones estandarizadas de rendimiento educativo que miden desempeños lectores en el país y concluyen una y otra vez que el nivel de los estudiantes de Argentina es bajo.

Parece sencillo, pero los hechos demuestran que no lo es. En la actualidad, no todos los que empezaron la escuela primaria -aun si aprendieron a leer palabras- concretan los avances lectores que les permiten desempeñarse como tales en la escuela secundaria y muchos egresan de ella sin poder leer un libro completo de manera autónoma y comprensiva. (INFoD, 2016 c, p.1)

Para saldar esta contradicción se introduce una serie de preguntas retóricas, que particularizan aspectos de la problemática y presentan los temas a desarrollarse en los

apartados subsiguientes: “¿Cómo abordar este problema? ¿Cómo pensar un continuo de formación del lector? ¿Cuáles son los pasos imprescindibles que debería dar la escuela?” (INFoD, 2016c, p.1).

El primer paso para responder los interrogantes, en este primer borrador, es el de la definición. Esta se introduce, como se ve en la Figura 1, en un recuadro separándola del resto del texto y destacándola con negrita, bajo el subtítulo “Definir la comprensión lectora” (INFoD, 2016c, p.2).

Como primer paso imprescindible, proponemos definir qué entendemos por comprensión lectora y luego trataremos de justificar por qué hay condiciones pedagógicas e institucionales de larga duración y de cumplimiento necesario para que la comprensión lectora se haga efectiva.

Figura 1

Comprensión lectora: una definición

La comprensión lectora consiste en recuperar, a través de la vista (no del oído), la información explícita e implícita de mensajes lingüísticos formulados en una lengua escrita.¹

(1) En caso de ceguera la percepción es táctil.

La expansión del sintagma, en este caso, se realiza para destacar intensamente la dimensión escrita involucrada en el dominio de la capacidad. Esto sucede a partir de la explicitación del sentido de percepción (visual o táctil dependiendo si el lector es vidente o no vidente), la negación del sentido auditivo “no del oído” y el atributo “formulados en una lengua escrita” que acompaña al sintagma “mensajes lingüísticos”. Este énfasis se aclara a la vez que se profundiza posteriormente, cuando el enunciador del texto invita a quien lee a ver “algunos aspectos relativos a la definición”, ya se vinculan nuevamente con el *input* que desencadena la actividad lectora y su código.

Si la comprensión de mensajes lingüísticos escritos no se da (sic) través de la vista, si el lector necesita que otro le lea para comprender, no comprende lo que lee sino lo que escucha; no tiene comprensión lectora, sino comprensión oral. Esta comprensión oral, aunque sea refinada, no es suficiente para que pueda aprender en la escuela, que se apoya fuertemente en la lectura y la escritura cada vez más autónomas. (INFoD, 2016c, p.3)

En el nivel enunciativo, este procedimiento retoma al enunciador conciliador que emerge en el último párrafo de la presentación, ya que “propone” definir qué “entiende” por comprensión lectora e incorpora al enunciatario en la flexión verbal del “veamos”. Sin embargo, el valor semántico de los procesos presupone un posible rechazo del enunciatario al que se anticipa al introducir la idea de la justificación, que, otra vez,

aparece modalizada con “trataremos”, por lo que emerge de este apartado un enunciador que no quiere imponerse.

En lo que respecta al borrador ‘B’, el contenido de la primera parte del tramo se mantiene igual al documento previo, pero se introducen dos especificaciones. La primera se da en el título que pasa a ser “Inicio y meta del desarrollo continuo de la comprensión lectora”; la segunda, aparece en las interrogaciones que cierran el apartado: “¿Cómo pensar un desarrollo continuo de enseñanza en la escuela para garantizar la formación del lector?” y “¿Cuáles son los pasos imprescindibles que debería dar la escuela para el desarrollo de esta capacidad?” (INFoD, 2016d, p.2), respectivamente. Estas modificaciones permiten explicitar, por ejemplo, que el lexema “continuo” refiere tanto a la formación del lector en tanto proceso de aprendizaje del estudiante como al de enseñanza del docente y lo circunscribe a una institución particular, la escuela; por lo que la capacidad queda asociada a un proceso de instrucción directa que se encuentra institucionalizado. Además, la introducción de la cláusula final en el segundo interrogante colabora para reforzar el tema que se trata en el apartado siguiente.

El segundo título de la sección que corresponde al borrador B cambia radicalmente. Pasa de la definición de la capacidad a “Acordar aspectos claves del enfoque en torno de la comprensión lectora”. Este movimiento (INFoD, 2016d) pone el foco en consensuar una perspectiva, dentro de las posibles para la enseñanza de la lectura. Esto se presenta tanto por la forma finita del verbo que inicia el título, que permite concentrarse plenamente en su valor semántico, como por la incorporación del lexema “enfoque”, un término fuertemente vinculado con el ámbito científico que, además, conlleva en su definición léxica la idea de un marco de restricción.

A diferencia de lo expuesto en el borrador A, aquí se plantea que el primer paso para resolver estos interrogantes es reconocer “condiciones pedagógicas, didácticas e institucionales de larga duración y de cumplimiento necesario”. Si bien la definición de la comprensión lectora aparece también en este apartado, primero se hace hincapié en delimitar los roles involucrados en su desarrollo: “Es el adulto quien introduce a los alumnos pequeños en el mundo de la lectura, quien abre las puertas de este universo cultural, quien modela la lectura experta, quien propicia los diálogos imprescindibles para comprender lo que se lee” (INFoD, 2016d, p.2). Así, la dificultad de adquirir este código cultural no queda únicamente del lado del estudiante. En efecto, el docente, en tanto adulto referente en el ámbito escolar, queda rápidamente ubicado como modelo lector. Además, debe reflexionar sobre su propia práctica para lograr que sus estudiantes alcancen logros lectores efectivos. Así se reclama:

Cuando el enfoque de la alfabetización inicial no prevé las estrategias sólidamente fundamentadas que posibilita su abordaje, los niños y niñas a menudo manifiestan problemas que arrastran a etapas posteriores de su escolaridad. Muchas veces las dificultades derivadas

de esos problemas se les atribuyen unilateralmente a los estudiantes, cuando en realidad con demasiada frecuencia son tributarias de las estrategias que se han implementado para alfabetizarlos. (INFoD, 2016d, p.7)

Por otra parte, es aquí donde se introduce por primera vez la necesidad de una formación lectora por disciplinas:

Enseñar a comprender los textos de estudio es una tarea que integra la formación de un estudiante e involucra a todos los docentes en todos los niveles de escolaridad, ya que la enseñanza de un contenido determinado incluye enseñar a comprender la diversidad de textos desde donde ese contenido es abordado. (INFoD, 2016d, p.3)

Finalmente, para la versión final, el segundo tramo mantiene la información analizada para el borrador B; pero la presenta como “Aspectos claves en torno al desarrollo continuo de la comprensión lectora”. La transformación del título resulta significativa, ya que al perder la forma finita del verbo que ponía en foco el valor comunitario del lexema “acordar”, lo allí enunciado adquiere un fuerte carácter declarativo. No se busca un consenso, sino que lo que se define, es. Esta operación es reforzada con la eliminación del segundo sintagma “enfoque”.

CONCLUSIONES

Este artículo buscó colaborar en la caracterización de las ideologías lectoras dominantes en el período 2016-2019 desde una perspectiva glotopolítica. A estos efectos, nos propusimos analizar las operaciones de composición y de reformulación que colaboraron en la esquematización del objeto discursivo “comprensión lectora” en tres versiones del “Documento de trabajo N3: La Formación Docente Situada comprometida con el desarrollo de la Comprensión Lectora”, material elaborado por el INFoD (2016), como insumo para trabajar en las primeras Jornadas de Formación Docente Situada. En cuanto a la composición, identificamos tres rasgos centrales: la comprensión lectora es una práctica cultural anclada en la dimensión escrita; así, debe enseñarse explícitamente y ese proceso debe ser a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. Su propósito, en el marco del documento presentado, es permitir el estudio; es decir, participar de la vida escolar. Se identificaron estos elementos a partir de analogías, reiteración de atributos de un mismo campo de sentido, presentación de argumentos biologicistas, reiteración de sentidos de la lectura. La proliferación de referencias vinculadas a los ejes previamente mencionados, fueron fijando la referencialidad del objeto.

Estos recortes, a su vez, se enfatizaron a través de los distintos procedimientos de reformulación que se dieron entre los documentos. En cuanto a los procesos de especificación, la intervención permitió clarificar el tema del documento en títulos de apartados (de “inicio y meta del continuo” a “inicio y meta del desarrollo continuo de

la comprensión lectora”), lo que mejora la comprensión textual, que permitirá adoptar lo propuesto por el documento. Por otro lado, los movimientos relacionados con la expansión permitieron, en principio, circunscribir lo expuesto a una tradición académica particular (INFoD, universidades de larga trayectoria), lo que le da rigurosidad científico-pedagógica a la propuesta.

En esta línea, colabora también la puesta en texto de los materiales diseñados para la jornada, que se incorporaron mediante notas al pie. Finalmente, pone en escena el rol que se le asigna al docente como formador de lectores y advierte sobre los peligros de no respetar los lineamientos de enseñanza propuestos por el documento. Además, lograron ilustrar, mediante una planificación concreta del desarrollo de los aprendizajes lectores, a qué se refiere el documento con “larga duración”. Los procedimientos de supresión, por su parte, permitieron la focalización. Esto se dio, por ejemplo, con la eliminación del apartado exclusivo para la definición de la comprensión lectora que quitó el foco del procedimiento intelectual para profundizar en los aspectos novedosos que el documento propone: la comprensión lectora como capacidad compleja de largo desarrollo y las propuestas metodológicas concretas para su enseñanza.

Cabe destacar que, frente a las discusiones teóricas planteadas al inicio de este artículo, las operaciones mencionadas junto con las especificaciones y los agregados incorporados versión a versión, colaboran a generar un efecto de estabilidad. Así, emerge un modelo de comprensión lectora centrado en la dimensión escrita de un proceso que se circunscribe exclusivamente a la escuela, ya que su finalidad es leer para estudiar y pone al docente como responsable de los logros lectores de los estudiantes; pero, sobre todo, de sus falencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E. N. de (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ*, 23(38). <https://doi.org/10.12957/matraga.2016.20196>
- Arnoux, E. N. de (2008). La construcción del objeto Nación Chilena en el Manual de Historia de Chile de Vicente Fidel López, 1845. En *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Santiago Arcos.
- Ciapuscio, G. (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En: R. Cabrera y N. Poloni, *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 157-169). Eudeba.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC

- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Davini, M. C. (2008). Aportes de la didáctica para la formación docente. Reflexiones para la formación en alfabetización inicial. En G. Lombardi (Dir.), *La Formación Docente en Alfabetización Inicial. Literatura infantil y Didáctica* (pp. 11-16). INFoD.
- Di Stefano, M. (2013). *El lector libertario. Prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)*. Eudeba.
- Di Tullio, Á. (2005). *Manual de gramática del español*. La Isla de la Luna.
- Di Tullio, Á. (2000). Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática. *Lingüística en el aula*, 4(4), 7-17.
- Fuchs, C. (1984). *Paraphrase et énonciation*. Ophrys.
- Fumagalli, J., Jaichenco, V. y Raiter, A. (2007). Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores. *La formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*, Ministerio de Educación de Presidencia de la Nación. ISBN 978-950-00-0754-2, 89-101.
- Foucault, M. (1983). *La Arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Grize, J. B. (1996). *Logique naturelle & communications*. PUF.
- Grize, J. B. (1982). *De la logique a l'argumentation*. Librairie Droz.
- Guespin, L. y Marcellesi, J. B. (1986). Pour la Glottopolitique. *Langage*, 83, 5-34.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2016a). *La Formación Docente Situada*. (Serie Documentos Base, 1). INFoD.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2016b). *Encuadre general sobre el desarrollo de capacidades en la escuela* (Documento 2). INFoD.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2016c). *La formación docente comprometida con el desarrollo de la comprensión lectora*. (Documento 3 [borrador para lectura y aprobación - mayo]). INFoD.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2016d). *La formación docente comprometida con el desarrollo de la comprensión lectora*. (Documento 3 [borrador para lectura y aprobación final - junio]). INFoD.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2016e). *La formación docente comprometida con el desarrollo de la comprensión lectora*. (Documento 3 [en edición final - agosto]).
- Lieberman, D. (2007). *Temas de gramática del español como lengua extranjera*. Eudeba.

- Lieberman, D., Tacconi, T. y Villar, A. (2006, 4 al 6 de agosto). *Adquisición del español L2: Las palabras funcionales* [ponencia]. Actas del Congreso Internacional: "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística". Buenos Aires, Argentina.
- Pereira, C. (2008, 24 al 28 de marzo). *Discursos oficiales de promoción de la lectura: representaciones y políticas de lectura en planes venezolanos alcance nacional* [ponencia]. "Primer Congreso Iberoamericano sobre la Lectura y la Literatura". Arequipa, Perú.
- Raiter, A. (1999). *Información psicolingüística para el docente*. Plus Ultra.
- Raiter, A. (2000). Problemas semánticos en la bibliografía sobre comprensión, producción y adquisición de palabras. *Revista Argentina de Lingüística*, 16, 185 -201.
- Raiter, A. (2002). El curioso en el aula I. En L. Acuña (comp.), *Módulos de capacitación 3. La enseñanza de lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe*, (pp. 39 –46). DIRLI -UBA.
- Raiter, A. y Jaichenco, V. (2002). *Psicolingüística. Elementos de adquisición, comprensión producción y alteraciones del lenguaje*. Docencia.

¹ Maestranda en la carrera de Análisis del Discurso de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada y Profesora en Letras (UBA). Ayudante de primera en la materia Semiología (Cát. Di Stéfano) del Ciclo Básico Común (UBA). Miembro del equipo El derecho a la palabra (4). Estudio glotopolítico de las desigualdades /diferencias.

² Un núcleo de aprendizajes prioritario refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, al ser incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura enriqueciendo, de ese modo, la experiencia personal y social en sentido amplio. En definitiva, se trata de criterios organizadores de la enseñanza secuenciados de forma anual para atender a un proceso de diferenciación e integración progresivo de los aprendizajes dentro de cada ciclo y entre ciclos. Particularmente, para el área que se trabaja en este documento refieren a: el grado de autonomía en la realización de tareas de lectura y de escritura por parte de los alumnos, la inclusión progresiva de tipos y géneros textuales, la focalización de algún procedimiento o aspecto de los textos que puede estar o no relacionado con la situación comunicativa, el incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas, el grado de compromiso metalingüístico y el grado de tipicidad de los elementos analizados, entre otros.

³ Según se señala en el documento titulado: “Encuadre general sobre el desarrollo de capacidades en la escuela” (INFoD, 2016b): “Las capacidades se definen como constructos cognitivos combinados en diversas maneras en grados crecientes de complejidad. Se trata de construcciones complejas de saberes y formas de acción que permite responder en diversas situaciones y distintos ámbitos mediante el uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades características de un buen desempeño. Además, expresan potencialidad para desarrollar ciertas prácticas, asentadas en el dominio de los instrumentos y disposiciones adecuadas. Estos son el resultado de la articulación entre el aprendizaje de contenidos curriculares y el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y prácticas” (p.12).

⁴ Algunos de los dispositivos implementados aún hoy son los círculos de equipos directivos destinados a fortalecer la gestión pedagógica e institucional; las jornadas institucionales donde se acuerdan estrategias orientadas al desarrollo de las capacidades prioritarias; ateneos didácticos para la reflexión compartida a partir de la implementación de actividades en el aula sobre temáticas de particular complejidad para el aprendizaje y cursos para la enseñanza en formato taller.

⁵ Las otras cuatro capacidades que se plantearon para esa instancia de la Formación Docente situada fueron: “Uso de conceptos y teorías para entender y explicar algún aspecto de la realidad”, “Resolución de situaciones complejas”, “Autorregulación del propio proceso de participación y aprendizaje” y “Trabajo con otros para un fin compartido.”