

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Lectura literaria en la formación docente

Una propuesta formativa para el Profesorado de Idioma
Español en la modalidad semipresencial de Uruguay

Alumno: Gerardo Cánepa Álvarez

Directora: María Dapino

Treinta y Tres, noviembre de 2021

AGRADECIMIENTOS

A la Educación Pública gratuita.

Al Consejo de Formación en Educación por haberme brindado la oportunidad de acceder a esta Especialización. Y en su nombre, a la Administración Nacional de Educación Pública, principal expresión institucional de la educación en Uruguay.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, a los profesores con los que compartimos sus cursos, a las tutoras que nos acompañaron: a Mariel Rabasa y en particular, a María Dapino, porque sin sus orientaciones no hubiese podido concluir el presente trabajo.

A los compañeros de curso, y, especialmente, a Mariel Arias, quien tuvo a bien compartir su saber y su tiempo en diversos trabajos conjuntos.

A la Escuela N°25 de Treinta y Tres y a su Dirección, quien me abrió las puertas para poder trabajar en su Biblioteca.

A las alumnas, que con enorme generosidad y confianza compartieron su tiempo, sus memorias y sentires y de quienes tanto aprendí. Afrodita, Calíope, Electra, Helena, Penélope y Casandra: infinitas gracias.

Y por supuesto, a mi compañera de vida y profesión, Alejandra, de quien tanto he aprendido.

A todos gracias.

ÍNDICE

1. Justificación del tema y construcción del problema	4
2. Objetivos general y específicos	5
3. Marco teórico	5
4. Resoluciones metodológicas	9
4.1 Contextualización, población y muestra	9
4.2 Instrumentos de recolección de datos	10
5. Análisis de datos	15
5.1 La entrevista inicial	15
5.2 La práctica de lectura: un primer acercamiento en solitario	19
5.3 La práctica de lectura en grupo de pares coordinada y mediada por el docente con uso de escrituras transitorias	24
5.4 La práctica de lectura en grupo de pares con uso de escrituras transitorias	29
6. Conclusiones	33
7. Referencias bibliográficas	38
8. Anexos	40

1. Justificación del tema y contextualización del problema

Este trabajo se propone diseñar y poner a prueba un dispositivo didáctico orientado a potenciar el desarrollo de las prácticas de lenguaje en lectura literaria vinculadas a la formación de grado en un grupo de alumnos del Profesorado de Idioma Español, en la modalidad semipresencial.

Resulta de interés indagar acerca de las prácticas de lenguaje en lectura literaria vinculadas a la formación de grado porque se considera que el desarrollo de las mismas constituye un aporte fundamental a la formación profesional de futuros docentes. Las prácticas de lectura literaria son parte del acervo constitutivo de lo que implica el perfil personal de un docente, pero también, constituyen un componente sustancial de la praxis didáctica que desempeñará en su labor cotidiana, con sus futuros alumnos.

En ocasiones durante la formación de los futuros docentes se escuchan frases como las siguientes: “¿Hay que leerlo todo?” (referido a un artículo de 30 carillas); “No supe qué texto elegir” (referido a una antología de unos tres o cuatro textos para emplear durante la práctica docente). De manera semejante, al momento de realizar un intervención escrita dando cuenta de la interpretación de un texto, algunas intervenciones quedan reducidas a la paráfrasis o citas sin explicación alguna -como si se tratara de una foto y fuera cierto aquello de que las imágenes hablan por sí mismas-, o también, se constituyen en segmentos plagiados producto de alguna búsqueda en internet no referida y, por lo general, de sitios ignotos y/o autores desconocidos. Estas dificultades suelen manifestarse tanto con las lecturas literarias, como con las lecturas y escrituras de otras disciplinas.

Se espera que el dispositivo propuesto brinde oportunidades para que los estudiantes desarrollen prácticas de lectura literaria que les permitan enfrentarse a las dificultades que conlleva leer, y que a través de estas experiencias se potencien prácticas y saberes que forman parte del componente didáctico de su práctica profesional con sus futuros alumnos.

Las preguntas que orientan la indagación son:

1. ¿Cuáles son las prácticas de lectura literaria con las que los estudiantes se enfrentan a textos con cierta *dificultad*?
2. ¿Qué papel cumpliría en dichas prácticas la interacción entre pares?

3. ¿Qué propuesta formativa sería posible trazar y poner en aula para enseñar a los estudiantes a profundizar la interpretación de textos complejos?

2. Objetivos general y específicos

En acuerdo a estas interrogantes, se explicitan los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Elaborar, implementar y evaluar un dispositivo formativo para enseñar a los estudiantes a profundizar sus interpretaciones de textos literarios complejos.

Objetivos específicos

- Conocer las prácticas de lectura literaria con las que los estudiantes se enfrentan a textos literarios con cierta *dificultad*.
- Analizar el rol que cumplen las interacciones entre pares en las prácticas de lectura literaria.
- Analizar las intervenciones docentes que resultan fructíferas para promover interpretaciones de textos literarios cada vez más avanzadas.

3. Marco teórico

3.1 Prácticas de lectura literaria

Para ahondar en los fundamentos teóricos con los que nos proponemos sostener este artefacto resulta imprescindible establecer inicialmente una mirada que responda qué es leer. María Teresa Andruetto (2014), quien en su conferencia durante la 14ª Feria del Libro Infantil y Juvenil de Montevideo y 3º Encuentro de Escritores e Ilustradores de la Región estableció un señalamiento que consideramos particularmente valioso sobre lo que supone la práctica de leer y, en particular dentro de ésta, sobre la relación del lector con el texto. Sigamos sus palabras:

La dificultad. De eso hablamos. De la importancia de la dificultad en el camino de construcción de un lector. Fue durante este verano, leyendo los ensayos de Escribir en la oscuridad, del escritor israelí David Grossman, que percibí más que otras veces la importancia que en la lectura tiene la dificultad, lo que no tenemos y lo mucho que todavía no sabemos. "Pertenezco a una generación que estaba

habituada a leer textos sin comprender todas las palabras, dice Grossman. A principios de 1960, leíamos libros escritos en un hebreo arcaico y ampuloso; eran traducciones de los años veinte y treinta, muy alejadas de nuestro hebreo cotidiano. Por supuesto aquella incomprensión era un obstáculo para leer con fluidez, pero retrospectivamente me parece que, en aquel entonces, parte de mi experiencia lectora provenía precisamente de la incomprensión; del misterio...del placer de comprender algo. Lo menciono porque ahora (en la mayoría de los libros) se da prioridad a los términos más simples, incluso simplistas, es decir a la jerga (2014:3).

Estos conceptos evidencian diferentes etapas de las prácticas lectoras, posicionando el papel de la *complejidad* de aprehensión de esta. Esta tarea del lector se orienta en profunda consonancia con lo esencial de la praxis docente de un profesor de lengua materna así como también con el componente formativo implícito en la labor de quienes trabajamos con jóvenes, puesto que, como dice Andruetto refiriendo a Graciela Montes:

Todo buen lector es un rebelde, un insatisfecho" [...] entendiendo la lectura como una actividad más amplia que "leer libros", entendiéndola más bien como un sentirse desconcertado frente al mundo y buscar signos para construir sentido. La lectura es en efecto una invitación a descifrar las huellas de lo no dicho, dejándonos arrastrar por el ritmo de la frase y, al mismo tiempo frenando por el asombro del contenido (2014:2).

La actitud del lector es un aspecto de consideración claro al observar las prácticas de lectura. No en un sentido ahistórico y asocial puesto que nada humano es ajeno al devenir de la humanidad que lo contiene. Aidan Chambers (1997) nos invita a considerar el papel del medio ambiente en el que se desarrollan los lectores, sobre cómo se construye aquella lectura que nos despierta y la ética que le es propia a la lectura. En el desarrollo de sus ideas se adentra en los aspectos de lo que podríamos caracterizar como la didáctica de la lectura. En particular se detiene en el papel de la lectura en voz alta de un fragmento a ser explicado posteriormente apuntando al desarrollo de las habilidades de interpretar las sutilezas compositivas. En este punto, hace hincapié en lo que sigue:

En nuestras sociedades es verdad que la escuela es el lugar donde la gran mayoría de nuestros niños se convierte en lectores, donde todos los niños deben estar en un ambiente de lectura y donde deben encontrar adultos capaces de ayudarlos a crecer convirtiéndose en lectores literarios profundos y para toda la vida. Así que mi punto final es este. Si realmente queremos hacer algo que tenga un efecto amplio y permanente sobre la promoción de la lectura debemos concentrarnos en un entrenamiento y reentrenamiento debidos de

profesores y bibliotecarios, y en la creación de un ambiente de lectura en toda escuela, respaldado por una amplia provisión de libros. Sin esto, todo lo demás que hagamos es bueno para algunos pero no para todos, tiene resultados parciales y efímeros. Así, que como pueden ver, no me puedo abstener de concluir donde comencé: Todo lo que tiene que ver con la promoción de la lectura depende de lo que juzguemos que sea de valor (1997:8).

Esta referencia de Chambers coloca nuestra atención en un conjunto de componentes claves de las prácticas de lectura como lo son *el papel de las instituciones escolares, la biblioteca y los profesionales docentes y bibliotecarios que en ellas se desenvuelven*. Y no escapa al lector atento la dimensión política que supone:

Cuando le pedí a uno de los valientes organizadores de nuestro congreso, mi colega Rindert Kromhout, que me aclarara lo que el comité quería que hiciera, me dijo en una frase, lo siguiente: “Aquí hay un libro maravilloso, allí hay un grupo de niños ¿qué sigue?” (1997:1).

Deja en claro el carácter de *política pública* que debiera tener cualquier actividad de promoción de lectura. El papel de aquellos que profesionalmente apoyan el desarrollo de las prácticas de lectura en los ámbitos de la escuela y la biblioteca en lo que hace a la formación docente adquiere una faceta trascendente. No solo por lo que supone la continuidad de la formación del futuro docente, sino por las implicaciones de dichas prácticas en el futuro papel de mediador de lecturas.

Teresa Colomer (2002) comienza el tratamiento del papel de los *mediadores* con las siguientes palabras:

Convengamos, pues, aquí, en que los libros están en las bibliotecas y en las aulas y en que se trata de convencer a los niños y niñas para que los lean. Para ello se han multiplicado los juegos, jornadas, campañas, concursos o visitas de autores, Y los discursos educativos repiten sin cesar palabras como *mediar, animar, familiarizar, intervenir...* Si hay que intervenir, pues, no estará mal recapitular un poco sobre lo que sabemos acerca de la mediación (2002:11-12).

Nos adentra en el papel de la familia y la escuela en la formación del lector y cómo la lectura incide en el desarrollo cognitivo, en la transmisión e integración sociocultural, en el conocimiento metalingüístico, destacando el alto grado de consenso que sobre esto existe en diferentes áreas sociales. Pero también nos advierte que no alcanza con acercar los libros y menos aún si consideramos al lector como un individuo aislado, en vez de verlo como *un sujeto inmerso en un conjunto de*

prácticas sociales de lectura. De hecho, destaca que esta práctica al ser social necesariamente resulta mediada (tanto por los allegados familiares como por los profesionales) y favorecida por la afectividad. (2002:16)

Por otra parte, hace tiempo que la investigación a partir del recuerdo de lectores adultos confirma una experiencia común, la de la importancia del contagio, de la presencia de profesores o adultos claves en el descubrimiento y afición a la lectura. En los nuevos planteamientos educativos esa dimensión no deja de destacarse, tal como hace el crítico literario portugués Carlos Reis al decir; «Mi experiencia de profesor de literatura (y creo que la experiencia de todos los profesores de literatura) me ha enseñado convincentemente que las respuestas de los estudiantes de literatura están fuertemente condicionadas por la imagen del profesor, por el entusiasmo y por las decepciones que provee. Las respuestas afirmativas a los desafíos del profesor y de la literatura se revisten de muchos aspectos, de tantos como las caras de los que son capaces de enunciarlas; las respuestas negativas [...] están todas, y cruelmente, incluidas en la *no lectura* (2002:19).

3. 2 Mediadores de lectura

Para Munita (2014) un *mediador* sería “un actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al trabajo social, interviene intencionadamente con el propósito de construir situaciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de los sujetos” (p. 49). Lo que nos orienta en relación a aquello que ya señalaba Chambers, sobre el valor del *entrenamiento y reentrenamiento* de los profesionales de la mediación lectora.

La forma que adopte la intervención del mediador así como la evaluación que hagamos de ésta requerirá adecuarse, no a un parámetro sociológico, sino al derrotero singular de cada participante (Peroni, 2003:32). Partiendo del hecho de que el papel del docente de nivel terciario lo constituiría como un futuro mediador de las prácticas de lectura literaria y con los anteriores enfoques en mente, entendemos que el diseño del dispositivo didáctico debería orientarse hacia el abordaje de estas mismas prácticas en su presente formativo. Y es pensando en el abordaje de las dificultades consideradas sobre dichas prácticas que resulta de interés hacer presente las palabras de Ferreiro (2002) con respecto a la *falsa dicotomía entre lectura y escritura*:

Queremos, por supuesto, que todos los niños sean capaces de leer un texto producido por otros. Queremos también que puedan comparar los textos, que puedan comentarlos, que puedan evaluarlos

según múltiples criterios, que puedan parafrasear y comentar un texto, que puedan resumirlo (oralmente o por escrito), que puedan hacer algo con lo leído. Queremos, además, que sean capaces de producir textos, no sólo para cumplir requisitos burocráticos (de la burocracia escolar o de la burocracia administrativa) sino para eso tan importante que es "decir por escrito", poner la propia palabra por escrito v, a través de ese aprendizaje, comprender mejor la estructura, la función, la fuerza elocutiva v la belleza de los textos que otros han producido (2002:32).

En este sentido, se entiende que en el desarrollo de las prácticas de lectura literaria a fomentar mediante este dispositivo se deberán instrumentar aquellas prácticas de escritura que se constituyen como *escrituras transitorias*, las que, según García-Debanc (2009) son descritas como "...testimonio de un pensamiento en camino de construirse y base de la elaboración de un escrito resultado. Una de sus características es su dimensión reflexiva: constituyen un espacio donde los escritores pueden volver sobre sus enunciados para reasirlos y transformarlos, testimoniando así sus saberes en construcción". Los distintos géneros textuales que constituirían a las prácticas desarrolladas se enriquecerían, porque algo propio de las escrituras transitorias, que tratan de "...imitar la diversidad de huellas escritas en la actividad del investigador y constituyen, de alguna manera, una transposición didáctica de la práctica social de los investigadores". Como sostenía Andruetto (2014) al hablar del lector, aplica aquí a lo referido sobre el investigador, para quien: "...buscar signos para construir sentido" a través de la lectura se constituye en: "una invitación a descifrar las huellas de lo no dicho, dejándonos arrastrar por el ritmo de la frase y, al mismo tiempo frenando por el asombro del contenido".

El diseño del dispositivo didáctico estaría sostenido en los precedentes fundamentos y conceptos teóricos.

4. Resoluciones metodológicas

4.1 Contextualización, población y muestra

Este trabajo se desarrolló en el contexto de la pandemia de COVID-19, en el sistema público de formación docente de Uruguay¹. Las diferentes etapas del mismo

¹ El sistema público de formación docente de Uruguay se constituye dentro del Consejo de Formación en Educación (CFE). Este, si bien opera como una unidad parcialmente autónoma con representación electa de docentes y alumnos, se encuentra presidido por uno de los tres integrantes mayoritarios designados por la Administración Nacional de Educación Pública

fueron pensadas y desarrolladas en formato virtual y se previeron treinta días corridos, organizados en cinco etapas para la implementación de los diferentes componentes del dispositivo.

La población y muestra se conformó con estudiantes que pertenecen a la modalidad de la formación docente semipresencial del profesorado que abarca la casi totalidad de las carreras, y que se la denomina Profesorado Semipresencial.² En particular, se trata de estudiantes de los primeros dos años del Profesorado de Idioma Español que cursan en 2021 las asignaturas Didáctica I y/o Estilística y Análisis de Texto I. Ambas asignaturas requieren de adecuadas prácticas de lectura literaria por parte de los alumnos para la formación que se espera que adquieran.

Para lograr una adecuación de la muestra a las necesidades del trabajo se conformó un grupo inicial de diez alumnos procedentes de los cursos de los colegas de estas asignaturas con quienes se desarrollan acciones de coordinación de forma periódica. En función de privilegiar que la participación fuera voluntaria, pero que también se obtuviera un número adecuado de estudiantes, se previó que, llegado el caso, podrían incorporarse alumnos propios para garantizar el número de la muestra.

4.2 instrumentos de recolección de datos

El inicio de la arquitectura metodológica tuvo lugar luego de haber cursado invitaciones abiertas en diferentes grupos del profesorado, con el fin de conformar un conjunto de diez alumnos con quienes se trabajaría. Una vez establecido el grupo, se había previsto subdividirlo en dos subgrupos para la realización de entrevistas grupales semiestructuradas, a través de videoconferencia. Dichas entrevistas fueron pensadas para durar entre 40 y 50 minutos aproximadamente (ver guión de entrevista en anexo I), con el propósito de establecer una caracterización de los estudiantes, en

(ANEP) y es administrativa y económicamente dependiente de ella. La ANEP administra la formación inicial y primaria a través de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), la educación secundaria a través de la Dirección General de Educación Secundaria y la educación técnica a través de la Dirección General de Educación Técnico Profesional. Recientemente fueron modificadas sus siglas en correspondencia con la reforma impulsada por el actual gobierno, dejando de funcionar como consejos con representación electa de docentes para transformarse en direcciones políticas unipersonales designadas por la ANEP y el Poder Ejecutivo. Anteriormente eran CEIP, CETP y CES).

² A diferencia de los 33 Institutos de Formación Docente (IFD) dependientes del CFE, se trata de una unidad administrativa que gestiona la modalidad de enseñanza semipresencial a través de una plataforma Schoology. Se pueden inscribir aquellos estudiantes de dichos IFD que vivan en zonas alejadas o con dificultad de acceso por ser parte constitutiva de un núcleo familiar autónomo que no podrían acceder a las becas de hospedaje y alimentación disponibles en alguno de los cinco IFD regionales, conocidos como Centro Regional de Profesores.

lo que refiere a sus gustos de lectura, a sus experiencias lectoras, tanto en ámbitos escolarizados como no escolarizados, y a sus experiencias sobre diversas dificultades con la lectura, que recordaran haber tenido.

4.2.1 Contextualización de las situaciones de lectura

Existen dos situaciones de lectura literaria que se vinculan de manera directa en diversos momentos con la praxis de ambas asignaturas. La primera de estas situaciones, que es con la que trabajamos, tiene que ver con la lectura de textos que servirán de ejemplo para el análisis e interpretación fundamentada en aquellos marcos teóricos vinculados a cada uno de los momentos de aprendizaje. Así por ejemplo, se recorren múltiples variedades de géneros, al tiempo que se los vincula al análisis retórico, a las metodologías de diferentes corrientes estilísticas, a la caracterización de la noción de texto y género, y con base en éstos, a la praxis hermenéutica en la que deben estar presente la consideración poética y lingüística. En cada caso, el estudiante debe leer previamente el texto literario antes de su consideración teórica.

La segunda situación, muy relacionada con la primera, tiene que ver con la selección de textos literarios a modo de una antología para su práctica docente.³ Los estudiantes deben presentar diversas variedades de textos congruentes con las diferentes actividades didácticas a desempeñar en el grado del curso secundario en el que realizan la práctica. Según el momento programático, deberán exponer colecciones de textos temáticas multi géneros, o de un único género con el fin fundamentar su decisión para su uso en clase y efectuar una planificación de un diseño didáctico con base en la comprensión lectora.

4.2.2 El dispositivo formativo

³ La formación de profesores en Uruguay dispone en el Plan Nacional vigente que los futuros colegas tendrán tres asignaturas teórico-prácticas de curso y asistencia anual obligatoria. Estas se denominan Didáctica I, Didáctica II y Didáctica III, de segundo a cuarto año de la carrera consecutivamente. La III es una práctica rentada en la que el estudiante se encuentra solo frente a un grupo y es evaluado por el profesor de la Didáctica quién realiza un seguimiento semanal en las clases de la asignatura, más instancias de visitas in situ durante la clase de práctica, observando su trabajo con los alumnos de secundaria. La I y la II no son rentadas, porque se realizan en clases de profesores regulares que se desempeñan como adscriptores y los reciben a estos futuros colegas en sus clases, en donde bajo su tutoría desarrollarán observación y práctica.

El dispositivo didáctico orientado a potenciar el desarrollo de las prácticas de lenguaje en lectura literaria se implementó en un espacio virtual mediante los siguientes recursos: plataforma Drive de Google (carpetas y documentos de texto), plataformas de videollamadas (Conferences, Meet y/o Zoom).⁴

Su articulación práctica se pensó originalmente para realizarse en tres semanas consecutivas dentro del mes preestablecido⁵ y consta de las siguientes etapas.

Etapas	Fecha / situación de la actividad / duración	Actividad participantes	Actividad docente
Etapa 1 - Presentación colectiva del espacio de trabajo virtual. - Entrega de la consigna de lectura individual	Sábado / videollamada / una hora.	- Todos los integrantes del grupo. - Posesión y reconocimiento de las carpetas individuales del Drive, con el Texto 1 y el archivo de texto individual. - recepción de la consigna	- Desarrollo de las presentaciones, asignaciones de espacio. - Presentación del texto y de la Consigna 1.
Etapa 2 Lectura individual.	Sábado a jueves/ en donde resuelvan los estudiantes y en Drive /	- Todos los integrantes del grupo. - Leen y dejan registro de la situación y haceres desarrollados en el formulario del Drive	
Etapa 3 Análisis de los registros.	Viernes		Realización del análisis de los formularios
Etapa 4 - Intercambio	Sábado / videollamada /	- Todos los integrantes del	- Coordinación del intercambio.

4 John Doe nunca interactuó ni respondió. De hecho, su respuesta tendría lugar diez días después cuando se le explicó que no sería posible trabajar con él. Algo semejante ocurrió con Jane Doe, quien sí se conectó, pero perdió su conexión y recién le fue posible restablecer el contacto una semana después, ya sin chance de integración porque no eran posibles las incorporaciones aisladas, ni la coordinación entre ellos (lo que de haber sido posible, hubiese permitido generar un nuevo subgrupo).

5 El caso de Casandra según expresa, no habrían habido lecturas literarias en su infancia: “De chica, así, no, no tengo recuerdos de que alguien me leyera. Bueno, y creo que tampoco, de hecho, no me leía nadie nada”.

<p>colectivo sobre la lectura y elaboración de registros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización sobre lo hecho. 	<p>dos horas.</p>	<p>grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intercambio sobre: <ul style="list-style-type: none"> ● la lectura, los haceres. ● el retrato de personajes y peripecia - Reflexión sobre la lectura colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación mediante escrituras transitorias de la recomposición de las facetas más complejas del texto 1 (el retrato de personaje y peripecia). - Elaboración de un documento compartido con todos para el registro de los intercambios
<p>Etapa 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en subgrupos de interpretación con el Texto 2. - Intercambio colectivo sobre las lecturas. - Cierre. - Conceptualización sobre las prácticas experimentadas. 	<p>Sábado / videollamada / dos horas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollan la actividad, según la consigna, en subgrupos. - Leen e incorporan los registros de las escrituras transitorias con las que se apoyen para el abordaje de las diferentes complejidades. - En el cierre. Reflexión sobre las condiciones creadas, los intercambios y las prácticas de escrituras provisorias experimentadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación: <ul style="list-style-type: none"> + del espacio de trabajo y + del texto y de la Consigna 2 - Seguimiento del trabajo de los subgrupos en los documentos compartidos de los subgrupos. - Coordinación del intercambio del cierre. - Registro de los aportes. - Agradecimiento por la participación. - Compartir bibliografía.

4.2.3 Consignas

Consigna 1

Propósito general: proponer la lectura del Texto 1 y sobre el procedimiento de recolección de información del proceso de lectura individual y sus condiciones.

Para esta actividad dispondrán de cinco días. Hasta el jueves XXX

La actividad tiene dos componentes:

1- la lectura de "La relación de la cosa" de Clarice Lispector y

2- la respuesta a un formulario al que pueden acceder desde la carpeta o a través del enlace que les hice llegar por correo.

El formulario es muy sencillo. Lo que se espera es que puedan registrar apreciaciones sobre la lectura y sus condiciones.

Para ello, se les pide que en cada oportunidad en que se enfrenten al texto, accedan al formulario y lo respondan. Así, tantas veces como culminen el momento de lectura.

Consigna 2

Propósito general: proponer la lectura del Texto 2 e instalar un dispositivo de lectura grupal y el empleo de escrituras transitorias como apoyo.

En nuestro último encuentro desarrollamos nuestra lectura sobre el retrato de los personajes y sobre su peripecia apoyándonos en los aportes del grupo y en la organización de pequeñas escrituras con las que íbamos organizando nuestro pensamiento.

1. Ahora vamos a trabajar de forma semejante, todos vamos a leer "Amor" de Clarice Lispector, pero en dos subgrupos.
2. Nos proponemos conocer de qué trata y cómo se nos va presentando la historia y sus personajes.
3. Dentro de la carpeta individual, encontrarán un archivo en PDF "Subgrupo H" con el acceso a un enlace para una videollamada en la que se encontrarán con sus compañeros de subgrupo. También se encontrarán con un enlace a un documento compartido "Bloc de apuntes del subgrupo H" que les servirá para trabajar, organizar sus ideas. Se espera que intercambien entre lectores acerca de los sentidos que construyeron sobre la obra.
4. Tienen una hora para hacerlo y luego, nos reencontramos todos juntos para compartir nuestras lecturas. Para eso, seguirán el enlace también indicado al final del PDF.

4.2.4 La selección de los textos

Para la selección de los textos se tomaron en consideración diferentes aspectos, siendo el principal de ellos el valor poético y creativo de los mismos, en los términos de Roman Jakobson (1984). De forma secundaria se tomaron en consideración la extensión del texto, que desde el punto de vista del conocimiento del mundo (Coseriu, 1981) no demanden un gran esfuerzo y que revistan relativa contemporaneidad.

El orden de exposición de los mismos sería indistinto, e incluso, se consideró la posibilidad de que alguno de los estudiantes conociera previamente el texto propuesto y para ello se establecieron tres alternativas:

Texto 1 "La relación de la cosa", en *¿Dónde estuviste de noche?*, de Clarice Lispector, Río de Janeiro. 1960.

Texto 2 “Amor”, en *Lazos de familia*, de Clarice Lispector, San Pablo. 1974.

Texto 3 “El infierno tan temido”, en *El infierno tan temido*, de Juan Carlos Onetti, Montevideo. 1962.

5. Análisis de datos

Al momento de plantearnos las preguntas iniciales que impulsarían el diseño y la puesta en práctica de este dispositivo pedagógico nos aventuramos a una primera experiencia de la que no conocíamos antecedentes. Nos enfocamos en tratar de reconocer las prácticas mediante las cuales estos alumnos se enfrentan a los textos que les suponen una cierta dificultad; establecer el papel de la interacción entre pares en dichas prácticas y desarrollar una propuesta formativa que enseñe a los estudiantes a profundizar su interpretación e incorporar escrituras transitorias constitutivas de este proceso.

5.1 La entrevista inicial

En oportunidad de describir los instrumentos de recolección de datos, se establecía que las entrevistas tenían por objetivo de diseño presentar una caracterización del grupo, en particular, sobre *sus gustos de lectura, sus experiencias lectoras, tanto en ámbitos escolarizados como no escolarizados y sus experiencias sobre diversas dificultades con la lectura, que recordaran haber tenido.*

El dispositivo se pudo desarrollar con un grupo estable de seis estudiantes que se encontraban cursando el segundo año de la carrera. Hubo nueve inscripciones voluntarias que respondieron a la convocatoria para participar del dispositivo, pero en la instancia de la entrevista inicial se conectaron ocho estudiantes, dos de los cuales no continuaron.⁶ Los datos personales aportados al momento de integrarse a la actividad son los siguientes (los nombres reales fueron sustituidos por nombres ficticios):

- Afrodita, 34 años. Maestra recibida, estudiante del profesorado de Idioma Español. Cerro Largo.
- Calíope, 40 años. Estudiante del profesorado de Idioma Español. Cerro Largo.
- Helena, 44 años. Estudiante del profesorado de Idioma Español. Cerro Largo.
- Penélope, 29 años. Maestra recibida, estudiante del profesorado de Idioma Español. Treinta y Tres.

⁶ Las respuestas son tomadas directamente del Formulario de lectura.

- Casandra, 51 años. Maestra recibida, estudiante del profesorado de Idioma Español. Cerro Largo.
- Electra, 21 años. Estudiante del profesorado de Idioma Español. Treinta y Tres.

Ante las preguntas orientadas a los recuerdos sobre las lecturas se puede observar que cinco de los seis manifestaron recuerdos de las mismas, aún cuando simultáneamente, también expresaron que disponían de pocos libros.

	Afrodita	Calíope	Electra	Helena	Penélope	Casandra ⁷
Lecturas literarias en la niñez en la casa	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	---
Lecturas literarias en la niñez fuera de la casa	Sí.	No.	Sí.	No.	Sí.	---

Resulta interesante atender al papel de las bibliotecas públicas en los recuerdos destacados por tres de las participantes que hicieron constancia del papel desempeñado por estas, ya que no disponían de muchos libros en sus hogares. Esto corrobora lo que establece Chambers (1997) sobre el destacado papel de estas instituciones, que dejan una huella permanente, en los recuerdos de las situaciones de lectura.

Al preguntarles sobre qué recordaban que hacían cuando leían, quienes asistían a la biblioteca organizaron sus recuerdos en torno a esas visitas, lo que evidenciaría en un primer momento que sus recuerdos más fuertes están vinculados a lecturas fuera del hogar. Por el contrario, quienes leían en sus casas, naturalmente, narraron sus recuerdos en el espacio hogareño. De algunas implicaciones que se derivan de estas prácticas de lectura, haremos mención, más adelante.

Entre los libros referidos por quienes recordaron tener pocos de ellos en el hogar, se mencionan: diccionarios, enciclopedias, revistas educativas y Biblias; estando, ausentes la categoría literatura infantil en el caso de Afrodita y Penélope.

Al consultarles sobre si habían compartido la lectura con otras personas, Afrodita y Penélope manifestaron que no, en tanto que Calíope, Electra y Helena se manifestaron afirmativamente. Aquí se observa un alineamiento que mostró que, quienes recordaban las lecturas que se producían en el hogar, las recordaban como actividades muy placenteras y compartidas, en las que leían y les leían. Como señala

⁷ Electra, por situaciones personales, no pudo leer el texto y por eso no pudo completar el formulario.

Colomer (2002), “he aquí, verdaderamente el punto neurálgico de la intervención. Y cada vez sabemos con mayor seguridad y de forma más pormenorizada que la lectura compartida es la base de la formación de lectores” (p. 16).

En estos casos se pudo observar la presencia de diferentes mediadores:

- Madres, como los casos de Calíope: “Recuerdo que nos sentábamos con mi madre y comentábamos las lecturas. Ella me decía que yo leyera sola, pero a mí me gustaba leer con ella porque en un principio ella me leía y a mí me parecía mucho más entretenido estar con ella”; y de Electra: “Con mi hermana leíamos siempre de noche y en particular el Salmo 91. Pero también recuerdo que leía por obligación de mi madre, que no me dejaba salir a jugar si no leía antes. Al principio era como penitencia, pero después me gustaba”
- Hermanas, como en el caso de Helena: “Leíamos para divertirnos y reírnos, con mis hermanas. Después de comer”, en el que la hermana mayor es mencionada como la mediadora principal.

En el caso de Electra se dio la particularidad de que las lecturas no se produjeron con quien sostenía un rol de mediador desde la autoridad maternal, ya que estas se desarrollaron en un caso en soledad y en el otro con la hermana. Las lecturas con su hermana fueron rememoradas aludiendo a la emoción que las embargaba. Si bien la madre no participaba directamente en estas lecturas, por el tenor religioso de las mismas, suponemos que también fueron mediadas por la madre.

Un aspecto muy interesante a destacar es lo que ocurría entre quienes manifestaron no haber compartido las lecturas, porque estas se produjeron en bibliotecas. Una vez que se encontraban en sus casas, los contenidos de esas lecturas se volcaban en juegos de rol en papeles de adultos.

- Afrodita: “Pero al volver de la biblioteca mi madre me preguntaba qué había leído y también jugaba con mis amigas a las maestras y nos leíamos”.
- Penélope: “Pero después jugaba a las maestras y le enseñaba a mi hermano”

Aún en situaciones de lectura no compartida, parecería que en los casos aquí considerados, en dos lugares geográficos distantes en más de 100 km y en períodos históricos distanciados al menos en cinco años, estas situaciones de lectura menos favorables se resignificaron mediante el juego de imitación de prácticas sociales unidas a la lectura, a través de la figura de la maestra y su rol de mediación (Colomer, 2002:19).

Una perspectiva que se abre, pero sobre la que no tenemos posibilidad de ofrecer respuesta, ni aventurar hipótesis sería la que refiere al lugar que ocuparía el factor del género en esto. Por azar, no disponemos de participantes varones y los juegos aludidos tienen una impronta que se alinea, en el uso social predominante, a las experiencias femeninas. ¿Qué pasaría en otras circunstancias? Creemos que es una interrogante válida para ser formulada para su consideración.

Referido a la puesta en práctica de las cinco etapas posteriores del dispositivo diseñado, creemos oportuno dar cuenta brevemente de algunas circunstancias que afectaron la implementación por haber resultado imprevisibles. El proceso de vacunación, a todas luces exitoso, derivó en una decisión política de las autoridades de la educación que supuso un retorno a la presencialidad con múltiples pliegues. Así, por ejemplo, los alumnos que realizaban prácticas no rentadas debieron acompañar la vuelta a la presencialidad en sus grupos de práctica. Pero, a la luz de la experiencia de 2020, año en el que se trabajó hasta su finalización en la plataforma CREA⁸ y en el que se dijo que así íbamos a comenzar en 2021, muchos se habían resuelto a elegir grupos que en la presencialidad no eran sostenibles: viajes diarios -o casi diarios-, extensos y muchas veces onerosos, que no pudieron costear sin becas de transporte. Esto, como es obvio, supuso un cúmulo de tensiones que no favorecieron el funcionamiento pensado inicialmente para una situación de virtualidad total, como en la que nos encontrábamos. También se padecieron diferentes dificultades técnicas consignadas oportunamente, que afectaron el desarrollo esperable.

Los datos recabados se organizaron en diferentes documentos para su análisis:⁹

- Formulario en línea: Datos para la organización de los participantes en el dispositivo formativo en didáctica.
- Desgrabación de la entrevista inicial a los participantes
- Registro escrito de las respuestas al Formulario de lectura individual, en línea, sobre “La relación de las cosas” de Clarice Lispector.
- Dos registros temáticos con referencias temporales a la grabación del desarrollo de la 4ta etapa (subgrupos M y A)
- 2 textos escritos colectivamente durante el desarrollo de la 4ta etapa (subgrupos M y A)

8 En la puesta en común, comentó que lo leyó un par de veces más, pero que no tuvo tiempo para el registro.

9 Este tipo de aplicativos producen una locución muy pobre producto de la entonación rígida carente de las inflexiones de la enunciación humana.

- 2 textos escritos en base a los aportes colectivos de las integrantes de los subgrupos Aula K y Aula H sobre la lectura del “Amor” de Clarice Lispector, durante el desarrollo de la 5ta. Etapa.
- 2 registros temáticos con referencias temporales a la grabación de los intercambios colectivos de las integrantes de los subgrupos Aula K y Aula H sobre la lectura del “Amor” de Clarice Lispector, durante el desarrollo de la 5ta. Etapa.

El análisis de estos registros nos permitió la descripción de las prácticas de lectura observadas, así como también, visibilizar el papel de la interacción entre pares. A su vez, estas consideraciones nos abrieron las puertas a una primera evaluación del funcionamiento del dispositivo y sus supuestos.

5.2 La práctica de lectura: un primer acercamiento en solitario

La instancia de lectura en solitario con un texto de alto grado de productividad poética como lo es “La relación de las cosas” ofreció una adecuada oportunidad para comenzar a entender las prácticas de lectura con textos complejos de las estudiantes.

La primera imagen de la reacción inicial nos la ofrecieron las manifestaciones vertidas en el Formulario de lectura¹⁰ al responder sobre la consulta: “¿Qué te pareció el texto (o qué te va pareciendo)?”.

	¿Qué te pareció el texto (o qué te va pareciendo)? ¹¹
Cassandra	Es raro, no entiendo qué tiene que ver en el texto la palabra Sveglia Lo estoy entendiendo mejor
Helena	Me resultó interesante. Me sorprendió y volví sobre los párrafos anteriores para poder seguirle el hilo.
Afrodita	Me pareció bastante confuso
Calíope	Me agradó mucho el texto, refleja un estilo de escritura muy particular, surrealista. Contiene un lenguaje connotativo pero narrado con palabras sencillas y claras. Me gustó el misterio que envuelve al texto y ese continuo juego de tratar de despertar en el lector la curiosidad, la imaginación y reflexión de desentrañar algo enigmático.
Penélope	Me ha resultado muy interesante lo que he leído, como de un simple reloj se desprenden tantas cosas...
Electra ¹²	

10 Ver Anexo 2.

11 Ver Anexo 3.

“Todo buen lector es un rebelde, un insatisfecho” señala Graciela Montes (en Andruetto, 2014). Creemos disponer de un marcador con el cual poder describir los diferentes quehaceres de cada participante en relación a las situación de lectura considerada. Un marcador que evidenciaría la naturaleza de lo que hacemos con aquello que nos provoca la dificultad de la lectura; una insatisfacción ante la que, o bien, nos rebelamos para así vencerla, transformándola en satisfacción, o bien, no nos rebelamos, conservándola.

Creemos que nuestra interpretación sobre las reacciones iniciales de las lectoras encuentra eco en la relación que establecimos entre las respuestas a las preguntas “¿Qué te pareció el texto (o qué te va pareciendo)?” y “¿Qué podés decir sobre los personajes y lo que les ocurre?”. En tanto que las primeras nos orientan sobre la reacción inicial, las segundas nos proporcionan un indicio de lo hecho. En la progresión de la lectura del texto se van descubriendo múltiples tópicos y estrategias discursivas mediante las cuales la narradora se *muestra* a sí misma y, en particular, al Sveglia. Las respuestas en base a la lectura inicial, aún en su sencillez y brevedad, nos ofrecieron una pista creíble, una imagen verosímil de la progresión en la lectura al momento del registro.

Todas las lectoras dieron cuenta de la complejidad que supuso la lectura del texto de Lispector, así como de los diversos grados de resistencia que pudo haber desencadenado. No obstante, hubo reacciones distintas ante la complejidad.

En algunos casos, se deja entrever una insatisfacción que parecería haber servido de estímulo hacia el avance en la profundización de la lectura, a pesar de la dificultad. Casandra, quien inicialmente manifestó esta dificultad, insistiría en su lectura y avanzaría en esta. En la respuesta de Afrodita observamos un enfoque más marcado en cuanto al grado de insatisfacción: “Me pareció bastante confuso”. En sus segundas respuestas, tanto Afrodita como Casandra aludieron a aspectos visibles mayormente en la primera carilla del texto, como lo son los principales referentes (la narradora y Sveglia), la descripción inicial del Sveglia y el enfoque inicial del tópico temporal. Pero, del análisis de las segundas respuestas aparecen diferencias.

Casandra, en su primera intervención, puso en duda si se encontraba o no ante un personaje cuando consideró al Sveglia. La respuesta a esta interrogante no supondría, necesariamente, haber avanzado sobre algunas de las diferentes estrategias de la narradora, mediante las cuales va construyendo, a lo largo del texto, la personificación de este. Sin embargo, en sus paráfrasis sobre el valor de la fidelidad

12 Ver Anexo 4.

que la narradora atribuye al Sveglia y sobre el carácter de hacedor de este, podemos encontrar indicios de la progresión en la lectura.

¿Se puede decir que un reloj sea un personaje?

Hay un narrador que habla sobre un reloj, que le pone de nombre Sveglia, dice que es necesario que dividamos el tiempo, aunque no lo es y para que eso suceda debió surgir el reloj. Lo describe como electrónico, con despertador, que tiene una infernal alma tranquila. El narrador lo compara con una persona como que fuera más fiel que el humano. El reloj es el que hace acontecer las cosas.

(Registro de Casandra)

El registro de Afrodita no nos ofrece evidencia clara de haber progresado más allá en la lectura de lo que es evidente en el comienzo de la misma. Impresión que parecería reforzada por la focalización en el tópico temporal, que se diluye en el avance del texto.

No se si pude comprender correctamente. Pero en una primer lectura el narrador es personaje en este texto , y cuenta su relación con un reloj, que también es personaje. Todo gira en torno al tiempo y hasta parece que el tiempo se apoderara de todo.

(Registro de Afrodita).

Nos preguntamos si este alineamiento en las respuestas de Afrodita pudiera ser una evidencia de que la insatisfacción producida no se resolvió en favor de vencer la dificultad de la lectura. ¿Qué clase de intervención sería la más adecuada?

Calíope nos permite ver a través de su registro una profunda satisfacción con el texto, acorde con el avance de su lectura sobre los asuntos consultados, y más allá, incorporando citas textuales y anotaciones referidas a la inserción del texto en los dominios de una corriente literaria: el surrealismo.

Penélope señaló elementos que darían cuenta de una apropiación global del texto al menos en dos aspectos: lo que refiere a los elementos secuenciados a partir del Sveglia, reconocimiento de un aspecto constitutivo del género: la secuencia de relaciones; y la multiplicidad de formas que emplea la narradora para su caracterización.

Me llama la atención todas las formas que utiliza para describir al reloj y la importancia del tiempo. Algo de uso tan cotidiano como un

reloj y el manejo del tiempo en nuestras vidas, se vuelve algo más profundo. Y se analiza minuciosamente, agregando cada vez más detalles sobre su importancia.

(Registro de Penélope).

Helena efectúa un registro muy escueto que, sin embargo, podría permitirnos inferir dos avances sobre el texto: el que refiere a la relación establecida entre el Sveglia y cada uno de los personajes, tanto los del nivel narrativo primario como los del nivel secundario; y la interacción de orden religiosa entre Sveglia, Dios y el tiempo.

Todos los personajes se ven envueltos por "Sveglia", que es reloj, es de dios, pero por sobre todo es el tiempo.

(Registro de Helena).

La una y la otra muestran una satisfacción semejante de sus lecturas alineadas con las evidencias de la progresión sobre el texto.

Si estas apreciaciones fueran correctas, podríamos suponer que habría una relación entre el grado manifiesto de satisfacción ante la lectura del texto y la evidencia producida sobre el avance de la lectura del mismo. Una relación que no sería necesariamente equivalente a comprender el texto sino evidencia de un quehacer orientado a vencer dificultad a través de la propia lectura.

En la segunda sección del Formulario de lectura se les solicitaba dejar constancia de las circunstancias en la que ésta se produjo. En el siguiente cuadro hemos compilado las respuestas que luego analizamos.

	¿Qué hacías mientras leías?	¿Cuánto tiempo leíste o releíste?
Cassandra	Imprimiendo unas fotocopias, para lingüística I, y con la televisión prendida. Tomando mate, mirando tv, sentada en la cama, rodeada de mis gatas.	Lo puse de tarde en un lector de voz en una aplicación en el celular, y ahora lo leí hasta la mitad. Releí 2 veces la primera parte, hice un esquema.
Helena	Tomaba un té.	15, 20 minutos. ¹³
Afrodita	Estaba sentada al lado de la estufa aprovechando el momento de mayor tranquilidad que tengo para poder leer,	En una hora lo leí dos veces

13 Ver Anexo 5.

	que es en la noche.	
Calíope	Mientras leía, estaba atendiendo a la lectura, a la comida que preparé y a mi madre que necesitaba de mis cuidados porque se encuentra enferma.	Leí de corrido hasta la página 3 la primera vez, y la segunda lo inicié nuevamente y leí hasta el final. Siempre con interrupciones, pero logré seguir el tema. Para completar la pregunta 2 del formulario volví a consultar el texto.
Penélope	Tomaba mate	1 hora
Electra		

Los sitios en los que realizaron su lectura se encuadran dentro de lo previsible, con arreglo a las situaciones personales. Pero, en lo que toca los tiempos dedicados a la lectura y a aquello que se hacía durante la lectura, hubo aportes que despertaron nuestro interés.

Ante la pregunta “¿Cuánto tiempo leíste o releíste?” se pudieron reconocer respuestas que dejaron entrever que habría habido más de una lectura, si bien no se lo explicitó así (Penélope); otras que aludieron al tiempo de una lectura (Helena) y otras que señalaron haberlo leído dos veces (Afrodita).

Encontramos, no obstante, dos estudiantes que se apartaron de lo previsible. Tanto Casandra como Calíope informaron que lo habían leído en dos oportunidades, pero no respondieron sobre el tiempo de lectura. Más llamativos resultaron los aportes complementarios de ambas.

Casandra, si bien dijo que ella releyó el texto, nos aclara que utilizó “un lector de voz en una aplicación en el celular”, es decir, su contacto con el texto no fue mediante una lectura propia, sino que el texto le fue reproducido por una aplicación informática que simula una locución humana.¹⁴ Anteriormente, durante la entrevista, había manifestado:

...para mí la lectura por placer terminó es porque empezó la tecnología yo no he vuelto a leer nada rara vez agarró un libro ahora cuando hice con la profesora de Didáctica, ella nos hizo..., nos mandó estudiar dos libros que ahora no me acuerdo los libros y leímos esos libros, sí. (Cassandra, entrevista inicial)

También nos informó que elaboró un esquema en base a las lecturas oídas.¹⁵ ¿Deberíamos interpretar esta situación como una nueva forma de leer? ¿Qué implicaciones tendría? Nos animamos a interpretar que se trata de un buen uso de las tecnologías disponibles al servicio de la lectura ya que se reproduce una situación de lectura en voz alta donde quien *lee a través de la escucha de otro* puede concentrarse

14 Ver Anexo 6.

15 El color identifica a los participantes.

en la historia leída y al mismo tiempo hacer otras tareas. También creemos que la calidad del audio libro tiene incidencia en la calidad de la experiencia de lectura.

Calíope nos dio evidencias de qué entiende por leer, ya que no orienta su lectura en base a la cantidad de veces que la realizó, sino que alude a una orientación hacia la comprensión del texto: “Siempre con interrupciones, pero logré seguir el tema”.

Al revisar qué hacían mientras leían, también nos encontramos con respuestas previsibles, como lo son las de Helena, Afrodita y Penélope. Casandra y Calíope comparten aquí dos rasgos que las diferencian del resto en una misma categoría, pero también, se diferencian de forma antagónica entre sí, como veremos a continuación. Por razones diversas, ninguna de las dos atendía únicamente a la lectura al momento de leer. Casandra atendía a la impresión de unos materiales de una asignatura y además se encontraba haciendo otras actividades de manera simultánea: “Tomando mate, mirando tv”. Calíope leía condicionada por la preparación de la comida y la atención a su madre que se encontraba enferma. Si bien ambas estaban inmersas en actividades que las distraían de la lectura, en un caso, las actividades resultaban elegidas por decisión propia, y en el otro, se imponían como obligaciones necesarias.

5.3 La práctica de lectura en grupo de pares coordinada y mediada por el docente con uso de escrituras transitorias

La cuarta etapa del dispositivo formativo prevista inicialmente para realizarse con el grupo completo tuvo que implementarse en dos subgrupos para atender la disponibilidad horaria de los estudiantes en el nuevo contexto de retorno parcial a la presencialidad. En el subgrupo M participaron Afrodita, Calíope, Helena y Penélope. En el subgrupo A, lo hicieron Electra y Casandra.

En el subgrupo M, se produjeron, desde el comienzo, participaciones voluntarias de Helena y Calíope profundizando en la estructura textual y en los diversos tópicos que ofrecía “La relación de la cosa”. Afrodita y Penélope no intervinieron durante varios minutos. Las primeras manifestaciones se produjeron inducidas por la intervención docente, desarrollándose con mayor vivacidad por parte de Penélope. Dicha intervención consistió en dejar de dirigirse al grupo y pasar a indagar de forma directa a quienes no participaban.

Docente - A ver quién recuerda, Afrodita y Penélope que están tan calladas, ¿recuerdan de dónde da a entender [la narradora] que venía [el Sveglia]?

(Silencio)

Afrodita - De Marte.

Docente - Claro, lo da a entender así y que en algún momento volverá, ¿y de dónde más dice que venía el Sveglia?

Penélope - Cambia el escenario, el lugar, dice que venía de Europa.

A partir de allí, Penélope se mantuvo activa en la participación, aunque con menor frecuencia con respecto a Calíope y Helena. Afrodita se retrae nuevamente de la participación activa, hasta el final.

La estrategia de intervención durante el intercambio apuntó, en primer lugar, a trabajar con los aportes directos de las estudiantes y, en un segundo lugar, al establecimiento de nuevas relaciones entre los elementos aportados y otros subyacentes o no considerados explícitamente. Así, por ejemplo, cuando se planteó la justificación del Sveglia como personaje, se aludió a que este hablaba, como argumento de esto. La intervención consistió en dirigirlas hacia uno de esos momentos en los que la narradora establecía un aparente diálogo con él o evocaba la imagen de un decir del Sveglia, como si fuese un discurso referido a un discurso ajeno efectivamente realizado.

Docente - Fíjense acá, que me pareció una cosa bastante interesante cuando le dice: "Si él se quebrara, ¿creería que murió?"

Helena - Lo personifica ¿no?

Calíope - Sí.

Helena - "Tú no paras de ser. Tú no sueñas. No se puede decir que tú «funcionas»: tú no eres funcionamiento, tú sólo eres", le dice. Le habla directamente.

Docente - Claro.

[...]

Calíope - Y cuando él le dice: "...despierta, mujer, despierta para ver lo que debe ser visto".

Resulta interesante establecer la extensión de los diversos tópicos considerados durante el intercambio:

- La estructuración de la historia con otros planos narrativos internos
- La posición de la narradora con respecto a la mimesis de la autora
- Los desplazamientos entre los planos narrativos
- La reflexión sobre la escritura y sobre la literatura, los géneros literarios y la constante mutación genérica de la relación
- El retrato de los personajes y la caracterización de Sveglia
- Las estrategias discursivas para su caracterización que van desde la animación y la personificación a las atribuciones sobrehumanas y

divinas, los juegos a través del discurso referido en los diferentes planos narrativos

- La tensión erótica y el proceso de masculinización de Sveglia
- Las referencias esotéricas apoyadas en la simbología y la numerología de la tradición judía de la gematría.
- la invitación al juego de la lectura literaria y su ética.

El segundo momento de esta etapa fue seguido visualmente por las participantes. En este, la intervención docente planificada tuvo por objeto la incorporación de pequeñas anotaciones, con una función equivalente a las *escrituras transitorias* (García-Debanc; 2009), en el espacio virtual de un documento de texto compartido. En una segunda instancia de dicho momento, se les propuso continuar con el registro a través de sus propias intervenciones, complementando ideas, sumando nuevas perspectivas y/o aportando ejemplos extraídos del texto.¹⁶

En función de las limitaciones de tiempo preestablecidas en el diseño del dispositivo, se privilegió para el desarrollo del intercambio la caracterización de la peripecia y del retrato de los personajes. Así por ejemplo, cuando sólo intervenía el docente en el documento compartido, se registraron dos frases tomadas de los discursos de las alumnas en las que, representativamente se daba cuenta de alguno de los tópicos considerados: “Sveglia ¿es un personaje?”; “la conformación de la personalidad a través opiniones”. Partiendo de las frases seleccionadas, las participantes se incorporaron de forma activa al trabajo con el documento. Debían continuarlo, en cualquiera de las formas propuestas.

Todas intervinieron en el texto con una misma modalidad: la incorporación de citas directas empleadas como ejemplos, con variable apego ortográfico a la norma, como era esperable, por tratarse de una escritura de apoyo:

- Helena: Actúa clandestinamente, sin meditar, porque él no piensa, sólo es.
- Afrodita: “es electrónico y tiene despertador”
“Él reconoce que a veces hay personas que también vienen de Marte.”
- Calíope: “Yo creo en el Sveglia. Él no cree en mí. Piensa que miento mucho. Y miento. En la tierra se miente mucho”
- Penélope: ¿Es un superhombre? No, viene directamente del planeta Marte, a lo que parece. Ésta es una relación. El Sveglia no admite cuento o novela u otra cosa. Sólo permite
- transmisión. Mal admite que yo llame a esto relación.

Aportaron citas textuales complementarias de observaciones previamente anotadas, con las que dieron cuenta de las diferentes estrategias para la elaboración

¹⁶ El texto (en estos y en todos los casos semejantes) es el producto logrado tras la finalización del tiempo destinado para su confección.

del personaje Sveglia (comportamiento, constitución física, presunto origen extraterrestre, pensamientos, apreciaciones literarias). Calíope y Penélope, hicieron algo más; incorporaron reflexiones que, si bien fueron parte de los intercambios, no estaban presentes como registros previos (el poder sanador de Sveglia y las connotaciones del título en función de la apuesta lúdica del texto).

- Calíope: (como una especie de amuleto)
- Penélope: ¿Hay relación con el título? ¿A qué “cosas” hace referencia? Quizás todas esas cosas, son las que van sucediendo alrededor del reloj. Como una especie de juego que mantiene atrapado al lector.

En el subgrupo A, integrado por Electra y Casandra se planteó la situación de Electra que no pudo leer el texto y que por eso no habría podido completar el formulario. En el momento, la resolución estimada como más conveniente fue la modificación de lo previsto, procediendo a dar lectura en voz alta al texto, estableciendo así, las condiciones mínimas de adecuación para la participación de Electra, en tanto que, también serviría de refuerzo de lectura para Casandra.

Las intervenciones producidas se desarrollaron de forma proporcional entre ambas, mayormente con la mediación docente.

Docente - Retomando lo dicho por Casandra en el cuestionario, ¿podríamos decir que el Sveglia es un personaje?

Casandra - Todo ocurre alrededor de él.

Electra - No sé. Primero dice que es una cosa y después dice lo que significa y en una parte dice que es “despierta”.

Docente - ¿Casandra, vos tenés algún argumento a favor de que sea un personaje?

Casandra - Cuando dice “Yo oí al Sveglia, por teléfono, dar la alarma”.

Silencio.

Docente -¿Vos qué pensás Electra?

Electra - Mm. No sé...

Docente - Pero, cuando decimos que el reloj dio las 9, ¿estaríamos personificándolo?

Casandra - No, no.

Electra - No, claro.

[...]

Los tópicos abordados fueron los que se detallan a continuación:

- La estructuración de la historia con otros planos narrativos internos
- La posición de la narradora con respecto a la mimesis de la autora
- Los desplazamientos entre los planos narrativos
- La reflexión sobre la escritura, la literatura, los géneros literarios y la constante mutación genérica de la relación
- El retrato de los personajes y la caracterización de Sveglia

Sobre este último tópico, podemos ver un momento del avance de la caracterización del Sveglia, en el que se intentó desentrañar las estrategias de la narradora.

Casandra - Profesor, ¿no puede ser que al tener un nombre pase a ser un personaje?

Profesor- Qué interesante. Es un argumento a considerar. Como cuando se le pone nombre a un objeto y a veces hay como una forma de animación también, ¿no?

Casandra - Sí.

Electra - Sí.

[...]

Electra - No sé si está bien, pero cuando dice "Cosa" y "Objeto", con mayúscula como si fuera un sustantivo propio.

[...]

Docente - Y un poco antes de lo que vimos del empleo de las mayúsculas, cuando la narradora dice: "Sveglia: despierta, mujer, despierta para ver lo que debe ser visto. Es importante estar despierta para ver". ¿Qué se puede decir de esto?

(Se produce un silencio).

Docente- ¿Quién habla? ¿A quién le habla?

Electra - El Sveglia le habla a ella.

Docente- Sí. Pero no aparece una entrada como en un parlamento, ¿no?

En lo que refiere al segundo momento de trabajo con las escrituras transitorias, en función del tiempo invertido en la lectura en voz alta y en la menor cantidad de tópicos reconocidos en el texto, se entendió adecuado un acortamiento del tiempo previsto inicialmente, por lo que se lo ajustó de 25 a 15 minutos.¹⁷

Durante el desarrollo de la actividad se constató una notoria falta de dinamismo, lo que determinó una nueva intervención, que derivaría en la incorporación posterior de registros con citas textuales: "Docente - ¿Qué les parece si tomamos, por ejemplo, algún rasgo que nos permita ver cómo se caracteriza al Sveglia y lo citamos desde el texto? Busquemos uno".

Citas directas empleadas como ejemplos:

- Casandra: "hace acontecer las cosas"
- Electra: "El Sveglia es de Dios"
"él no tiene circunstancias"

Casandra y Electra lograron relacionar y registrar segmentos intertextuales desde el texto literario hacia el documento compartido, que fueron regularizados ortográficamente en correcciones posteriores. Sin embargo, ambas interactuaron mínimamente entre sí. Los aportes se hicieron en silencio. Se realizó una tercera

¹⁷ En virtud de la conformación de la plataforma institucional Schoology del CFE se encuentra organizada en torno a las aulas del docente, no fue posible organizar un espacio con alumnos de otros colegas. Si fue posible emplear la cuenta profesional de Google que se nos asignó.

intervención estimulando la interacción, de la que surgió la incorporación de nuevas perspectivas:

- Casandra: Distintas historias de personas que se entremezclan
- Electra: El tiempo

A los diez minutos, se hizo notorio el agotamiento de la actividad y se les propuso concluir la misma.

El tiempo destinado al intercambio grupal fue de cincuenta minutos. Diez menos que en el subgrupo M. Si bien la relación de tiempo per cápita favoreció al subgrupo A, no debiera ser este el punto a destacar, sino el hecho de que hubiese menos personas aportando su parecer a la lectura colectiva en el A, con respecto al M; en una relación de dos a uno. Lo que nos devuelve la atención sobre la importancia de una posible relación entre la productividad intelectual y el número grupal, circunstancia que sería de interés considerar. También se pudo observar cómo la intervención docente permitió avanzar en la práctica de lectura generada por el dispositivo, aún en en los momentos emergentes menos favorables, en los que, de no haber existido la mediación, probablemente no se hubiera concluido adecuadamente.

5.4 La práctica de lectura en grupo de pares con uso de las escrituras transitorias

Para esta etapa estuvo previsto la división en dos subgrupos que interactuaron mediante *Zoom* en dos aulas virtuales, Aula K y Aula H. Se encontraban asignadas Afrodita, Helena y Electra a la primera, y Calíope, Penélope y Casandra a la segunda.

En base a la Consigna 2, se les propuso que hicieran una primera lectura colectiva del cuento “Amor” de Clarice Lispector y que intercambiaran sobre el texto, siguiendo las pautas establecidas. Disponían de un documento compartido para que pudieran producir escrituras transitorias, a modo de apoyo de los intercambios.

En el Aula K, tras organizarse para la lectura, no realizaron ningún registro durante ésta. Al culminar con la misma, dieron inicio al intercambio y a la reconstrucción del sentido: de qué trata, quiénes son los personajes, qué les ocurrió. El debate se apoyó en relecturas.

Llegado un instante, se suceden estos intercambios:

Afrodita Pero vamos a ir anotando cosas, porque si no.
Helena - Si, pero esperá.

Electra - Ahora anotamos, sí

Helena - [Lee lo que para ella es el momento de quiebre -cuando se rompen los huevos-y luego dice] A mí me cuesta mucho, tengo que leer muchas veces esto.

Afrodita - Ah, a mi me cuesta horrores leer desde la computadora. No puedo.

Helena - Tengo que sacar, rayar, necesito rayar.

Afrodita - No vayas a rayar la pantalla. [risas]

Este es el primer momento en el que se proponen realizar un registro, pero pareciera que visualizaron al mismo más que como una *escritura transitoria*, como una *respuesta a un cuestionario*. ¿Cómo analizar esto?

Toda enunciación presupone una conclusividad que dispone a *lo dicho* como respuesta eventual (en cualquier situación discursiva dada) y, en tanto respuesta que es, también se encuentra habilitada a ser respondida. Este doble carácter acumulado en *lo dicho*, de cierre provisorio y de apertura a una respuesta, en el sentido en el que, tanto Voloshinov (2009) como Bajtín (2002) le asignaron, sumado al carácter negociado de una escritura comunitaria en la que se incrementa el grado de conclusividad sobre la expresión, producto de los intercambios que la generan, reducirían el grado de expresión transitoria con respecto a una escritura individual.

Posiblemente, no podría percibirse de igual manera una *escritura transitoria* surgida del soliloquio del pensamiento, que aquella obligada a concluirse con los otros en una escritura común. En este contexto, nos parece entender que dependiendo de las experiencias de cada quien, se podría percibir a esta escritura colectiva más que como un pensamiento comunitario en desarrollo, como una respuesta de un cuestionario.

En esta misma línea de pensamiento interpretamos la necesidad de Helena de postergar el registro propuesto por Afrodita. Helena expresa de forma tácita cómo quiere intervenir en el texto: “necesito rayar” para volver a “leer muchas veces”. En cambio, Afrodita y Electra quieren comenzar a ir “anotando cosas, porque si no...” lo que parecería aproximarse a un tipo de escritura que fuera respuesta de tipo cuestionario. En este caso, las tecnologías al servicio de la escritura parecen ser un obstáculo más que un facilitador de la construcción de sentido. Creemos que esto puede deberse a la poca familiaridad con este tipo de prácticas de escritura en contextos digitales.

La tensión entre dos formas de concebir la escritura que pensaban desarrollar emergería nuevamente cuando Helena, concentrada en el desarrollo de la lectura, tras las reiteradas demandas de Afrodita se remitiría a lo que se *debería* de escribir

Helena - ¿Qué era lo que había que escribir?

Afrodita - Sobre los personajes, creo. De qué trata.
Helena - Bueno escribí si querés.
Afrodita - Aflojando una risa contenida - Es compartido podemos hacerlo las tres a la vez.
Helena - Bueno, sí pero escribilo ahí.
Afrodita - ¿Pero qué pongo? ¿Cómo pongo? Trata de... ¿Cómo dijimos?

y también:

Afrodita - De los personajes tenemos que poner algo. Ella es Ana, ¿no?
Electra - Sí.
Helena - Sí.
Afrodita - Bueno de Ana: está cansada de los hijos del marido - sonrñen las otras- Creo que el ciego le despierta algo, ¿no?
[Retoman el debate]
Helena- Necesito leer, dos veces por lo menos.

Lo que podría haber sido una situación de lectura y escritura compartidas, se desarrolló, de facto, dividiendo las tareas de forma rígida. Si bien no caben dudas de la responsabilidad ideológica del colectivo en el registro, el mismo fue realizado únicamente por Afrodita y la lectura estuvo a cargo de Helena, si bien luego intervino Electra.¹⁸ Esta organización favoreció una oposición activo / pasivo con respecto a los roles construidos en la dinámica del grupo. Una división y especialización del trabajo que, posiblemente, resultó funcional a la percepción de la situación de escritura como si fuera del tipo *respuesta a un cuestionario*. Esto explicaría una polarización como la vista, con quien no experimentara la situación de escritura así, por sentirla más cercana a una *escritura transitoria*. Este punto de tensión dejó en claro la importancia de refinar el diseño de un dispositivo como este, ante situaciones semejantes.

En el Aula H, Calíope comenzó a leer para todas y así lo hizo hasta llegar a la mitad del texto, aproximadamente (caída y rotura de los huevos que desencadenaría el quiebre de Ana), momento en el que compartió su sentir con respecto al tipo de escritura.

Calíope interrumpe su lectura y les dice: "Vamos en la página tres, ¿paramos y comentamos algo? Acuerdan en seguir leyendo y retoma Penélope.

Penélope - Inicia su lectura:"El paquete de los huevos fue arrojado fuera de la bolsa..."

Tras no haber concretado el inicio del registro propuesto por Calíope previamente, realizaron un intercambio inicial pautado organizativa y conceptualmente

¹⁸ Aquellos que por su confección, se ha entendido que ayudan a la mejor consideración de este trabajo han sido incorporados en los Anexos, debidamente referidos.

por Calíope quien dio comienzo -ahora sí- a los registros. Aquí, no se evidenció una tensión entre la concepción del tipo de escritura, pero sí en cuanto al hacer colectivo:

Calíope - ¿Comenzamos a escribir?- Y escribe.
Penélope - Sí. Yo con esto del Drive soy media... No te quiero interferir con lo que escribas.
Calíope - No, no, no importa, se puede borrar además.

Los registros escritos en el documento compartido iban acompañando a la consideración del texto e incorporarían las apreciaciones que dejaría Casandra. Trabajaron en simultáneo entre sí, con el texto, con el documento compartido e interactuaron mediante la videollamada:¹⁹ “Calíope - Casandra escribe en el Drive: ‘¿Por qué el texto se llama amor? ¿Qué tiene que ver con la historia?’. Yo creo que sí, que hay amor y no sólo compasión”.

Entonces se produjo uno de los momentos de mayor productividad de los intercambios y sus registros. No solo por lo ya dicho, sino por la fina discusión e interpretación que surgió de la situación de lectura, en la que, aún con las limitaciones técnicas, fue incorporada Casandra en voz de Calíope.

Penélope - Mientras vos decías yo buscaba, mira lo que dice: “Aquello que ella llamaba crisis había venido, finalmente. Y su marca era el placer intenso con que ahora gozaba de las cosas, sufriendo espantada”.

Calíope - Sí, es más que misericordia, hay algo erótico, le movió el piso.

Penélope - Pero al final, como que no.

Calíope - Sí, fijate lo que dice, porque era muy parsimoniosa: “Había atravesado el amor y su infierno; ahora peinábase delante del espejo, por un momento sin ningún mundo en el corazón. Antes de acostarse, como si apagara una vela, sopló la pequeña llama del día”.

Penélope - Sí, antes también había dicho, esperá que lo busco. “El hombre con el que se había casado era un hombre de verdad, los hijos que habían tenido eran hijos de verdad”.

Calíope- La vida ideal, sí. Y vuelvo al texto: “sopló la pequeña llama del día” borró todo lo que había pasado, apagó .

Penélope - Sintió culpa.

Calíope - Volvió a lo seguro.

Penélope - Tal cual.

Las principales claves del texto fueron dominadas con finos detalles sobre el retrato de los personajes y la evolución de los hechos.

De las tres actividades en las que se puede descomponer el intercambio; participación en la locución, intercambio y participación en la escritura, hubo una

¹⁹ Lamentablemente, no consideramos la posibilidad de que, en caso de existir *escrituras transitorias* más allá de las contenidas en el formulario, solicitarles que las compartieran con nosotros.

marcada participación de Calíope y Penélope en las tres. Por lo dicho, Casandra vio reducidas sus intervenciones. Calíope propuso ir realizando anotaciones durante la lectura, pero estas recién se concretaron luego de concluirla. Ahí, sí, durante el intercambio, se concretarían los aportes de todas.

Los permanentes cambios de roles entre ambas, a veces leyendo, a veces buscando fragmentos en el texto y profundizando las interpretaciones fundamentadas las colocaron en una permanente actividad lo que impulsó la sinergia del funcionamiento colectivo del que se puede estimar su magnitud al comparar las escrituras producidas por uno y otro subgrupo.

6. Conclusiones

En primer lugar, realizaremos algunas reflexiones en cuanto al funcionamiento del dispositivo que, por su carácter experimental, estaba expuesto a las inclemencias propias de toda realidad nueva. Consideramos que hubo momentos de gran potencialidad favorecidos por el desempeño del dispositivo. También, como se ha ido consignando, han habido dificultades accidentales de las que se entendió oportuno realizar el señalamiento. De estas no se tratará aquí, salvo necesidad. De mayor interés nos parece consignar qué es lo que funcionó de acuerdo a lo esperado y qué es lo que no.

Un aspecto que inicialmente no generó reparos fue el vinculado al perfil de los participantes. Sin embargo, el acuerdo sobre privilegiar que los mismos no fueran alumnos del docente, asemejándose a lo que es corriente en el ámbito de una investigación tuvo una serie de inconvenientes que, si bien se vieron potenciados por factores externos, afectaron el buen desarrollo del dispositivo. Así, por ejemplo, esta decisión limitó la posibilidad de mantener el número inicial de participantes porque se realizó una única convocatoria. También impidió tener un control sobre la conformación de los subgrupos porque no se trabajó en horarios de clase, sino a contraturno. Así mismo demandó una fuerte inversión de energías y tiempo en los ajustes de agenda y en la logística de uso de las aulas y de las videollamadas e impidió las posibilidades de empleo de los recursos disponibles en la plataforma Schoology, ya que estos están organizados en función de las aulas docentes. Por último, el que quizás sea el más importante, porque supone ribetes epistémicos. Se creó una situación ficcional innecesariamente, ya que en vez de aplicar un dispositivo

en alumnos de un grupo, se terminó aplicando un dispositivo a un grupo creado para servir a la aplicación del propio dispositivo. En otras palabras, se perdieron algunos grados de verosimilitud en la operación, de forma no necesaria. Revisando los asuntos concernientes a este apartado hubiese sido de gran valor el listado articulado en dos columnas (Es fácil.../Es difícil...) de Kennet Goodman (1990) con el que iniciaba la respuesta a su interrogante: “¿Qué es lo que hace que el lenguaje sea muy fácil pero, a la vez, muy difícil para aprender?”.

La entrevista inicial fue una instancia muy valiosa porque permitió conocer aspectos que sumaron de forma notable, no sólo a la comprensión de la operativa profunda del dispositivo, como ya se ha visto, sino que también, evidenció su adecuado relacionamiento con el horizonte teórico del que es tributario. Sin embargo, hubo dos aspectos a considerar, uno por su ausencia, que fue remediado en el momento, y otro vinculado a una serie de interrogantes, que se revelaron inadecuadas. En el cuestionario en el que se organizaba un derrotero temático de los diversos puntos a datar no estaba presente de forma expresa el papel del mediador. Nuevamente, hay aquí un aspecto que se relaciona con lo epistémico. ¿Cómo se podría indagar sobre los recuerdos de las primeras prácticas de lectura, sin abordar la imagen de los primeros mediadores? La solución fue sencilla en virtud del carácter semiestructurado de la entrevista. Distinta fue la suerte de la indagatoria acerca de su hacer ante la experimentación de dificultades con la lectura, que se mostró inútil. En parte, quizás porque presupone una conciencia sobre la situación que no tendría por qué estar y en parte también, por la inadecuación de suponer que existiría la disposición a compartir dicha experiencia de forma pública ante terceros.

El Formulario de lectura individual brindó una considerable riqueza de insumos en sus respuestas y no presentó dificultades.

Las dos instancias de práctica de lectura compartida y de trabajo con las escrituras transitorias resultaron adecuadas en su criterio progresivo (lectura en solitario/lectura colectiva mediada por el docente/lectura colectiva entre pares; escritura transitoria en solitario/escritura transitoria a través del docente/escritura transitoria entre pares). Sin embargo, las particularidades de todo trabajo grupal sincrónico y los diferentes roles que estarían implicados en la operativa de los grupos no fueron objeto de tratamiento en sí, y no se previeron intervenciones para dichas dificultades, como lo evidenció lo ocurrido en el Aula K.

En segundo lugar, analizaremos los resultados obtenidos. Inicialmente, nos preguntábamos cuáles serían las prácticas de lectura literaria con las que los

estudiantes se enfrentan a textos con cierta dificultad y qué papel cumplirían las interacciones entre pares en dichas instancias.

Recompusimos mediante la evocación de cada participante una imagen en primera persona de algunos de los principales elementos constitutivos de sus prácticas de lectura. Allí surgieron aspectos importantes, que no por obvios o predecibles, igualmente corresponde nombrar, como lo fueron la importancia de la mediación no profesional a través de madres, hermanas o amigas, y la profesional a través de los distintos actores y de los dispositivos de enseñanza formal y de fomento a la lectura, como las bibliotecas, que supieron ser tanto la puerta de entrada a diversos planos de los universos de lectura, como guía dentro de estos.

Nos encontramos con que el marco social de las primeras prácticas de lectura literaria desarrolladas en solitario y fuera del hogar resultaba complementado a través de la relación que emanaba de los vínculos entre el producto del papel usual de la escuela o de las bibliotecas públicas, como agentes de lectura y el juego de aquellas niñas. Las prácticas de lectura desarrolladas en esas instituciones proporcionaban insumos que serían resignificados a través del juego, logrando restituir el papel social y lúdico de toda práctica de lectura literaria en el ámbito del hogar. Esto también nos permitió confirmar lo presupuesto referido a la importancia de lo social en las primeras prácticas de lectura, entre pares y en familia.

Enfocados en las prácticas de lectura literaria con las que los estudiantes se enfrentan a textos con cierto grado de dificultad pudimos observar diferentes aristas:

- 1) La hipótesis de caracterización del grado de insatisfacción como punto de quiebre a vencer para avanzar en la progresión de la lectura nos parece un recurso de utilidad para la consideración de las intervenciones docentes en futuros diseños pedagógicos. Creemos que esta permitió dar cuenta sistemática de los distintos matices expuestos por cada alumna.
- 2) También nos encontramos con una singularidad. Una práctica que no esperábamos encontrar. La constatación, en un caso, del empleo de una aplicación informática para celular que simula una locución humana en sustitución de la lectura mediante el contacto visual con el texto. Nos quedan interrogantes, que no pueden abordarse en este trabajo; sobre sí estaríamos ante una nueva forma de leer y sobre qué implicancias tendría. Pero sí consideramos que se trata de un uso de la tecnología que generó condiciones para que se desarrolle una experiencia de lectura.

- 3) De la comparación entre la práctica de lectura individual con las dos prácticas de lectura colectiva (coordinada y mediada por el docente la una y entre pares la otra) se hizo totalmente evidente la alta productividad de la lectura colectiva en ambas situaciones.
- 4) Además se observó un incremento en calidad y complejidad en los ítems considerados para la lectura, producto de los aportes colectivos.
- 5) De la comparación entre las dos prácticas de lectura en grupo, la mediada y la de pares únicamente, pudimos confirmar la importancia de las intervenciones docentes planificadas en el dispositivo, tanto ante los diferentes emergentes, como en la introducción de la propuesta de las escrituras transitorias.
- 6) Otra faceta de interés sobre la articulación entre pares surgió de la comparación de las prácticas de lectura y sus escrituras transitorias entre los subgrupos Aula H y Aula K. La incorporación de la apoyatura de las escrituras transitorias mostró situaciones de mucha riqueza, vinculadas a la actividad de escritura colectiva y a la percepción misma de lo que supondría sostener esta práctica de escritura complementaria. Nuestra hipótesis exploró diferentes factores observados como potencialmente involucrados.
 - a) Suponemos que la rigidez en los roles del grupo K creó una distribución del trabajo no colaborativa, que no solo no facilitó la interacción, sino que fomentó dinámicas que mantenían en actitud pasiva a quienes no estaban desarrollando su *parte* de leer o de escribir.
 - b) Esta rigidez generó una tensión sobre la percepción del hacer en una situación de escritura transitoria que pasó a verse disputada o bien, como parte de la actividad de leer para entender, o bien, como una escritura del tipo respuesta de cuestionario.
 - c) Por último, también consideramos las características de una escritura compartida, que, de por sí, supone un espacio de negociación para el acuerdo del registro y que debido al formato adquirido, en la rígida división del trabajo adoptada, no dio lugar a una escritura en simultáneo, como la que permitía el documento en línea. En este caso, la tecnología al servicio de la escritura parece haberse convertido en un obstáculo más que en

un facilitador. Aunque pensamos que esto se debió a la falta de familiaridad con estos usos de la escritura en contexto digital.

Finalmente, sin dejar de atender todo lo analizado sobre el funcionamiento del dispositivo, creemos que este favoreció el desarrollo de prácticas de lectura literaria valiosas, incorporando la conciencia sobre el papel de la lectura entre pares y sobre las posibilidades de las escrituras transitorias como prácticas orientadas a la superación de las dificultades que conlleva leer; que ofreció una base de análisis para el mejoramiento del diseño de otros dispositivos semejantes y que, además de dar respuesta a las interrogantes inicialmente planteadas, dejó otras abiertas, que servirán a la continuidad del diálogo que nos ocupa.

7. Referencias bibliográficas

- Alegría, M. y Cisternas, T. (2018): "Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo", en *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 11(2), May-June 2018, 100-119.
- Andruetto, M. (2014): "Elogio de la dificultad. Acerca del lector literario". Conferencia pronunciada en La Feria Internacional del Libro Buenos Aires. Disponible en: <https://www.camaradellibro.com.uy/wp-content/uploads/2014/06/CONFERENCIA-Elogio-de-la-dificultad-Maria-Teresa-Andruetto.pdf>
- Bahloul, J (1998, 2002): "Introducción: Lectura y lecturas"; Tercera parte: El libro y la lectura: percepción, modelos y representación; Apéndice: Plan de entrevista. En: *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. Fondo de Cultura Económica. Barcelona.
- Bajtín, M. (2002): *Estética de la creación verbal* (22a. edición). Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Chambers, A (1997): *Cómo formar lectores*. Hojas de lectura 45, 2-9.
- Colomer, T. (2002): "El papel de la mediación en la formación de lectores" en Colomer, T.; Ferreiro, E.; Garrido, F. *Lecturas sobre lecturas/3*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 9-29.
- Coseriu, E. (1981): "La lengua funcional" en *Lecciones de lingüística general*. Gredos. Madrid.
- Echeverría, M. (2020): *Prácticas lectoras y sentido personal de la lectura en alumnos de Institutos Superiores de Formación Docente*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1889/te.1889.pdf>
- Ferreiro, E (2002): "Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector" en Colomer, T.; Ferreiro, E.; Garrido, F. *Lecturas sobre lecturas/3*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 31-38.
- García-Debanc, C.; Laurent, D.; Galaup, M. (2009): "Las formulaciones de las escrituras transitorias como testimonios del saber en el curso de su apropiación en el marco de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria". En *Pratiques*, 143-144, décembre, pp. 27-50.

- Goodman, K. (1990): "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje". En Revista Lectura y Vida, año 11, nº 2.
- Jakobson, R. (1984): "Lingüística y Poética", en Ensayos de Lingüística general. Editorial Ariel. Barcelona.
- Luna, R (2020): Trayectorias lectoras de docentes noveles de escuelas primarias del Sur de Córdoba : Formación lectora, representaciones sobre la lectura y prácticas lectoras de quienes enseñan a leer en la escuela. Trabajo de Maestría en Escritura y Alfabetización (FaHce-UNLP) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1905>
- Lerner, D.; Stella, P. y Torres, M. (2009): "Situaciones de doble conceptualización"; Tematización de la práctica en el aula", en Formación docente en lectura y escritura. Paidós. Buenos Aires.
- Martignoni, A. Leer y escribir con los maestros. Proyecto Pampas. Recuperado el 25 de junio de 2021 en: <https://www.tandil.gov.ar/sala/proyectosPampa.php>.
- Munita, F. (2014): El mediador escolar de lectura literaria. (Tesis) Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 28 de abril de 2021, en: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf
- Peroni; M. (2003): "Introducción". En: Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura. Fondo de Cultura Económica. Barcelona.
- Voloshinov, V. (2009): El Marxismo y la filosofía del lenguaje (1a. edición). Ediciones Godot Argentina. Buenos Aires.

ANEXO 1 Guión de entrevista

Estructura de la entrevista

Presentación

Les agradezco mucho que hayan aceptado participar de este proyecto de investigación sobre prácticas de lectura que forma parte de mi TFI para la culminación del cursado de la Especialización en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, a través de un convenio con ANEP. Estas entrevistas en grupos pequeños buscan conocer el vínculo desarrollado entre uds. y la lectura. Para poder realizar un registro, que será anónimo, si no tienen inconveniente, voy a efectuar la grabación de la misma.

Cuestionario guía

1. Y si te pido hacer un ejercicio de memoria, ¿qué lecturas recordás de tu niñez?
2. ¿Qué recordás de tus lecturas en la escuela?
3. ¿Cómo era la lectura en la escuela?
4. ¿Leías en soledad o con otros?
5. ¿Hacías algo en paralelo a la lectura, mientras la desarrollabas?
6. Y fuera de la escuela, ¿recordás otros momentos o lugares de lectura?
7. ¿Cómo eran esas otras instancias?
8. ¿Compartías esos momentos con alguien más?
9. Y ahora te traigo más acá en el tiempo. ¿Cómo y cuándo lees en el presente?
10. ¿Qué fue lo último que leíste de literatura?
11. ¿Cómo llegaste a ese libro?
12. Si me tuvieras que decir los principales autores que te impactaron, ¿cuáles serían?
13. ¿Tenés géneros preferenciales?
14. ¿Recordás haber tenido dificultades de algún tipo con alguna lectura?
15. ¿Qué hiciste con esa dificultad?

16. ¿Recordás haber tenido otras experiencias semejantes, en otros momentos?
17. ¿Qué hiciste entonces?
18. Ahora que estás haciendo la carrera docente, ¿pensás que, a raíz de las experiencias con esas dificultades, podrías desarrollar algunos aprendizajes que te pudieran servir para el trabajo de enseñanza con tus futuros alumnos?

ANEXO 2 Formulario de lectura

El formulario es muy sencillo. Tiene dos secciones.

Lo que se espera es que puedas registrar apreciaciones sobre la lectura y sus condiciones.

Para esto, en cada oportunidad en la que te enfrentes al texto durante estos días, accedé a este mismo formulario y completalo.

Lo más importante es la veracidad de los datos, porque así mejoramos la comprensión de las prácticas de lectura.

Sección 1 de 2

Sobre la lectura

- Correo
- Nombre
- ¿Qué te pareció el texto (o qué te va pareciendo)?
- ¿Qué podés decir sobre los personajes y lo que les ocurre?

Sección 2 de 2

Cuando leías...

- ¿Qué hacías mientras leías?
- ¿Cuánto tiempo leíste o releíste?
- ¿En dónde te encontrabas?

ANEXO 3 Registro de las escrituras transitorias del subgrupo M²⁰

Se suceden múltiples sucesiones de “peripecias”

Hay historias injertadas

el lugar de la literatura y la escritura, A cargo de la “autora”
cambia el género

Retrato de personajes

La narradora

Sveglia ¿es un personaje?

dice su apariencia “es electrónico y tiene despertador”

su funcionamiento

actitudes humanas “Él reconoce que a veces hay personas que también vienen de Marte.”

la conformación de la personalidad a través opiniones sobre su personalidad percibida
a través de la simbología de los números

actitudes sobrehumanas y extraterrestres - ¿Es un

superhombre? No, viene directamente del planeta Marte, a lo que parece.

Actúa clandestinamente, sin meditar, porque él no piensa, sólo es.

“Yo creo en el Sveglia. Él no cree en mí. Piensa que miento mucho. Y miento. En la tierra se miente mucho”

en las narraciones injertadas exorcizador y sanador (como una especie de amuleto),
su vínculo con el tiempo con la caracterización

quiere que nos perdamos, para encontrarnos, como en los juegos

Ésta es una relación. El Sveglia no admite cuento o novela u otra cosa. Sólo permite
transmisión. Mal admite que yo llame a esto relación. - ¿Hay relación con el título? ¿A
qué “cosas” hace referencia? Quizás todas esas cosas, son las que van sucediendo
alrededor del reloj. Como una especie de juego que mantiene atrapado al lector.

Docente²¹, Penélope, Helena, Afrodita y Calíope

20 Las primeras dos semanas estuvieron dedicadas a la convocatoria y a la realización de las entrevistas.

21 Designación suplementaria, a modo de nombre de fantasía, con el que se refiere a la plataforma Schoology en el registro de los documentos oficiales.

ANEXO 4 Registro de las escrituras transitorias del subgrupo A

Peripecia

el Sveglia

El tiempo *“hace acontecer las cosas”*

la narradora “como escritora”

dios

Distintas historias de personas que se entremezclan

Retrato de personajes

la narradora

[Sveglia] “alma tranquila”=vida; “Horacio”

le atribuye el don de la palabra: “Sveglia: despierta, mujer, despierta para ver lo que debe ser visto”

varonización “Estoy con deseos de llorar. Sveglia no llora.” “Estoy en perfecta salud física y mental. Pero una noche estaba durmiendo profundamente y me oyeron decir en voz alta: ¡quiero tener un hijo con Sveglia!”

“Eres tú quien hace acontecer las cosas.”

Entre la narradora y el Sveglia en relación amorosa: “Tú no me quieres mal, pero tampoco me quieres bien. ¿Será que yo también estoy quedando así, sin sentimiento de amor?”

siembra la duda de su supuesta inmortalidad: “¿Quiere decir que tú también eres mortal, Sveglia? ¿Tú eres tiempo que para?”

humanización: “necesitas una capa de cuero para protegerte de la humedad.”

comparación: “Yo oí al Sveglia, por teléfono, dar la alarma. Es como en el interior de las personas: uno se despierta de dentro hacia afuera.”

“El Sveglia es de Dios”

“él no tiene circunstancias”

Docente, Electra y Casandra.

ANEXO 5 Registro de las escrituras transitorias del subgrupo Aula K

Surge un quiebre en su rutina diaria a raíz de un encuentro con una persona ciega que le despierta ciertos cuestionamientos sobre toda su vida y el mundo que la rodea.

Personajes

Ana

- cansada de su rutina
-

Afrodita

ANEXO 6 Registro de las escrituras transitorias del subgrupo Aula H

Se repite el ciego mascando chicle, mientras ella va en el tranvía

Ana - Personaje principal. Todo gira en torno a ella.

Es un texto perteneciente al género narrativo, donde relata la vida detalladamente de un personaje principal llamada Ana. Primeramente la presenta como una persona sin sobresaltos en su vida, estructurada. Cosechaba todo lo que plantaba. En el texto siempre se hace alusión a lo vegetal.

“Marido de verdad, hijos de verdad” - Idea de perfección

El personaje sufre una complicación que es cuando conoce a un hombre ciego y experimenta emociones y sentimientos nuevos, como la compasión, y otro tipo de amor que no conocía hasta entonces, un deseo ardiente, un placer intenso.

Hasta entonces se reconfortaba en lo seguro y tenía miedo de vivir hacia el mundo de afuera de su hogar.

Crecimiento del árbol lo compara con el crecimiento de su familia (hijos, marido, mesa con comidas)

“Árboles se reían de ella” - Personificación

¿Por qué el texto se llama amor? ¿Qué tiene que ver con la historia?

Ella se siente mejor cuando está reunida con toda la familia, todo lo que pasa en ese momento la conforta, como que los problemas quedan afuera. Seguridad.

Cassandra, Penélope y Calíope