

Leticia Albisu Viacava, Patricia Orlando Ulfe
y Daniella Risso Balverde

La **lectura:** relaciones entre **qué dicen,** **qué enseñan** y **cómo enseñan** las **maestras**

Estudio en tercer año de escuelas públicas

**LA LECTURA: RELACIONES ENTRE QUÉ DICEN, QUÉ ENSEÑAN Y CÓMO
ENSEÑAN LAS MAESTRAS
ESTUDIO EN TERCER AÑO DE ESCUELAS PÚBLICAS
© 2023, LETICIA ALBISU VIACAVA, PATRICIA ORLANDO ULFE Y DANIELLA RISSO BALVERDE**

© 2023, Ediciones Santillana S.A.
Juan Manuel Blanes 1132
Montevideo, Uruguay
edicion@santillana.com
www.santillana.com.uy

Esta obra fue realizada en el Departamento Editorial de Ediciones Santillana.

Dirección editorial: Alejandra Campos
Jefa de Arte: Andrea Natero Felipe
Adaptación de maqueta y diagramación: Verónica Pimienta
Corrección: Florencia Rey
Ilustración de tapa: Jossnatu, Getty Images

ISBN: 978-9974-92-449-9
Queda hecho el depósito que dispone la ley.
Primera edición: marzo de 2023

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente en ninguna forma, ni por ningún medio o procedimiento, sea reprográfico, fotocopia, microfilmación, mimeógrafo, o cualquier otro sistema mecánico, fotoquímico, electrónico, informático, magnético, electroóptico, etcétera. Cualquier reproducción sin el permiso de la editorial viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.



Leticia Albisu Viacava

Es maestra, magíster en Educación y posgraduada en Dificultades de Aprendizaje por la Universidad Católica del Uruguay, especializada en Culturas Escritas y Alfabetización Inicial por la Universidad Nacional de La Plata y especializada en literatura infantil. Es profesora en los Institutos Normales de Montevideo, donde imparte materias tales como Lengua y Literatura y Didáctica de la Lengua en las carreras de Maestro de Educación Primaria y Maestro de Primera Infancia. También ha participado en la formación en servicio de docentes de primaria en el área de Lengua. Sus tareas de investigación se vinculan al estudio de la lengua, específicamente a la enseñanza de la lectura y su evaluación, y la inclusión; temas sobre los que ha publicado artículos en diferentes revistas. Es colaboradora en la revista *Quehacer educativo*.



Patricia Orlando Ulfe

Es maestra de Educación Común e Inicial, magíster en Educación y posgraduada en Dificultades de Aprendizaje por la Universidad Católica del Uruguay. Además, es diplomada en Liderazgo Educacional por la Pontificia Universidad Católica de Chile y diplomada en Aprendizaje y Servicio Solidario por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, y la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Es docente de apoyo en una escuela pública de Montevideo y coordinadora pedagógica del Centro Educativo Providencia. Sus tareas de investigación se relacionan con el estudio de la lengua, particularmente con la enseñanza de la lectura, y con la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad. Sobre estos temas ha publicado artículos en revistas y participado como ponente en congresos nacionales e internacionales.



Daniella Risso Balverde

Es maestra y docente de Inglés. Actualmente trabaja en una escuela pública de Tiempo Pedagógico Extendido, en el doble rol de maestra y tallerista de Literatura. Además, se desempeña como docente de Inglés en una institución privada. Sus tareas de investigación se relacionan con el estudio de la lengua, particularmente con la enseñanza de la lectura. Sobre estos temas ha participado como ponente en congresos nacionales.

I ÍNDICE

Resumen ejecutivo	11
Introducción	13
1 Marco general de la investigación	15
Antecedentes	15
Marco teórico sobre la enseñanza de la lectura.....	18
Aspectos metodológicos.....	20
2 Enfoques declarados por las docentes	23
Criterios de selección de textos para enseñar a leer.....	23
Niveles de lectura	27
Síntesis	30
3 Enfoques sugeridos por las supervisoras	33
Enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza que sugieren por escrito inspectoras y directoras	33
Percepciones de las docentes sobre las orientaciones recibidas para la enseñanza de la lectura	33
Síntesis	35
4 Textos seleccionados	37
Síntesis	38
5 Tipos de preguntas	39
Preguntas convergentes y divergentes.....	39
Síntesis	42
6 Intervenciones docentes: reflexión metalingüística a partir de la lectura	45
Promoción de la reflexión metalingüística aplicada a un fragmento del texto	45
Promoción de la reflexión metalingüística implicada al texto	48
Elusión de reflexión metalingüística en relación con el texto	56
Síntesis	73

7 | Momentos del proceso de lectura y modalidades de lectura 77

Momentos del proceso de lectura.....	77
Antes de la lectura	77
Durante la lectura	77
Después de la lectura.....	78
Modalidades de lectura	83
Síntesis	85

8 | Planificación y evaluación de las prácticas de enseñanza 87

Planificación	87
Evaluación	87
Síntesis	88

9 | Conclusiones generales 89

Sobre los enfoques teóricos declarados por las docentes	89
Sobre los enfoques teóricos sugeridos por las supervisoras en las orientaciones escritas	91
Sobre las prácticas de enseñanza	92
Sobre la selección de textos	92
Sobre el tipo de preguntas.....	92
Sobre las intervenciones docentes	93
Promoción de la reflexión metalingüística aplicada a un fragmento	93
Promoción de la reflexión metalingüística implicada al texto.....	93
Elusión de la reflexión metalingüística	94
Sobre los momentos del proceso de lectura y sus modalidades.....	95
Sobre la planificación y la evaluación	96

10 | Resultados 97

Enfoques teóricos declarados por las docentes sobre la lectura y su enseñanza	97
Enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza sugeridos por las supervisoras en las orientaciones escritas	98
Prácticas de enseñanza de la lectura.....	99
Selección de textos para enseñar a leer	99
Tipos de preguntas.....	99
Intervenciones docentes.....	100

Promoción de la reflexión metalingüística aplicada a un fragmento	100
Promoción de la reflexión metalingüística implicada al texto.....	100
Elusión de la reflexión metalingüística	100
Momentos del proceso de lectura y sus modalidades	101
Planificación y evaluación.....	101
Síntesis en relación con el objetivo general.....	102
Proyecciones	104
Referencias bibliográficas	107
Bibliografía	113
Anexos	115
Anexo A	115
Leyenda de la flor del ceibo	115
Anexo B	117
Portada de suplemento deportivo	117
Anexo C	118
Transcripción de observación de clase 1, maestra 4	118
Anexo D.....	129
Transcripción de observación de clase 2, maestra 1	129

Esta investigación fue seleccionada por el Fondo Sectorial de Educación «Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas» de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay (ANEP) en la convocatoria de 2017. Se desarrolló entre los meses de abril de 2019 y abril de 2020, con la tutoría de Lilián Bentancur Espiñeira y la consultoría de Ivanna Centanino Cristiani.

Palabras clave: lectura; estrategia de enseñanza; enseñanza primaria; reflexión metalingüística.



RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación se propuso, como objetivo general, establecer relaciones entre los enfoques teóricos sobre la lectura a los que dicen adherir docentes de tercer año de educación primaria, las orientaciones escritas que reciben de sus supervisoras y las prácticas de enseñanza que despliegan.

Se empleó una metodología cualitativa para comprender qué perspectiva tienen, acerca de la enseñanza de la lectura, maestras¹ de tercer grado de tres categorías de escuelas públicas en el área metropolitana del Uruguay. Como instrumentos para recabar la información se utilizaron la observación, la entrevista y el análisis de documentos.

Conforme a lo investigado se puede afirmar que, desde el discurso, todas las docentes adhieren a un enfoque teórico de la lectura que oscila entre un modelo interactivo y uno transaccional. Este último está alineado al marco teórico sobre la lectura y su enseñanza presente en los documentos que emanan de la ANEP y materializan las principales líneas de la política educativa del quinquenio 2016-2020. Sin embargo, en las prácticas prevalece el enfoque de la lectura como proceso interactivo. Se identifican algunas prácticas cercanas al proceso transaccional, en las que se hace foco en la construcción de sentido a partir de la transacción entre los conocimientos enciclopédicos y lingüísticos de quien lee, las pistas lingüísticas codificadas del texto y el mundo de quien escribe. Finalmente, aparecen otras prácticas en las que subyace un concepto de la lectura como conjunto de

1 Se considera relevante utilizar lenguaje inclusivo desde la perspectiva de género a fin de problematizar el reforzamiento de estereotipos que promueven desigualdades en nuestra sociedad. Sin embargo, se tomó la decisión de usar el género femenino en todo el texto, con el propósito de agilizar la lectura y porque se va a hablar de la docencia en educación primaria, y el Censo 2018 realizado en ANEP señala que el 90,8% de las docentes se identifican con el género femenino (ANEP, 2018).

habilidades, ya que atienden a la decodificación y al modo lector por sobre la comprensión y como determinantes de esta.

Por otra parte, en las prácticas de las docentes se identifican tres tipos de intervenciones. En primer lugar, aquellas que promueven reflexiones gramaticales aplicadas a un fragmento del texto, pero desarticuladas del texto en su totalidad. En segundo lugar, las que fomentan una gramática implicada, es decir, que promueven análisis gramaticales de fragmentos o frases de los textos con el propósito de comenzar a construir el significado de párrafos y del texto en su totalidad. Por último, las prácticas que eluden la reflexión metalingüística, centradas en promover la identificación, el reconocimiento y la clasificación de algunas marcas lingüísticas propias de la escritura o tipos de signos oracionales. En estas prácticas no se analiza cómo inciden las pistas lingüísticas en el sentido del enunciado o fragmento estudiado ni cómo impactan en la comprensión global del texto, más allá de lo local.

No fue posible entablar relaciones con las orientaciones escritas que las maestras reciben de sus supervisoras, dado que en los informes no se encontraron sugerencias para la enseñanza de la lengua en general ni de la lectura en particular.

INTRODUCCIÓN

En el escenario general de los principales aspectos que hacen a la enseñanza y el aprendizaje en la educación primaria en el Uruguay, este proyecto de investigación se interesó por las prácticas de enseñanza de la lectura de docentes de tercer grado de escuelas públicas del área metropolitana, en el contexto de discusión acerca de los resultados de nuestro país en evaluaciones nacionales e internacionales en el área de Lengua.

El objetivo general de la investigación fue vincular los enfoques teóricos sobre la lectura a los que dicen adherir docentes de tercer año de educación primaria, las orientaciones que reciben de sus supervisoras por escrito y las prácticas de enseñanza que efectúan.

A su vez, los objetivos específicos fueron los que siguen:

- Averiguar a qué enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza adhieren las docentes participantes de la investigación.
- Conocer los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza que sugieren por escrito inspectoras y directoras.
- Analizar las prácticas de enseñanza de lectura de las docentes participantes de la investigación.

Esta publicación presenta los hallazgos más relevantes que refieren a cada uno de los objetivos específicos. En el primer capítulo se dan a conocer los principales antecedentes nacionales e internacionales de la investigación, un breve marco teórico sobre la lectura y aspectos metodológicos generales. El segundo capítulo trata sobre los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza que declaran seguir las docentes; el tercero, sobre los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza sugeridos por las supervisoras en las orientaciones escritas. Los capítulos cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo exploran las prácticas de enseñanza de la lectura de las docentes, abarcando distintos aspectos. El noveno capítulo aborda las conclusiones generales y, finalmente, el décimo se dedica a algunos resultados de la investigación.



MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Antecedentes

A nivel internacional, en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), Uruguay se ubica por sobre la media regional en las tres áreas evaluadas (Lengua, Matemáticas y Ciencias Naturales) al considerar los resultados del alumnado de tercer grado. Sin embargo, al comparar estos resultados con los del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), es posible apreciar un estancamiento; entre 2006 y 2013 no se registraron avances significativos en los logros de aprendizajes:

Los resultados comparados SERCE-TERCE en la prueba de lectura de tercer grado indican que se experimentó un aumento estadísticamente significativo a nivel regional en esta prueba, entre 2006 y 2013. En concordancia con lo anterior, 9 de los 14 países que participaron en ambos estudios muestran un rendimiento significativamente más alto en TERCE que en SERCE [...]. Por su parte, Argentina, Chile, Colombia y Uruguay no muestran diferencias en su rendimiento en SERCE y TERCE en esta prueba (UNESCO, 2014, p. 23).

En cuanto a documentos oficiales de la ANEP, la inspección técnica del Consejo de Educación Inicial y Primaria² (CEIP) en su Circular N.º 4 (2015) plantea, como posible hipótesis del estancamiento de los resultados del área de Lengua, las prácticas de enseñanza de la comunidad docente. Se maneja como supuesto que la relación discordante entre sus prácticas de enseñanza, su concepción de *lectura* y las directivas que reciben estarían

2 A partir de la entrada en vigencia de la Ley 19899 del 9 de julio de 2020, se modificó la gobernanza y se instaló la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Dado que la presente publicación refiere a una investigación que se realizó antes de la entrada en vigencia de esta ley, se hace referencia al CEIP.

incidiendo en el estancamiento de nuestro país en los niveles de desempeño de lectura en tercer grado.

A nivel nacional, en 2017 se realizó la primera Evaluación Nacional de Logros Educativos, Aristas. A partir de esta, en octubre de 2018 el INEEd presentó evidencias sobre los desempeños en lectura del alumnado de tercer grado de primaria. Es de destacar que para la construcción de las pruebas se tomó como base el programa de Primaria y los perfiles de egreso. Los resultados evidencian que «el 47,6% de los alumnos realiza tareas limitadas a enunciados o fragmentos específicos y que no involucran una comprensión global del texto» (INEEd, 2018, p. 170). Aristas también recaba evidencias sobre las oportunidades de aprendizaje del alumnado a partir de una encuesta a docentes «que logra vincular directamente el proceso de enseñanza con el de aprendizaje» (p. 89). Acerca de este punto, INEEd informa que «en tercer año, los maestros reportan haber trabajado más frecuentemente actividades de lectura literal e inferencial» (p. 110). El alto porcentaje de estudiantes que alcanza un primer nivel de lectura de tipo literal, según Aristas, y lo que las docentes dicen realizar en sus prácticas justifica la pertinencia de analizar qué tipo de prácticas de enseñanza se están realizando para enseñar a leer.

Los resultados de la segunda evaluación Aristas, realizada en el 2020, arrojan conclusiones similares a los de la precedente: «Los desempeños de los alumnos en 2020 continúan mostrando, al igual que otras evaluaciones nacionales e internacionales previas, un importante porcentaje de alumnos en los niveles bajos de desempeño, así como una distribución muy inequitativa» (INEEd, 2021, p. 157).

En este contexto, nos interesó profundizar y establecer relaciones entre tres dimensiones: los enfoques teóricos sobre la lectura a los que dicen adherir docentes de tercer año de educación primaria, las orientaciones escritas que reciben de sus supervisoras y las prácticas de enseñanza que realizan.

Albisu y Orlando (2017), en su investigación *Las estrategias de enseñanza de la lectura en tercer año de educación primaria común pública. Maestros con buenas prácticas*, muestran que existe una brecha entre lo que dicen y hacen las maestras respecto a la enseñanza de la lectura y lo que dicen y plasman por escrito las supervisoras. Concluyen que las concepciones

teóricas que manejan las docentes no se reflejan totalmente en las prácticas de enseñanza de lectura que despliegan ni en las planificaciones ni en los informes de orientación. Esto, dicen las investigadoras, repercute negativamente en los niveles de desempeño del alumnado, debido a que se promueve un nivel de lectura casi exclusivamente literal.

En esta línea, la investigación de Bentancur y Gabbiani en el *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016* identifica que no se lee con propósitos claros ni se define la audiencia a la que se dirige: «Los niños en general leen y escriben para los maestros y porque ellos así lo determinan» (INEEd, 2017b, p. 142). De esta investigación también se rescata que «las clases dedicadas expresamente a la enseñanza de la lectura y la escritura no suelen formar parte de unidades de trabajo más amplias y significativas» (p. 142), es decir, las actividades para enseñar a leer no forman parte de una secuencia de enseñanza. Además, resalta la percepción que tiene el equipo docente sobre los cursos de Lengua de formación en servicio: «Consideran que están mejor preparados para enseñar lectura y escritura que quienes no los hicieron. Desde su percepción, los cursos cumplen con el objetivo de dar mejores herramientas a la hora de enseñar» (p. 142).

Desde el análisis de las prácticas, Aristimuño y Kaztman (2005) plantean que hay una estrecha vinculación entre las propuestas de enseñanza y la capacitación que reciben las docentes en las instancias de formación en servicio:

En la medida en que los docentes se perfeccionan, estarán más dispuestos a participar en procesos de cambio [...], y su participación será desde una perspectiva más técnica y calificada. De hecho, como lo plantea Fullan, la formación de los docentes es considerada como una precondition para el cambio y la clave para el desarrollo del currículo (p. 183).

Por otra parte, en Uruguay se cuenta con proyectos y programas que están abordando la temática de la lectura. Desde la ANEP emanan documentos que encuadran el abordaje de la lectura en las escuelas: el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (2008), el *Documento base de análisis curricular* (2016) y las *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación*

Inicial y Primaria (2016). Existe específicamente un Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), que elabora materiales de apoyo para la enseñanza de la lengua, a saber: blocs de lectura y escritura y un glosario.

Marco teórico sobre la enseñanza de la lectura

En el campo de la lengua, específicamente de la lectura, se puede afirmar que en los últimos setenta años es posible identificar tres enfoques teóricos diferentes acerca de la lectura: como conjunto de habilidades, como producto de la interacción entre pensamiento y lengua y como proceso transaccional.³

En la presente publicación se adhiere a un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (Lomas, 2015) y a una concepción de la lectura como proceso transaccional (Rosenblatt, 1996; Goodman, 1996), base del programa del CEIP (ANEP, 2008) y parte de la malla curricular de la formación magisterial. Desde esta concepción, la lectura se entiende como una negociación de significados entre un sujeto, un texto y un autor, en la cual el lector realiza un proceso de construcción de sentido del texto. En este proceso se ponen en juego los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos

3 — Como conjunto de habilidades: «[...] el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura, seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel» (Dubois, 2005, p. 9). Presupone que la lectura es un proceso que se divide en partes que pueden ser enseñadas de forma separada; la comprensión es una simple parte y consecuencia de la habilidad para decodificar y el rol del lector es extraer el significado que está en el texto, el cual es ajeno e independiente a él (dualismo lector-texto).

— Como producto de la interacción entre pensamiento y lengua: este enfoque destaca que «el sentido del texto no está en las palabras [...] sino en la mente del autor cuando reconstruye el texto en forma significativa para él» (Dubois, 2005, p. 11).

— Como proceso transaccional: el *Programa de Educación Inicial y Primaria* de 2008 define la lectura como «[...] un proceso de construcción de sentido, producto de una transacción entre el lector, el texto y el autor, que pone en juego los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos del primero con las pistas lingüísticas codificadas del segundo y el mundo del tercero» (ANEP, 2008, p. 47).

de quien lee, junto con las pistas lingüísticas codificadas del texto y el mundo de quien escribe.

Esta investigación analiza las prácticas de enseñanza de la lectura, que, como actividades docentes, no ocurren de manera espontánea; son intencionales y requieren ser planificadas. Esto significa que la maestra anticipa cómo organizar una secuencia de actividades para enseñar a leer, prevé qué estrategias de enseñanza pondrá en juego y toma en consideración a sus estudiantes —sus características y los conocimientos que tienen sobre un tema— y al contexto, lo que rodea la situación de aprendizaje. Esta anticipación podrá ser mental o registrada por escrito.

El análisis de las planificaciones diarias de las docentes y de las secuencias o unidades en las que están insertas permite identificar su vínculo con las prácticas y reconocer el para qué, el qué y el cómo de la concreción de las intenciones docentes, así como las maneras para adecuarlas a las características del alumnado y a los contextos particulares (Davini, 2009).

Al analizar las planificaciones macro, es decir, aquellas en las que se insertan las actividades puntuales y concretas a observar, se busca identificar sus principales elementos constitutivos (Astolfi, 1997). En consonancia, el CEIP (2016) expresa:

La planificación es un proceso mental que pone de manifiesto las ideas del docente en el quehacer cotidiano y que se explicita mediante un diseño comunicable que organiza la tarea y permite anticipar y prever las acciones y los avances, con los medios necesarios, hacia una dirección determinada (p. 1).

Se parte de la concepción de la lectura como comprensión. Para comprender textos, el estudiantado ha de desarrollar la competencia lectora, lo que supone que adquiera estrategias que le permitan procesar y comprender los textos escritos, a partir del abordaje sobre los niveles estructurales del texto y su interrelación. Solé (2012) plantea que esta competencia se apoya en tres ejes: aprender a leer; leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de nuestra vida, y aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona (p. 50).

Para ser un lector competente, es necesario desarrollar y poner en práctica variadas estrategias de lectura, tanto cognitivas como discursivas. Las primeras son planteadas por Goodman (1986) y las segundas son enunciadas por Martínez (2004): genéricas, enunciativas, organizacionales, semánticas y pragmáticas. En relación con las estrategias que dan lugar a una lectura más allá de las líneas, la reflexión metalingüística es imprescindible; por lo tanto, es necesaria la reflexión gramatical. La gramática se entiende, entonces, como herramienta cultural, al servicio de la comprensión y la producción de textos (Gaspar y Otañi, 2000), para «interpretar el mundo que nos rodea y para gestionar nuestra interacción con los demás» (Fontich, 2011, p. 56).

Distintas investigaciones entienden la enseñanza de la lectura como un proceso (Solé, 1992; Colomer, 1996). En esta línea, Solé distingue tres subprocesos en el camino de darle sentido a lo escrito: antes de leer, durante la lectura y después de leer. Estos momentos, que no son estancos, sino recursivos, pueden ser identificados y analizados en las prácticas docentes y desde la planificación de las intervenciones. En cada paso del proceso lector, de dar sentido a lo escrito, las intervenciones de las docentes tienen un rol fundamental para orientar la tarea del alumnado, orientación que muchas veces asume la forma de preguntas (Burbules, 1993; Anijovich y Mora, 2000).

Aspectos metodológicos

Desde un enfoque y una metodología cualitativa, la población objeto de estudio de la investigación estuvo constituida por maestras de tercer año de escuelas públicas del área metropolitana. Se eligió un enfoque cualitativo, ya que la investigación tuvo el objetivo de comprender un fenómeno desde el punto de vista de los participantes en su ambiente natural, vinculándolo siempre con el contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Durante el período de abril a agosto de 2019 se implementó el trabajo de campo: se realizaron seis entrevistas a maestras y doce observaciones

de clases de enseñanza de la lectura (dos observaciones de cada una de las maestras participantes en la investigación).

Se realizó una selección basada en los siguientes criterios:

- Buenas prácticas: maestras de tercer grado reconocidas, por informantes con calificación (inspectoras, docentes de formación en servicio), como buenas enseñantes en lo que refiere al proceso de enseñanza de la lectura.
- Formación en servicio: maestras que hayan participado de cursos de actualización del área de Lengua.
- Territorio: maestras de escuelas públicas del área metropolitana de las categorías Aprender (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), Práctica y Tiempo Completo.

La investigación se centró en maestras con buenas prácticas y con cursos de formación en servicio en el área de Lengua, ya que los estudios plantean que existe una estrecha vinculación entre las propuestas de enseñanza y la capacitación que reciben las docentes en la formación en servicio (Aristimuño y Kaztman, 2005; INEE, 2017b).

Por otro lado, la formación en servicio es tomada como factor clave para la actualización docente, sin distinguir de qué institución depende, ya que todas las propuestas se alinean con la documentación que emana de la ANEP y las políticas educativas del período 2016-2020.

En relación con los problemas de validez y de confiabilidad, se emplearon estrategias de triangulación de fuentes de datos y de instrumentos de producción de información (entrevistas, observaciones de clase, análisis de documentos), una descripción exhaustiva de las categorías previas y emergentes y un muestreo teórico.



ENFOQUES DECLARADOS POR LAS DOCENTES

En este capítulo se aborda el primer objetivo específico, que se refiere a los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza a los que dicen adherir las docentes participantes de la investigación. La información recabada, a través de entrevistas semiestructuradas, se organiza en dos apartados: «Criterios de selección de textos para enseñar a leer» y «Niveles de lectura».

Criterios de selección de textos para enseñar a leer

En este punto nos interesó abordar cuáles son los criterios que manifiestan usar las docentes al seleccionar los textos para enseñar a leer al alumnado. La mitad de las docentes declara utilizar textos «diversos» y «variados»; la otra mitad refiere utilizar textos continuos y discontinuos.⁴

Distintos tipos de textos, variados. Cuentos, cartas, poemas (Maestra 3).

Una maestra resalta la importancia de la diversidad de textos, pero destaca que estos han de ser de circulación social:

Textos de uso social [...], diferentes tipos de textos [...], que ellos se acerquen y puedan hacer inferencias (Maestra 1).

4 «Los textos continuos son aquellos organizados en párrafos. Pueden contener organizadores —subtítulos, encabezados— que aclaran la jerarquía general de la información que contiene. [...] Los textos discontinuos son aquellos en los que la información se expresa a través de frases sueltas, rótulos o epígrafes conectados a imágenes, dibujos o gráficos» (INEEd, 2017a, p. 17).

En lo referente a los criterios, cada docente maneja más de uno. En sus discursos se identifican cinco:

1. La mitad de las docentes declara que considera el interés que los textos puedan despertar en el alumnado:

Me gustan las imágenes, me gusta mostrarles un libro que la imagen atraiga al niño. Si vos les mostrás un libro sin imagen a la edad de ellos... después más adelante podés trabajar con las novelas, como en quinto y sexto, pero ahora es la imagen. Es lo que más llama la atención. O el título. El título y la imagen, que sea motivador (Maestra 6).

En cuanto al interés que el libro puede despertar, se identifican personajes (lobos, brujas, piratas) para generar itinerarios de lectura en torno a ellos:

Ellos leen el libro del lobo, *El lobo está*, y trabajamos con la misma secuencia del *CLE*, y acá trabajo todo. Inferencias a partir del título, todo (Maestra 6).

2. La mayoría de las maestras refiere al vínculo con la temática que están trabajando, tanto del área de Lengua como de otras áreas del conocimiento:

Primero, que sea de algo atractivo, que sea de la temática que esté dando. Por ejemplo, ahora estoy trabajando con la Copa América, entonces, trabajo con un texto de la pelota, de Galeano. Cosas que a ellos les llame, porque eso les gusta. Siempre relacionado con algo que esté en la temática, en la unidad que estoy dando, en la secuencia. Por ejemplo, esto de leyendas, estamos trayendo leyendas rioplatenses, y a su vez estamos trabajando, también, con las aves que son autóctonas de acá. Trato de dar lo más relacionado, que se sienta que no es traído de los pelos (Maestra 4).

Una maestra vincula la importancia de la selección de los textos con la temática abordada (generalmente de ciencias sociales o naturales) y la motivación y disfrute del alumnado:

Textos simples, que a ellos les gusten, que estén relacionados a una temática. Por ejemplo, yo había planificado relacionado con los peces. Como veníamos trabajando biomas, el bioma costero... Depende lo que vaya a trabajar, uso diferentes técnicas. Por ejemplo, la Copa América. Puedo trabajar un afiche sobre la Copa América. Pero más bien que sean textos de fuentes confiables, también. O autores conocidos, para que empiecen... Es una escuela donde los niños no tienen libros en la casa, por lo general. Entonces, autores uruguayos, conocidos, que ellos puedan ampliar... Entonces, eso, estimular el gusto por la lectura, traer autores conocidos, entretenidos, relacionado con la temática. Todo eso (Maestra 5).

3. Algunas de las docentes declaran que eligen los textos considerando la gramática aplicada,⁵ es decir, que ponen los textos al servicio de la gramática. Para ejemplificar, citamos lo expresado por una de las maestras:

Usamos el texto para trabajar diferentes cosas, por ejemplo, si quiero dar sustantivos, adjetivos [...]. Según lo que esté dando, voy a utilizar el texto (Maestra 3).

La docente manifiesta «si quiero dar», «según lo que esté dando»; enfatiza la necesidad docente de *dar*, pero no una reflexión implicada en el texto, sino aplicada.

5 Los contenidos escolares tienen como eje de selección conceptos de la gramática del texto o de la pragmática. Todo se reduce a «identificar y a clasificar conectores, a distinguir entre actos de habla directos e indirectos o a analizar un texto según su ajuste a una superestructura dada, sin que estos saberes metalingüísticos tengan vínculo alguno con el aprendizaje escolar de las prácticas sociales de la oralidad, de la lectura y la escritura» (Bombini y Lomas, 2019, p. 9).

4. Algunas maestras comentan que seleccionan los textos teniendo en cuenta los conocimientos de los que dispone el alumnado para comprenderlos. De esta manera, una docente resalta la necesidad de que los textos estén vinculados con las experiencias y conocimientos previos de sus estudiantes, y que, además, sean accesibles:

Principalmente que tenga relación con el concepto que se quiere trabajar. Después, también que tenga algún tipo de cercanía con los niños, que sea de algún tema que ya conocen. No traer un texto que sea, digamos, algo «tirado de los pelos», que sea tomado de la nada, sino que tenga relación. Que ellos puedan tener insumos, ellos mismos poner algunos de sus conocimientos a disposición de la lectura del texto. Por ejemplo, hicimos trufas y después trabajamos con la receta; fuimos a ver un espectáculo al Teatro Solís y trabajamos con la reseña. Que tenga conexión entre lo que ellos ya conocen y lo que van a leer en el texto (Maestra 1).

Siguiendo esta línea, una maestra plantea la necesidad de trabajar con textos sencillos porque, al parecer, el vocabulario del alumnado es escaso:

Que sea sencillo. Acá el nivel es muy descendido en vocabulario. Si bien tenemos nosotros que ampliar el vocabulario, igual se trata de que sean textos bastante simples para comenzar... Hay que estimularlos mucho, porque es muy descendido el lenguaje (Maestra 5).

5. Una docente comenta que tiene en cuenta la rigurosidad disciplinar de los textos. Considera, también, que es pertinente adaptar su extensión sin sustituir palabras, manteniendo el vocabulario original:

[...] que tenga una rigurosidad disciplinar, o sea, si estoy hablando de ciencias sociales, que sea un texto que vaya hacia ahí [...]. De vocabulario no los simplifico, quizás puedo simplificar la extensión, capaz que recortás un poco [...]. Los textos los armamos de las páginas oficiales del Solís, de la Zitarrosa. La selección y el recorte de la información lo hicimos nosotras (Maestra 2).

Niveles de lectura⁶

Desde el discurso, todas las docentes refieren a promover niveles de lectura literales e inferenciales:

[...] tendiendo a la intencionalidad del texto, el por qué el autor habrá escrito esto, que entiendan, que comprendan palabras en el texto (Maestra 3).

Que ellos puedan extraer información, que puedan interpretar lo que quiso decir el autor (Maestra 4).

Trabajamos tanto con información implícita como trabajamos con información explícita. En la implícita, la finalidad del texto, lo pragmático, ¿quién lo creó?, ¿para qué? [...] Trabajar mucho con lo pragmático (Maestra 1).

Una docente utiliza una metáfora para explicar cómo se da el proceso de comprensión. Compara el texto con una piscina en la que es necesario moverse para ver y conocer el espacio; una situación similar se da en el texto, en el que hay que ir más allá de la superficie, hay que entrar («bucear») en él:

Yo lo que les digo a los gurises cuando vamos a un texto es que los textos son como una piscina. Uno tiene el agua acá, pero a medida que va entrando al texto se tiene que ir sumergiendo para poder llegar al fondo y tener la idea global de la piscina, ¿no? Para entender qué es estar en una piscina: que si yo me quedo arriba, solo veo la superficie; si me quedo abajo, me pierdo en la información, en qué pasa. Qué necesito, cómo, saber moverme en la piscina.

6 Se tienen en cuenta los tres planos de comprensión que plantea Cassany (2006): las líneas, entre líneas, detrás de las líneas. Primero, «leer las líneas se refiere a la comprensión literal» (p. 61) implica procesar estructuras sintácticas y saber elegir la acepción correcta de cada palabra. Segundo, leer entre líneas refiere a la capacidad de recuperar los implícitos, las connotaciones de las palabras implica inferencias, presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos. Por último, leer detrás de las líneas implica leer «la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor» (p. 52).

Después, por lo general, les dibujo una piscina, les digo: «Vamos a entrar al texto». Entonces, nos metemos en el texto, vamos a sumergirnos. Y el texto tiene párrafos, vamos a tener que ver eso. Como que el texto es un objeto... sí, eso. Algo que tiene contenido, pero que lo tengo que ir «buceando» para irle sacando información. Que tengo que encontrarle la riqueza a ese texto. En líneas así, global, eso, el texto como piscina. Esa cosa de tener que ir metiéndote (Maestra 2).

Una maestra expresa que prioriza la lectura explícita por sobre la implícita porque la mayoría del alumnado no accede a ese segundo nivel de lectura:

Más bien, en tercero, lo que hago es la lectura explícita, más que implícita. Me parece que la implícita a veces se puede hacer, sí, pero no es tan fácil... siento que no están preparados. No es que les pongo un techo, pero siento que no están preparados. La lectura implícita es lo que más cuesta. Puede ser que ponga, en una actividad, una pregunta o que diga yo una lectura implícita (Maestra 5).

Esta docente también explica que propone niveles de lectura inferenciales al hacer ejercicios grupales:

Ellos tenían que leer, yo les di diferente información a los equipos, y tenían que hacer un resumen, sacar ideas importantes, que fue difícilísimo, porque ni que hablar, los tuve que ayudar, pero ayudándolos e interviniendo pudieron lograrlo. [...] Eso sí, cuando es de información, trabajamos en equipo. Cuando es un texto informativo, casi siempre trabajamos en equipo (Maestra 5).

Una maestra plantea la importancia y la necesidad de hacer inferencias y entablar relaciones entre los diferentes elementos del texto para que sus estudiantes puedan dar razones de las afirmaciones que hacen sobre él:

[...] poder justificar sus respuestas, sus intereses, dentro del marco que le da el autor de ese texto y en un ir y venir entre el autor y lo que uno ya tiene, los conocimientos previos de uno y el autor. Y bueno, buscando esas pistas que

nos deja el autor en el texto. Ir siempre conjuntamente discutiendo y compartiendo, y después corroborando y justificando, con el texto, esos argumentos que dan (Maestra 1).

Un tercio de las docentes dicen que fomentan una reflexión metalingüística desarticulada, o sea, una gramática aplicada, y no implicada, ya que comentan que seleccionan los textos para abordar determinados contenidos gramaticales, como adjetivación, sinonimia y sustantivación. Esto da cuenta de que las inferencias que buscan promover son a nivel local, y no global, y que el texto queda al servicio de la gramática:

Depende del contenido. Por ejemplo, si voy a enseñar mayúsculas o puntuación, elijo determinado texto (Maestra 3).

Por otra parte, una maestra piensa acerca de la articulación entre teoría y práctica. Expresa que es imprescindible reflexionar sobre ello con sus pares, pero identifica que esta es una práctica poco habitual:

Me parece que lo que no tenemos los maestros, en general, es la conciencia de qué estamos haciendo dentro del aula, de forma crítica. Si uno no se revisa las prácticas, por más que leas teorías... Es más, yo estoy segura que hay gente que se sabe muy bien la teoría, pero que dentro del aula capaz que hace todo lo contrario. Porque no alcanza solo con leer teoría: tiene que haber revisión de práctica. Y la revisión de práctica la hacés con otro, con tus compañeros o con alguien que te sientas a la par de poder hacerlo, y eso, a nivel magisterial, es poco, o se da poco (Maestra 4).

Cabe destacar que, desde el discurso, no se menciona la lectura crítica ni la selección de los textos por su valor literario, así como tampoco se alude a la fuente ni a la autoría de los textos.

Síntesis

En relación con los criterios de selección de textos para enseñar a leer:

- La mitad de las docentes utiliza textos «diversos» y «variados»; la otra mitad, textos continuos y discontinuos. Solo una maestra expresa la importancia de que se trate de textos de circulación social; es decir, hace énfasis en el enfoque comunicativo para la selección de los textos.
- Las docentes manejan más de un criterio de selección de textos:
 - El interés que los textos puedan despertar en el alumnado. La mitad de las docentes declara que considera este criterio. Relacionado con esto, expresan la relevancia de planear itinerarios de lectura en torno a un personaje de la literatura.
 - El vínculo con la temática que están trabajando, tanto del área de Lengua como de otras áreas del conocimiento. Este criterio es mencionado por la mayoría de las maestras, que plantean, así, la importancia de leer para aprender, pero también de aprender a disfrutar de la lectura.
 - El texto como medio para aprender gramática; es decir, se elige el texto en función de los contenidos gramaticales con los que se quiere trabajar. Algunas docentes expresan que seleccionan los textos considerando este criterio.
 - Los conocimientos de los que disponen sus estudiantes para comprender los textos. Algunas maestras eligen los textos según este criterio. Además, una docente plantea la necesidad de optar por textos sencillos.
 - La rigurosidad disciplinar. Una docente menciona que sigue este criterio al seleccionar textos de ciencias y, también, que es pertinente realizar adaptaciones de extensión sin cambiar palabras, es decir, respetando el vocabulario original del texto.

Tabla - Criterios de selección de textos para enseñar a leer, según las docentes

El interés que los textos puedan despertar en el alumnado.	El vínculo con la temática que se está trabajando (del área de Lengua u otras áreas).	El texto al servicio de la gramática. Se elige el texto para abordar contenidos gramaticales.	Los conocimientos de los que dispone el alumnado para comprender los textos.	La rigurosidad disciplinar, principalmente referida a la selección de textos de ciencias.
--	---	---	--	---

En relación con los niveles de lectura:

- Todas las docentes mencionan que promueven niveles de lectura literales e inferenciales:
 - Una maestra expresa que prioriza la lectura explícita por sobre la implícita, que «es lo que más cuesta». Comenta que la mayoría de sus estudiantes no acceden al segundo nivel de lectura mencionado porque «no están preparados». Esta maestra explica que promueve el acceso a niveles de lectura inferenciales cuando se trata de propuestas grupales. En estos casos, su intervención resulta imprescindible.
 - Una docente plantea la importancia y la necesidad de hacer inferencias y entablar relaciones entre los diferentes elementos del texto para que el alumnado logre dar razones acerca de las afirmaciones que hace.
- Un tercio de las docentes expresan que fomentan una reflexión metalingüística desarticulada, o sea, una gramática aplicada, y no implicada, ya que seleccionan los textos para un determinado fin, por ejemplo: abordar contenidos gramaticales puntuales. Entonces, invitan a inferir contenidos a nivel local, no global, y ponen el texto al servicio de la gramática.
- Una maestra reflexiona acerca de la articulación entre la teoría y la práctica sobre la enseñanza de la lectura, es decir, entre lo que creen que hacen y lo que verdaderamente hacen. Piensa que es imprescindible reflexionar sobre este tema con sus pares, pero que es una situación poco habitual.



ENFOQUES SUGERIDOS POR LAS SUPERVISORAS

En este capítulo se aborda, en dos apartados, el objetivo específico número dos: conocer los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza sugeridos por las supervisoras (directoras e inspectoras) en las orientaciones escritas a las docentes. Se incluyen también las percepciones de las docentes sobre estas orientaciones recibidas.

Enfoques que sugieren por escrito inspectoras y directoras

No aparecen orientaciones específicas del área de Lengua en ninguno de los informes de las supervisoras. En un informe de inspección se deja constancia de que la docente utiliza los *Cuadernos para leer y escribir (CLE)*, pero no se realizan sugerencias sobre su uso. En otro informe de inspección aparecen sugeridos dos materiales de Lengua: un libro de Ana María Kauffman y un artículo de María Cristina Martínez, sin sugerencias didácticas asociadas.

Percepciones de las docentes sobre las orientaciones recibidas para la enseñanza de la lectura

En cuanto a las orientaciones de la inspección, una docente declara haber recibido orientaciones generales sobre la enseñanza, de modalidad grupal en la mayoría de los casos, pero no específicamente para el campo de la lectura:

[...] sugerencias más *macro*; no algo puntual. Quizás, con relación a qué autores seguir, a qué corriente, modelo transaccional, en algún taller en que se haya trabajado esto (Maestra 1).

Otras maestras expresan haber sido orientadas en general, y que las inspectoras han hecho énfasis en el uso del *CLE*:

[...] siempre orientan; en general, no solo en la lectura. Lo que más nos piden, hoy en día, es que trabajemos en secuencia, con el libro (Maestra 5).

Ellos sugieren. Esta inspectora siempre te está promocionando un libro u otro. Ellos sugieren [...] el *CLE*, que usemos el *CLE*. Pero yo lo uso siempre, y lo ven, planifico con eso (Maestra 6).

La inspectora vino, [...] me habló de matemática, lengua, de fulana o mengana,⁷ y entonces le digo: «Anotámelos todos, porque te vas a ir y no me voy a acordar ni del apellido del primero» (Maestra 2).

Una maestra expresa que las inspectoras cumplen un rol preferentemente fiscalizador:

La inspectora es más fiscalizadora que orientadora, en realidad. [...] Te dice del *CLE* (Maestra 4).

En relación con las orientaciones de la directora, una maestra específica que recibe sugerencias como la circulación de materiales y bibliografía:

Como es una escuela de práctica, llegan materiales que circulan, tenemos conocimiento de los materiales que se les da a las practicantes, para tenerlos en cuenta nosotras al momento de orientar la bibliografía que usa la directora con ellas, para tener en cuenta con qué base van a preparar la clase, entonces nos manejamos desde ahí (Maestra 1).

7 Términos usados para designar a autoras cuyo nombre se desconoce o no interesa precisar.

Una maestra explica que las orientaciones de la directora son específicas sobre la lectura y que quedan registradas en repositorios en línea como Google Drive:

[...] en un Drive de la escuela, la carpeta de práctica y relacionado con las practicantes (Maestra 2).

Algunas maestras expresan que no reciben orientaciones de las supervisoras y que toman las sugerencias de los cursos de formación en servicio:

Aprendí de cursos a trabajar más de una vez un mismo texto con distintas propuestas y a detenerme más en los enunciados que en las palabras (Maestra 3).

La orientación que tuvimos fue cuando vinieron las formadoras acá (Maestra 1).

Síntesis

A modo de resumen, no se encuentran sugerencias escritas de las supervisoras en relación con los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza.

Con respecto a las orientaciones específicas del área de Lengua, no aparecen sugerencias en ninguno de los informes de las supervisoras. En un informe se menciona que la docente utiliza los *CLE*, pero no se incluyen sugerencias ni orientaciones. En otros casos, se propone bibliografía didáctica de la lengua, pero sin sugerencias didácticas asociadas. Un tercio de las supervisoras sugiere bibliografía de consulta específica de la lengua.

En cuanto a las percepciones de las docentes sobre las orientaciones recibidas para la enseñanza de la lectura, algunas de ellas expresan que reciben orientaciones generales sobre la enseñanza, pero no específicamente para el campo de la lectura. En algunos casos mencionan la importancia del uso de los *CLE*. Por otro lado, una maestra expresa que las inspectoras cumplen un rol principalmente fiscalizador, por lo que parece desdibujarse, así, su rol orientador.

En relación con las orientaciones de la directora, una maestra cuenta que recibe sugerencias de materiales y bibliografía del área específica de la lectura. En algunos casos, estos materiales quedan almacenados y compartidos en repositorios en línea. Algunas maestras expresan que, al no haber recibido orientaciones de las supervisoras, toman las sugerencias de los cursos de formación en servicio.

TEXTOS SELECCIONADOS

A partir de este capítulo se abordará el objetivo específico número tres: analizar las prácticas de enseñanza de lectura de las docentes participantes de la investigación. En este capítulo se mostrarán las categorías de textos que fueron elegidos para cumplir con ese fin.

En cuanto a los textos seleccionados por las maestras, estos son:

- En mayor medida continuos y, entre estos, casi la totalidad son fotocopias que las docentes preparan para la clase (ver anexo A). Los textos continuos están organizados en párrafos, pueden tener subtítulos y encabezados, es decir, organizadores. Son ejemplos de textos continuos las leyendas, los textos de estudio y las cartas.
- Algunos son discontinuos; dentro de esta categoría se encuentran textos de los *Cuadernos para leer y escribir* —creados y distribuidos por ANEP—, un libro de cuentos, un texto publicitario y textos periodísticos (ver anexo B). En los textos discontinuos la información se expresa en «frases sueltas, rótulos o epígrafes conectados a imágenes, dibujos o gráficos» (INEEd, 2017a, p. 17). Son ejemplos de textos discontinuos los mapas, las historietas, los gráficos y las infografías.

Destacamos que solamente en una clase se opta por la literatura infantil y, específicamente, por un libro álbum,⁸ a pesar de que la mayoría de las maestras que participan de la investigación (cinco de seis) declaran disponer de una biblioteca en la escuela.

8 «Las características literarias específicas de los álbumes son las que derivan de su relación con la imagen» (Colomer, 1996, p. 31). «La literatura actual establece muy a menudo juegos de ambigüedad entre la realidad y la ficción de lo que se explica. Los álbumes utilizan el reparto de esos papeles entre el texto y la imagen, de manera que la ilustración ofrece pistas para poner en duda la realidad de lo que afirma el texto» (p. 29).

Síntesis

La mayoría de las maestras selecciona textos continuos. De las doce clases observadas, en cuatro se seleccionan textos discontinuos y en una se opta por la literatura infantil.

Tabla - Textos seleccionados por las docentes en las clases observadas para enseñar a leer

Textos continuos	Textos discontinuos
Textos de estudio (adaptaciones, <i>CLE</i>)	Libro álbum
Leyendas	Texto publicitario
Cuentos (fragmentos)	Historieta
Noticia	Portada de suplemento deportivo

TIPOS DE PREGUNTAS

En este capítulo se abordan los tipos de intervenciones que realizan las docentes durante las prácticas de enseñanza de la lectura. Dichas intervenciones, en general, adoptan la forma de interrogantes.

Preguntas convergentes y divergentes

En la mayoría de las intervenciones docentes predominan las preguntas convergentes, aquellas que se dirigen a una respuesta específica (Burbules, 1993). En menor cantidad, se identifican intervenciones que pretenden recuperar un conocimiento previo y centrar la atención. Estas observaciones refuerzan lo hallado por Albisu y Orlando (2017):

En las observaciones de clase, las intervenciones de las docentes, de acuerdo con la propuesta de Burbules (1993), son en su mayoría convergentes, buscan respuestas concretas, implican buscar información explícita fundamentalmente y completar las frases dichas por el maestro, cuya respuesta no requiere interpretar el texto siquiera. Las intervenciones cuyos fines son recuperar un conocimiento previo y centrar la atención podrían dar cuenta de la promoción de estrategias cognitivas de lectura para abordar un nivel de lectura inferencial, ya que implican interrogantes cuya respuesta es deducible.

De las observaciones de clase se desprende que el nivel de lectura promovido principalmente es el literal, y en algunas oportunidades el inferencial, lo cual se relaciona con el tipo de intervenciones que el docente realiza, preguntas convergentes asociadas al nivel literal fundamentalmente, pero también preguntas divergentes asociadas a niveles inferenciales de lectura (p. 81).

Lo anterior provoca que en las propuestas de enseñanza de lectura se priorice el acceso a niveles literales por sobre los inferenciales, lo cual se vincula a preguntas convergentes. Esto se puede percibir en una de las clases observadas, en la que la propuesta se basa en el siguiente texto de información sobre los lobos:

El lobo

Los lobos eran los grandes cazadores de los bosques de Europa. La mayor parte de ellos se encuentra ahora en reservas y parques naturales. El lobo siempre caza en manada. Una jauría bien coordinada puede alcanzar presas tan escurridizas como los gamos, o tan grandes y fuertes como los ciervos. El control y la disciplina en la manada es fundamental para que esta caza en equipo tenga éxito. Los lobeznos (cachorros de edad inferior a tres meses) son alimentados indistintamente por cualquier miembro de la manada.

A continuación se incluye un fragmento de la transcripción de la clase en la que se trabaja con el texto mencionado. En el intercambio entre la docente y el alumnado acerca de su contenido, se encuentran ejemplos de preguntas convergentes, en las cuales solamente una respuesta es la correcta y se deja poco espacio para la elaboración:

D⁹: ¿Quién lee la primera pregunta?

E: Yo, mae.

D: Carla.

E: «¿Cuáles eran los grandes cazadores de los bosques de Europa?».

D: ¿Quién responde la primera pregunta?

E: Los lobos eran los grandes cazadores de Europa.

D: De los bosques de Europa. Muy bien. Segunda pregunta. Leela.

E: «¿Dónde vive la mayor parte de ellos?».

D: «... en la actualidad la mayor parte de ellos». Nadia.

9 Las intervenciones que comienzan con la letra *d* y están en negrita refieren a la docente. Las que comienzan con la letra *e* refieren a las y los estudiantes.

E: La mayor parte de ellos se encuentra ahora en reservas y parques naturales. [...]

D: ¿Todos hicieron así? Muy bien.

E: Sí.

D: Porque ¿dónde tenemos que buscar la información? En el texto.

(Maestra 6, observación 2)

La clase continúa con otras preguntas que se responden, al igual que los ejemplos anteriores, con enunciados textuales: «¿Cómo caza el lobo?», «¿Qué presas puede cazar una jauría bien coordinada?», «¿Qué son los lobeznos?». Para esta docente, *leer* implica, entonces, buscar la información en la superficie del texto, es decir, identificar información.

En otra práctica docente también se observa el predominio de preguntas convergentes. Compartimos un fragmento en el que se refleja esta afirmación, así como un fragmento del texto que origina el intercambio. El texto usado forma parte del *Cuaderno para leer y escribir*:

Las sombras chinescas son un juego muy antiguo y muy bello. Las sombras chinescas se crean al enlazar los dedos de las manos de distintas maneras frente a una fuente de luz y formar figuras sobre una pared.

(ANEP, ProLEE, 2015, p. 29)

D: La primera, entonces: ¿qué es la sombra chinesca? Levantando la mano, voy a ir de a uno. ¿Qué contestaron los grupos? ¿Lorena?

E: Un juego muy antiguo.

D: Es «un juego muy antiguo», dice.

E: ¡Porque es del siglo III!

D: Sí, eso lo vimos en el otro texto. ¿En qué parte del texto, Lorena?, ¿te animás a leer? ¿Dónde localizaste la información? Léelo que subrayaste...

E: «Es un juego muy antiguo y muy bello».

D: ¡Está perfecto lo que hicieron en el equipo! Es un juego muy antiguo y muy bello.

(Maestra 5, observación 2)

En la transcripción anterior se evidencia el énfasis hecho por la docente en obtener respuestas textuales, lo que no habilita a apartarse del texto en ninguna instancia. Incluso la docente corrige a sus estudiantes y anima a que repitan la respuesta ajustándose estrictamente al texto. Todas las preguntas planteadas en el apartado son convergentes: apuntan a niveles literales de lectura, por lo que se concibe la lectura como localización. Se la entiende, entonces, como habilidad; basta con la capacidad del estudiante de identificar ideas que están en la superficie del texto para hablar de *lectura*.

De las observaciones realizadas, también se evidencian preguntas de tipo divergente (Burbules, 1993), vinculadas a la promoción de niveles inferenciales de lectura. A continuación se incluye un ejemplo donde se identifica que la primera pregunta es convergente, con el propósito de focalizar la atención del alumnado en determinado aspecto de la lengua, para luego dar paso a una pregunta divergente, que apunta a la reflexión sobre la lengua, ya que supone un mayor grado de incertidumbre respecto a lo que podrá constituir una respuesta correcta:

D: Bueno. «Lindo día, ¿no? Parece que la arena no está muy húmeda hoy.» ¿De qué está hablando?

E: De la arena.

D: ¿Por qué está hablando de la arena? Levanten la mano. ¿Por qué?

(Maestra 3, observación 2)

Síntesis

En las prácticas de enseñanza de lectura desplegadas por las maestras, la mayoría de las intervenciones son preguntas convergentes, que, como

tales, buscan respuestas concretas o específicas e implican la búsqueda de información explícita en los textos. La predominancia de preguntas convergentes en las clases observadas hace que en la propuesta de enseñanza de lectura se priorice el acceso a niveles literales por sobre los inferenciales.

En general se aprecia que las docentes realizan intervenciones para obtener respuestas textuales, lo que no habilita al alumnado a apartarse del texto. Cuando esto ocurre, sus estudiantes reciben correcciones y guías para repetir la respuesta ajustándose a la información que localizan en la superficie del texto. Así, estas intervenciones demuestran que se entiende la lectura como una habilidad.

En menor medida, las docentes realizan preguntas cuya respuesta se debe deducir; estas intervenciones podrían mostrar que se promueven estrategias de lectura para abordar un nivel de lectura inferencial. Estas preguntas divergentes apuntan a la reflexión sobre la lengua por implicar una mayor incertidumbre para responderlas correctamente.



INTERVENCIONES DOCENTES: REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA A PARTIR DE LA LECTURA

En lo que refiere a la lectura, identificamos tres tipos de intervenciones diferentes en las prácticas observadas: aquellas que promueven reflexiones gramaticales aplicadas a un fragmento del texto, pero desarticuladas del texto en su totalidad; las que fomentan una gramática implicada, y las que eluden la reflexión metalingüística.

Promoción de la reflexión metalingüística aplicada a un fragmento del texto

En las observaciones realizadas predominan las intervenciones docentes que promueven reflexiones gramaticales aplicadas a un fragmento del texto, pero desarticuladas del texto en su totalidad.

En el fragmento de clase que se incluye a continuación, la docente busca que el estudiantado verbalice un vocabulario específico, tal como si fueran rótulos. La maestra realiza una pregunta cuya única respuesta es la palabra *adjetivos*, pero no promueve el vínculo de esta clase de palabras con las características en la descripción. La docente pretende cierto nivel de nominalización a modo de reflexión desarticulada del texto, ya que no se vuelve a él para acceder a una comprensión general, más allá de la local:

D: ¿Cómo se llaman todas esas palabras que usamos cuando queremos describir a alguien o algo?

E: ¡Sí, lo tengo en la punta de la lengua!

D: ¿Cómo se llaman las palabras que describen?

E: ¡Ay! Yo lo sabía.

E: ¿Sinónimos?

E: ¡No!

(Conversación entre estudiantes)

D: ¿No recuerdan?

E: ¡No recordamos!

(Repaso de contenidos de los cuadernos)

E: ¡Sustantivo, mae! ¡Sustantivo!

D: ¿Serán sustantivos?

E: ¡Adjativos!

D: ¡Adjativos!, bien. [...] Atentos, todos muy curiosos, voy a hacer otra pregunta. Las palabras que le dan nombre a alguna persona o a algún lugar...

E: ¡Sustantivos!

E: Ya lo había leído en el cuaderno.

D: ¿Ves? Ta, acá termina, es cortito. Muy bien, chicos. Bueno, nosotros esto lo vamos a anotar en el cuaderno de Lengua, porque vamos a continuar trabajando con la ficha.

(Maestra 3, observación 2)

Este tipo de intervenciones docentes apuntan a una reflexión sobre la lengua, pero desarticulada del texto, es decir, buscan reflexiones gramaticales aplicadas. Asociadas a estas, las preguntas son convergentes, o sea, buscan una sola respuesta correcta.

A continuación se comparte un fragmento de la clase en la que se realizó la lectura de la leyenda de la flor del ceibo (ver anexos A y C). En él se puede observar que la docente se focaliza en un suceso concreto, el momento en que Anahí es apresada:

D: [...] ella hizo algo. ¿Qué fue lo que hizo, que la volvieron a sentenciar?

E: Mató a un soldado.

D: Mató a un soldado. Un centinela. ¿Qué será un centinela?

E: Ah, yo sé que es. Los que dicen cuándo salen...

D: Claro, los que están vigilando, ¿no?

E: Como un guardia.

D: Como un guardia. Pero resulta que ella lo mató. Y, cuando la atraparon, ya no era quedarse solo en el poste, ahí, sino que iba a tener un castigo. ¿Y a dónde la habrán atado?

E: A un árbol.

(Maestra 4, observación 1)

Se comparte, también, el fragmento de la leyenda en torno al cual se desarrolla la clase. En negrita se resaltan los términos nombrados:

Un día, en el momento en que Anahí se disponía a volver a su refugio, fue apresada por dos **soldados** enemigos. La llevaron al campamento y la ataron a un poste, para impedir que huyera. Pero Anahí, con maña natural, rompió sus ligaduras, y valiéndose de la oscuridad de la noche, logró dar muerte al **centinela**.

(Fragmento de la leyenda de la flor del ceibo)

En el transcurso de la clase, la maestra hace foco en el significado del término *centinela*, pero de forma desarticulada de la leyenda. El niño responde que Anahí mató a un soldado. La maestra reitera la idea del niño y pregunta: «¿Qué será un centinela?», pero no vincula el término *centinela* de la pregunta con la intervención del niño ni con el texto.

En estas clases no se aborda información extratextual porque se focaliza en el trabajo con el alumnado en aspectos gramaticales circunscriptos a un enunciado u oración. Se corre el riesgo, entonces, de que la gramática implique, por ejemplo, identificación y reconocimiento de sustantivos y adjetivos, «sin que estos saberes metalingüísticos tengan vínculo alguno con el aprendizaje escolar de las prácticas sociales de la oralidad, de la lectura y la escritura» (Bombini y Lomas, 2019, p. 9); así, la gramática queda concebida como un sistema taxonómico (Ciapusio, 2008).

Es importante destacar que en estas mismas clases también se evidencian intervenciones docentes, detalladas en el siguiente punto, que promueven que el alumnado acceda a niveles de reflexión metalingüística

implicada, pero en menor medida que las intervenciones de reflexión metalingüística aplicada.

Promoción de la reflexión metalingüística implicada al texto

En algunas de las observaciones de clase se identifican intervenciones docentes que promueven la reflexión sobre la lengua —sobre la gramática— y la mejora de su uso (Rodríguez Gonzalo, 2012; Fontich, 2011). Estas intervenciones fomentan que el alumnado despliegue una reflexión metalingüística implicada al texto.

Se presenta como ejemplo de estas intervenciones un fragmento de una transcripción de clase en la que se trabaja con la lectura del texto *Azul es el color del cielo*, de Magdalena Helguera. La docente decide abordar el concepto de *espeso* en relación con el bosque:

D: ¿Qué es eso de «espeso bosque»?

E: ¡Grande!

D: ¡Levanten la mano! Bien, sí.

E: Es un bosque grande.

E: Es un bosque que se está así, como, no sé si era grueso o finito...

D: ¿Pero qué es un bosque?

E: ¡Donde hay muchos árboles!

D: ¿Qué es un bosque? ¿Alguien sabe qué es un bosque?

E: Según yo, hay muchos árboles y hay algunas cosas peligrosas, ¿no?

D: ¿Dónde vimos esa palabra?

E: ¡Ah!

D: ¿Dónde vimos? En algún otro texto, en algún otro lugar, vimos la palabra *bosque*, a ver...

E: ¡Yo sé, yo sé!

D: Sí.

E: En el cosito del aserradero, que hacían el papel.

D: Los bosques de eucaliptus y de pino. ¿Donde más vimos?

E: En los biomas.

D: En los biomas, ¿y en qué otra cosa vimos que usaban la palabra *bosque*? [...] ¿En un cuento? [...]

(Charla entre estudiantes)

E: ¡Era una leyenda! [...]

D: Ahí va. Y de ahí, empezamos a descubrir qué era un bosque, porque no sabíamos lo que era, ¿verdad? Pero este bosque dice «espeso bosque». ¿Qué significará algo *espeso*? ¿A qué les suena la palabra *espeso*?

(Maestra 3, observación 1)

A continuación se comparte el fragmento del texto abordado, con una frase destacada, que es en la que se detiene la docente en la transcripción anterior:

Hasta que nació Leopoldo, Mirasuelo había sido un pueblo tranquilo, con su plaza en el centro, su almacén y su escuela, un arroyo claro corriendo al costado y un **espeso bosque** que lo protegía del viento y de las miradas extrañas

(Fragmento de *Azul es el color del cielo*, Magdalena Helguera, 1998)

Las preguntas «¿Qué es eso de “espeso bosque”?» y «¿A qué les suena la palabra *espeso*?» promueven la reflexión metalingüística del estudiante en torno al concepto de *espeso* con relación al bosque y fomentan la intertextualidad. En otras palabras, estas intervenciones docentes ayudan a que entablen relaciones con otros textos conocidos en los que se aborda o se nombra el tema, y que no necesariamente son del mismo género.

En este intercambio, se centran en «espeso bosque» y luego vuelven al texto para reflexionar sobre su significado, tal como se evidencia en el fragmento de transcripción que se presenta a continuación:

D: ¿Ustedes hablan así? ¿Dirían «espeso bosque»?

E: ¡No! Diría «bosque».

E: Diría «bosque grande», «bosque chico».

D: Podríamos decirlo de otra manera, pero ¿qué dirían? ¿Qué palabra dirían primero?

E: «Bosque».

D: Primero dirías la palabra «bosque», ¿y después?

E: ¡«Grande»!

E: «Espeso».

D: Después, ¿cómo es ese bosque? Y ¿cómo escribió la autora?

E: «Espeso bosque».

D: Lo escribió al revés, ¿vieron?

E: ¡Porque es, tipo, de más grande!

D: Claro, para que te dé la sensación esa, ¿no? De que es más grande o... *Espeso* es como *tupido*. Que yo no puedo entrar ahí, porque tiene tantos árboles que...

E: ¡Que te apretás!

D: Y si es un bosque nativo, ni te cuento... Pero no nos vamos a olvidar de quién estamos hablando. ¿De quién estamos hablando?

E: Del pueblo.

D: El pueblo Mirasuelo. [...] Este bosque cumplía una función con el pueblo, ¿cuál es?

E: Protegerlo del viento.

E: Y de miradas extrañas.

E: ¡De los jaguares!

(Maestra 3, observación 1)

Como se observa, la intervención docente «¿Dirían “espeso bosque”?» propicia la reflexión acerca de la alteración del orden esperado (sustantivo-adjetivo), ya que la autora del texto opta por el binomio adjetivo-sustantivo en su frase. Además, la docente busca vincular la frase con el párrafo en el que se encuentra para lograr que el alumnado infiera significados. Así, promueve la reflexión metalingüística, ya que discuten sobre la función y el sentido de ese bosque para el pueblo.

Otro ejemplo de intervención docente que promueve profundizar en la reflexión metalingüística implicada al texto para construir su significado queda de manifiesto en el siguiente fragmento de clase (ver anexo D):

D: El texto se presenta «rovar», con este color, además, que dice «ro» con un color y «var» con otro. Como dice Joaco, *robar* va con be larga. ¿Por qué lo escribirán con ve corta y con ese color, cuando no se escribe así?

E: «Rovar» está con ve corta porque es del VAR. El VAR está robando.

E: ¡Ah, porque acá dice «VAR»!

(Conversación entre estudiantes)

E: Para mí que lo pusieron con uve porque ahí dice «var», y el VAR le robó los goles.

D: ¿Escucharon? Acá nos habla de la tecnología del videoarbitraje, de esos jueces que están detrás de las cámaras viendo jugadas. ¿Pero por qué usaron «var» y agregaron «ro» a la palabra?

E: Porque «ro» es de *robar*, y «var» del *videoarbitraje*.

(Maestra 1, observación 2)

El texto seleccionado para esta actividad es discontinuo; es un titular de un suplemento deportivo de un diario que incluye una imagen de los jueces que miran las pantallas del VAR,¹⁰ donde están proyectadas películas de Netflix. Como único texto verbal, aparece la palabra *rovar*. Este texto alude a un partido de la Copa América 2019 que se había jugado días anteriores a la clase observada, con un resultado controversial para el seleccionado uruguayo por la anulación de varios goles (ver anexo B).

La imagen aludida aporta buena parte del significado al texto; el propósito que persigue esta intertextualidad —interrelación entre el texto verbal y la imagen— es ironizar el suceso en el que los jueces parecerían estar mirando una película o serie, en lugar de cumplir con su función de fiscalizar

10 Sigla VAR (del inglés, Video Assistant Referee), adecuada al español como *árbitro asistente de video*.

el trabajo de sus colegas en la cancha, lo cual provocó que le *robaran* un gol a Uruguay en el partido frente a Perú por cuartos de final.

En el fragmento de clase anterior, el análisis se centra en un recurso usado en la portada del suplemento deportivo: el neologismo *rovar*. El autor del texto forma esta nueva palabra y la docente promueve que el estudiantado infiera su significado en interrelación con la imagen. Se da paso, entonces, al juego con las palabras; es decir, reflexionan sobre la lengua para entender su uso y dotan de significado a esta palabra en el contexto en el que está inmersa. Concluyen que «“rovar” está con ve corta porque es del VAR. El VAR está robando». A esta reflexión subyace el análisis del neologismo: se trata de una palabra compuesta. Según la Real Academia Española (RAE) se llama *composición* al «proceso morfológico por el que dos o más palabras forman conjuntamente una palabra compuesta o compuesto, como en lava + ropas. [...] Algunos autores prefieren definir el compuesto como aquella forma que contiene más de una raíz en su interior» (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, p. 191). En este caso, el término se compone por el verbo *robar* más la sigla *VAR*; cada parte tiene un determinado significado y se crea uno nuevo.

La proximidad temporal entre el hecho, su lectura en el aula y el impacto que tuvo en la opinión pública colaboró en el interés del alumnado para su lectura. Durante el devenir de la clase, la maestra promueve que el estudiantado vincule lo icónico y lo verbal para comprender. Fomenta, entonces, la puesta en funcionamiento de estrategias de lectura intertextual, como se evidencia en este fragmento de la transcripción:

D: Sí, ¿pero cuál es su trabajo? ¿Qué hacen ellos?

E: Miran.

E: ¡Son árbitros!

D: Sí.

E: ¡No!

D: Son árbitros. Por eso VAR significa ‘videoarbitraje’. Entonces, resumimos un poquito esta información. ¿Cómo relacionamos el fútbol con Netflix? ¿Por qué en las computadoras están

viendo Netflix, si ustedes me dicen que tienen que mirar el partido y las jugadas para saber si es falta o no?

E: Porque le robaron el partido a Uruguay. [...]

D: ¿Qué tendrá que ver este *robar* del fútbol, que me dijeron que genera enojos, con la imagen? ¿Por qué, cómo conectamos esas dos cosas? ¿Por qué el autor del texto eligió poner este título y poner también esta imagen?

E: Yo creo que eso está porque como ya conocen el resultado, ponen Netflix para divertirse. [...]

D: Pero cuando el autor del texto pone «rovar» y la foto con ellos mirando Netflix, ¿qué está queriendo decir, además de que a Uruguay no le contaron los goles?

E: Tal vez quería decir que estaban desatentos y no lo vieron.

D: [...] Pero cuando el autor nos dice «rovar», además de lo que pasó, ¿qué más está contando? Una sensación de enojo, de rabia. [...] Con una palabra, todo lo que pudimos leer. Con una palabra, acompañado de...

E: De la imagen.

(Maestra 1, observación 2)

La docente promueve niveles de lectura inferencial, poniendo énfasis en la diferencia entre lo que dice el texto de forma explícita y lo que se puede deducir. Para comprender el sentido del juego de palabras *rovar/robar*, la maestra generó instancias de intercambio, compartiendo ideas sobre el significado del texto, corroborando y descartando hipótesis. Se llegó a la conclusión de que el término *rovar* no existe, sino que es una combinación de *robar* y *VAR*. A su vez, en el contexto textual se explica oportunamente el significado de la sigla *VAR*.

Para contribuir a la construcción del sentido del texto por parte del alumnado en un proceso transaccional entre lector, texto y autor, la maestra aborda, de forma conjunta:

- El análisis gramatical implicado: la formación de una palabra compuesta, un neologismo, la alteración del orden esperado en los

enunciados (sustantivo-adjetivo) y el efecto que esto provoca, entre otros ejemplos.

- La intertextualidad: la relación entre texto verbal e imagen.
- Los aspectos extratextuales: la información sobre el suceso de la Copa América, que se estaba desarrollando, y conocimiento sobre otros textos que tratan la temática.
- La intención con la que se escribe el texto.
- En qué momento histórico y situacional se enmarca.

La interrelación de estos elementos al momento de leer favorece la reflexión metalingüística en pro de una lectura crítica, ya que para que el alumnado se aproxime a una comprensión global del texto, necesita realizar inferencias que le permitan

ubicar el género al que pertenece, reconocer desde qué lugar enunciativo se habla, la relación que establece el enunciador con el lector, otras voces del texto, el tema tratado y la posición del enunciador con respecto al mismo, el avance temático y la relación con otros textos (Centanino y Rosselli, 2017-2018, p. 44).

En la segunda clase observada de la misma maestra, también en el marco de una serie de propuestas sobre la Copa América 2019, se utiliza una noticia sobre Edinson Cavani, jugador de la selección uruguaya. En ella se hace referencia a una entrevista que le realizaran medios internacionales, a partir de la cual se deducen características de su personalidad. A continuación se comparte un fragmento de la transcripción de clase en que se reflexiona colectivamente, entre otras cosas, sobre el «don de gente», uno de los atributos que le asigna el autor de la noticia seleccionada a Cavani:

D: Esto que dice el compañero, que Cavani es buena persona, ¿cómo lo demuestra? ¿Qué cosas nombra el texto? ¿Qué nos dice que hace Cavani? [...] Agus, ¿vos qué pensás? ¿Cómo justifica esta noticia que Cavani es bueno? ¿Qué nos dice que hace?

E: Regala sonrisas.

E: Regala autógrafos.

D: Regala sonrisas, regala autógrafos. Eso que nos dice pasó en junio o julio, en Brasil, ¿y qué pasó? ¿Algo más? ¿Qué hace Cavani en la Copa América? ¿Qué hace que sea aclamado por los otros?

E: Es un jugador...

D: ¿Sí?

E: Que cuando están en el entrenamiento, se saca fotos.

D: A ver si observamos, ¿qué quiere decir cuando dice en el texto «don de gente»? ¿Qué querrá decir eso? Estoy en el segundo párrafo. «Es que ayer el delantero de la selección uruguaya dio una conferencia de prensa para encuadrar, donde mostró su don de gente en cada una de las respuestas.»

E: ¿Que tiene un don para la gente?

E: ¿Que es una estrella mundial?

D: ¿Qué querrá decir, con todo lo que me dijeron? Que regala sonrisas, firma autógrafos, se saca fotos... ¿Cómo es su personalidad, si hace todas esas cosas?

E: Alegre.

E: Bueno.

E: Amable.

(Maestra 1, observación 1)

En esta clase, la docente promueve que el estudiantado reflexione y analice el texto a partir de sus conocimientos sobre el tema y sobre el género leído, teniendo en cuenta el contexto en el que fue escrito. Esto implica una transacción entre quien lee —con sus conocimientos previos y experiencia—, el texto y la situación de enunciación (el contexto actual y en el que fue escrito el texto). La docente fomenta que el alumnado infiera el significado de la expresión «don de gente» a partir del recurso didáctico de preguntas divergentes para posibilitar las distintas opiniones y deducciones y, así, lograr mayor implicancia con el material elegido.

Elusión de reflexión metalingüística en relación con el texto

En dos tercios de las clases observadas se reconoce que las docentes eluden, en varias oportunidades, las intervenciones del alumnado vinculadas con la construcción de significados implícitos de los textos. Estas, de haber sido consideradas por las docentes, podrían haber generado niveles de reflexión metalingüística para acceder a los implícitos e ir más allá de lo literal.

A continuación se adjunta un breve segmento de clase y el fragmento del cuento *Azul es el color del cielo*, en torno al cual se generan los intercambios:

Hasta que nació Leopoldo, Mirasuelo había sido un pueblo tranquilo, con su plaza en el centro, su almacén y su escuela, un arroyo claro corriendo al costado y un espeso bosque que lo protegía del viento y de las miradas extrañas.

(Fragmento de *Azul es el color del cielo*, Magdalena Helguera, 1998)

D: ¿A quién nombra de entrada, enseguidita?

E: A Leopoldo.

D: Leopoldo. Vamos a encontrar a alguien. Y luego, enseguidita, con una coma, empieza a hablar ¿de qué?

E: De Mirasuelo.

D: Y ¿qué es Mirasuelo?

(Se registra «Mirasuelo» en el pizarrón y a partir de allí se genera un esquema)

E: Un pueblo.

E: Un pueblo muy chiquito.

(Maestra 3, observación 1)

La maestra nombra a Mirasuelo y el estudiantado identifica que es un pueblo, pero la docente elude reflexionar acerca de la morfología de la palabra compuesta (palabra univerbal, verbo más nombre) y la información

que aporta para comprender el cuento. También elude analizar el título, «Azul es el color del cielo», en el que se altera el orden lógico de las palabras (el color del cielo es azul), y el impacto que genera en el público lector al exigirle hacer anclaje en «azul», porque es la palabra con que la autora decide comenzar el título.

El sentido del texto trabajado en clase está dado por la reconstrucción de un antes y un después del nacimiento de Leopoldo. Los tiempos verbales, como «había sido», dan paso a un espacio en el pasado que tiene como límite el nacimiento de Leopoldo, por lo tanto se destaca como hecho clave en el relato. A continuación, en el cuento transcurre la descripción de cómo había sido Mirasuelo. En la transcripción de la clase se evidencia que no se analiza este tiempo antes y después del nacimiento de Leopoldo y se omite hablar del verbo copulativo (*había sido*) que da paso a la definición. Si la docente hubiera considerado analizar las marcas lingüísticas del texto ya mencionado, en un espacio de lectura compartida podría haber promovido la interpretación global del texto, más allá del fragmento específico. Pero la propuesta docente elude la reflexión metalingüística con relación al tiempo, un tiempo que refiere no a cómo era el pueblo, sino a cómo había sido antes de un hecho.

A continuación se comparte otro fragmento del cuento *Azul es el color del cielo*, a partir del cual se generan intercambios interesantes de analizar:

—Buen día, doña Clotilde. Lindo día, ¿no? Parece que la arena no está muy húmeda hoy.

—Por suerte, m'hija, porque a mi edad... Te felicito por tu nene. ¡Está precioso! ¡Qué hermosas rodillas tiene!

(Fragmento de *Azul es el color del cielo*)

A partir del fragmento la maestra buscó promover el análisis del valor de las preguntas retóricas:

D: Y me dice así: «Buen día, doña Clotilde. Lindo día, ¿no?». ¿Qué hay acá?

(En el pizarrón: «¿No?»)

E: Signos de pregunta.

E: De interrogación.

D: Y ¿a quién va dirigida esa pregunta? [...] Vamos a pararnos acá, en el «no». ¿Ella está esperando que alguien le conteste?

E: No.

E: ¡Sí! «Por suerte, m'hija...».

D: Pero salieron hablando de otra cosa... «Por suerte, m'hija, porque a mi edad...» Y si yo te digo así: «Se portaron bien, ¿no?».

E: Yo cambio de tema. (Risas)

E: ¡Yo también!

D: Chicos, a ver. Un poquito de silencio. Tiene razón Juana, me cambian de tema. (Risas) Pero si yo les digo: «Hicieron los deberes, ¿no?».

E: ¡No! (Risas)

D: Si yo a mi hija le digo: «¿Vamos a la casa de la abuela?».

E: ¡Sí!

D: Pero la llevo igual. Hice una pregunta, pero la llevo igual. ¿Yo esperaba que ella me respondiera?

E: No.

D: ¿Porque yo ya...?

E: Ya sabías.

D: Ya sabía la respuesta, me la llevo igual. ¿Saben cómo se llaman estas preguntas? ¿Cuando yo no espero la respuesta del otro? Se llaman *preguntas retóricas*. Porque ella dice «Lindo día, ¿no?», ella ya sabe...

(En el pizarrón: «Preguntas retóricas. NO esperan respuesta»)

(Maestra 3, observación 1)

La docente institucionaliza el conocimiento y le da nombre a ese tipo de preguntas como «aquellas en las que no se espera la respuesta del otro» y no como «pregunta que se hace no para manifestar duda o pedir respuesta, sino para expresar indirectamente una afirmación o dar más vigor y

eficacia a lo que se dice» (RAE, s. f.). Identifica estas preguntas y las nombra de forma desarticulada del sentido de la pregunta en el diálogo inserto en el texto. Parece que el interés docente por teorizar o categorizar este tipo de preguntas le hace perder de vista la relevancia de interpretar el diálogo. Las respuestas del alumnado ponen en evidencia que la definición que manejan sobre este tipo de preguntas es esquemática y no refleja lo que pasa en la conversación cotidiana (lo contradice). Es lógico pensar que, cuando alguien dice algo en una comunicación cara a cara, espera una reacción verbal o no verbal de su interlocutor. Este tipo de oraciones que agregan un apéndice, como es el caso «¿no?», conforman un tipo de enunciados en los que se pretende que el interlocutor exprese su adhesión a lo manifestado. En el fragmento del cuento se trata de una aseveración («Está lindo, ¿no?»), como también podría tratarse de una invitación («Vamos juntas, ¿no?»). En todos los casos, las oraciones que agregan un apéndice «¿no?» cumplen la función de interpelar al interlocutor para que, de alguna manera, manifieste su aprobación.

A partir del fragmento de *Azul es el color del cielo*, la maestra se centra en las siguientes formas de tratamiento: *m'hija* y *doña*. A continuación se transcribe parte del intercambio que se da lugar en la clase:

D: Miren lo que hay acá, un apóstrofe. ¿Y qué sería esto?

(En el pizarrón: «m'hija»)

E: M...

E: Está escrito «m'hija».

D: Mi hija...

E: Corta la palabra, para no ser tan largo.

D: «Corta la palabra». Podría ser, podría ser mucho más larga.

E: Para mí, es para que no piense que es su hija.

D: ¿Será que le habla a su hija?

E: No.

E: Porque, a veces, mi madre cuando se encuentra con la prima, le dice «m'hija».

D: ¿Le dice «m'hija» también?

E: Porque es más grande...

D: ¿Quién es más grande?

E: La prima.

D: ¿Y la prima le dice «m'hija»?

E: No, mi madre.

D: Pero qué cosa rara. Porque, generalmente, es al revés. Sí, ¿tú?

E: Es porque es la hija de la madre.

D: ¿Será que habla de la hija? ¿Le estará hablando a la hija?

E: Mi madre a mí me dice «m'hija, hacé algo». (Risas)

D: Porque, fijate, ¿cómo la trata el primer personaje? Le dice «doña» Clotilde. Y ella le dice «m'hija». ¿Es la misma forma de tratarse?

E: No.

D: ¿Por qué? ¿A quién le está hablando cuando dice «doña Clotilde»?

E: A Clotilde.

D: Pero ¿por qué dice «doña» Clotilde?

E: Porque es más vieja.

D: Es una viejita, una anciana. ¿Y cómo le dice esa anciana...?

E: ¡Ah! «M'hija», porque es joven.

D: La trata de «m'hija». A ver, en el «doña Clotilde» podía haber cierto respeto, ¿verdad? Porque es una persona mayor. Y cuando doña Clotilde le habla le dice «m'hija» ¿de qué forma?

E: De una mala.

D: ¿Será?

E: Porque es más joven.

D: «Por suerte, m'hija...». Es una forma, podría ser, a una persona menor que ella, menor que doña Clotilde, de una forma más cariñosa, también.

(Maestra 3, observación 1)

El diálogo continúa desde este intercambio del significado de *doña* y de *m'hija*. Se observa que la docente elude reflexionar sobre características de la escritura que imitan la oralidad; es decir, el término *doña* como una forma de tratamiento y *m'hija* como un vocativo, expresiones que solo se

le dicen a alguien a quien se tiene delante. Estas expresiones, más que ejemplos de variedades locales o generacionales, como se expresa en la transcripción de clase (*doña*, «porque es una persona mayor», y *m'hija*, «una persona menor que ella [...], de una forma más cariñosa»), son formas típicas de la lengua oral.

En el siguiente intercambio entre docente y estudiantes, la maestra promueve la identificación de la marca de la raya de diálogo y su sentido en el texto:

D: Ahora, vamos a seguir avanzando un poquito, para ver qué más encontramos aquí, ¿bien? Luego de que decía «Un lugar como tantos, perdido en el mapa, donde todos se conocían y se saludaban al pasar», ahí hablaba de los habitantes del pueblo y que todos se conocían, ¿por qué?

E: Porque era chico.

D: Ahora, enseguidita de esto, ustedes encuentran esto, ¿qué es eso?

E: Un guion... bajo.

D: Un guion. Bajo, ¿no? El guion bajo es ese de cuando trabajo en la computadora... Es un guion o raya, ¿y para qué sirve, a ver?

E: Para separar.

D: ¿Para separar, en este caso?

E: Para cuando empiezan a hablar.

D: Claro. Entonces, eso es un guion de... diálogo. Bien, ¿podemos marcar? Donde encuentren el guion de diálogo, en el mismo texto.

E: Hay dos.

E: ¡Hay tres!

E: ¡No, hay más!

(Maestra 3, observación 1)

Si nos detenemos en el fragmento anterior, se puede detectar que la docente, al tiempo que promueve la reflexión acerca de la raya de diálogo,

elude el análisis del cuantificador definido *todos*, contenido gramatical que da sentido al texto y no se analiza: ¿a quiénes refiere «todos se conocían y se saludaban al pasar»? Para describir las costumbres de los habitantes del pueblo, la autora del cuento se refiere a ellos mediante el cuantificador *todos*. Esta referencia no individualizada, sino totalizante, permite crear el efecto de que los dos diálogos que aparecen son ejemplos de diálogos típicos posibles, con temas como la humedad, el tiempo, las enfermedades; no atribuibles a personajes particulares, sino a todos en general, es decir, a cualquier habitante del pueblo.

Por otra parte, en el texto hay ausencia de nombres propios o sintagmas nominales con valor referencial que permitan individualizar a los personajes del pueblo, lo que, de haber sido analizado en la clase, hubiese contribuido a comprender que se trata de situaciones comunes, en este caso de situaciones típicas del pueblo. El abordaje de estos elementos en el fragmento leído y su recurrencia en la totalidad del texto hubiesen posibilitado que el estudiantado se acercara a niveles de comprensión inferencial global, producto del entablar relación entre los fragmentos del cuento.

De las intervenciones presentadas con anterioridad, se puede concluir que la docente elude la reflexión metalingüística, ya que se centra en promover la identificación, el reconocimiento y la clasificación de algunas marcas lingüísticas propias de la escritura: raya de diálogo, expresiones llamativas (*doña, m'hija*) o tipos de signos oracionales (de interrogación y exclamación). En estos casos, la docente no analiza la incidencia de estos elementos lingüísticos en el sentido del enunciado o fragmento analizado y su impacto en la comprensión global del texto.

A continuación se transcribe un fragmento de otra clase observada y el texto que origina el intercambio. En esta se evidencia que la docente aporta la respuesta al alumnado, sin promover la reflexión; elude, entonces, la búsqueda de pistas en el texto que podrían conducir a la construcción de significados implícitos:

Sombras chinescas

Por entonces, existía un emperador llamado Wudi, que tenía a su servicio a la joven Li, que lamentablemente murió, dejando al emperador destrozado, por lo que llegó a descuidar a su Gobierno.

La historia cuenta que un ministro del emperador, al salir a pasear un día, se encontró con un niño jugando con un muñeco, cuyo reflejo en el suelo conseguía que el muñeco pareciera vivo. Motivado por esta visión, encargó a los sirvientes que confeccionaran una muñeca que recordara la figura de Li, para conseguir animar al emperador.

La figura, creada con madera y seda de colores, se presentó al emperador, rodeada de una ilusión recreada a partir de lámparas de aceite y cortinas. La sombra que se conseguía proyectar hizo recordar a la joven, provocando en el emperador una gran conmoción, como si el espíritu de la muchacha estuviera presente.¹¹

D: ¿Cómo se sintió el emperador al ver la sombra?

E: Asustado.

D: «Asustado», dicen acá. ¿Qué piensas tú, Ana?

E: Feliz.

D: ¿Por qué?

E: Porque la vio.

D: «Porque la vio», ¿verdad? Pudo revivir ese amor que tenía por esa persona.

(Maestra 5, observación 1)

La maestra no profundiza en las intervenciones del alumnado; no promueve la búsqueda de pistas en el texto que puedan dar cuenta de la felicidad que expresa la niña como respuesta, como puede ser la reflexión en torno al sentido de la palabra *conmoción* y su vínculo con el sentido

11 El estudiantado recibió el texto en fotocopias. La maestra refiere a la siguiente fuente: <http://alasombrita.com>

global del texto. La docente parece buscar respuestas breves por parte del alumnado, respuestas que se encuentran en la superficie del texto y que ella complementa con sus inferencias. De haber sido tomadas en cuenta las intervenciones del estudiantado, se podrían haber generado reflexiones metalingüísticas para lograr el acceso a niveles de lectura más allá de lo literal.

En el siguiente fragmento de clase se trabaja con una leyenda. La maestra inicia el intercambio preguntando qué es una leyenda, como se puede leer a continuación:

D: Y ahora empezamos a trabajar con la leyenda de la flor del ceibo. ¿Quién me cuenta, a ver, qué es una leyenda?

E: Es algo que se va pasando por generación en generación.

D: Bueno, pero, a ver, ¿cómo lo podemos decir mejor? «Es algo que se va pasando de generación en generación», dice Juan.

E: ¡Yo! Primero, es como el significado de por qué las cosas son así...

Por ejemplo, cuando yo venía acá, nos contaste una historia de una cebra que se cayó y se quedó rayada. Entonces...

E: Ah, la que inventamos nosotros.

D: La que inventaron ustedes, sí.

(Maestra 4, observación 1)

La intervención de la niña «es como el significado de por qué las cosas son así» es muy oportuna, ya que demuestra la idea de que la leyenda es una explicación de por qué las cosas son como son. La docente podría haber tomado este comentario, porque expresa el sentido de este género, y haber generado la posibilidad de anticipar la historia, que en este caso se trata de una explicación del origen de la flor del ceibo. Sin embargo, la maestra no elige reflexionar sobre qué es una leyenda a partir de la intervención de la niña ni sobre que estas son historias con tradición que incluyen recursos fantásticos, como lo son las transformaciones.

Luego del intercambio anterior, la maestra propone la lectura de esta leyenda de forma individual y después la lee en voz alta. A continuación se comparte un fragmento de la clase:

D: Bueno, ahora voy a leerles yo, y vamos a seguir la lectura. ¿Vieron que es diferente a la otra? Da la explicación de cómo surge el color de la flor del ceibo, pero de otra manera, ¿verdad? Pregunto, ahora que leyeron, ¿está escrita igual, de la misma manera, que la que escribió Fernán Silva Valdés?

E: No.

D: No, ¿verdad? Está escrita de otra manera. La otra, ustedes dijeron que era en forma de un poema, y este no. Esta manera se llama *prosa*, ¿sí? O sea que las leyendas se pueden escribir también de varias maneras.

[...]

D: ¿Es común que veamos escrita en la manera de poema a la leyenda?

E: No.

D: No es tan común. Más bien, es este tipo de texto que nosotros vemos. Pero también se puede escribir de otras maneras.

(Maestra 4, observación 1)

La docente busca la comparación de la leyenda leída en la clase con la abordada días anteriores. De este modo, se acerca al propósito planificado por esta docente, que era «compararlo con otro texto ya trabajado». Expresamos que «se acerca» a la comparación planificada, porque no reflexiona acerca de las características de cada leyenda, que permiten afirmar que una está escrita en prosa y otra en verso. Se podría haber promovido realizar inferencias organizacionales para poder acercarse a las características de organización propias de cada género.

Cuando el estudiante contesta que las leyendas no están escritas de igual forma, la maestra no fomenta el análisis del contenido o el sentido de cada leyenda. En lo que respecta a la comparación de sus contenidos, en la

de Fernán Silva Valdés subyace una historia de amor; en la otra, de guerra, en la que Anahí es la heroína de una batalla. La docente, entonces, se centra en la forma por sobre el contenido. Se trata del encuentro de dos mundos, la tensión que se genera en el encuentro o choque de estas realidades.

Ambas leyendas abordan la explicación del origen de la flor del ceibo desde diferentes puntos de vista. La maestra brinda esta información: «Da la explicación de cómo surge el color de la flor del ceibo». De este modo, elude la posibilidad de que el estudiantado realice sus propias inferencias globales que le permitan acercarse a esta conclusión de la leyenda.

En el texto, en torno al cual se debate en la clase, se nombra a la flor del ceibo en el título y luego al final; en la última oración aparece nombrada la transformación que explica su origen: «El cuerpo moreno de la indiecita se había transformado en un manojo de flores rojas como las llamas que la envolvieron...». Esta transformación no es explícita, sino que para comprenderla es necesario realizar inferencias a nivel local y entre párrafos, y así acceder a la intención que tuvo el autor al escribir la leyenda y explicar cómo se creó la flor de este árbol nativo. La docente no hace estas reflexiones sobre la lengua, que le permitirían al estudiantado acceder a estos implícitos.

Luego de leer en voz alta la leyenda:

D: Vieron que... ¿esta es linda como la otra?

E: No.

E: Porque ella se muere.

D: Muere, es como triste. La primera parte, a ver, ¿dónde vivía esta muchacha? ¿Cómo se llamaba?

(Maestra 4, observación 1)

La intervención de la estudiante «porque ella se muere» daría pie para indagar sobre una comparación más profunda sobre amor, guerra y muerte, y desde ahí construir un sentido global.

A continuación se comparten los intercambios que ocurren a partir del suceso en que vuelven a apresarse a Anahí, y el fragmento de texto vinculado:

La juzgaron con severidad: Anahí, culpable de haber matado a un soldado, debía morir en la hoguera. La indiecita fue atada a un árbol de anchas hojas y a sus pies apilaron leña, a la que dieron fuego. Las llamas subieron rápidamente envolviendo el tronco del árbol y su cuerpo.

(Fragmento de la leyenda de la flor del ceibo)

D: Y, cuando la atraparon, ya no era quedarse solo en el poste, ahí, sino que iba a tener un castigo. ¿Y a dónde la habrán atado?

E: A un árbol.

D: ¿Pero qué tipo de árbol?

E: ¡Ah! Al ceibo.

D: Al ceibo. La ataron a ese árbol nativo, que ella quería, que quería tanto a los árboles, tanto a sus ríos, pájaros, todos, la atan ahí. Y ahí, ¿dónde encuentran ustedes, dónde fue la transformación de ella? ¿Qué pasó cuando ella se transforma? La prendieron fuego, y...

(Maestra 4, observación 1)

La docente toma por válida la respuesta de que se trata de un ceibo, pero no analiza el porqué; el nombre de este árbol solo aparece en el título, y en el texto es nombrado como «árbol de anchas hojas». Vuelve a mencionar la transformación sufrida, dando por sentado que el alumnado ha logrado comprender lo sucedido. En todo momento hace referencia a esta transformación, sin pasar por la instancia de reflexionar sobre la lengua para posibilitar, así, que el estudiantado pueda inferir estos significados.

Las diferentes formas de nombrar a Anahí («Anahí», «indiecita» y «cuerpo moreno») no son ingenuas, sino que responden a distintos momentos de la narrativa que otorgan significados diferentes al lugar que ocupa Anahí como protagonista de la historia y la transformación en la flor del ceibo. Para este análisis es necesario hacer la ruta cohesiva de Anahí, es decir, reflexionar sobre la lengua. Esto implica identificar cómo este referente es nombrado a lo largo del texto de diferentes formas, lo que conlleva reconocer que «los términos se relacionan unos con otros por tener el mismo

referente, por inclusión o por exclusión» (Martínez, 2001, p. 44). Este es un recorrido que la docente decide no transitar.

Siguiendo esta línea, también hubiese sido interesante analizar las diferentes frases que describen a Anahí en su vínculo con el entorno, que permiten inferir quién era, cuál era su relación con la naturaleza y con los integrantes de la tribu, y desde qué lugar. Por ejemplo, en el primer párrafo dice: «Y Anahí cantaba feliz en sus bosques, con una voz dulcísima». Hacia el final del texto también es nombrado el canto como forma de expresión de este personaje: «Anahí comenzó de pronto a cantar. Era como una invocación a su selva, a su tierra, a la que entregaba su corazón antes de morir». En la clase, la docente no les presta atención a estos pasajes, a pesar de que promover el análisis de estas expresiones (y otras, como «sus árboles», «sus pájaros» y «sus ríos») acercaría al estudiantado a una mayor comprensión del texto.

Al vincular la práctica observada con el programa de 2008, en tercer grado aparece como contenido de lectura «la reiteración de palabras como ruta cohesiva» (ANEP, 2008, p. 143). Estas reiteraciones pueden presentarse, según Martínez (2001), como relaciones de sinonimia, tal como sucede en el ejemplo analizado: el término es reemplazado por otro con el que mantiene una «relación simétrica» (p. 45). Para que el estudiantado logre una comprensión implícita, es necesario incentivar la búsqueda de este tipo de relaciones de significado dentro del texto para que puedan inferir, por ejemplo, que Anahí sufre una transformación y pasa de ser una «indiecita» a ser la flor del ceibo. Martínez (2004) define las inferencias como «un proceso de búsqueda de relaciones de significado a través del texto en el marco de un género discursivo» (p. 1). Estas relaciones podrán ser desentrañadas realizando rutas cohesivas del referente Anahí, por ejemplo, o de cómo son nombrados los soldados. Marín (2012) plantea que los recursos cohesivos son «un conjunto de instrucciones» (p. 63) que posee el texto y que los lectores deben interpretar mediante «procedimientos (conscientes o no)» (p. 97).

A continuación se comparte otro fragmento de clase acerca de la leyenda, en la que la maestra aporta datos extratextuales sobre el carácter violento de los guaraníes —incluso el hecho de que aquí se trate de

guaraníes— que se contradicen con la perspectiva de esta historia, donde los indígenas son las víctimas, los que viven en comunión con la naturaleza:

D: ¿Dónde vivía?

E: En la selva.

D: En la selva. ¿Sería acá, en nuestro territorio, entonces?

E: No.

D: No era una indígena de nuestro territorio. Muy bien. Vivía en la selva. ¿Saben quiénes contaban esta leyenda? Los guaraníes. Entonces, ¿se acuerdan que vimos, cuando trabajamos un poquito con los guaraníes, que eran...?

E: Eran violentos.

D: Eran más violentos, muy bien. Eran guerreros.

(Maestra 4, observación 1)

Se puede observar la presencia de preguntas convergentes, que dan lugar a que el estudiantado complete con la palabra que falta, ya que solo hay una respuesta correcta: «Que eran... violentos».

En el fragmento anterior la docente explicita desde qué visión es narrada la historia: desde la de los guaraníes. De este modo, elude la reflexión del estudiantado a partir de la identificación de algunas pistas lingüísticas del texto, como puede ser el término *extraños*. Una posible intervención para promover la reflexión podría ser «¿Extraños para quiénes?» y otras preguntas de tipo divergente, que podrían generar y propiciar una instancia de reflexión sobre la lengua, implicada en el texto. Analizar el término *extraños* en el contexto de la leyenda posibilitaría acceder a niveles inferenciales de lectura y acercarse, así, a niveles críticos, porque implica valorar por quién está narrado el texto, desde qué lugar. Para esto es interesante realizar la ruta cohesiva de los soldados, cómo son nombrados a lo largo del texto y analizar sus significados: «hombres extraños de piel blanca», «invasores», «aquellos extranjeros», «soldados enemigos», «centinela». Desentrañar estas pistas lingüísticas colabora en la identificación del

lugar del narrador, desde quién está siendo narrada la historia, que estos hombres son lo opuesto a Anahí y a su pueblo.

A continuación, se comparte un fragmento de clase en el que se pueden identificar varias preguntas convergentes que la docente espera que respondan con la palabra que ella pretende. Este tipo de preguntas abundan en esta clase y generalmente ocurren sin una reflexión metalingüística. Se podría decir que la abundancia de preguntas convergentes —en momentos en los que la reflexión sobre la lengua podría promover el acceso a niveles inferenciales de lectura— obtura el proceso de reflexión:

D: Entonces, ella vivía en esa selva. ¿Y qué pasaba ahí? ¿Cómo era el lugar donde vivía?

E: Una selva tropical.

D: Sí, en la selva tropical, pero ¿cómo era ella? Ella conocía...

E: Conocía todo.

D: Conocía todos los rincones de la selva, y ¿ella qué sentía hacia la selva? ¿Qué le pasaba a ella con la selva? Acá dice: «Con pasión».

E: Como que sentía que no podía dejar la selva.

D: Pero cuando a uno le gusta mucho un lugar, ¿qué decimos que es? ¿Que esa persona *qué* a ese lugar?

E: Lo quiere.

D: Lo quiere. Dice: «Amaba con pasión». Conocía los ríos, los pájaros, y ella tenía una voz que era...

E: Dulce.

D: Tan dulce que... ¿qué pasaba con los pájaros?

E: Se quedaban callados.

D: Claro, se callaban. Parecida a la del tero, ¿vieron? Que amaban al muchacho... bueno, acá también. Parece que era tan dulce, amaba la naturaleza, era libre ahí, dice. Pero un día, ¿quién llegó?

E: Los soldados.

D: ¿Y de dónde venían?

(Maestra 4, observación 1)

Las intervenciones docentes que se evidencian en el fragmento evitan la búsqueda de pistas sobre el significado de algunas frases, como «conocía todo», y se centran en la identificación de respuestas correctas, que se obtienen de una lectura literal del texto. Situación similar se identifica cuando conversan sobre la voz. En la leyenda dice: «Y Anahí cantaba feliz en sus bosques, con una voz dulcísima, en tanto callaban los pájaros para escucharla». La docente no se remite a las palabras del texto; hace libre interpretación, ya que no es lo mismo «voz dulce» que «dulcísima» ni «en tanto callaban los pájaros» que «se callaban los pájaros». Por otra parte, no repara en el efecto mágico de esa voz.

Si nos detenemos en la pregunta «¿Quién llegó?», podemos observar que la maestra no analiza el cambio de tiempos verbales que dan paso al problema de la narración y las expresiones que típicamente, en este género, anticipan que algo va a acontecer: «Pero un día resonó en la selva...», «Retumbó en la espesura...», «La tribu de Anahí se defendió...».

En otra oportunidad, la docente, mediante preguntas convergentes, pregunta por el lugar donde se desarrolla la historia:

D: A ver, ¿dónde está esta leyenda? ¿Dónde está situada, en qué lugar se da?

E: En la selva.

D: Muy bien. En la selva. [...] ¿Qué pasa en el lugar? ¿Cómo era? ¿Cómo se lo imaginan ustedes?

E: Tranquilo, sin ruidos.

D: Tranquilo, tenemos los ruidos de la naturaleza. ¿Qué más tendría?

E: Árboles.

D: Árboles, ¿verdad? Porque en los lugares que hace mucho calor hay más árboles. En la selva hay muchos árboles.

(Maestra 4, observación 2)

La docente se conforma con la única respuesta que parece esperar, «en la selva», y no analiza a qué selva se refiere, ya que en el texto se hace referencia al río Barroso. De esta manera, evita la posibilidad de hacer una

localización geográfica en el mapa y ser, de este modo, consecuente con los objetivos del proyecto planificado en el que está inserta la actividad: «Relacionar con las características de las regiones geográficas».

Frente a la respuesta «sin ruidos», la docente afirma que están los ruidos de la naturaleza, y no promueve la identificación de las marcas lingüísticas del texto que dan cuenta de este tipo de ruidos, donde se hace referencia, por ejemplo, al sonido de los pájaros: «Anahí cantaba feliz en sus bosques, con una voz dulcísima, en tanto callaban los pájaros para escucharla». La expresión «sin ruidos» conlleva un nivel de comprensión del texto en un plano superficial, de tipo intuitivo. Aquí sería necesaria la intervención docente para impulsar la reflexión sobre la lengua y lograr afirmar que no había ruidos. La docente no analiza lo que expresa el texto; nuevamente recurre a lo experiencial y usa sus palabras para sintetizar las ideas. De este modo, elude la promoción del desarrollo del juicio crítico de sus estudiantes, ya que no fomenta la reflexión sobre lo que dice el texto.

En el fragmento que sigue a continuación, se hace referencia a lo que le había sucedido a Anahí. En el análisis posterior nos detendremos en el tipo de preguntas formuladas.

D: Pero ¿qué le pasó después?

E: La atraparon.

E: La volvieron a atrapar.

D: Ahí está. Pero ella hizo algo. ¿Qué fue lo que hizo, que la volvieron a sentenciar?

E: Mató a un soldado.

D: Pasó que la atraparon, y luego en la última parte...

E: Lo más importante.

D: Claro. En la última parte, viene a ser la...

E: ¿La muerte?

D: Sí, muere. ¿Pero qué pasa?

E: Se transforma.

D: La transformación, y ahí viene el origen de la leyenda. Porque ella se transforma en las flores de ese árbol. Vieron que ella, cuando hablábamos, que Joaquín nos decía: «Quizás ellos no

eran malos», «tenían que venir con armas para defenderse, pero dice: «Vio caer a sus seres queridos». ¿Qué significa «vio caer»? ¿que se cayeron?

E: No, que los mataron.

D: Que los mataban. ¿Vinieron en son de paz?

E: No.

(Maestra 4, observación 1)

En las preguntas de la docente se identifica que busca que el estudiante responda que Anahí mató a un soldado, específicamente a un centinela. Esto provoca que repregunte: «¿Qué le pasó después?», «¿Qué fue lo que hizo...?», y que no promueva el análisis de la secuencia de acciones que se dan lugar, que llevan a Anahí a «dar muerte al centinela»: «Fue apresada, la llevaron al campamento, la ataron a un poste con maña natural, rompió sus ligaduras, logró dar muerte al centinela». Este evento trae como consecuencia una nueva sucesión de hechos y acontecimientos que la docente no analiza ni propone volver al texto para recuperarlos: «Después intentó buscar un escondite [...], la apresaron nuevamente. La juzgaron con severidad: Anahí, culpable de haber matado a un soldado, debía morir en la hoguera. [...] fue atada a un árbol de anchas hojas y a sus pies apilaron leña [...]».

Síntesis

En las prácticas observadas se identifican tres tipos de intervenciones docentes para enseñar a leer:

- Intervenciones que promueven reflexiones gramaticales aplicadas a un fragmento del texto:
 - Estas intervenciones aparecen en un tercio de las observaciones realizadas y fomentan un tipo de reflexión metalingüística desarticulada del texto en su totalidad. Por ejemplo, las maestras buscan que el alumnado nombre una o varias palabras por la clase a la que pertenecen (adjetivos, sustantivos) o que diga qué quiere

decir un término, pero en ninguno de estos casos se busca dotar de significado al texto a partir del término *adjetivo* o el significado de la palabra buscada. La nominalización asignada a las palabras está desarticulada del sentido del texto, ya que no se promueve el vínculo de esta clase de palabras con, por ejemplo, las características de un personaje. Este tipo de reflexión metalingüística desarticulada aparece en detrimento de las inferencias globales, de dar sentido global al texto.

- Están asociadas a preguntas convergentes, aquellas interrogantes que buscan una sola respuesta correcta. Este tipo de respuestas son las que generalmente se encuentran en el texto e implican que el estudiantado identifique un dato en la superficie.
- En estas clases no se aborda información extratextual, porque se focaliza el trabajo con el alumnado en aspectos gramaticales circunscriptos a un enunciado u oración.
- Intervenciones que fomentan una gramática implicada:
 - En un tercio de las clases analizadas se evidencian estas intervenciones, que tienen el propósito de comenzar a construir el significado de párrafos y del texto en su totalidad.
 - Este tipo de intervenciones se vinculan con propuestas de enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural; se leen textos de circulación social, actuales y de interés para el estudiantado. Promueven que el alumnado interactúe con el texto, que active sus conocimientos sobre el tema abordado, el género, sus recursos y las convenciones para construir su significado, en diálogo con sus pares.
 - Se evidencia el uso de textos discontinuos, en los que se hace fundamental inferir significados a partir de desentrañar pistas intertextuales (texto verbal e icónico). Se da paso, entonces, al juego con las palabras; es decir, reflexionan sobre la lengua para entender su uso y dotan de significado a las palabras y frases en el contexto en el que están inmersas. De este modo, se promueve en el alumnado niveles de lectura inferencial, poniendo énfasis en

la diferencia entre lo que dice el texto de forma explícita y lo que se puede deducir.

- Algunas de las clases observadas tienen en cuenta los siguientes elementos para contribuir en la construcción del sentido del texto por parte del alumnado: la intertextualidad, los aspectos extra-textuales, la intención con la que se escribe el texto y el momento histórico y situacional en el que se desarrolla. La interrelación de estos elementos al momento de leer favorece la reflexión metalingüística en pro de una lectura crítica.
- Estas intervenciones están asociadas a preguntas divergentes, que constituyen un recurso didáctico para posibilitar las distintas opiniones y deducciones y lograr una mayor implicancia con el material elegido.
- Intervenciones que eluden la reflexión metalingüística:
 - En dos tercios de las clases analizadas se evidencian estas intervenciones. Varias de ellas se centran en fomentar la identificación y la clasificación de algunas marcas lingüísticas propias de la escritura o tipos de signos oracionales. En estos casos, no analizan la incidencia de las pistas lingüísticas, que deja el autor en el texto, en el sentido del enunciado o fragmento analizado ni su impacto en la comprensión global del texto, más allá de lo local.
 - En varias oportunidades se elude promover inferencias, y es la maestra quien ofrece la información sin mostrar ni explicar las estrategias que puso en funcionamiento para inferir determinado contenido o idea del texto. Se evitan, entonces, instancias de reflexión sobre la lengua, tanto individuales como grupales.
 - Las intervenciones que se tratan en este apartado son preguntas convergentes, que abundan en momentos en los que la reflexión metalingüística podría lograr el acceso a niveles inferenciales de lectura.

Tabla - Tipos de intervenciones para enseñar a leer

Tipos de intervenciones para enseñar a leer		
Intervenciones que promueven reflexiones gramaticales aplicadas a un fragmento del texto	Intervenciones que fomentan una gramática implicada	Intervenciones que eluden la reflexión metalingüística
Implican la promoción del análisis gramatical aplicado a un enunciado u oración, y no implicado en el sentido global del texto. Se busca nominalizar o rotular, de manera desarticulada del sentido del texto, sustantivos, adjetivos, entre otros, quedando concebida la gramática como un sistema taxonómico. Este tipo de reflexión metalingüística desarticulada aparece en detrimento de las inferencias globales, de dar sentido global al texto.	Implican fomentar análisis gramaticales de fragmentos o frases de los textos con el propósito de construir el significado de párrafos y del texto en su totalidad. Buscan profundizar en niveles de reflexión metalingüística implicada al texto.	Implican eludir la reflexión metalingüística y centrarse en promover la identificación, reconocimiento y clasificación de algunas marcas lingüísticas propias de la escritura o tipos de signos oracionales. No analizan la incidencia de las pistas lingüísticas en el sentido del enunciado o fragmento analizado y su impacto en la comprensión global del texto, más allá de lo local. En algunas oportunidades es la maestra quien ofrece la información sin mostrar y explicar las estrategias que puso en funcionamiento para inferir determinado contenido o idea del texto.
Tipos de preguntas asociadas a cada tipo de intervención		
Este tipo de intervenciones docentes están asociadas a preguntas convergentes.	Estas intervenciones están asociadas a preguntas de tipo divergentes.	Este tipo de intervenciones se vinculan con abundancia de preguntas convergentes, en momentos en los que la reflexión metalingüística podría promover el acceso a niveles inferenciales de lectura.
Frecuencia		
Baja, se identifican en un tercio de las clases analizadas.	Baja, se identifican en un tercio de las maestras.	Alta, predominan en dos tercios de las clases observadas.

MOMENTOS DEL PROCESO DE LECTURA Y MODALIDADES DE LECTURA

En este capítulo se tratan las actividades propuestas por las docentes en los distintos momentos del proceso de lectura y, luego, las modalidades de lectura observadas en las clases.

Momentos del proceso de lectura

Antes de la lectura

Todas las docentes, a excepción de una, antes de presentar el texto escrito al alumnado realizan actividades que son de activación de conocimientos o de recuperación de información abordada previamente, vinculadas con el tema o el género a presentar.

Durante la lectura

Durante la lectura predominan actividades colectivas, con la docente como modelo lector. Entre las actividades propuestas durante la lectura están la identificación y el destaque de ideas importantes del texto. En relación con esto, cuando una maestra conversa con el alumnado acerca de qué hacer con el texto que están leyendo, estos comentan:

E: Lo leemos.

D: ¿Y después?

E: Lo escribimos.

E: Lo subrayamos.

(Maestra 3, observación 1)

El comentario de la última estudiante explicita la importancia de dejar marcas en el texto, como lo es el subrayado, para guardar memoria sobre el proceso de lectura seguido. Es en este momento de intercambio que la maestra solicita que den razones de para qué sirve subrayar:

D: Lo subrayamos... ¿para qué?

E: Para las palabras importantes.

E: Palabras que nosotros no entendemos.

D: Palabras más difíciles... y voy comprendiendo mejor...

(Maestra 3, observación 1)

En las clases observadas se refleja lo planteado en el discurso docente. Una de las maestras expresa que promueve la identificación de palabras o fragmentos y toma notas en esquema, que el estudiantado luego copia, lo que aprecia en sus prácticas:

El registro es colectivo. Se sacan, en forma colectiva, palabras o conceptos como registro de lo que leyeron. Se subrayan los textos, se sacan flechas de palabras o conceptos, se usa papelógrafo, cuaderno, se realizan esquemas. Antes, se pregunta: ¿qué queremos saber al leer un texto determinado? (Maestra 3).

Después de la lectura

La mitad de las docentes proponen actividades de cierre que implican la copia de registros elaborados por ellas, con aportes que realiza el alumnado en el intercambio grupal sobre lo leído. El propósito de estos registros es guardar memoria sobre lo leído.

Una maestra plantea actividades de cierre desarticuladas del texto, es decir, actividades que se pueden realizar sin necesidad de haber leído el texto. Esto se puede observar en la siguiente intervención docente, que

ocurrió luego de haber leído la leyenda de la flor del ceibo y haber pensado en posibles características de Anahí:

[...] ¿Se acuerdan que cuando trabajamos con el *CLE* tuvimos que describir al personaje del libro, y hacíamos comparaciones primero? En este caso, yo les traje una guía a ustedes, para que pudiéramos hacer comparaciones. El pelo: le ponemos el color y «como», lo comparamos. Los ojos, y con qué. Sus manos, sus piernas y lo comparamos. Luego, tomando en cuenta eso, vamos a ir completando de la joven indiecita, tomando lo que pusimos arriba. Tienen que ser con cosas que existían en esa época, no vamos a poner «marcador» y esas cosas. ¿Entendido? (Maestra 4, observación 1)

La docente propone una actividad de escritura que no implica guardar memoria sobre lo leído, ya que es caracterizar a Anahí con base en supuestos, porque en la mayoría de las oportunidades no es posible inferir cómo es Anahí (estatura, personalidad, actividades que llevaba adelante en la selva). Las propuestas de escritura que se realizan al finalizar la lectura están desarticuladas del texto, incluso se pueden hacer prescindiendo de él.

Por otra parte, una docente propone preguntas de reconocimiento de información literal tras trabajar con un texto: «¿Cuáles eran los grandes cazadores de los bosques de Europa?», «¿Dónde vive la mayor parte de ellos?».

Una maestra plantea una propuesta que apunta a lograr inferencias a nivel global en pequeños grupos. Luego de la consigna monitorea el trabajo realizado por cada grupo, interviene, comenta y realiza preguntas divergentes que apuntan a la reflexión. En la siguiente transcripción se comparte una propuesta que ilustra lo anterior. El alumnado leyó una noticia a la que la docente tapó información del enunciatario y título:

D: ¿Qué partes importantes podré haber tapado yo? Tenemos el desarrollo de la noticia. Nos cuenta cuándo sucede, dónde y qué. ¿Pero qué le falta a ese texto? ¿Qué habré tapado?

E: Falta el título.

D: ¿Y qué más podrá faltar?

E: Más información.

D: Más información. ¿Qué otra parte de la noticia me daba más información? ¿Se acuerdan?

E: ¡La fecha!

E: El lugar donde está, la ubicación.

D: Puede ser. Busquen las otras noticias que trabajamos, a ver qué parte le falta a esas noticias.

E: ¡Llegué! La de la historia de la pizza.

(Maestra 1, observación 1)

Se percibe claramente cómo el alumnado, guiado por la docente, conluye cuál es la parte faltante en el texto, con base en la experiencia con este género textual. Fue notoria su autonomía e involucramiento en la propuesta, ya que buscaron, en sus cuadernos y en la cartelera, la información requerida por la docente. Luego la maestra sintetiza los aportes del estudiantado y plantea la consigna posterior a la lectura, que apunta al intercambio en pequeños grupos:

[...] Bien. Entonces nos falta el título y la breve explicación que nos dice de qué se trata. ¿Se animan ustedes a escribir con el amigo de al lado un posible título para esta noticia? Y después, la breve explicación (Maestra 1, observación 1).

Corresponde destacar que, mientras cada equipo llevaba a cabo la consigna, la docente circulaba por los diferentes grupos, realizando preguntas y aportes:

D: Bueno. ¿Compartimos algunos de los títulos?

[...]

E: «Conferencia de Cavani».

D: ¿Y qué le agregaron después?

E: «Es muy buena gente».

D: «Conferencia de Cavani: es muy buena gente», dice Camila. Sí.

E: «Noticias de Cavani».

E: «Cavani amado por sus fans: un buen jugador en la Copa América».

D: «Cavani... amado...» (Docente escribe en el pizarrón). ¿Cómo lo estás poniendo? Acá el compañero lo puso con color y con letra grande. ¿Por qué?

E: Porque es un título.

D: ¿Y por qué un título tiene que tener color?

E: Es la presentación.

E: Tiene que resaltar para que se vea.

D: Es la presentación. Pero ¿por qué tiene que resaltar para que se vea?

E: Para que sepan de qué se trata.

D: Bien. A ver. El compañero dice: «El título tiene que resaltar para saber de qué se trata», ¿sí? Uno de los títulos que eligió Nacho fue este. Pero después le agregó otra parte: «Un buen jugador en la Copa América». Si ya le puso el título, ¿por qué le agrega otra parte? ¿Para qué?

E: Para saber un poquito más antes de empezar a leer.

D: Para saber un poco más. ¿Escucharon a Nacho? ¿Se acuerdan cuando trabajamos con noticias? Teníamos el título, y después...

E: El copete.

D: El copete. Sí, Fede.

E: El copete es una parte, como... una parte, una explicación, con lo que hay acá. Es una parte y una breve explicación de lo que se va a tratar.

D: Muy bien. Como dijo Nacho, te da un poquito de información para saber de qué se va a tratar. Bien, ¿vamos a ver cuál era, al final? [...] ¿Quién más quiere compartir el título y copete que puso en el texto?

E: «Furor en conferencia de prensa».

D: ¿Por qué pensaron que estuvieron en conferencia de prensa?

E: ¡Porque lo dice ahí abajo!

D: ¿En qué se basaron para elegir esos títulos y esos copetes? ¿Cómo pudieron hacer, si no lo sabían, para pensar posibles copetes y títulos? ¿Por qué?

E: Porque está hablando de la Copa América, entonces...

E: Está hablando de él, ahí, está hablando de lo que le pasó.

D: ¿Por qué pudimos pensar distintos copetes, si no conocíamos el copete y el título?

E: Porque nos decía de qué se trataba.

D: Nos decía de qué se trataba. Leyéndolo, nos daba pistas para poder poner el título. Vamos a destaparlo y leer el título: «Edinson Cavani en Brasil es furor».

E: ¡Ah! Estuve cerca.

(Conversación entre estudiantes)

D: El copete: «Los hinchas de toda Sudamérica destacan la humildad y el carisma del salteño». Ahí teníamos, en el copete, lo que hablábamos: «Cavani es buena gente».

E: Ahí arriba dice «Ovación».

D: «Ovación» y la fecha. La noticia es del 23 de junio, ¿sí? Bien. Me dan el texto. Le ponen el título, y me lo dan. Con nombre.

(Maestra 1, observación 2)

Durante las observaciones de clase, se aprecia un predominio de preguntas orientadas a la reflexión personal y grupal, es decir, preguntas de tipo divergente. Se observa, además, la promoción de un nivel de lectura inferencial a través de intervenciones docentes que buscan que el estudiantado recupere implícitos. La docente profundiza en niveles de reflexión metalingüística, apuntando a lograr una lectura crítica, fomentando que el alumnado utilice su conocimiento acerca del contexto de enunciación y del texto en sí mismo, para buscar activamente su punto de vista.

Modalidades de lectura

En cuanto a las modalidades de lectura, prevalecen las siguientes:

- Lectura por parte de la docente. Esta es la modalidad de lectura que predomina.
- Lectura en voz alta por parte del alumnado. Esta modalidad aparece con frecuencia en las clases observadas.
- Lectura en pequeños grupos. Una de las docentes propone esta modalidad de lectura con el propósito de potenciar el intercambio entre pares.
- Lectura en duplas, con el objetivo de que quienes encuentran barreras para decodificar obtengan el apoyo de sus pares. Esta modalidad de lectura es propuesta por una docente que aclara que el trabajo se realiza en forma individual, pero quien precise ayuda puede apoyarse en un compañero o compañera. De este modo indica quiénes tienen la capacidad y la habilidad para ayudar y quiénes requieren ayuda, restando importancia a la apropiación de estrategias que podrían realizar en un intercambio grupal horizontal. En este caso se concibe la lectura como decodificación.

En lo referente al segundo punto, predomina el interés docente por cómo leen: el modo, la velocidad y la prosodia. A continuación compartimos un fragmento de una transcripción de una de las clases observadas en la que se ve este interés hacia la lectura en voz alta:

D: Va a ser un trabajo así: primero, van a leer en voz alta, ¿sí? Algunos, no todos. Después, van a leer en forma silenciosa, porque van a responder unas preguntas sobre el texto. Como siempre hacemos, después de que leemos el texto, hacemos una comprensión. Ahora, voy a llamar a algunos para leer.
Juan.

(Lectura del texto)

D: Una lectura muy linda. Pero ¿qué pasó?

E: Me apuré mucho.

D: Te apuraste muchísimo. ¿Y qué pasó?

E: No paró en el punto.

D: Ah, muy bien. Cuando hay un punto o una coma, ¿qué nos indica?

E: Respirar y tragar saliva.

D: Para después seguir, ¿no? Hacer una pausa para después seguir. Está preciosa la lectura. Muy rápida y bien. Tenés que respetar los puntos y las comas. Vamos a ver... vos. Sí.

(Lectura del texto)

D: Bien. Me gustó la lectura, pero la posición en la que estabas leyendo está un poquito... Ella empezó a leer bárbaro, pero después se fue achicando, achicando y fue perdiendo la voz. Tenés una lectura preciosa.

(Maestra 6, observación 2)

Este énfasis en la forma en que el alumnado lee en voz alta se ve reflejado también en esta transcripción de la clase de otra docente:

D: Bueno, dale, Abril. Siga la lectura.

(Lectura de un párrafo del texto)

D: Muy bien, precioso, Abril. Has mejorado la lectura.

(Maestra 5, observación 1)

En ambas prácticas, se focaliza en la forma de leer, en la decodificación por encima de los significados, en la velocidad como sinónimo de lector competente, sin valorar las diferentes estrategias que puede desplegar el alumnado para compensar la falta de fluidez y que pueden habilitarlo a apropiarse, igualmente, del significado del texto. En este sentido, Vilà i Santasusana y Rodríguez Gonzalo (2020) plantean:

No se trata únicamente de sonorizar los signos gráficos que se tienen ante los ojos, sino también de controlar las múltiples habilidades que intervienen en una buena lectura pública: articulación nítida, velocidad elocutiva, corrección

fonética, ritmo, volumen, entonación, control de las pausas, contacto visual, etc.). Es evidente que leer bien implica entender bien el texto y este es el paso previo en una lectura pública (p. 50).

Síntesis

En casi todas las clases observadas de enseñanza de la lectura se identifican claramente tres momentos: antes, durante y después.

Antes, la mayoría de las maestras propone activar o recuperar la información y conocimientos sobre el tema y sobre el género.

Durante, se identifican diferentes modalidades: la mayoría alterna entre la lectura docente con la lectura en pequeños grupos, apuntando a la comprensión del texto. En este tipo de prácticas se prioriza el proceso de interacción entre el alumnado y el texto para comprenderlo, y en algún caso se apunta a la transacción. Una maestra prioriza el modo lector, por lo que prevalece la importancia de la decodificación por encima de la comprensión, tanto cuando se trabaja con el grupo entero como en instancias de duplas. En este último tipo de prácticas se concibe la lectura como un conjunto de habilidades; la comprensión es una simple parte de la lectura y consecuencia de la decodificación.

Después de la lectura, se identifican actividades diferentes de cierre: copia de registros para guardar memoria, propuestas desarticuladas del texto, preguntas para recuperar información literal y propuestas que implican realizar inferencias globales.

Tabla - Momentos del proceso de lectura y sus modalidades

Momentos del proceso de lectura			
Antes de la lectura		Durante la lectura	Después de la lectura
Todas las docentes, a excepción de una, realizan actividades que son de activación de conocimientos o de recuperación de información abordada previamente, vinculadas con el tema o el género a presentar.		Predominan actividades colectivas, con la docente como modelo lector. Varias docentes proponen actividades de identificación de ideas importantes y su destacado dentro del texto.	La mitad de las docentes propone actividades de cierre que implican la copia de registros elaborados por ellas, con aportes que realiza el alumnado sobre lo leído. Una maestra propone actividades desarticuladas del texto. Una docente propone preguntas de reconocimiento de información literal. Una maestra plantea una propuesta que apunta a la realización de inferencias a nivel global en pequeños grupos.
Modalidades de lectura			
Lectura docente	Lectura en voz alta por parte del alumnado	Lectura en pequeños grupos	Lectura en duplas
Modalidad predominante.	Modalidad frecuente.	Propuesta por una docente para potenciar el intercambio entre pares.	Propuesta por una docente.

PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Este capítulo contribuye a la exploración de las prácticas de enseñanza a partir del análisis de la planificación y de las propuestas evaluatorias de las docentes.

Planificación

Dos tercios de las maestras participantes en esta investigación planifican secuencias para la enseñanza de la lengua en las que incluyen contenidos de lectura, escritura y oralidad. Las actividades que se observan se inscriben en las secuencias mencionadas. Cabe destacar que la planificación diaria de las clases observadas en general no es precisa, ya que las docentes no detallan las intervenciones que implementarán durante el desarrollo de la actividad. En muchas oportunidades, el propósito se redacta como actividad, confundiendo el *para qué* con el *cómo* en la concreción de las intenciones docentes (Davini, 2009).

Solo una de las docentes que participa de la investigación declara que no inscribe las actividades observadas en una secuencia o unidad. Sin embargo, la planificación de las clases es detallada; la docente explicita en el «recorrido didáctico» todas las intervenciones que se propone realizar para alcanzar el objetivo de la propuesta.

Evaluación

En las clases observadas, la mayoría de las maestras no planifica instancias de evaluación ni como parte de las secuencias o unidades ni en la planificación diaria. Una docente menciona que evalúa la lectura con base en la observación y reflexión. Sin embargo, no aparecen indicadores

ni rúbricas, solo la mención de la evaluación como parte del plan. Las prácticas de evaluación desplegadas se centran en el modo lector de cada estudiante —en la calidad de la decodificación—, es decir, que evalúan el modo en que decodifica, y no los niveles de desempeño en relación con la comprensión.

Por su parte, una docente, que no planifica de forma escrita la evaluación, sí despliega instancias de cierre de las actividades de lectura que muestran los niveles de comprensión a los que el alumnado va accediendo. Por ejemplo, luego de un intenso trabajo a lo largo de la lectura, con intervenciones que apuntan a los significados entre líneas, la docente toma en cuenta los aportes de sus estudiantes y propone nuevas preguntas para que expliquen sus ideas y, de esta manera, poder acercarse al proceso mental de lectura que están siguiendo. Se podría pensar que la evaluación está en un plano intuitivo, por eso no la planifica como parte de la lectura, pero sus propuestas sí son potenciales germinadores para buscar evidencias sobre los procesos internos seguidos por cada persona.

Síntesis

Todas las maestras cuentan con planificación escrita. La mayoría no planea en forma anticipada las intervenciones a desplegar durante la clase, y los propósitos no son precisos.

No se planean dispositivos de evaluación para identificar los niveles de desempeño de lectura ni valorar sus avances. Solo una docente despliega, en sus prácticas, dispositivos intuitivos de evaluación, que podrían ser de utilidad para deducir los procesos internos seguidos por cada estudiante.

CONCLUSIONES GENERALES

A continuación se presentan las principales conclusiones del estudio en torno a tres ejes: los enfoques teóricos declarados por las docentes sobre la lectura y su enseñanza, los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza sugeridos por las supervisoras en las orientaciones escritas y las prácticas de enseñanza de lectura.

Sobre los enfoques teóricos declarados por las docentes

El enfoque teórico declarado por las docentes sobre la lectura oscila entre el modelo interactivo y el transaccional, ya que si bien las maestras destacan la importancia de la construcción de sentido para comprender el texto, no hacen mención de la importancia del conocimiento sobre el autor o la intención con la que escribe el texto ni en qué momento histórico se enmarca. Una maestra plantea la relevancia y la necesidad de hacer inferencias y entablar relaciones entre los diferentes elementos del texto para que el alumnado pueda dar razones de las afirmaciones que hacen sobre él y que comiencen, así, a realizar transacciones con el texto y el autor y aproximarse a niveles de lectura crítica.

Por su parte, los enfoques teóricos sobre la enseñanza de la lectura expresados por las docentes se evidencian a partir de los niveles de lectura promovidos y los criterios de selección de textos que eligen.

En relación con los niveles de lectura, todas las docentes refieren a promover niveles de lectura literales e inferenciales. Algunas maestras expresan que priorizan la lectura explícita por sobre la implícita y fomentan el acceso a niveles de lectura inferenciales cuando se trata de propuestas grupales. En estos casos, la intervención docente para lograr el acceso a niveles de lectura inferenciales resulta imprescindible. En algún caso, se plantea la importancia de las intervenciones para enseñar a leer, pero

conjuntamente se expresa la inexorabilidad de los determinismos socioculturales, sin poder trascenderlos, es decir, en aquellos medios en los cuales los niños y niñas tienen escaso vocabulario, con pobres experiencias de intercambios a través de la lengua. Parecería, entonces, que el alumnado que presenta un nivel lexical acotado no puede, porque no está preparado, inferir información de un texto.

En cuanto a los criterios para seleccionar los textos para enseñar a leer, estos son variados: tener en cuenta el interés que los textos puedan despertar en el alumnado; poder vincular el texto con la temática que están trabajando (tanto del área de Lengua como de otras áreas del conocimiento); trabajar contenidos gramaticales (poner el texto al servicio de la gramática); atender los conocimientos de los que dispone el estudiantado para comprender los textos, y prestar atención a la rigurosidad disciplinar. Algunas de las docentes declaran que eligen los textos para abordar determinados contenidos gramaticales, dando importancia, así, a la gramática aplicada. Esto da cuenta de que las inferencias que buscan fomentar son a nivel local, y no global, por lo que el texto queda al servicio de la gramática.

Desde el discurso no se hace mención de la selección de los textos por su valor literario, como tampoco se menciona la fuente de los textos ni su autoría. Se puede afirmar, entonces, que la selección de los textos está guiada por criterios preferentemente eferentes —al decir de Rosenblatt—, subordinando los estéticos a estos o dejándolos por fuera de la selección para enseñar a leer.

Una maestra reflexiona acerca de la articulación entre la teoría sobre cómo enseñar a leer y la práctica; cuáles son las intervenciones que, efectivamente, se realizan en el aula. Plantea que es imprescindible reflexionar sobre la práctica y que esta es una reflexión que no se hace en solitario, sino con las pares, aunque identifica que es una situación poco habitual. De este modo, es patente la tensión entre teoría y práctica y la falta de reflexión crítica sobre la segunda. La docente evidencia una falta de espacios para reflexionar críticamente sobre el hacer.

Sobre los enfoques teóricos sugeridos por las supervisoras en las orientaciones escritas

Con respecto a las orientaciones específicas del área de Lengua, no aparecen sugerencias específicas del área en ninguno de los informes de supervisoras.

En un informe se hace mención del uso de los *CLE* por parte de la docente, pero no se incluyen sugerencias u orientaciones. En otros casos, en los informes se recomienda bibliografía de didáctica de la lengua, pero sin sugerencias asociadas. Esto es coherente con lo expresado por las docentes en las entrevistas, quienes declararon no haber recibido orientaciones específicas.

Los materiales que imprime y reparte la ANEP y que materializan las principales líneas de la política educativa, a saber: *Cuadernos para leer y escribir* (2015); *Cuadernos para leer y escribir. Especificaciones para el docente* (2015), y el *Documento base de análisis curricular* (2016) expresan el marco teórico sobre la lectura y su enseñanza. La ausencia de orientaciones de las supervisoras de primer y segundo orden acerca de la enseñanza de la lectura genera tensiones con la política educativa; aparecen pocas o vagas referencias a los documentos antes mencionados en los informes que se entregan a las maestras.

Las docentes perciben que las orientaciones sobre cómo enseñar a leer son vagas en el caso de las inspectoras, ya que se remiten, en algunos casos, a la sugerencia de bibliografía y, en otros, expresan no recibir orientación alguna. Sin embargo, comentan que las orientaciones de las directoras, que se vehiculizan en materiales compartidos, son específicas para la enseñanza de la lectura. Un tercio de las docentes explicita que las orientaciones sobre cómo enseñar a leer se vinculan con los cursos de formación en servicio en el área de Lengua por los cuales han transitado. En relación con esto, es de destacar que estos cursos están enfocados en la didáctica de la lengua, que es lo que parece escasear en las orientaciones recibidas por las supervisoras: sugerencias sobre cómo enseñar a leer.

Sobre las prácticas de enseñanza

Sobre la selección de textos

La mayoría de las maestras selecciona textos continuos para el desarrollo de las propuestas de enseñanza, que se presentan al alumnado en fotocopias que las docentes preparan para las clases. Dos tercios de estos textos son fragmentos o adaptaciones. En un tercio de las prácticas de enseñanza de lectura observadas las docentes seleccionan textos discontinuos.

Solo una docente utiliza un texto del *Cuaderno para leer y escribir*, a pesar de que estos textos son parte fundamental de la política educativa del quinquenio 2016-2020, por tener el fin de «contribuir a consolidar los requerimientos básicos de aprendizaje establecidos por el CEIP para tercer año escolar» (ANEP, 2015, p. 6).

Sobre el tipo de preguntas

Se puede concluir que las intervenciones desplegadas por las maestras promueven el acceso a niveles literales de lectura por sobre los inferenciales. La mayoría de las intervenciones adoptan la forma de preguntas convergentes, que implican la identificación de datos o informaciones en la superficie de los textos, sin la intención de establecer relaciones entre las ideas; obturan, de esta forma, la posibilidad del alumnado de desarrollar estrategias lectoras que le permitan acceder a niveles inferenciales de lectura. Se concluye que a estas intervenciones docentes que buscan del alumnado respuestas concretas y específicas subyace la concepción de la lectura como habilidad, ya que basta con que el estudiantado identifique ideas que están en la superficie del texto y que la modalidad de lectura y la prosodia sean las esperables para la maestra.

Algunas docentes realizan preguntas divergentes. Estas conllevan, en comparación con las preguntas convergentes, un mayor grado de incertidumbre sobre lo que constituirá una respuesta adecuada. Las preguntas divergentes son utilizadas por algunas maestras como recurso didáctico

que habilita distintas opiniones y deducciones por parte del alumnado y, en consecuencia, una mayor implicación con el material seleccionado para la clase. Se puede concluir que las intervenciones docentes asociadas a estas preguntas tienen el propósito de favorecer instancias de reflexión metalingüística implicada al texto y, por ello, el acceso a la lectura inferencial.

Sobre las intervenciones docentes

Promoción de la reflexión metalingüística aplicada a un fragmento

Las intervenciones docentes que abordan la gramática desarticulada del texto no se proponen el análisis gramatical para mejorar la comprensión. Estas intervenciones, asociadas a preguntas de tipo convergente, al circunscribirse a aspectos gramaticales de un enunciado u oración dejan de lado aspectos fundamentales de la enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural, lo que le daría herramientas al estudiantado y promovería procesos de lectura transaccionales. De esta manera, no se abordan las formas particulares que adopta la lectura de cada género en cada contexto particular ni el análisis de los enunciadores, desde qué posición lo hacen, como tampoco se aborda información extratextual. Abordar el conocimiento sobre quien escribe o la intención con la que lo hace y su contexto situacional podría brindar elementos para construir el sentido en un proceso transaccional entre lector, texto y autor. Por ejemplo, analizar el rol e identidad de quien enuncia (si es periodista, científica o escritor, en qué circunstancias escribió el texto) posiciona a quien lee en un lugar privilegiado para acceder al texto.

Entonces, promover la reflexión en torno a la información extratextual es fundamental para acceder a niveles inferenciales y comenzar a acceder a niveles críticos de lectura, dándole al estudiantado más elementos para dialogar con el texto, con el autor y apropiarse de su sentido mediante un proceso transaccional.

Promoción de reflexión metalingüística implicada al texto

Las intervenciones que promueven la reflexión metalingüística implicada al texto suceden con significativa menor frecuencia que el resto, y,

además, no son intervenciones mencionadas en los discursos. A este tipo de prácticas subyace una concepción de *lectura* que implica, además de la necesidad de desplegar procesos cognitivos, la relevancia de activar conocimientos de diferentes géneros, temas y de la situación de enunciación. De esta forma, el alumnado puede acercarse a los textos a partir de los conocimientos que ya posee, para enriquecerlos y transformarlos con la lectura.

La presencia de niveles de reflexión metalingüística en la práctica es de suma importancia para acercar al alumnado a las inferencias globales y para que comience a acceder a niveles profundos de lectura. Sin embargo, su ausencia en los discursos parecería dar cuenta de que es un tipo de práctica intuitiva. Qué interesante sería incidir en estos niveles de reflexión teórica con las maestras para promover prácticas reflexivas y generar un análisis de retroalimentación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Elusión de la reflexión metalingüística

Eludir la promoción de reflexiones sobre la lengua implica negar la posibilidad al estudiantado de inferir significados a partir de la relación que se establece entre el referente y los términos vinculados a este.

En varias ocasiones se evidencia que si las docentes hubieran considerado analizar ciertas marcas lingüísticas, en algunas oportunidades mencionadas por el alumnado en un espacio de lectura individual y compartida, podrían haber promovido la interpretación global del texto, más allá del fragmento específico. En algunos momentos, eludir la reflexión sobre lo que está escrito no posibilita desentrañar las pistas lingüísticas que colaboran, por ejemplo, en la identificación del lugar del narrador o el reconocimiento de la intención con que se ha escrito un artículo periodístico.

Sobre los momentos del proceso de lectura y sus modalidades

En todas las clases se identificaron propuestas en los diferentes momentos del proceso: antes, durante y después de la lectura.

Antes de la lectura, se encontraron actividades vinculadas con el tema o el género textual a abordar, para activar conocimientos o recuperar información ya conocida. Durante la lectura, se reconocieron propuestas que apuntan a la comprensión del texto. Después de la lectura, se realizaron actividades para recordar lo leído y reconocer información literal, aunque también se propusieron trabajos desarticulados del texto y una actividad que apuntaba a la realización de inferencias a nivel global en pequeños grupos, en la que aparecieron indicios de preguntas divergentes y de reflexión metalingüística.

Se encontraron distintas modalidades de lectura en los tres momentos: colectivas, con la docente como modelo lector; en pequeños grupos; en duplas, e individuales.

Dentro de las actividades colectivas con la docente como modelo lector, predominan las que implican la búsqueda de información explícita y la lectura en voz alta por parte del alumnado, con la intención de analizar cómo se lee. En este caso, se focaliza en la decodificación, en la velocidad como sinónimo de lector competente, sin valorar las estrategias que se pueden desarrollar para compensar la falta de fluidez y que pueden habilitar a los estudiantes a apropiarse igualmente del significado del texto. En este tipo de prácticas se considera la lectura como un conjunto de habilidades: quienes lo hacen *bien y bonito* son capaces de comprender, mientras que quienes no decodifican *lindo* requieren ayuda de los primeros para comprender. De este modo, se concibe la comprensión como una simple parte de la lectura y consecuencia de la decodificación.

Con respecto a las actividades en pequeños grupos o duplas, se busca la comprensión de los textos. A este tipo de prácticas subyace una concepción de la lectura como proceso; el alumnado interactúa con el texto para comprenderlo y en algún caso se apunta a la transacción.

En cuanto a las actividades en duplas, una docente modeliza las estrategias de lectura, muestra su proceso de pensamiento y luego genera

espacios de intercambio; favorece, así, la apropiación de las estrategias por parte del estudiantado, de modo de poder usarlas con autonomía. Esta fue una excepción, ya que en la mayoría de las observaciones no se reconocieron instancias para valorar la apropiación, por parte del alumnado, de estrategias de lectura modeladas por las docentes.

Las propuestas individuales, por su parte, se dieron principalmente en el después de la lectura. Sin embargo, fueron en su mayoría actividades no focalizadas en la lectura en sí, sino desarticuladas del texto y sin el protagonismo del alumnado en su construcción.

Sobre la planificación y la evaluación

La totalidad de las maestras participantes cuentan con planificación escrita, pero estas contienen escasos detalles de las intervenciones docentes a ser desplegadas durante cada clase y presentan confusiones entre propósitos y actividades.

En cuanto a las propuestas de evaluación para identificar los niveles de desempeño de lectura en el alumnado, ninguna de las docentes incluye esta dimensión como parte de su planificación. De esta afirmación se deduce que ninguna de las maestras otorga trascendencia a planear cómo indagar acerca de los niveles de comprensión a los que el alumnado va accediendo en las diferentes instancias de lectura.

Solo una docente despliega en sus prácticas dispositivos intuitivos de evaluación para tratar de entender los procesos internos seguidos por cada estudiante al apropiarse de las diferentes estrategias lectoras modelizadas en el transcurso de la clase. Acá se puede identificar una tensión entre la planificación y la práctica docente: desde la planeación no se incluyen propuestas de evaluación como parte de la enseñanza de la lectura, pero la maestra despliega intervenciones tendientes a identificar los niveles de lectura conquistados por sus estudiantes.

RESULTADOS

En esta investigación, a cada uno de sus objetivos específicos se le asoció un producto o resultado. A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en el proyecto, los cuales se agrupan en tres bloques y dan respuesta a los objetivos específicos.

El primer bloque da respuesta al objetivo específico número uno: conocer los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza a los que adhieren las docentes participantes de la investigación.

El segundo bloque responde el objetivo específico número dos: conocer los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza que sugieren por escrito inspectoras y directoras.

El tercer bloque da respuesta al objetivo número tres: analizar las prácticas de enseñanza de lectura de las docentes participantes de la investigación.

Este apartado finaliza con una síntesis vinculada con el objetivo general y el planteo de proyecciones.

Enfoques teóricos declarados por las docentes sobre la lectura y su enseñanza

A partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes, se buscó conocer los enfoques teóricos sobre la lectura y sobre la enseñanza de la lectura a los que adhieren las maestras participantes de la investigación.

El enfoque teórico declarado por las docentes sobre la lectura oscila entre el modelo interactivo y el transaccional. Si bien las maestras destacan la importancia de la construcción de sentido para comprender el texto, no mencionan lo relevante que es tener conocimiento sobre el autor o la intención con la que escribe el texto, en qué momento histórico se

enmarca ni el contexto situacional que lo rodea. De esta manera, no se tiene en cuenta la enseñanza de la lectura desde la dimensión comunicativa (Riestra, 2014), desde el nivel pragmático, en el marco del interaccionismo sociodiscursivo.

En lo referente al enfoque teórico declarado sobre la enseñanza de la lectura, todas las docentes consideran importante promover las inferencias, pero un tercio focaliza en las locales; declaran elegir los textos para abordar determinados contenidos gramaticales, dando importancia, así, a la gramática aplicada. Ninguna menciona la lectura crítica. En cuanto a los criterios para seleccionar los textos para enseñar a leer, estos son variados.¹² Es pertinente mencionar que las docentes expresan que no reciben orientaciones escritas de las supervisoras (directoras e inspectoras); solo un tercio dice tener orientaciones orales de las directoras. Otro tercio de las docentes declara que las orientaciones sobre cómo enseñar a leer son brindadas por cursos de formación en servicio del CEIP.

Enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza sugeridos por las supervisoras en las orientaciones escritas

A partir del análisis de los informes escritos, se buscó conocer los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza que sugieren por escrito inspectoras y directoras.

En los informes no se encontraron sugerencias escritas de las supervisoras en relación con los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza, como tampoco orientaciones para la enseñanza de Lengua en general. Un tercio de las supervisoras sugiere bibliografía de consulta específica de la lengua.

12 Ver tabla «Criterios de selección de textos para enseñar a leer, según las docentes» en el capítulo 2.

Prácticas de enseñanza de la lectura

A partir de las observaciones de clase realizadas a las docentes participantes, se buscó analizar sus prácticas de enseñanza de lectura. La información recabada se organiza en los siguientes apartados:

- Selección de textos para enseñar a leer.
- Tipos de preguntas.
- Intervenciones docentes: promoción de reflexión metalingüística aplicada a un fragmento del texto; promoción de reflexión metalingüística implicada al texto, y elusión de la reflexión metalingüística.
- Momentos del proceso de lectura y sus modalidades.
- Planificación y evaluación.

Selección de textos para enseñar a leer¹³

La mayoría de las maestras selecciona textos continuos. De las doce clases observadas, en cuatro se seleccionan textos discontinuos y en una se opta por la literatura infantil.

Tipos de preguntas

En las prácticas docentes predominan las intervenciones que tienden a que el alumnado acceda a niveles literales de lectura, con predominio de preguntas de tipo convergente. En menor medida, se fomenta la lectura inferencial, relacionada con preguntas divergentes. Estas últimas tienen el propósito de favorecer instancias de reflexión metalingüística implicada al texto y, por ello, acceder a niveles de lectura inferencial.

¹³ Ver tabla «Textos seleccionados por las docentes en las clases observadas para enseñar a leer» en el capítulo 4.

Intervenciones docentes

Promoción de la reflexión metalingüística aplicada a un fragmento

Las intervenciones docentes que abordan la gramática desarticulada del texto no se proponen el análisis gramatical para mejorar la comprensión, sino que las docentes eligen los textos para abordar determinados contenidos. Estas intervenciones docentes que promueven reflexiones gramaticales aplicadas a un fragmento del texto están asociadas a preguntas de tipo convergente e implican el reconocimiento de datos o informaciones en la superficie del texto, sin pretensión de entablar relaciones entre ideas.

Promoción de la reflexión metalingüística implicada al texto

En algunas de las observaciones de clase se identifican intervenciones docentes que promueven la reflexión sobre la lengua (entendida como gramática) y la mejora de su uso. Estas intervenciones fomentan que el alumnado despliegue una reflexión metalingüística implicada al texto, lo que permite impulsar niveles críticos de lectura.

La práctica de niveles de reflexión metalingüística es de suma importancia para acercar al alumnado a las inferencias globales, pero su ausencia en los discursos parecería dar cuenta de un tipo de práctica intuitiva, que no tiene correspondiente en el discurso.

Elusión de la reflexión metalingüística

Se identifican intervenciones asociadas a preguntas convergentes, que eluden la reflexión sobre la lengua, en ocasiones en las que se podría acceder a niveles inferenciales de lectura, a partir de entablar relaciones entre significados del texto. Por lo tanto, este tipo de intervenciones obturan el proceso de reflexión.

En las clases observadas, las docentes muestran sus estrategias lectoras para comprender el texto, pero no se reconocen instancias para valorar la apropiación, por parte del alumnado, de estas estrategias de lectura modeladas por las maestras.

Momentos del proceso de lectura y sus modalidades¹⁴

Se identifican actividades colectivas con la docente como modelo lector. Predominan las propuestas que consisten en identificar ideas y que el alumnado lea en voz alta, con la intención de analizar cómo se lee. En este último caso se focaliza en la decodificación, en la velocidad como sinónimo de lector competente, sin valorar las estrategias que se pueden desarrollar para compensar la falta de fluidez y que pueden habilitar al estudiantado a apropiarse, igualmente, del significado del texto.

Con respecto a las actividades en pequeños grupos o duplas, se concibe la lectura como un proceso; el alumnado interactúa con el texto para comprenderlo y, en algún caso, se apunta a la transacción. Estas instancias de lectura compartida (en las que la docente modeliza las estrategias de lectura, muestra su proceso de pensamiento y luego genera espacios de intercambio en pequeños grupos) promueven la reflexión metalingüística.

Planificación y evaluación

Se evidencia que todas las maestras participantes cuentan con planificación escrita, pero estas contienen escasos detalles de las intervenciones docentes a ser desplegadas.

En cuanto a las propuestas de evaluación, ninguna de las maestras otorga trascendencia a planear cómo indagar acerca de los niveles de comprensión a los que el alumnado va accediendo en las diferentes instancias de lectura.

Solo una docente recurre al uso de dispositivos intuitivos de evaluación para buscar evidencias sobre los procesos internos seguidos por cada estudiante al apropiarse de las diferentes estrategias lectoras modelizadas en el transcurso de la clase. Se puede identificar una tensión entre la planificación y la práctica docente: desde la planeación, la maestra no incluye propuestas de evaluación como parte de la enseñanza de la lectura, pero

14 Ver tabla «Momentos del proceso de lectura y sus modalidades» en el capítulo 7.

sí despliega intervenciones que pretenden identificar los niveles de lectura conquistados por sus estudiantes. Se podría pensar, entonces, que la evaluación está en un plano intuitivo, por eso no la planifica como parte de la lectura, pero sus propuestas sí son potenciales germinadores para buscar evidencias sobre los procesos internos seguidos por cada sujeto.

Síntesis en relación con el objetivo general

En el discurso de las docentes se identifican algunos indicios que corresponden a la concepción de la lectura como construcción de significado, producto de la transacción entre lector, texto y autor. Esto da cuenta de que las formas en que las maestras conciben la lectura (desde el discurso) están alineadas con las orientaciones orales que las docentes expresan recibir de las supervisoras y con la política educativa que se plasma en los documentos que emanan de la ANEP.

Es evidente la necesidad de que las sugerencias propuestas oralmente por las supervisoras sean compartidas también por escrito, para poder volver sobre los informes y que estos se constituyan en orientaciones que apoyen las prácticas de enseñanza.

Las docentes poseen un conocimiento teórico sobre la lectura y su enseñanza cercano al modelo transaccional, que declaran en las entrevistas y que, en ocasiones, dista del conocimiento empírico. En sus discursos subrayan la importancia de la construcción de sentido cuando el alumnado lee, para lograr comprender el texto. Esto entra en tensión con lo observado en algunas prácticas en las que el modo lector, la velocidad y la prosodia ocupan un lugar de relevancia; la decodificación pasa a ser el foco y se dejan de lado las relaciones de sentido que el estudiantado pueda entablar. Esto da cuenta de que las teorías sobre la lectura que manejan algunas maestras no se articulan con sus prácticas.

Una maestra realiza intervenciones, pregunta y propone intercambios que buscan que el alumnado logre una comprensión global, pero este enfoque de enseñanza desde una dimensión comunicativa no fue explicitada en la entrevista. Esto demuestra que la docente despliega potentes prácticas

de enseñanza que parecen no tener un marco teórico claro que las sustenten, por lo que la reflexión sobre ellas queda, entonces, librada a un plano intuitivo. Para dar cabida a la reflexión sobre las prácticas y superar la dimensión intuitiva es imprescindible que exista una dialéctica entre teoría y práctica en la que los marcos teóricos ocupen un lugar de relevancia.

Desde los discursos, las docentes consideran importante que el estudiantado realice inferencias, y la mayoría hace foco en las inferencias locales. Sin embargo, en las prácticas se evidencia el predominio de intervenciones que apuntan a la localización e identificación de información que se encuentra en la superficie del texto, vinculadas con preguntas de tipo convergente.

Por otro lado, algunas maestras expresan que seleccionan los textos para abordar determinados contenidos gramaticales, aparece la gramática aplicada a una frase u oración. Esto es coherente con lo que sucede en varias prácticas en las que la gramática aparece desarticulada del sentido del texto: no se proponen el análisis gramatical para mejorar la comprensión, sino que eligen los textos para abordar contenidos particulares.

En las prácticas, las docentes realizan varias intervenciones, las cuales buscan diferentes niveles de análisis de los discursos. Se identifica la promoción de reflexión metalingüística aplicada a un fragmento del texto y la elusión de reflexión sobre la lengua, con prevalencia sobre la promoción de reflexión metalingüística implicada al texto. El último tipo de intervenciones busca profundizar en niveles de reflexión metalingüística implicada al texto, desde el marco del interaccionismo sociodiscursivo, siendo el foco la dimensión comunicativa del discurso.

Proyecciones

La primera proyección de investigación que se plantea es identificar, de primero a sexto grado, si se enseña a leer desde los géneros discursivos, como forma de profundizar en el conocimiento de las prácticas de enseñanza de la lectura.

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana [...]. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados —el contenido temático, el estilo y la composición— están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (Bajtín, 2013, p. 245).

Sería interesante, por una parte, buscar evidencia sobre cómo se abordan los textos; si es desde su dimensión comunicativa, a partir de la identificación de rasgos lingüísticos y gramaticales, quién enuncia, desde qué lugar lo hace y la introducción de otras voces, o si es desde la identificación del tipo de texto (narración, argumentación, explicación, descripción). Por otra parte, se podrían identificar indicios que den cuenta de si se trabaja desde el género, desde la lengua en uso, desde su dimensión discursiva o desde la clasificación en tipos de texto, según su organización interna, sin atender a los aspectos relacionados con lo contextual (Alvarado, 2008).

Se justifica esta línea de investigación porque «para los alumnos el trabajo desde los géneros constituye, a la vez, la posibilidad de

confrontarse en situaciones sociales efectivas de producción y recepción de los textos» (Riestra, 2014, p. 36). Las propuestas didácticas que trabajan desde el género toman por objeto de enseñanza la reflexión sobre la lengua —los géneros y su uso social— y promueven el metalenguaje desde una gramática implicada. Se proyecta identificar si se consideran las tres dimensiones en propuestas didácticas de enseñanza de la lectura desde el género, ya que es el modelo didáctico que propicia la reflexión sobre la lengua: «la comunicativa (uso), el tratamiento del contenido (sentido) y la composición lingüística específica (forma)» (Riestra, 2014, p. 36).

En esta línea de investigación resulta interesante identificar cómo se comienzan a reconocer algunos géneros discursivos a través de su silueta, como adivinanzas, poemas y cuentos, desde el primer nivel de la enseñanza primaria.

Como se plantea en las conclusiones, en la práctica se puede ver que algunas docentes promueven niveles de reflexión metalingüística para acercar al alumnado a las inferencias globales, pero su ausencia en los discursos parecería dar cuenta de un tipo de práctica intuitiva, que no tiene correspondiente en el discurso. De aquí surge la necesidad de incidir en estos niveles de reflexión teórica con las maestras para promover prácticas reflexivas y generar un análisis de retroalimentación dialéctica entre la teoría y la práctica; poder volver sobre las prácticas para pensarlas. Tal como expresan Anijovich y Cappelletti (2018), la reflexión sobre los problemas de enseñanza dará lugar a nuevos conocimientos y mejoras en la práctica. Se construye conocimiento al tomar distancia de las prácticas, planearlas y analizarlas con otras y otros. El intercambio y la confrontación entre pares ocupan un lugar importante para favorecer procesos de reflexión, y es allí donde puede darse espacio a las mejoras. Es allí, también, donde la formación en servicio cobra un lugar clave, ya que las propias maestras expresan que el acompañamiento y la orientación los reciben de las formadoras.

La segunda proyección de investigación es identificar la existencia de dispositivos docentes de reflexión sobre sus propias prácticas en diferentes categorías de escuelas. ¿Cómo se desarrollan estas prácticas reflexivas?

¿Cuál es la modalidad? ¿Quiénes se involucran? ¿Realizan registros sobre sus propias prácticas? ¿Cuentan con guías para analizar y reflexionar sobre ellas?

Documentar es valioso para dar visibilidad a los procesos, como instrumento favorecedor y provocador de reflexiones y para compartir experiencias, «para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio» (Suárez y Metzendorff, 2018, p. 50).

Registrar las prácticas de enseñanza en videos conforma una importante herramienta para posibilitar la reflexión y hasta promover cambios en las prácticas de enseñanza, ya que «ofrece oportunidades únicas para la activación de conocimientos. Se considera que facilita experiencias de aprendizaje debido a la inmersión, resonancia, autenticidad y motivación» (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg y Schwindt, 2011, p. 260).

A partir de los registros es posible, como plantean Barranguet, Pagés y Scorza (2019), analizar cómo interactúa la comunidad docente con el alumnado: qué preguntas hace, cuáles no hace, qué respuestas da, qué intervenciones toma y cuáles ignora, qué diálogos promueve, qué responsabilidades da a sus estudiantes y cuáles no (explicar, hacer preguntas, justificar, entre otras posibles), si hace preguntas luego de presentar la tarea o luego de hacerla, si escucha o ignora las dificultades presentadas por el alumnado, si espera a que se expresen o les completa las frases, si repite sus frases haciendo correcciones o reformulando lo que dicen sus estudiantes o si toma lo que dicen de forma literal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBISU, L. y ORLANDO, P. (2017). *Las estrategias de enseñanza de la lectura en tercer año de educación primaria común pública. Maestros con buenas prácticas*. [Tesis de maestría inédita]. Universidad Católica del Uruguay.
- ALVARADO, M. (Coord.). (2008). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- ANEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. [Obtenido de <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf>].
- (2018). Censo docente. [Obtenido de <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/>].
- ANEP, CODICEN y PROLEE. (2012). *Bloc de lectura y escritura del estudiante 0. Guía para el docente*. [Obtenido de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguísticas/Prolee/estudiantes/materiales/bloc0-para%20docentes.pdf>].
- (2015). *Cuaderno para leer y escribir en tercero* (1.ª ed.). [Obtenido de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/programa-lectura-escritura-espanol/Cuaderno%203_alumno.pdf].
- ANIJOVICH, R. y CAPPELLETTI, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 74-92. [Obtenido de <http://www.re-dalyc.org/jatsRepo/3845/384555587005/384555587005.pdf>].
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2000). Buenas preguntas. En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* (pp. 35-46). Aique.

- ARISTIMUÑO, A. y KAZTMAN, R. (2005). La evaluación de aprendizajes y su impacto en las políticas y las escuelas públicas de Uruguay. En *Uso e impacto de la información educativa en América Latina* (pp. 161-230). Preal.
- ASTOLFI, J. P. (1997). *Aprender en la escuela*. Dolmen.
- BAJTÍN, M. (2013). *Estética de la creación verbal* (2.ª ed.). Siglo Veintiuno.
- BARRANGUET, C., PAGÉS, D. y SCORZA, V. (2019). Análisis de una clase filmada. En R. Flores, D. García e I. E. Pérez-Vera (Eds.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 462-468). México, D.F.: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- BOMBINI, G. y LOMAS, C. (2019). El oficio de enseñar lenguaje: entre los saberes escolares y los dilemas éticos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (86), 7-13.
- BURBULES, N. (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- CEIP. (21 de mayo de 2015). *Circular N.º 4*. [Obtenida de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/tecnica/Circular4_tecnica_15.pdf].
- CENTANINO, I. y ROSSELLI, A. (2017-2018). Interpretar los textos con la lupa sobre el lenguaje. *Revista SPEU*, (12), 41-53.
- CIAPUSCIO, G. E. (2008). *Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria*. Seminario de Gramática, Buenos Aires. [Resumen obtenido de https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=29657&congresos=yes&detalles=yes&congr_id=486618].
- COLOMER, T. (1996). El álbum y el texto. *Peonza: revista de literatura infantil y juvenil*, (39), 27-31.

- DAVINI, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores* (2.ª ed.). Santillana.
- DUBOIS, M. (2005). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Aique.
- FONTICH, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1), 50-57. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.2013.2065>
- GASPAR, M. y OTAÑI, I. (2000). La gramática. En M. Alvarado (Comp.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 71-100). Centro de Publicaciones de la Universidad de Quilmes.
- GOODMAN, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo Veintiuno.
- (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística. En M. Rodríguez, *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Lectura y Vida.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw Hill.
- INEED. (2017a). Aristas. *Marco de lectura en tercero y sexto de educación primaria*. [Obtenido de https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Primaria_Lectura.pdf].
- (2017b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. [Obtenido de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>].
- (2018). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. [Obtenido de <https://aristas2017.ineed.edu.uy/InformeAristas2017.pdf>].
- (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. [Obtenido de <https://www.ineed.edu.uy/ima->

ges/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf].

LOMAS, C. (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Graó.

MARÍN, M. (2012). *Lingüística y enseñanza de la lengua* (2.ª ed.). Aique.

MARTÍNEZ, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Homosapiens.

— (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* [Presentación de ponencia]. Congreso Nacional de Lectura y Escritura, México. [Obtenida de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/2746/Lenguaje%2032,p.28-53,2004.pdf;jsessionid=149D2C3B4F5ACF70E3D9C2E3220084F8?sequence=2>].

MEDINA, L., VALDIVIA, A. y SAN MARTÍN, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, 23(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhé.23.2.734>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (s. f). Pregunta. En *Diccionario de la lengua española*. [Obtenida de <https://dle.rae.es/pregunta>].

— (2010). La composición. En *Nueva gramática de la lengua española. Manual* (pp. 191-208). Espasa.

RIESTRA, D. (2014). Qué es un género textual. En D. Riestra, M. Goicoechea y S. Tapia, *Géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura* (pp. 33-52). Noveduc.

RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>

- ROSENBLATT, L. (1996). Teoría transaccional de la lectura y la escritura. En L. Flower y J. Hayes (Eds.), *Textos en contexto 1*. Lectura y Vida.
- SEIDEL, T., STÜRMER, K., BLOMBERG, G., KOBARG, M. y SCHWINDT, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? [Aprendizaje docente a partir del análisis de situaciones de aula grabadas en video: ¿Hay alguna diferencia si los docentes observan su propia enseñanza o la de otros?]. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259-267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 43-61.
- SUÁREZ, D. y METZDORFF, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 49-74. [Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587004>].
- UNESCO. (2014). *Comparación de resultados del Segundo y Tercer Estudio Comparativo y Explicativo. SERCE y TERCE. 2006-2013*. [Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/Download-WatermarkedAttachment/attach_import_95c060cd-be46-4d54-a807-3dcbb566eb08?=244239spa.pdfyto=56yfrom=1].
- VILÀ I SANTASUSANA, M. y RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2020). Rúbricas y evaluación de géneros discursivos. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (88), 45-54.



BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. y VEZUB, L. (2011). Asesoramiento y desarrollo profesional de los docentes: procesos clave del liderazgo efectivo para la mejora de la escuela. En J. MacBeath y T. Townsend (Eds.), *International Handbook on Leadership for Learning* (pp. 691-715). Springer.
- ANEP. (2016). *Documento base de análisis curricular* (3.ª ed.). [Obtenido de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular_diciembre2016.pdf].
- (2016). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020*. [Obtenido de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>].
- ANEP y CEIP. (5 de junio de 2014). *Circular N.º 46*. [Obtenida de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular46_14.pdf].
- (7 de octubre de 2016). *Circular N.º 5/16*. [Obtenida de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2016/Circular5c_16_TECNICA.pdf].
- ANEP y CODICEN. (2017). *Evaluación de impacto de escuelas de Tiempo Completo 2013-2016. Resumen ejecutivo*. [Obtenido de https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Evaluaci%C3%B3n_de_impacto_Escuelas_de_Tiempo_Completo_2013-2016_resumen_ejecutivo.pdf].
- BENTANCUR, L. (2005). *Conocimiento docente e innovación: un estudio en el nivel inicial*. [Tesis de maestría]. Universidad Católica del Uruguay.
- FIERRO, C., FORTOUL, B. y ROSAS, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

- GALDAMES, V., MEDINA, L., SAN MARTÍN, E., GAETE, R. y VALDIVIA, A. (2011). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. En J. Manzi, R. González y Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 200-203). Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, MIDE UC.
- GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (Eds.). (2007). *El análisis de la realidad social* (3.ª ed.). Alianza Editorial.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2012). *Capital profesional*. Morata.
- MAKUC, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422.
- MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- MCMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5.ª ed.). Pearsons Educación.
- MUÑOZ, V. L. y CIAPUSCIO, G. E. (2019). Los nombres rotuladores: Un estudio de los rótulos cohesivos en artículos de investigación en inglés y español. *Revista Signos*, 52(100), 688-714. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200688>
- WOOD, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Paidós.

ANEXOS

Anexo A

Leyenda de la flor del ceibo¹⁵

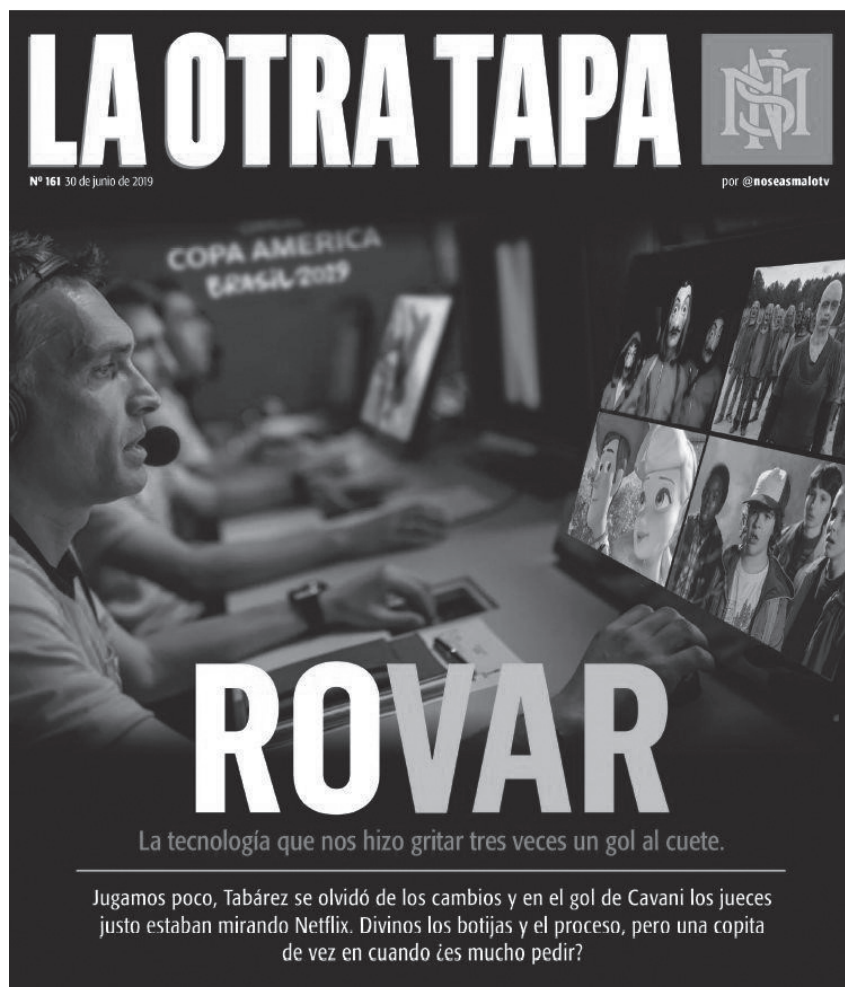
Por entre los árboles de la selva nativa corría Anahí. Conocía todos los rincones de la espesura, todos los pájaros que la poblaban, todas las flores. Amaba con pasión aquel suelo silvestre que bañaba las aguas oscuras del río Barroso. Y Anahí cantaba feliz en sus bosques, con una voz dulcísima, en tanto callaban los pájaros para escucharla. Pero un día resonó en la selva un rumor más violento que el del río, más poderoso que el de las cataratas que allá hacia el norte estremecían el aire. Retumbó en la espesura el ruido de las armas y hombres extraños de piel blanca remontaron las aguas y se internaron en la selva. La tribu de Anahí se defendió contra los invasores. Vio caer a sus seres queridos y esto le dio fuerzas para seguir luchando, para tratar de impedir que aquellos extranjeros se adueñaran de su selva, de sus pájaros, de su río. Un día, en el momento en que Anahí se disponía a volver a su refugio, fue apresada por dos soldados enemigos. La llevaron al campamento y la ataron a un poste, para impedir que huyera. Pero Anahí, con maña natural, rompió sus ligaduras y, valiéndose de la oscuridad de la noche, logró dar muerte al centinela. Después intentó buscar un escondite entre sus árboles amados, pero no pudo llegar muy lejos, la apresaron nuevamente. La juzgaron con severidad: Anahí, culpable de haber matado a un soldado, debía morir en la hoguera. La indiecita fue atada a un árbol de anchas hojas y a sus pies apilaron leña, a la que dieron fuego. Las llamas subieron rápidamente envolviendo el tronco del árbol y su cuerpo. Ante el

15 El texto fue entregado como fotocopias al alumnado. El anexo mantiene el formato original que usó la docente.

asombro de los que contemplaban la escena, Anahí comenzó de pronto a cantar. Era como una invocación a su selva, a su tierra, a la que entregaba su corazón antes de morir. Su voz dulcísima estremeció a la noche, y la luz del nuevo día pareció responder a su llamada. Con los primeros rayos del sol, se apagaron las llamas que envolvían a Anahí. Entonces, los rudos soldados que la habían sentenciado quedaron mudos y paralizados. El cuerpo moreno de la indiecita se había transformado en un manojo de flores rojas como las llamas que la envolvieron, maravillosas como su corazón apasionadamente enamorado de su tierra, adornando el árbol que la había sostenido.

Anexo B

Portada de suplemento deportivo



Anexo C

Transcripción de observación de clase 1, maestra 4

D¹⁶: Hoy estamos con la leyenda de la flor del ceibo, ¿verdad? Pero ya trabajamos con otra leyenda antes. ¿Con qué leyenda trabajamos?

E: ¡Yo la sé!

D: A ver, Natalia.

E: El tero azul.

D: Muy bien. La leyenda del tero azul. Y ahora empezamos a trabajar con la leyenda de la flor del ceibo. ¿Quién me cuenta, a ver, qué es una leyenda?

E: Es algo que se va pasando por generación en generación.

D: Bueno, pero, a ver, ¿cómo lo podemos decir mejor? «Es algo que se va pasando de generación en generación», dice Juan.

E: ¡Yo! Primero, es como el significado de por qué las cosas son así... Por ejemplo, cuando yo venía acá, nos contaste una historia de una cebrá que se cayó y se quedó rayada.

E: Ah, la que inventamos nosotros.

D: La que inventaron ustedes, sí.

E: Entonces una persona lo dice y se lo van contando a otras, a otras, a otras, hasta que la última lo escribe, pero va cambiando de persona a persona.

D: Muy bien. A ver, Martín.

E: Que pasó algo que no se puede explicar y le ponen algo fantástico.

D: Ahí está. Algo... por qué existen las cosas, entonces dicen: «¡Ay! ¿Por qué surgió esto?». El origen de algo, y no lo saben. Entonces, a veces, tratan de explicar algo. Y ¿quiénes usaban mucho las leyendas?

E: Los charrúas.

D: Los charrúas. ¿Solo los charrúas?

16 Se utiliza la letra *d* para hacer referencia a las intervenciones de la docente y la *e* para las intervenciones de las y los estudiantes. Los nombres que aparecen en la transcripción son ficticios.

E: Y los guaraníes.

E: Los indígenas.

D: Los indígenas, en general, usaban mucho las leyendas, porque ellos querían explicar el origen, o algo que no conocían, entonces, lo explicaban. Y, como muchos dijeron, iban de generación en generación, se lo iba contando uno a otro. Y, siempre, las leyendas... ¿cómo empiezan, generalmente?

E: Un «me contó...».

D: «Me contaron», ¿qué más?

E: «Hace mucho tiempo...».

D: «Hace mucho tiempo». ¿De qué otra manera?

E: «Había una vez».

E: ¡No, es un cuento!

D: Así empiezan los cuentos. Vimos que no empezaban igual que los cuentos, ¿verdad?

E: «Me lo dijo...».

E: «Hace muchos años...».

D: «Me lo dijo», «hace muchos años atrás...», «escuché...», «en un lugar lejano...». Me da la idea de que algo...

E: ¿«Una vez»?

D: «Una vez», más bien, empiezan los...

E: Los cuentos.

D: Los cuentos, ¿verdad? Pero como es diferente, porque es una historia que va contada... tiene cosas, a veces, de los cuentos, también. Pero no es un cuento, como los que estamos acostumbrados a escuchar.

E: Porque los cuentos son de fantasía.

D: Sí. Esto también es de fantasía... tiene un poco de fantasía la leyenda, ¿verdad? Pero trata de explicar algo, como dijo Martín, algo fantástico. Bueno, nosotros estuvimos trabajando con la leyenda de la flor del ceibo, que la tienen en el cuaderno. Y ¿quién escribió la que nosotros estuvimos trabajando?

E: Fernán Silva Valdés.

D: Muy bien. ¿Y él era qué?

E: ¿Un escritor uruguayo?

**D: Muy bien. Un escritor uruguayo. Y se acuerdan que les conté que él...
¿qué iba haciendo?**

E: Iba paseando por el campo.

E: Paseaba por el campo para buscar leyendas.

**D: Ahí está. Iba por el campo, recopilaba historias, escuchaba a la gente.
Y él escuchó esta leyenda, y después, ¿qué hizo?**

E: La escribió.

**D: La escribió. ¿Y qué formato vimos que tenía la leyenda que él escribió?
¿Era cómo? ¿Cómo estaba escrita, que ustedes se la aprendieron?**

E: Un poema.

**D: Bien, un poema. La escribió como un poema, ¿verdad? Y el origen
¿cómo era? ¿Cómo dice que surge la flor del ceibo? ¿Por qué surgió el
color de la flor del ceibo? A ver.**

E: Porque una muchacha... (inaudible).

**D: Ahí está. ¿Qué estaba haciendo la muchacha? Levanten la mano. Sí,
se pasó. Pero, ¿qué estaba haciendo? ¿Por qué se la pasó?**

E: Estaba aburrida.

D: Porque estaba aburrida... ¿y a quién estaba esperando?

E: ¡Al novio!

**D: Estaba esperando al novio, no venía más. Entonces, ella, aburrida, se
empezó a pasar la hoja, y...**

E: Como tenía los labios rojos, se fue tiñendo el ceibo...

**D: Entonces, la explicación dice que fue porque ella se pasó la hoja y, a
partir de ahí, la flor del ceibo empezó a ser...**

E: Roja.

D: Bien. ¿Y por qué eligieron el ceibo? ¿Qué hablamos? El ceibo era...

E: Representa a nuestro país.

**D: Bien, es un árbol autóctono. Un árbol nativo de nuestro país. En la
escuela tenemos dos, que ya los vimos.**

E: ¡Sí!

**D: Por ahora no tienen hojas, porque esas hojas caducan. Bueno, pero
hoy les traje otro tipo de texto. También es de la leyenda, pero está
escrita de otra manera. Vamos a leerla, y vamos a comparar, a ver,**

qué tiene en común con la otra o de diferente. Así que primero la vamos a leer en silencio. Esta es más larga.

(Lectura silenciosa)

D: Bueno, ahora voy a leerles yo, y vamos a seguir la lectura. ¿Vieron que es diferente a la otra? Da la explicación de cómo surge el color de la flor del ceibo, pero de otra manera, ¿verdad? Pregunto, ahora que leyeron, ¿está escrita igual, de la misma manera, que la que escribió Fernán Silva Valdés?

E: No.

D: No, ¿verdad? Está escrita de otra manera. La otra, ustedes dijeron que era en forma de un poema, y esta no. Esta manera se llama prosa, ¿sí? O sea que las leyendas se pueden escribir también de varias maneras. La anterior leyenda que trabajamos, ¿era un poema? La del tero azul.

E: No.

D: ¿Es común que veamos escrita en la manera de poema a la leyenda?

E: No.

D: No es tan común. Más bien, es este tipo de texto que nosotros vemos. Pero también se puede escribir de otras maneras. Bueno, empiezo...

(Lectura docente)

D: Vieron que... ¿esta es linda como la otra?

E: No.

E: Porque ella se muere.

D: Muere, es como triste. La primera parte, a ver, ¿dónde vivía esta muchacha? ¿Cómo se llamaba?

E: Anahí.

D: ¿Dónde vivía?

E: En la selva.

D: ¿Sería acá, en nuestro territorio, entonces?

E: No.

D: No era una indígena de nuestro territorio, muy bien. Vivía en la selva. ¿Saben quiénes contaban esta leyenda? Los guaraníes. Entonces, ¿se acuerdan que vimos, cuando trabajamos un poquito con los guaraníes, que eran...?

E: Eran violentos.

D: Eran más violentos, muy bien. Eran guerreros. Entonces, ella vivía en esa selva. ¿Y qué pasaba ahí? ¿Cómo era el lugar donde vivía?

E: Una selva tropical.

D: Sí, en la selva tropical, pero ¿cómo era ella? Ella conocía...

E: Conocía todo.

D: Conocía todos los rincones de la selva, y ella, ¿qué sentía hacia la selva? ¿Qué le pasaba a ella con la selva? Acá dice: «Con pasión».

E: Como que sentía que no podía dejar la selva.

D: Pero cuando a uno le gusta mucho un lugar, ¿qué decimos que es? ¿Que esa persona *qué* a ese lugar?

E: Lo quiere.

D: Lo quiere. Dice: «Amaba con pasión». Conocía los ríos, los pájaros, y ella tenía una voz que era...

E: Dulce.

D: Tan dulce que... ¿qué pasaba con los pájaros?

E: Se quedaban callados.

D: Claro, se callaban. Parecida a la del tero, ¿vieron? Que amaban al muchacho... bueno, acá también. Parece que era tan dulce, amaba la naturaleza, era libre ahí, dice. Pero un día ¿quién llegó?

E: Los soldados.

D: ¿Y de dónde venían?

E: ¡Los españoles!

D: Los españoles. Porque dice que llegaron... a ver, busquen en el texto, ¿dónde dice que llegaron unos hombres? A ver, Ema. ¿Qué pasó en la selva, de pronto, que hizo que todos los pájaros se callaran?

E: ¿Donde dice «hombres»?

D: Sí. A ver, ¿qué dice?

E: Ah, acá.

E: «Hombres extraños de piel blanca».

D: Bien. Pero, antes de eso, ¿qué fue lo que pasó, que se dieron cuenta que llegó? ¿Qué fue lo que escucharon?

E: Los ruidos de las armas.

D: Bien, «retumbó». Imagínense, en ese lugar tan libre, donde todo era lindo, cantaban los pájaros, donde Anahí podía andar por todos lados y no le pasaba nada... de pronto, ese ruido. ¿Vieron, como en las películas, que salen los pájaros volando, que todos se esconden? Eso fue así. Y todo eso tan lindo... llegaron esos hombres extraños... y traían...

E: Armas.

D: Imagínense. Vestidos diferentes, con armaduras. ¿Quiénes son? Qué extraño. Muchos pensaron que eran dioses, porque, claro, estaban de otra manera, hasta la piel era diferente. La piel de ella era...

E: Más blanca.

D: No, ella era más morena, y la de los españoles era piel blanca. Entonces, todo era diferente. ¿Ellos enseguida se dieron cuenta que estas personas eran buenas?

E: No.

D: ¿Qué hicieron enseguida?

E: Querían matarlos.

D: Porque querían matarlos... pero ellos, ¿qué tuvieron que hacer?

E: Defenderse.

D: Antes de eso. ¿Qué tenían que hacer?

E: Correr.

D: ¡Correr y esconderse! Muy bien.

E: Pero Anahí no quería eso.

D: Claro. Ella no quería dejar su tierra, sus cosas. Pero tuvieron que esconderse de esta gente que se quería adueñar. ¿Eran buenos ellos?

E: No.

D: No, porque ellos se querían adueñar de su tierra y juntaban más violencia, ¿verdad? Los guaraníes luchaban por su territorio, era algo de ellos, pero estos venían de otro lado y querían sacarle eso. Y ella huyó... pero ¿qué le pasó, pobrecita?

E: La atraparon.

D: La atraparon. ¿Y qué hicieron con ella?

E: Primero la pusieron en un poste.

E: Pero después se desató, la volvieron a atrapar y la prendieron fuego.

D: Ahí está, la pusieron en un poste. Dice «con maña», ¿qué querrá decir que tenía maña?

(Inaudible)

D: No. No es la *maña* de cuando nosotros... «Ay, este es mañoso.» No, tiene doble significado. *Maña* de *poder tener fuerzas*; como conocía mucho, se dio idea de qué hacer y desatarse. Pero ¿qué le pasó después?

E: La atraparon.

E: La volvieron a atrapar.

D: Ahí está. Pero ella hizo algo. ¿Qué fue lo que hizo, que la volvieron a sentenciar?

E: Mató a un soldado.

D: Mató a un soldado. Un centinela. ¿Qué será un centinela?

E: Ah, yo sé que es. Los que dicen cuándo salen...

D: Claro, los que están vigilando, ¿no?

E: Como un guardia.

D: Como un guardia. Pero resulta que ella lo mató. Y, cuando la atraparon, ya no era quedarse solo en el poste, ahí, sino que iba a tener un castigo. ¿Y a dónde la habrán atado?

E: A un árbol.

D: ¿Pero qué tipo de árbol?

E: ¡Ah! Al ceibo.

D: Al ceibo. La ataron a ese árbol nativo, que ella quería, que quería tanto a los árboles, tanto a sus ríos, pájaros, todos, la atan ahí. Y ahí, ¿dónde encuentran ustedes, dónde fue la transformación de ella? ¿Qué pasó cuando ella se transforma? La prendieron fuego, y...

E: ¡Acá! «El cuerpo moreno de la indiecita se había transformado en un manojo de flores rojas como las llamas que la envolvieron.»

D: Bien. O sea que el cuerpo de la indiecita... ella, cuando estaba ahí, ¿se puso a llorar? Antes de que la quemaran, ¿qué se puso a hacer?

E: Cantar.

E: Cantó.

D: Como que se liberó, ¿vieron? Ante esa angustia, eso debe ser espantoso, pobrecita... y ella empezó a cantar, que era lo que la liberaba, la ayudaba, ¿verdad? Y en eso, la naturaleza, ¿tuvo *qué*, en ella?

E: ¿El corazón?

D: Claro, el corazón de ella... y la naturaleza quiso...

E: Un recuerdo.

D: Un recuerdo, que ella quedara en el recuerdo para siempre, el amor que ella tenía. Porque esas flores rojas se iban a recordar, ¿verdad? El amor que había dado ella por su pueblo, en vida, para tratar de defender a los suyos y la tierra. Entonces, la naturaleza le regala eso, y cuando miran los soldados al otro día, encuentran a ese árbol que había dado flores rojas. Había florecido de la noche a la mañana. ¿Puede pasar eso en la naturaleza?

E: No.

D: De la noche a la mañana, no. Vemos primero el capullito, y de a poquito va saliendo. Pero esto fue algo...

E: Mágico.

D: Ahí viene la explicación, ¿verdad? Algo mágico. No era algo que sucediera naturalmente. Pero los guaraníes contaban esta historia a sus hijos. Quizás los niños decían: «Papá, ¿por qué este árbol tiene estas hojas?». Entonces, bueno, le voy a contar la historia... Vieron, como a veces los padres nos cuentan a nosotros historias. Bueno, le empezaron a contar la historia, y después ese niño crecía y se lo contaba a sus hijos. Y quizás, como dijeron hoy, le iba agregando algo, pero siempre quedaba lo más importante, la transformación.

E: Podían cambiar todo, todo, menos esa parte, que es en la que cambia.

D: Claro. Y ellos, como eran así de la guerra, habían puesto algo relacionado con lo de ellos. Vamos a decir la otra versión, la leyenda pero contada...

E: ¡Yo me la sé toda!

E: ¡Yo también!

D: A ver, vamos a recitarla. ¿Te animás solo?

(Recitado del poema)

D: Precioso. Ahora, pregunto, ¿dónde se dio la transformación ahí, en el poema?

E: (Inaudible).

D: En la última estrofa, muy bien.

E: «Se fueron tiñendo de rojo».

D: Pero esta, ¿nos pone tristes?

E: No.

D: No, porque en realidad era del amor... no muere nadie, es algo poético, es algo romántico, ¿verdad? Pero, a diferencia de la otra, es un poco triste porque muere la muchacha. Lo que le pasa no tiene nada de romántico, le pasa algo triste. Las dos leyendas tratan de explicar ¿qué?

E: El color del ceibo.

D: Ahí está, las dos tratan de explicar el color rojo de la flor del ceibo. Así que, se puede ver...

(Inaudible por ruido de instrumentos musicales)

D: Te contamos que la vamos a representar en teatro, porque entramos en un concurso de leyendas que hay este año. Ellos lo van a representar de la otra forma, y los de cuarto lo van a representar de la otra manera. Van a representar de las dos maneras, hay que ensayar. Por eso lo queremos aprender de memoria.

(Recitado del poema de Fernán Silva Valdés)

D: Bueno. Bien. Y en la leyenda del poema vimos que decía «la moza más linda del pago», ¿qué significaba eso?

E: La muchacha más linda.

D: Más linda... del lugar. Pero ahora tenemos que imaginar cómo sería Anahí. Vamos a ver su aspecto físico y también cómo sería ella personalmente. Las cosas que no vemos con los ojos. Cómo era el corazón, cómo era... Primero vamos a ver físicamente. Algo sabemos, que nos dice acá. ¿Tenía qué?

E: Piel morena.

D: Muy bien.

E: Labios rojos.

D: Labios rojos. Pero aparte, ¿qué tenía, que les gustaba mucho a los pájaros?

E: Cantaba.

E: La voz.

D: Bien, tenía una voz muy hermosa. Porque para que los pájaros se callen... ¿Cómo se imaginan que sería su pelo?

E: Negro.

D: ¿Negro como qué?

E: Como el carbón.

D: Como el carbón. ¿Los labios?

E: Rojos.

D: Bien. ¿Cómo qué?

E: Como las rosas...

D: ¿Cómo qué más?

E: Fuego.

(Intervenciones de estudiantes al unísono)

D: Bien. ¿Sería alta, baja, cómo sería?

E: Alta.

D: Alta ¿y muy...?

E: Fuerte.

D: ¡Fuerte! Porque rompió las ataduras y porque mató al hombre.

E: Y capaz que tenía armas.

D: Pero cuando la ataron le sacaron todas las armas... ¿Fuerte como qué?

E: No, pero el hombre que la vigilaba.

E: Del entrenamiento.

D: Ah, sí. ¿Y cómo era el entrenamiento de ella? ¿Qué hacía en la selva?

E: Cazaba.

E: Correr.

E: Saltar.

E: Nadar.

D: Muy bien. ¿Cómo sería ella personalmente?

E: Amable.

D: ¿Que tenía mucho qué?

E: ¿Amor?

D: ¿A quién amaba mucho?

E: A la selva.

E: A los animales.

D: Ella hablaba de la selva, el río, los pájaros... amaba todas esas cosas.

Así que era una persona buena, generosa. ¿Se acuerdan que cuando trabajamos con el *CLE*, tuvimos que describir al personaje del libro y hacíamos comparaciones primero? En este caso, yo les traje una guía a ustedes, para que pudiéramos hacer primero comparaciones. El pelo: le ponemos el color y «como», lo comparamos. Los ojos, y con qué. Sus manos, sus piernas, y lo comparamos. Luego, tomando en cuenta eso, vamos a ir completando de la joven indiecita, tomando lo que pusimos arriba. Tienen que ser con cosas que existían en esa época, no vamos a poner «marcador» y esas cosas. ¿Entendido?

E: Sí.

(Conversación entre estudiantes)

D: Escuchen. Primero hacen eso y después pegan todo. No se preocupen por pegar ahora.

Anexo D

Transcripción de observación de clase 2, maestra 1

(Conversación entre estudiantes)

D¹⁷: Bueno, estoy esperando que hagan silencio.

E: Maestra, ¿en qué vamos a trabajar? Para poner acá...

D: Vamos a trabajar lectura. Se acuerdan que el otro día trabajamos ¿con qué texto?

E: Con noticias.

D: Trabajamos con noticias. Habíamos hablado de que las noticias tienen características. ¿Se acuerdan que ayer registramos algunas de las características de las noticias?

E: Ayer no, hoy.

D: No, hoy lo escribí en el papelógrafo, pero lo habíamos escrito en el pizarrón, ¿se acuerdan?

E: Ah, sí.

D: Algunas características de las noticias están registradas allá en la cartelera, al lado de la cartelera de Inglés. Título, copete, desarrollo, la imagen... eso fue el texto con el que trabajamos la clase anterior. Ahora, yo traje un nuevo texto. Pero vamos a empezar con la imagen, y a partir de la imagen yo quiero que ustedes me digan, y que ustedes piensen, de qué podrá tratar y por qué, cómo se dan cuenta. También pensamos de dónde pude haber sacado yo este texto, ¿se entiende?

E: Ah, yo sé.

D: Bueno, levanten la mano. Van pensando...

E: ¿Es en equipo?

D: Va a ser en equipo de la clase, todos juntos.

(Conversación entre estudiantes)

17 Se utiliza la letra *d* para hacer referencia a las intervenciones de la docente y la *e* para las intervenciones de las y los estudiantes. Los nombres que aparecen en la transcripción son ficticios.

D: A ver, ¿todos tienen? Vamos a compartirlo, nos escuchamos. ¿Qué es lo que pueden observar?

E: ¿Por qué dice «Copa América» y es de dibujitos?

D: Esa pregunta la vamos a contestar entre todos. ¿De qué creen que tratará este texto? ¿Por qué, cómo se dieron cuenta?

E: Para mí es de un diario.

D: Leandro nos dice de dónde lo saqué. «De un diario», dice. ¿Cómo se pudo haber dado cuenta Leandro que es extraído de un diario?

E: Porque acá arriba dice «*Ovación*, Copa América, diario deportivo de *El País*, domingo 30 de junio».

D: Entonces, ¿están todos de acuerdo que lo saqué de un diario? Del complemento deportivo del diario *El País*, que se llama *Ovación*.

E: ¿Pero por qué tiene dibujitos?

D: Ya vamos a eso. El propio texto me dice de dónde fue extraído. Si es de un diario, ¿qué me podrá contar?, ¿de qué se podrá tratar?

E: De Netflix.

D: Nacho dice que va a tratar sobre Netflix, porque ve programas de Netflix. ¿De qué podrá tratar?

E: Cine.

D: ¿Por qué creen los compañeros que tratará de Netflix o de cine?

E: Me parece a mí que hay muchas personas que están trabajando...

D: Uniendo todo esto, que ven imágenes de programas en esas pantallas, que están trabajando con computadoras, que el texto es también de un diario deportivo, ¿qué relación habrá entre toda esta información que nos da la imagen y la información de la parte de arriba, que nos dice de dónde salió el texto?

E: Para mí se trata del fútbol. Como dice «Copa América»...

D: Santi encontró otra cosa para relacionar. Dice que allá también dice «Copa América». ¿Lo encontraron todos?

E: Sí.

E: Es el VAR, donde se duplica... el VAR del fútbol.

D: ¿Quién sabe qué es el VAR?

E: Es donde la gente va a tomar cosas.

D: No donde la gente va a comprar... El *bar* donde podés ir a comer se escribe así, con be larga. Este es así, *VAR*, y ¿qué tiene que ver con la Copa América?

E: ¡Yo sé! Es como que tienen cámaras y miran los partidos.

D: Bien. Lucas.

E: Hace que veas las cosas con más claridad, porque te pasa lo mismo de nuevo, como en cámara lenta. Te muestran todo lo que hay. Si fue uno, si fue otro.

D: Así que ¿qué son esas personas trabajando? ¿Quiénes son?

E: El VAR.

D: ¿Cuál es su trabajo? ¿Qué hacen ellos?

E: Miran.

E: ¡Son árbitros!

D: Sí.

E: ¡No!

D: Son árbitros. Por eso *VAR* significa 'videoarbitraje'. Entonces, resumimos un poquito esta información. ¿Cómo relacionamos el fútbol con Netflix? ¿Por qué en las computadoras están viendo Netflix, si ustedes me dicen que tienen que mirar el partido y las jugadas para saber si es falta o no?

E: Porque le robaron el partido a Uruguay.

D: ¿Por qué?

E: Porque a los de Uruguay no les cobraron tres goles, o dos, no me acuerdo.

D: ¿Y qué me querrá decir con esa imagen? Si hay una película, ¿qué nos está queriendo decir de ese videoarbitraje?

E: Que no quieren trabajar.

D: En realidad, ¿los árbitros estarían mirando Netflix?

E: No.

E: Estarían mirando el partido...

D: ¿Y por qué, si estarían mirando el partido, en la imagen les pusieron películas?

(Conversación inaudible entre estudiantes)

D: ¿Y por qué? ¿Estarían haciendo bien su trabajo?

E: No.

E: ¿Y por qué no cobraron los penales?

D: Vamos a seguir, y ahora después vamos a seguir hablando. Acá les voy a dar la otra parte del texto, y ustedes me van a decir si tiene relación con algo de lo que anticipamos. Es bien cortito.

(Conversación inaudible entre estudiantes)

D: ¿Vamos a escucharnos? ¿Pudieron leer? El compañero quiere decir algo...

E: Sí, que dice «rovar», pero *robar* va con be larga.

D: El texto se presenta «rovar», con este color, además, que dice «ro» con un color y «var» con otro. Como dice Joaco, *robar* va con be larga. ¿Por qué lo escribirán con ve corta y con ese color, cuando no se escribe así?

E: «Rovar» está con ve corta porque es del VAR. El VAR está robando.

E: ¡Ah, porque acá dice «VAR»!

(Conversación entre estudiantes)

E: Para mí que lo pusieron con uve porque ahí dice «var», y el VAR le robó los goles.

D: ¿Escucharon? Acá nos habla de la tecnología del videoarbitraje, de esos jueces que están detrás de las cámaras viendo jugadas. ¿Pero por qué usaron «var» y agregaron «ro» a la palabra?

E: Porque «ro» es de *robar* y «var» del *videoarbitraje*.

D: Bien, ¿pero por qué esas palabras juntas, «ro» y «var», para crear «rovar»? Lautaro.

E: Porque hubieron muchas injusticias y favorecieron...

E: Lo hicieron para que Perú gane.

D: Entonces, ¿qué significa *robar*, así, bien escrita?

(Comentario inaudible de estudiante)

D: «Es como cuando robás un banco», dice Lara. ¿Quién mejora esa afirmación de Lara sobre la palabra *robar*? ¿Lucas?

E: Que es cuando sacás algo sin permiso.

D: «Quitar algo sin permiso», dice el compañero. Eso es robar. ¿Están de acuerdo con Lucas?

E: Sí.

E: Quitar algo del lugar, sería... podés agarrarlo, quitarlo y ponerlo en el mismo lugar. Es cuando sacás las cosas y ya te las quedás.

D: Dice la compañera que *robar* es quitar una cosa y quedártela. Entonces, ahora, escucho. ¿Qué fue robado acá? ¿Le quitaron algo a alguien acá, en el fútbol?

E: Sí, los goles.

(Charla entre estudiantes)

D: ¿Se quitó algo aquí a alguna persona, se quitó algo sin permiso?

E: Sí.

D: ¿Se puede usar la palabra *robar* acá, según el significado que le dieron los compañeros?

E: Sí.

E: No.

D: ¿No o sí? Y por qué, a ver.

E: Hoy yo con mi equipo metimos un golazo, y van y dicen que no es gol. Eso es robar en el fútbol.

D: Entonces, ¿es el mismo significado? El compañero dice «robar en el fútbol», ¿es lo mismo *robar*, la palabra aislada, en otros ámbitos que en el fútbol?

E: No.

D: ¿Por qué se dice «robar en el fútbol»? ¿Por qué no es lo mismo, por qué quiere decir algo especial?

E: Porque en el fútbol les sacan goles...

D: ¿En realidad se lo sacaron?

E: No lo contaron, no valió.

D: No valió. Si tomo *robar*, tiene dos explicaciones. No valió, no contaron el gol. ¿Qué pasa con la palabra *robar*? ¿La estamos utilizando igual que en otro ámbito?

E: Maestra, no lo robó.

(Conversación inaudible)

D: Entonces, este *robar*, como se presenta en el texto, dice María, me enoja. Porque da la idea de que no contaron algo, que fue una injusticia. Le genera determinado sentimiento. ¿Que tendrá que ver este *robar* del fútbol, que me dijeron que genera enojos, con la imagen?

¿Por qué, cómo conectamos esas dos cosas? ¿Por qué el autor del texto eligió poner este título y poner también esta imagen?

E: Yo creo que eso está porque como ya conocen el resultado ponen Netflix para divertirse.

D: Miren lo que dice el compañero. «Como ya saben cuál va a ser el resultado», está arreglado, entonces ponen la pantalla de Netflix como diciendo: «Igual no tienen que hacer nada, no hacen su trabajo». Pregunto, ¿nosotros podríamos asegurar que el partido estaba arreglado? ¿Qué está intentando esta persona cuando nos presenta este texto con la palabra *rovar*? ¿Por qué lo menciona tanto?

E: Que el «var» es de *robar*.

D: Claro, pero nosotros, ¿qué sabemos de ese partido hasta ahora? ¿Qué sabemos con referencia a los tres goles? El VAR hizo que no contaran y que no valieran los goles, eso es lo que sabemos. Hasta ahí. Pero cuando el autor del texto pone «rovar» y la foto con ellos mirando Netflix, ¿qué está queriendo decir, además de que a Uruguay no le contaron los goles?

E: Tal vez quería decir que estaban desatentos y no lo vieron.

D: «Capaz nos quiere decir que estaban desatentos», dice el compañero. Pero cuando el autor nos dice «rovar», además de lo que pasó, ¿qué más está contando? Una sensación de enojo, de rabia.

E: Que lo robaron.

D: ¿Pero podemos afirmar que fue un robo? ¿Tenemos pruebas de eso? ¿Qué está dando él?

E: La prueba es que hicieron eso...

D: Cuando trabajamos con la noticia de Cavani, teníamos pruebas de que era buena gente. Las sonrisas, los autógrafos, ahí nos está diciendo qué pasó con Cavani. En este caso, si no tenemos pruebas de lo que dice, ¿qué nos está dando esta persona? ¿Qué nos está diciendo? ¿Qué está dando de sí mismo? Nos está dando su opinión, ¿sí? Nos está diciendo qué piensa. Entonces, ¿de qué lado está en el VAR? ¿A favor o en contra?

E: En contra.

D: ¿Por qué? ¿Cómo te das cuenta vos que este texto está en contra del VAR?

E: Porque le puso «rovar», que significa ‘robo’ y ‘VAR’.

D: Quiere decir que se robó con el VAR. Bien. ¿Se parece a la otra noticia que trabajamos?

E: Sí.

E: No.

D: Sí, no... ¿Qué tienen de parecido?

E: Las dos quieren decir algo.

E: Que tienen que ver con el fútbol.

D: Son parecidos. ¿Pero es una noticia? ¿Por qué?

E: Esto es una noticia...

D: Pero esta, ¿se parece a la del otro día? ¿Tiene título, copete, desarrollo?

E: Sí.

E: Desarrollo no tiene.

D: No tiene desarrollo. Y a su vez, en la noticia de Cavani, ¿daba una opinión sobre Cavani?

E: No.

D: Nos decía qué hacía Cavani. Acá hay dos cosas, una es lo que pasó. ¿Qué es lo que sabemos que pasó?

E: Ah, nos robaron el gol.

D: No contaron el gol. Eso pasó. Considerar que era un robo, por todos estos sentimientos, ¿eso quién lo está creyendo? ¿Podemos opinar eso?

E: Pero creo que sí.

D: Julieta cree que sí, ¿pero qué es eso? Su...

E: Opinión.

E: Imaginación.

D: Su opinión, su imaginación, su punto de vista. Eso es el pensamiento de Julieta. Lo que pasó fue lo de los tres goles, porque lo vimos. ¿Este señor solo nos cuenta lo que pasó o también agrega un pensamiento?

E: Él agrega su opinión.

D: Es un texto que opina, que nos dice qué pensar. ¿Qué querrá que nosotros sintamos cuando leemos esto?

E: ¡Que robó!

D: Que robó. Nos quiere convencer. Nosotros podemos estar de acuerdo o no. Pero sabemos, leyendo el texto, cuál es la opinión de quien la escribió. No es una noticia, no tiene un desarrollo. No solo nos cuenta qué pasó, sino que nos da...

E: Información.

D: Nos da información, ¿pero qué nos da también?

E: La opinión.

D: Una opinión. La diferencia entre este texto y la noticia es que, además de darnos información, nos da opinión. Las noticias cuentan lo que pasó. ¿Se entiende? ¿Cómo nos damos cuenta de esa opinión? ¿Escribió mucho para que nos diéramos cuenta de su opinión?

E: No.

D: ¿Cuál es la palabra que usa para que nos diéramos cuenta de su opinión?

E: «Rovar».

D: ¡Claro! Miren todo lo que pudimos leer en el texto...

E: ¡Sin una mínima letra!

D: Con una palabra, todo lo que pudimos leer. Con una palabra, acompañado de...

E: De la imagen.

(Conversación inaudible entre estudiantes)

D: Miren lo que dice Franco. ¿Por qué eligió, la persona que hizo este texto, poner ahí imágenes de dibujitos?

E: Porque están haciendo como que miran algo nada que ver con lo que...

D: Como piensa que fue un robo... estaban mirando algo que no tiene nada que ver. Bueno, vamos, entonces, a pegar ese texto en el cuaderno y poner en el pizarrón...