

LA RIVADA
investigaciones
en ciencias sociales

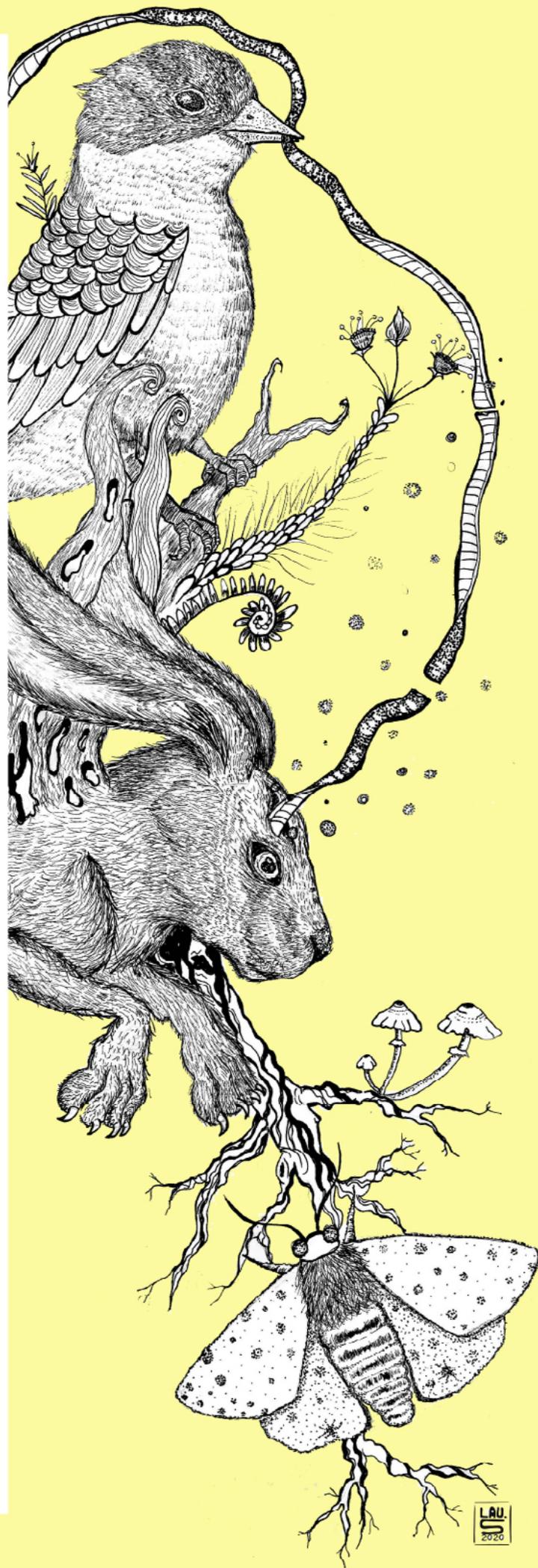
Revista
electrónica
de la Secretaría
de Investigación
y Postgrado

FHyCS-UNaM

Nº 15 Diciembre 2020



► www.larivada.com.ar



La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales.

Revista electrónica de la Secretaría de Investigación y Postgrado. FHyCS-UNaM

La Rivada es la revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Es una publicación semestral en soporte digital y con referato, cuyo objeto es dar a conocer artículos de investigación originales en el campo de las ciencias sociales y humanas, tanto de investigadores de la institución como del ámbito nacional e internacional. Desde la publicación del primer número en diciembre de 2013, la revista se propone un crecimiento continuado mediante los aportes de la comunidad académica y el trabajo de su Comité Editorial.

Editor Responsable: Secretaría de Investigación y Postgrado. FHyCS-UNaM.

Tucumán 1605. Piso 1.
Posadas, Misiones.
Tel: 054 0376-4430140

ISSN 2347-1085

Contacto: larivada@gmail.com

Artista Invitado

Laura Sánchez

www.instagram.com/lau_sannnn/

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Decana: Mgter. Gisela Spasiuk

Vice Decano: Esp. Cristian Garrido

Secretario de Investigación: Mgter. Froilán Fernández

Secretario de Posgrado: Dr. Alejandro Oviedo

Director: Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Equipo Coordinador

- Adriana Carísimo Otero (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Carmen Guadalupe Melo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina /CONICET)

Consejo de Redacción

- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julio César Carrizo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lucía Genzone (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Marcos Emilio Simón (Universidad Nacional de Misiones/Universidad Nacional del Nordeste)
- Romina Inés Tor (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Emiliano Hernán Vitale (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Asistente Editorial

- Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Apoyo Técnico

- Federico Ramírez Domínguez

Corrector

- Juan Ignacio Pérez Campos

Diseño Gráfico

- Silvana Diedrich
- Diego Pozzi

Diseño Web

- Pedro Insfran

Web Master

- Santiago Peralta



ARTÍCULOS

Las prácticas profesionales escolares desde la perspectiva de profesorado en formación inicial: una aproximación a sus enfoques y conceptualizaciones

*Por Juanita Rodríguez Pech,
Pedro Alamilla Morejón y otros*

Asentamientos informales y espacio urbano: accesibilidad, estructuras de oportunidades y adversidades. Una aproximación en base a estudio de casos

Por Virginia Bertotto y Walter F. Brites

Vinculaciones lecturales: entre los leyentes, las TIC y los textos literarios

Por Sofía Natalia Fernández

Músicos del Alto Uruguay: la trayectoria de los dueños de banda hacia fines del siglo XX

Por Guillermo Luis Castiglioni y Ricardo Fank Ríos

Alegoría y realismo: desplazamientos, desbordes, montajes en tres escritores argentinos contemporáneos

Por Mauro Horacio Figueredo

Vinculaciones lecturales: entre los leyentes, las TIC y los textos literarios

Among readers, ICT and literary texts

Sofía Natalia Fernández*

Ingresado: 05/10/20 // Evaluado: 16/10/20 // Aprobado: 28/10/20

Resumen

El presente artículo es un fragmento correspondiente a la tesis “Entre los sujetos leyentes, las TIC y los textos literarios. Prácticas lectorales en los primeros años del Centro Educativo Polimodal N° 1” de la carrera de Licenciatura en Letras de la UNaM, defendida y aprobada en 2018.

Este trabajo tiene como objetivo desplegar diálogos, vinculaciones y reflexiones a partir de la Pedagogía de la Lectura y la Escritura, la Historia de la Lectura, la Etnografía, la Semiótica y el Análisis del Discurso para abordar el concepto de prácticas de lectura en un contexto escolar y en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En este marco se llevará a cabo el análisis de la *figura del lector* que subyace y se construye en los primeros años de una institución educativa de nivel medio.

Palabras clave: lectura - educación - leyente - TIC - nivel medio



Abstract:

This article is an adapted fragment of the Thesis: “Among readers, ICT and literary texts. Reading practices in the early years of the Polimodal Educational Center No. 1” of the Bachelor in Language and Literatura degree course of UNaM, defended and approved in 2018.

This work aims to depict dialogues, links and reflections from Reading and Writing Pedagogy, Reading History (Historia de la lectura), Ethnography, Semiotics and Speech Analysis to deal with the concept of reading practices in a school context and in relation to Information and Communication Technologies. In this context, the analysis of the reader figure -underlying and constructed during the first years in a middle-level educational institution- will be carried out.

Keywords: reading - education - reader - ICT – high school



Sofía Natalia Fernández

**Profesora y Licenciada en Letras egresada de la UNaM.
Investigadora del Proyecto Lectura y Escritura en los Umbrales:
Diálogos entre la Escuela Media y la Universidad perteneciente al
Programa de Semiótica de la Secretaría de Investigación y Posgrado.
Docente en escuelas de nivel medio, común y técnico.
E-mail: sofiana04@gmail.com*

Cómo citar este artículo:

Fernández, Sofía Natalia (2020) “Vinculaciones lecturales: entre los leyentes, las TIC y los textos literarios”. Revista La Rivada 8 (15), pp158-177 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/articulos/273-vinculaciones-lectorales>

Despliegue inicial

La lectura como práctica cultural en el contexto escolar y en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación¹ abarca un universo discursivo complejo, extenso y variado. También forma parte de una temática que es de interés para muchos investigadores desde distintas perspectivas disciplinarias, ya sean educativas, sociológicas, lingüísticas, históricas, semióticas, etnográficas, etc.

De este modo, para abordarla, nos posicionamos en concordancia con la definición de Roland Barthes (1987: 37), el cual nos permite reflexionar sobre el dominio de esta práctica y el verbo *leer* cuando afirma que se leen objetos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas, etc., una variedad de objetos que se fundamentan en la intención de llevar adelante esta acción, son algo para leer, es decir, un *legendum*.

Por lo cual, habrá un conjunto de categorías teóricas de las cuales nos valdremos para continuar con el despliegue introductorio de este artículo, en vinculación con la lectura deseante y el sujeto actor-lector que la lleva, o no, a cabo. Como sostiene Barthes “Al encerrarse para leer, al hacer de la lectura un estado absolutamente apartado...en el que resulta abolido el mundo entero, el lector –el leyente- se identifica con otros dos seres humanos ...el enamorado y el místico...” (Op. cit.: 45)

La impronta teórica desglosada brevemente nos permitirá acercarnos a la problemática ligada a las dificultades de los *leyentes* (Barthes, 1987: 45), sobre todo, de los alumnos de los primeros años de una escuela pública de educación secundaria de la ciudad de Posadas, Misiones.

Es posible advertir con relación a este aspecto que en distintas experiencias áulicas de los primeros años de la institución educativa analizada se produjo el alejamiento de una lectura por placer y de la interpretación y construcción de sentidos de los textos; reconocimos un encuentro entre el *mundo del texto* y el *mundo del lector* donde se denotó un sujeto que debe esforzarse y luchar para leer, en otros términos, un lector débil o *struggling reader* (Cassany, 2012: 127). Paralelamente, este leyente no se incluye sólo dentro de una categoría de navegación con conectividad (*online*) y con un tipo de lectura fragmentaria o de *multiáreas*, sino que se observa la “...convivencia de gestos, espacios y hábitos de comunidades de lectores tradicionales...” (Chartier, 1996: 25). Por otro lado, los procesos de aprendizaje se ven complejizados en el primer año de ingreso a la secundaria tanto por la *situación de umbral* (Cambong, 2012: 97) de estos alumnos como por la influencia de las TIC.

Ante dicha disyuntiva y en los tiempos actuales, reconocemos que este no es un terreno de discusión nuevo, ajeno o desconocido como hace algunos años. En el presente, es posible advertir que entre voces, congresos, jornadas, experiencias y diálogos (podríamos añadir videoconferencias, encuentros, conversatorios en plataformas entre otros géneros de la virtualidad) con otros profesionales del ámbito educativo, y del área de Letras, hay una mirada más compleja y reflexiva sobre el uso de la tecnología en relación con la lectura. Las expresiones “los alumnos no saben leer”, “no entienden lo que leen”, “no les gusta leer”, “las TIC modificaron sus formas de leer”, “tienen dificultades”, “hay un déficit”, “tienen deficiencias de lectura...”, entre otras, son sujetas a debates y análisis, ya que evidencian la parte fragmentaria de una realidad compleja. De lo antedicho se desprende que ante afirmaciones severas y reflexiones taxativas debimos encauzar la problemática de acuerdo al sujeto social en el que

¹ A partir de este párrafo en adelante será utilizada la sigla TIC.

deseamos indagar. Sobre todo resaltamos que estas expresiones se acercan, en lo que respecta a los Estudios del Lenguaje, a una “teoría del déficit”² que encubre la *hipótesis de un estereotipo* de alumno o de fracasos educativos.

En este escenario se estableció como objetivo general re-conocer los aspectos que influyen en la alfabetización y enseñanza-aprendizaje de estos lectores-leyentes, tanto en conexión con las prácticas de lectura, como desde un análisis de las TIC, vistas estas no como meras herramientas que producen determinados impactos sino como tecnologías que configuran un proceso complejo de integración y aplicación en las escuelas secundarias.

Nos propusimos interpretar y construir las *figuras del lector* en relación con las variaciones que diferencian los *espacios legibles* (es decir, los textos en sus formas discursivas y materiales) y aquellas que instalan las circunstancias de su *ejecución* (las lecturas, entendidas como prácticas concretas y como procedimientos de interpretación) en vinculación con las TIC. Finalmente se despliega el análisis del corpus de textos literarios que interactúan en los itinerarios de dicha comunidad de lectores.

En el universo de análisis y en la metodología abordada, articulamos con un enfoque etnográfico cuya concepción y práctica de conocimiento busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, entendidos como “actores”, “agentes”, o “sujetos sociales” (Guber, 2001: 12-13). A su vez, hemos combinado los métodos cuantitativos y cualitativos con el objetivo de lograr construir una trama que argumente las diversas líneas y perspectivas críticas sobre las prácticas lecturales donde se integran las TIC de los primeros años seleccionados, y en correlación al *enfoque lectural* que evidencian las docentes.

Por lo tanto, hemos seleccionado dos técnicas de tipo cualitativo, entre las que podemos destacar la *entrevista etnográfica* y la *observación participante*, la última a través de una grilla de observación. Además, hemos recurrido a *encuestas individuales* realizadas a los alumnos de primer año.

Los constructos mencionados hasta aquí, tanto teóricos como metodológicos, fueron trabajados a partir de nodos de significación teóricos y centrales; hemos decidido denominarlos *guiños* al lector de este artículo de investigación. La presente decisión habilita una lectura de vinculaciones y conexiones constantes para desarrollar reflexiones teóricas y críticas diversas sobre las prácticas de lectura.

De este modo, al plantear un análisis abierto y continuo creemos importante remarcar en este trabajo que el lector escolar de los primeros años del nivel secundario siempre está inmerso en un universo o escena lectural donde las TIC forman parte de sus prácticas escolares (ya sean áulicas o en el contexto del hogar actualmente), por lo cual, es esencial considerar que la lógica de Internet no es ajena a un período particular de la realidad mundial sobre Emergencia Epidemiológica y Sanitaria Provincial por COVID-19.

Todo lo previo en la cultura escolar conformó una *memoria lectural* que se compagina en las prácticas de lectura escolares; por esto pensamos que la dinámica descrita y analizada en un período anterior de este trabajo no es exenta a la actualidad

2 M.A.K Halliday afirma que el fracaso educativo y lingüístico suele ser asociado a la *teoría del déficit*. Esta consiste en que todo dialecto es simplemente deficiente, carece de algunos elementos esenciales, en consecuencia, un maestro que cree la existencia de este dialecto deficiente, predispone a los niños al fracaso lingüístico, aspecto conocido como “la hipótesis del estereotipo”. (Halliday, 1978: 36) y, por otro lado, se encuentra la versión *teórica de la diferencia* donde el problema no es que el habla del niño sea deficiente, sino que es distinta, en implicación de algún estándar o normas recibidas.

en cuanto a la lectura en el contexto escolar. La tecnología se ha vuelto un recurso aún más necesario en los últimos tiempos para entablar vínculos educativos con los lectores, sin embargo, su acceso a se ha convertido en un primer obstáculo para los docentes y el alumno lector-leyente.

Guiños interdisciplinarios sobre la lectura

Para abordar la temática propuesta consideramos relevante desplegar un trabajo *interdisciplinario* sobre la lectura donde se puedan entrelazar diversos guiños teóricos y críticos al lector de este artículo; para ello llevamos a cabo el análisis tanto en lo que concierne al universo manuscrito, tipográfico y digital de las prácticas lecturales escolares, como así también, el posicionamiento desde una concepción semiótica, discursiva, pedagógica y literaria.

Para iniciar el análisis nos valemos de los aportes de Alejandro Parada (2006). Este autor se refiere a la *historia de la lectura* como un campo clave de la cultura moderna y permite afianzar el enfoque del cual partir para concretar nuestro análisis. Además, describe un tipo de investigación *interdisciplinaria* que instala su mirada en el acontecer de los sectores populares; asimismo determina las líneas principales de interrogantes de este enfoque, entre ellos mencionará un ambiente dinámico y un *juego dialéctico* entre la historia, el lector, el soporte y el texto. Además, expone que en los sucesivos períodos históricos ha imperado una forma de apropiación de los textos pero este dominio nunca implicó el desplazamiento de una práctica anterior (Parada, 2006:95).

Este puntapié inicial de un enfoque interdisciplinario permite entretejer las vinculaciones de nuestros guiños inter-disciplinares presentados seguidamente.

Guiño 1: La lectura escolar y el enfoque histórico de la cultura moderna

En el primer guiño disciplinar, entendemos la lectura desde el enfoque de Roger Chartier, quien la define como una práctica encarnada en gestos, espacios y hábitos que se caracteriza por ser no sólo una operación abstracta de intelección sino más bien una operación donde hay una puesta en juego, podría ser también en escena, del cuerpo, en relación consigo mismo y con los otros. A estos aspectos hemos sumado, en concordancia con este autor y para afianzar más aún la implicancia de las actuales TIC en el mundo de la educación y de las prácticas de lectura, que no hay textos fuera del soporte que se da a leer (o a escuchar), y que, por lo tanto, no existe comprensión de un escrito, cualquiera sea este, que no dependa en alguna medida de las formas de medio de las cuales alcanza a su lector (Op. Cit.: 25-6).

A este cuerpo *lector en intelección abstracta* añadimos que la “lectura es un texto que escribimos en nuestro propio interior cuando leemos” (Barthes, 1987: 37). Como afirmamos anteriormente, el dominio de esta práctica y el verbo leer se combinan en la lectura de una variedad de objetos que se fundamentan en la intención de leer, componen este *legendum*. Por otro lado, hay una *techné* donde en este saber leer infinito la lectura se dispersa y se asocia al *Deseo* o al *Asco* dirá el autor.

A su vez, esta práctica forma parte de una complejidad con una dinámica de funcionamiento que se ve inscrita en una *continuidad cultural* y donde se observan maneras de leer en un contexto escolar, es decir, hay una *práctica cultural* (Rockwell, 2001: 14).

Por lo antes señalado y a partir de esta continuidad, es posible efectuar un despliegue de las prácticas de lectura mediadas por TIC a partir de la definición que plantea Héctor Rubén Cucuzza (2000) desde un enfoque histórico sobre *Las escenas de lectura en la Historia de la Educación Argentina*. En este programa, denominado *Histelea*, se resalta la posibilidad de recorrer un escenario nuevo de la “lectura informática” con el objeto de comprender la propuesta de la modernidad de que a todos se debe enseñar a escribir y a leer. El autor sostiene que la escuela “...fue erigida como el espacio privilegiado para cumplir con el objetivo principal de la producción masiva de lectores...” (Op. Cit.: 9). Por otro lado, define las escenas de lectura como el “...lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación.” (Op. Cit.: 20). El autor describe los *componentes* que la construyen a partir de un *protocolo de análisis* de los discursos sobre la lectura. Enumera los actores, finalidades, espacios, tiempos, modos de lectura y soportes materiales o tecnología de la palabra.

De esta manera, las categorías conceptuales mencionadas componen toda escena de lectura escolar y permitirán configurar nuestra base teórica para ir desentrañando la figura del leyente seleccionado. A continuación, añadiremos un abordaje (segundo guiño) que permite considerar el panorama general con relación a las TIC y en el ámbito escolar desde un enfoque discursivo sobre una tríada de corpus analizado.

Guiño 2: Entramados políticos y educativos sobre el discurso de las TIC

En este apartado desarrollaremos tres ejes discursivos de análisis, entre los que podemos destacar los postulados de base de la propuesta teórica y crítica de autores sobre las TIC en el ámbito escolar actual, el discurso de las políticas nacionales actuales de Argentina evidenciado en los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y el análisis de las entrevistas efectuadas a las docentes de los primeros años estudiados. Estos abordajes discursivos permiten construir una postura y un antecedente para llegar al leyente de educación secundaria que procuramos investigar.

Lectura, Educación y TIC

Durante los últimos años, la presencia de las TIC se ha visto complejizada de manera particular en la sociedad, sobre todo en la economía, la política y la cultura. Por ejemplo, en el sistema educativo argentino (como en otros países Latinoamericanos) es pertinente indicar que la escuela ha sido señalada como una institución estratégica para su recepción. Sin embargo, su lógica de consumo entra en *colisión* con los propósitos y tiempos de la escuela, por esto, se presentarán grandes desafíos pedagógicos. En Argentina para reducir esta *brecha* se incorporó en el 2010 el “Programa Conectar Igualdad”, el cual se define como una política de Estado: “... [que] contempla el uso de las *Netbooks* tanto en el ámbito escolar como así también en la casa de modo tal



UM
Universidad Metropolitana

que logre un impacto en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina.” (Cfr. Somoza Rodríguez, 2012: 602).

Este programa responde a la lógica del *Modelo 1 a 1*, el cual genera nuevos tipos de prácticas escolares como así también evidencia una “...combinación de múltiples medios y de múltiples modos de comunicación... abre posibilidades expresivas muy novedosas y desafiantes que la escuela puede utilizar.” (Dussel Quevedo, 2010: 24).

Por esta razón, se conformará un lector inmerso en los cambios de este mundo actual, de una *sociedad de la información*³. Tendrá una fuerte impronta la forma en que este accede al conocimiento como así también a las nuevas formas de sociabilidad y las influencias sociales, económicas y culturales.

Por lo antes expuesto, podemos afirmar que en este escenario se pueden conocer tanto los aspectos que influyen en la alfabetización y enseñanza-aprendizaje de los alumnos, sobre todo, en relación con las prácticas de lectura en las clases de lengua como así también el itinerario complejo y *rizomático* que presenta la red y la tecnología Internet.

En cuanto a esta última tecnología y las prácticas de lectura, creemos que, como asegura Miguel Somoza Rodríguez (2012), ha tenido consecuencias en los modos y actitudes sociales hacia la lectura, pero no en el sentido de una conversión a lectores torpes y superficiales, sino en el acceso de un sector creciente de la población mundial a millones de obras, textos escritos, imágenes mapas y cantidad de documentos de todo tipo que hasta hace poco tiempo eran accesibles a grupos muy reducidos (especialistas y profesionales).

Asimismo, el autor citado agrega que se hace posible la existencia de una “sociedad lectora mundial”, caracterización a partir de la cual plantea la interrogación sobre ¿cuál es exactamente la crisis actual de lectura? En consecuencia, declara que las habilidades para la lectura atenta y sostenida disminuyen, y junto con ellas se reduce la capacidad general de mantener una atención profunda en los textos o incluso en las imágenes y los videos. Argumenta que esto no se produce por el cambio del soporte físico de los caracteres (del papel a las pantallas electrónicas), ni siquiera por algunas características derivadas de aquellos (estructura del hipertexto), sino más bien por el entorno general o *ecosistema* de la cultura contemporánea, dentro del cual se encuentran también inmersas las escuelas y todo el sistema educativo (formal e informal) de cada uno de los países. (Op. Cit.: 605).

Decisiones pedagógicas, curriculares y tecnológicas

Ante este panorama social y educativo, Jesús Valverde Berrocoso, María del Carmen Garrido y Rosa Fernández Sánchez (2010) dan a conocer pautas del enseñar y aprender con tecnologías y retoman un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC, material que nos permite reflexionar sobre las ventajas de su integración en las

3 Inés Dusel y Luis Alberto Quevedo (2010) afirman que: “Muchos investigadores han señalado con insistencia que nuestras sociedades están sufriendo una mutación estructural que ha modificado las bases sobre las que se construyó la modernidad... (Op. Cit. 15)”. Entre estos autores mencionan el texto de Manuel Castells sobre la Era de la información (Madrid; Alianza; 2007) y Richard Senett el cual “...incorpora entre los cambios...no solo las estructuras simbólicas...sino también las transformaciones en los procesos de aprendizaje y el lugar que ocupa el conocimiento.” (Op. Cit. 17)



prácticas de lectura desde un enfoque *constructivista* o de la instrumentación de la Didáctica Crítica, la cual es definida como una propuesta que plantea “...analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.” (Morán Oviedo, S/D: 191).

Estos autores explican que la incorporación de las tecnologías no es un fenómeno novedoso en la educación formal; incluso la invención de la escritura, y más tarde, de la imprenta fueron fuente de controversias y resistencias educativas en su momento. Concordamos con estos autores, debido a que, se refieren análogamente a lo que venimos señalando cuando describimos parte de este juego dinámico y dialéctico entre la historia, el lector, los soportes y el texto; es decir que no se establece un desplazamiento absoluto de prácticas sino un ensamble o una vinculación.

Estos autores describen la contraposición entre las *tecnologías educativas tradicionales* y las *tecnologías digitales*, sin embargo, nos pareció importante desarrollar las digitales, sin dejar de considerar que ambas conviven y están imbricadas en los espacios escolares y de prácticas de lectura donde nuestro leyente se desenvuelve. Ellos sostienen que estas tecnologías son *versátiles*, por ejemplo, el ordenador, o en nuestro caso, la presencia de los celulares y de las *Netbooks* del “Programa Conectar Igualdad” o del gabinete de informática, son herramientas únicas para almacenar, distribuir y ayudan a manipular una variedad de sistemas de signos, tienen aplicación en cualquier campo de la actividad humana, es decir, que se convierten en una herramienta compleja en su uso y difícil en su aprendizaje. En segundo lugar, mencionan la *inestabilidad* de las TIC, ya que no existe un conocimiento estable y duradero para el aprendizaje de estas tecnologías, cambios que los usuarios no pueden asumir rápidamente, deben ser unos aprendices continuos de estos contenidos.

Por otra parte, el funcionamiento interno de la mayoría de las tecnologías digitales es *opaco* para quienes la utilizan y, además, señalan el hecho de que la mayoría de los *Software* no están diseñados para contextos educativos.

A partir de esta caracterización de las tecnologías digitales, observamos las distancias entre los ritmos tecnológicos y los educativos, en consecuencia, en esta dinámica compleja podemos pensar cómo se integran las TIC en las prácticas lecturales de los alumnos de primer año y en el universo de textos literarios. Asimismo, estos autores retoman un marco teórico denominado el *modelo TPCK* de Koehler y Mishra (2006). Este enfoque nos permite, en primer lugar, analizar la postura pedagógica de las docentes entrevistadas en cuanto a la incorporación de las TIC en las prácticas de lectura y, por otro lado, nos ofrece la articulación de las relaciones entre contenido curricular, tecnología y pedagogía.

En esta primera parada indicada por los guiños teóricos descriptos, hemos detallado un primer escenario general de las prácticas de lectura vinculadas a las actuales TIC. Ahora bien, a continuación, desplegaremos el abordaje específico del discurso educativo oficial en relación con la enseñanza de la lengua, la lectura y el uso de las herramientas tecnológicas.

Lineamientos políticos educativos nacionales

Entonces, en relación con las prácticas de lectura en vinculación con las TIC es posible afirmar que entre las líneas del discurso de las políticas educativas nacionales de la enseñanza de la Lengua, se expone en los NAP del *Ciclo Básico Educación Se-*

cundaria la necesidad de potenciar, mejorar y adecuar dichas prácticas culturales a través de la reflexión de la oralidad y de la lectura de textos mediante la modalidad de taller y con la inclusión de las TIC, en particular, la lectura en pantalla de hipertextos y el uso del procesador de textos (Cfr. N.A.P, 2011: 18)

Con respecto a la lectura en diversos soportes, entre ellos el electrónico, se explica en una nota a pie de página, podríamos decir marginal al texto, el tipo de soportes que se pueden utilizar y los modos de lectura que se pueden llevar a cabo: “Se refiere tanto a la lectura en pantalla como a la lectura de hipertextos.” (Op. Cit.).

En otro apartado, también podemos encontrar la posibilidad de que el docente que planifica y da sus clases incluya la tecnología Internet para potenciar las búsquedas de significados, con acceso a una variedad de hipertextos. (Op. Cit.: 37-8)

En otra aclaración marginal, en la nota diez a pie de página exactamente, se menciona: “En los casos en que se cuente con computadoras y/o con conectividad, las relaciones de significado entre las palabras se pueden ampliar y enriquecer también por medio de lectura de hipertextos y las búsquedas en Internet.”. (Op. Cit.: 38).

Para continuar, aclaramos que dicho documento es más extenso, y propone variados lineamientos sobre los saberes del área de Lengua sin embargo para este trabajo hemos extraído aquellos contenidos estrechamente asociados con las TIC y las prácticas de lectura.

Ante la descripción general de nuestro panorama lectural, continuamos con la presentación de la institución educativa seleccionada para el abordaje metodológico con el objetivo de entrelazar dinámicamente ambos guños.

Intersticio lectural para continuar: Recorte de una región educativa

Hemos seleccionado una escuela pública formal de nivel secundario, la cual está ubicada en el complejo habitacional A-1 *Yohasá* de la ciudad de Posadas, provincia de Misiones. Esta escuela se caracteriza por tener una población compuesta por familias relocalizadas por la *Entidad Binacional Yacyretá*. En 2017, ha sido una de las instituciones beneficiadas a nivel provincial con las *Netbooks* escolares a través del “Programa Conectar Igualdad”; además, dispone de una biblioteca escolar con un caudal de doce mil libros de todas las disciplinas con un sistema de préstamos a domicilio. En cuanto a infraestructura informática, los docentes pueden recurrir a un gabinete que cuenta con trece computadoras de escritorio, con turno reservado, pueden desarrollar sus clases con conexión a *Internet*, solicitar el televisor para proyectar videos o el uso de los cañones proyectores.

Hemos efectuado la investigación en dos primeros años, por un lado, la división “B” del turno mañana y, por otro lado, el primer año “E” del turno tarde en conjunto con los docentes del área de Lengua a quienes se han entrevistado y la observación de clase a través de la grilla de observación.

La encuesta individual se realizó a catorce alumnos del primer grupo correspondiente al turno mañana y a nueve alumnos en el segundo grupo de la tarde. Las opciones propuestas permitieron calcular los porcentajes en relación con el uso de las TIC, tanto *online* como *offline* en las prácticas de lectura de la educación media. A partir de ellos, hemos podido establecer variables de análisis para la construcción y descripción analítica de estos sujetos leyentes en situación de umbral: formas de lectura



que practican con mayor y menor frecuencia, tipos de textos que leen, disponibilidad de una biblioteca en el hogar o de acceso en la escuela, soportes que utilizan (papel o virtual), entre otros aspectos. Esta encuesta fue adaptada de la elaboración de los integrantes del grupo de estudio, investigación y transferencia “Prácticas de lectura y escritura. Umbrales académicos en articulación con la enseñanza media” del Programa de Semiótica. FHyCS- UNaM (Cfr. Anexo de este artículo).

En segundo lugar, hemos trabajado con una *grilla de observación* de las clases de lengua; la cual ha sido orientadora y presencial al momento de la clase, mediante la cual fue posible analizar el proceso, la dinámica y la complejidad de las *escenas lecturales*, como también, sus componentes, sobre todo, el sujeto leyente, el texto literario, el soporte, los sentidos posibles de interpretación y la escritura en contexto de clase. **(Ver gráfico 1)**

Textualidad	Llevar a cabo la lectura de la novela “Paíto” de la escritora misionera Rosita Escalada Salvo, comentan que anteriormente habían leído “El fantasma de Canterville” y cuentos bajados de Internet. Asimismo se encuentran trabajando con “Logonautas 1” para reconocer las características de los textos narrativos.
Dimensión tecnológica de las prácticas lecturales	Los textos literarios se dan a conocer a través del soporte libro, solicitados en la biblioteca, los cuales además son suficientes en cantidad para cada alumno. Los alumnos incorporan imágenes a la presentación extraen las mismas con las cámaras Web que tienen instaladas las Netbooks. Búsquedas en Google
Gestos, espacios y hábitos	Lecturas en soportes de libro y digitales (Netbooks y celulares) En voz alta y grupal en el aula con distribución de turnos de lectura. Individual y de finalización de los capítulos en el hogar.

Gráfico 1: Recorte de la Grilla de observación utilizada para registrar características del leyente de los primeros años.

Por otro lado, desde el enfoque de una metodología crítica, consideramos que la *observación participante* permite recordar, en todo momento, que se *participa para observar y que se observa para participar*, esto significa que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social.

Siendo así, en líneas generales, las actividades de campo efectuadas se enmarcaron en dos universos semióticos diferenciados y que forman parte de una *diacronicidad*; la llegada de las *Netbooks* estatales marcó un antes y un después en las prácticas lecturales. Anteriormente, fue posible evidenciar de antemano la complejidad del *parque tecnológico*, no obstante, con su llegada se enriqueció más aún el universo de análisis sobre las TIC.

Este abordaje combinado llevó a la construcción de una textualidad de Anexo extensa⁴, por ello, en el presente artículo citaremos algunos de los enunciados e indicadores temáticos más relevantes. Entre ellos podemos mencionar expresiones de las docentes entrevistadas y resultados puntuales de las encuestas.

⁴ Las entrevistas, encuestas y grillas de observación pueden ser consultadas en la tesis citada al comienzo de este artículo.

Esta dualidad a su vez conlleva al acercamiento analítico *per se* de las grillas de observación. A partir de esta lectura surgen puntos en común como las decisiones curriculares, la selección de textos utilizados por las docentes y las características de las prácticas de lectura en contexto escolar.

Guiño 3: Vinculaciones semióticas: primer acercamiento a la figura del sujeto lector en situación de umbral semiótico

Para iniciar este apartado proponemos al lector incorporar en la construcción de aportes y reflexiones teóricas el concepto, la caracterización y la dinámica de toda *semiosfera* (Lotman, 1996: 22). Si nos referimos a las prácticas de lectura literaria como una unidad semiótica, podemos describir parte de la dinámica que conlleva a la realización de un escenario de lectura actual. En primer lugar, describimos el *carácter delimitado* de toda semiosfera donde subyace una *frontera semiótica*, la cual es definida como “...la suma de los traductores ‘filtros’ bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada.” (Op. Cit.: 24).

En esta articulación podemos agregar la *función invariante* entre “...la separación de lo propio respecto de lo ajeno, el filtrado de los mensajes externos y la traducción de éstos al lenguaje propio...”, así como también en la “...la conversión de los no-mensajes externos en mensajes, es decir, la semiotización de lo que entra afuera y su conversión en información.” (Op. Cit.: 26).

Por otra parte, podemos reflexionar sobre dos tipos de movimientos que se identificarán en nuestra realidad semiótica analizada. Por un lado, la *continuidad* como *previsibilidad* implícita en contraposición con la *imprevisibilidad*, el cambio efectuado en las modalidades de la *explosión* (Lotman, 1998: 19). Tanto los procesos *explosivos* como los *graduales*, asegura el autor, asumen importantes funciones en una estructura en funcionamiento sincrónico: unos aseguran la innovación, otros la continuidad. Explica que el momento de la explosión es también el lugar de brusco aumento de informatividad de todo el sistema.

El mecanismo semiótico descrito brevemente es evidente con la llegada de las nuevas tecnologías en los cursos de primer año analizados, pero sobre todo, con los celulares y a partir del 2010 con las *Netbooks* del “Programa Conectar Igualdad”. El carácter delimitado demuestra parte de este complejo proceso de transformación. Las dimensiones pedagógicas, curriculares y tecnológicas aún son trabajadas, o podríamos decir, aún son necesarias traducir por los docentes y los actores del ámbito escolar para que se conviertan en un lenguaje propio a la *semiosfera-aula*; sobre todo en relación con las nuevas prácticas donde se integran Internet, los celulares u otro tipo de tecnología.

Quedan pedazos y retazos de la tradición escolar en cuanto a maneras de enseñar y llevar adelante prácticas de lectura; parte de esta “memoria cultural” pedagógica entra en colisión, en un movimiento de explosión, cuando el sistema educativo en general debe incorporar y traducir al curriculum la realidad actual con relación al influjo y aumento de las tecnologías.

No obstante, traemos a este apartado la frase *conjugaciones explosivas* para definir los procesos de contenidos curriculares que se llevan a cabo en el área de lengua a partir de las propuestas y sugerencias de inclusión de las TIC desde documentos institucionales y educativos como los NAP, aspectos considerados en los guños precedentes. Conjugaciones que evidencian el desarrollo de contenidos en el momento de clase y las explosiones que se producen entre los protocolos de lecturas sugeridas y los *actos de leer* particulares de los sujetos leyentes.

En primer término, tomamos en cuenta que se presentan hábitos, usos y formas de proponer la lectura de textos literarios de parte de las docentes del área de lengua analizadas, las cuales tratan y se plantean como objetivos proponer clases donde se incorporan las actuales tecnologías.

En este apartado retomamos al lector que está en acción y movimiento, que trata con el texto y una puesta del cuerpo. En el panorama actual descrito se configura la figura del *leyente*, por un lado, “modelo, a la cultura letrada” y aquellos que están trabajando para acceder a la *continuidad infinita* de constelaciones textuales y literarias posibles.

Si citamos a la doctora Ana Camblong (2012), podemos corroborar el complejo y dinámico flujo de *prácticas semióticas* que constituyen la vida cotidiana de los estudiantes y, en consecuencia, de nuestro sujeto leyente. La autora formula una serie de interpretaciones (cambiantes y contingentes afirma) para analizar el proceso de alfabetización inicial. En base a esto argumentará que el cuerpo de cada uno/a está completamente involucrado e instalado en “matrices dialógicas”⁵. Dichas matrices nos permiten comprender parte del panorama previo a la educación secundaria, el cual integra la antesala de los lectores de la escuela secundaria y a la cual se referían las docentes en las entrevistas⁶ cuando señalaban alguna de las problemáticas de lectura de los alumnos. Si las describimos brevemente y a *grosso modo* podemos comprender parte de la confluencia de un mundo semiótico complejo precedente que conforma la figura del sujeto lector investigado.

Entonces, si hilamos puntos de encuentro con lo trabajado por la doctora Ana Camblong acerca de la “alfabetización semiótica”, podemos hallar semejanzas y categorías teóricas vinculantes con nuestro leyente, sobre todo, con relación al durante y el después de esta transición de la formación lectural. Vemos que este lector se encuentra atravesando o está instalado en la matriz de tipo comunitaria, donde se observan aspectos asociados a la alfabetización, los deslindes de categorías geopolíticas y las demandas de una lengua oficial. En este sentido, la autora describe a los “...aprendices ‘cuyos horizontes familiares interculturales mestizo-criollos’ lo han provisto de ‘otra/s lengua/s’...distinta/s

5 La autora denomina a la primera matriz metafóricamente como parte de una “sopa semiótica” ya que se inicia la “gran comilona de contactos, indicios y afecciones en general...” (Op. Cit.: 72). Luego menciona la segunda matriz, que comprende el “diálogo familiar”. Seguidamente afirma que en la tercera matriz se destaca el “diálogo vecinal”, o vagabundeo con extraños, donde el niño es “entrenado” en experiencias habituales para afrontar diálogos con otros, donde se produce una “experiencia de otredad”. Finalmente, se refiere a la última y cuarta matriz denominada “comunitaria” debido a que “... se privilegian abarcamientos y deslindes geopolíticos del Estado-Nación con las consecuentes implicaciones de la “lengua oficial” en la inscripción civil ciudadana del aprendiz que demanda alfabetización.” (Op. Cit. 90).

6 En las entrevistas realizadas, la docente del grupo 1 señala: “...los chicos vienen con un gran déficit en cuanto a la lectura, no solamente porque no reconocen algunas palabras sino que tienen dificultad en... la comprensión lectora. Seguramente porque no tienen una incentivación, no quiero decir desde del primario... y después bueno obviamente la escritura también, porque van juntos.” (Cfr. Entrevista 1, 2017: 2). En una misma lógica interpretativa, la segunda docente se refiere al concepto de deficiencia en relación a la lectura, considera que hay “serias falencias” y por lo tanto “...el chico que no lee, no sabe escribir.” (Cfr. Entrevista 2, 2017: 2).

de la 'lengua oficial' configuran una población particular, no deficitaria, sino diferente" (Op. Cit.: 94).

Por esta razón, en este artículo nos interesa conocer, en base a lo expuesto hasta aquí, las características de este *aprendiz semiótico diferente* en el plano de su construcción como sujeto lector, lo cual forma parte de una práctica que se vincula fuertemente con el proceso de alfabetización.

Podemos ubicar a los alumnos de los primeros años analizados como parte de esta población escolar "demandante", a partir de la cual nos posicionamos en una conceptualización semiótica más compleja, donde la práctica cotidiana de lectura no es deficitaria sino diferente, tanto por su situación de umbral como por el influjo de las actuales TIC, sobre todo Internet, las *Netbooks* del "Programa Conectar Igualdad" y los celulares. La categoría de *situación de umbral semiótico* resulta evidente "...en habitantes de zonas rurales o suburbanas cuyas matrices dialógicas familiares y vecinales no responden a las expectativas de la cultura escolar." (Cfr.: 96-7). De este grupo que atraviesa este "punto neurálgico" hacemos especial hincapié en los que describe como habitantes de zonas suburbanas que finalizan la primaria y comienzan la secundaria, por lo tanto, de alumnos de los primeros años como, por ejemplo, del Centro Educativo Polimodal N° 1.

Nos detenemos en esta caracterización del umbral para hacer referencia a la población seleccionada. Cabe destacar que este estado semiótico puede emerger en otras situaciones o etapas educativas por lo cual la "actuación" de nuestro lector es identificada por este complejo y dinámico flujo de prácticas semióticas que constituyen su vida cotidiana.

Como conclusión de este apartado, podemos sostener que el leyente es parte de un contexto que, en vinculación a la conferencia de Flavia Terigi (La Pampa, 2010), lo hace partícipe de un desfasaje entre la *trayectoria escolar teórica* de la escuela y la realidad y condición social del alumno. Advertimos que existe una instancia de reflexión de lo que "podríamos ser" como alumnos y de una identidad escolar que se irá conformando y afianzando, por lo cual, en algunos casos hay un ingreso a tiempo, la búsqueda de un encuentro en esa "tierra de nadie" (Terigi, 2010: 9- 10). Sin embargo, se torna un terreno pantanoso ya que se determinarán algunos de los parámetros básicos de su futura trayectoria escolar. Además algunos alumnos que ingresan por primera vez o quieren retomar la formación secundaria y tendrán en esta incorporación un acceso al beneficio estatal en sus trayectorias (escolar, pero también se podrían pensar tecnológicas o comunicacionales) a una *Netbook* del "Programa Conectar Igualdad". Una *variedad* de "cronologías escolares" (Op. cit) que componen el complejo proceso educativo de nuestras escenas lecturales.

Hemos logrado desglosar la primera característica constitutiva de nuestro sujeto leyente en relación con su situación de umbral y como parte de un panorama educativo actual, que en el proceso infinito de significación activa su carácter delimitado y sus fronteras semióticas entre lo conocido y lo ajeno, lo nuevo y lo viejo. En los próximos despliegues profundizaremos esta figura en cuanto a los gestos, espacios y hábitos en vinculación con las TIC y los entramados textuales que configuran su actuación lectural y escolar como parte de un escenario complejo.

El leyente en escena: entre el umbral y las TIC

Al establecer por lo tanto una vinculación con el camino recorrido es posible afirmar que los sujetos leyentes del umbral se encuentran en una escena escolar, en este espacio

formarán parte e ingresarán diariamente a esta semiosfera y, por lo tanto, tendrán un desempeño lectural, el cual pudimos observar y registrar.

Entonces, por un lado, responden a la lógica y dinámica del hipertexto y de la tecnología Internet⁷, como *navegantes en altamar*, y, por otro lado, combinan en sus prácticas de lectura gestos, espacios y hábitos de escenarios con soportes tradicionales. Al referirnos a la figura de un lector tradicional destacamos que es aquel que lleva a cabo esta práctica a partir de un proceso más lineal, y al que se le asocia la metáfora de la profundidad, como un lector que bucea en el fondo del mar⁸. En términos de Robert Darnton, podemos resaltar que se corresponde con una lectura de tipo intensiva que se caracteriza por la lectura en voz alta y en grupo, de pocos libros, en la cual, a su vez, se efectúa una relectura, en todos los casos de obras tradicionales. (Op. Cit.: 1991: 188). **(Ver gráfico 2)**

Si nos posicionamos en la primera figura, podríamos indicar que responde a la llamada revolución electrónica promovida por el texto electrónico, el cual convive con el libro impreso, pero a su vez modifica tanto las “...estructuras de soporte material de lo escrito

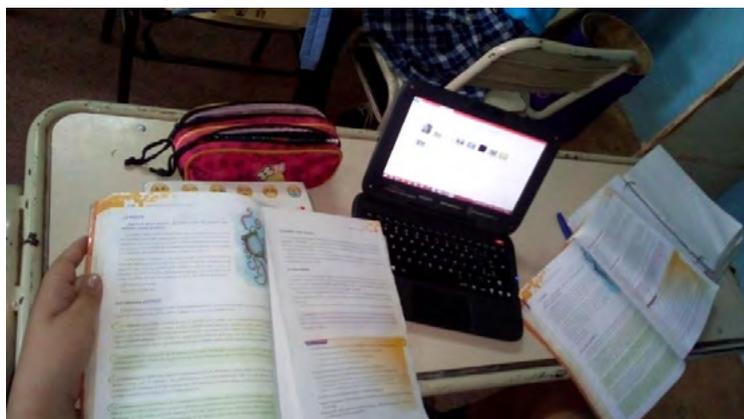


Gráfico 2: Múltiples formatos, registro en Grilla de Observación 1

como de las maneras de leer...” (Chartier, 2000: 16), por esto surge una relación de distancia y descorporizada del lector con el texto.

Podemos ver que con la llegada de las *Netbooks* se irrumpe una lógica (una *explosión semiótica*) en contraposición con el hábito de lectura del libro de la biblioteca de la institución en el momento de la clase, sin embargo, el celular ya estaba presente en esta *semiosfera áulica*, los alumnos cumplen, como detectamos en los registros

de la grilla de observación, varias lecturas al mismo tiempo: de la obra literaria en cuestión, de las redes sociales, de los juegos que pueden habilitar en la “distracción del docente”, todas acciones que no necesariamente las realizan conectados a Internet.

La lectura mediada por una pantalla plantea nuevos tipos de *metáforas de lectura*, como la de navegación (Vandendorpe, 1999), el lector se ha convertido en su propio navegante, “...el hipermedio tiende a engendrar un nuevo modo de consumo de los signos, situado a mitad de camino entre el libro y el espectáculo...” (Op. Cit.: 6).

Se produce una reminiscencia a la acción de surfear, el sujeto lector va tomando decisiones, pero tan sólo capta más imágenes y fragmentos textuales, corre el riesgo de dar vueltas y cansarse, se genera un atiborramiento y exploración, lejos de la metáfora de la caza como herramienta más sofisticada de búsqueda que construye información más precisa, podríamos decir información en conocimiento.

7 Rodríguez Somoza (2012) describirá la tecnología Internet desde el punto de vista de la mercantilización de la vida cotidiana posicionándose en las tecnologías de la palabra desde el condicionamiento social y no desde el determinismo tecnológico (Mc Luhan, Walter Ong).

8 Nicholas Carr en “¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales”, afirma: “Esté online o no, mi mente espera ahora absorber información de la manera en la que se distribuye la Web: en un flujo veloz de partículas. En el pasado fui un buzo en un mar de palabras. Ahora me deslizo por la superficie como un tipo sobre una moto acuática.” (Carr, 2010:19)

El leyente analizado entonces combina características de un “lector *posmoderno*⁹ en línea” con un lector tradicional; utiliza los gestos, espacios y hábitos del lector en relación con otros soportes, sobre todo, el manual, el libro de lectura¹⁰ y la *Netbook*. Si retomamos las grillas de observación, advertiremos que los alumnos recurrieron a los manuales de lengua de la biblioteca para recurrir a algunos datos sobre el tipo de texto con trama narrativa y los libros de la obra literaria para efectuar la relectura de los fragmentos a presentar.

De lo antedicho nos encontramos en una escena lectural donde el leyente como figura semiótica, interactúa y actúa a partir de un conjunto de gestos, espacios y hábitos que denotan el cómo de su práctica, sin embargo, a partir de la grilla de observación decidimos ir más allá de la vista panorámica para indagar en el qué leen, es decir, qué construcciones de sentido y significaciones están recorriendo en cuanto al proceso de lectura en sí mismo.

Entramados textuales

Como afirma Elvira Arnoux “enseñar literatura” en la escuela secundaria implica, en términos generales, que el alumno se ponga en contacto con un corpus de escritores prestigiosos, que responden al canon dominante, aunque en algunos momentos se autorice el ingreso de expresiones no consagradas y de géneros “menores”. Este corpus le permitirá “construir la representación oficial de la historia cultural sostenida por el sistema educativo.” (Op. Cit.: 11).

De este modo, este contacto con un corpus de escritores prestigiosos implica un encuentro necesario entre el mundo del texto y el mundo del lector en el contexto escolar, por lo cual el docente debe tomar decisiones pedagógicas, curriculares, y sobre todo con las TIC actuales, deberá incluir recursos tecnológicos que permitan acompañar y potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje y para establecer una práctica lectural que conlleve a la reflexión literaria de los alumnos.

Por lo antes mencionado y a partir de los planteos de Arnoux, podemos acercarnos en primer lugar al corpus de textos, no sólo literarios, empleados en las aulas de los primeros años seleccionados. Si retomamos las entrevistas confeccionadas a las docentes, corroboraremos que se presenta un universo textual literario que se configura a partir de las consideraciones en torno al “currículum institucional”, es decir que se cumple un *deber ser* en respuesta a la sugerencia oficial de lectura vigente.

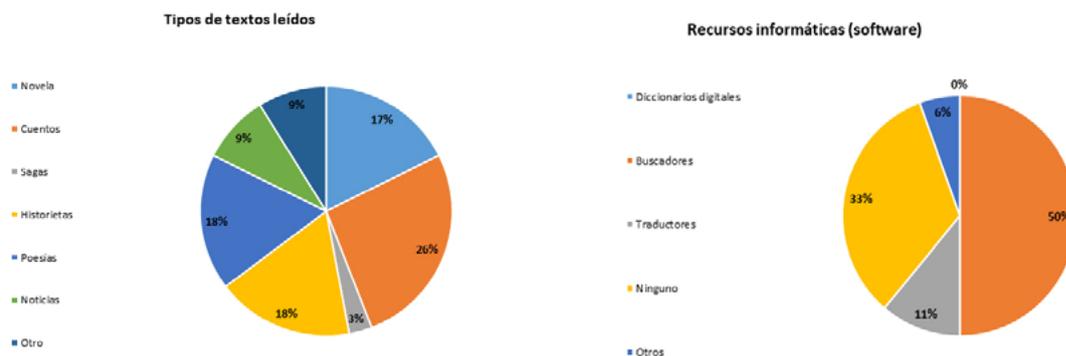
En la exploración por el “universo textual literario” de los primeros años, las docentes utilizan textos del género narrativo en mayor parte, aunque también emplean otros tipos de textos como el argumentativo y el instrumental, con el objetivo de que los alumnos conozcan y reconozcan las *superestructuras*. En este caso, el objetivo de la primera docente es llevar a cabo la lectura de la obra literaria regional “Paíto”, de la editorial Polichinela, y cuentos de Oscar Wilde o también de Horacio Quiroga, en cuanto a la segunda profesora. Este aspecto coincide con el tipo de textos que leen

9 En relación con esta categoría se puede afirmar que se relaciona con la terminología propuesta por Fredic Jameson el cual la denomina como: “... un concepto periodizador” cuya función es correlacionar la aparición de nuevos rasgos formales en la cultura con la de un nuevo tipo de vida social y nuevo orden económico, que a menudo se denomina eufemísticamente modernización, sociedad posindustrial o de consumo, sociedad de los medios de comunicación o del espectáculo, o capitalismo multinacional.” (Jameson. 1999: 17)

10 Carolina Tosi (2012) señala que “...la publicación de las obras canónicas pedagógicas inició una tradición escolar... así lograron la materialización del saber escolar escrito... en un formato de texto continuo y lineal, que, además, presentaba algunos recursos propios de las prácticas académicas...” (523)

con mayor frecuencia los alumnos, tanto cuentos como novelas, porcentajes evidenciados entre un 26% y 28% sobre la variedad de textos como sagas, historietas, poesías y otros. **(Ver gráficos 3 y 4)**

Entre los textos circundantes en nuestra región lectural, pudimos localizar a través de una breve exploración por los textos literarios disponibles en la *Netbooks* las antologías sugeridas y los documentos de lectura extraídos del Portal Educativo <http://www.educ.ar/>, denominado Mini Portal Educar, y los clásicos universales descargados en las computadoras a través del *Software* Calibre (biblioteca digital).



Gráficos 3 y 4: Resultados de encuestas realizadas a alumnos de primer año sobre Lectura y TIC.

Cabe destacar que estos textos no fueron incluidos por las docentes, el material *hipertextual* se encuentra disponible con obras literarias clásicas descargadas, sin embargo, las docentes no dan uso a este material sino que recurren a obras literarias disponibles en la biblioteca escolar y sujetas al programa de la materia como se describe en los apartados previos. Uno de los motivos evidenciados fue que no todos los alumnos disponían de la *Netbook* en óptimas condiciones para realizar esta lectura *offline*.

De esta manera, señalamos los componentes que construyen la práctica de lectura del leyente analizado, sus espacios, tiempos, actores y sobre todo el objetivo y el para qué de una lectura escolar mediada por las TIC actuales.

Despliegues finales

Para finalizar, pudimos comprobar con la propuesta de Roger Chartier y Alejandro Parada que nunca se produce un desplazamiento absoluto sino un juego dinámico entre la historia, el texto, el soporte y el lector, aspectos que constituyen un *universo semiótico* donde los sujetos leyentes enriquecen los procesos de significación reflexiva y crítica literaria de la cultura en general.

La presente investigación a su vez problematizó categorías básicas de análisis vinculadas con las prácticas de lectura en relación con los cambios culturales de Internet; además permitió reconocer el itinerario de lectura donde se evidenciaron espacios, reales y digitales, que conformaron este *territorio* lectural (Deleuze y Guattari, 2002: 25). Logramos describir la contraposición con prácticas tradicionales, pero también en una imbricación y diálogo con éstas, donde la figura de este lector se configura en conjunto con las viejas tecnologías que ya figuraban en los hogares y espacios públicos, sobre todo, en la escuela.

De esta forma, esta investigación fue sujeta a nuevos aportes porque nos alejamos de una teoría del estereotipo y el déficit para acercarnos a una perspectiva más contextual, donde los procesos de aprendizaje se vieron complejizados en el primer año de ingreso a la



UM
Universidad Metropolitana de Tucumán

secundaria tanto por la *situación de umbral* (Camblong, 2012: 97) de estos alumnos como por la influencia de las TIC.

En cuanto a las observaciones, se hizo evidente el conjunto de “distancias” y “encuentros”, como afirmaba Elsie Rockwell, entre los documentos normativos como los NAP y lo que fue posible observar en las clases a partir de la grilla orientadora; a modo de réplica o como un escenario que se monta en varios espacios educativos áulicos de la educación argentina.

Es posible reconocer, a su vez, el itinerario complejo y *rizomático* que presenta la red y la tecnología Internet, y el desafío de lograr orientar a los lectores en este campo de información, donde se apuntale a construir una lectura reflexiva y crítica de los textos literarios que leen, pero también, a partir de los recursos TIC *offline*, es decir que no se hallan en línea o conectados a una red de Internet.

También, en el devenir de esta investigación nos encontramos con la asociación de las TIC y el carácter complejo del proceso educativo; no obstante, creemos que este concepto forma parte de un paradigma más general en estrecha vinculación con el enfoque educativo del “constructivismo” o de una pedagogía crítica, por lo cual nos alejamos de la perspectiva que entiende a la influencia de estas tecnologías actuales como herramientas que provocan un mero impacto, ya que creemos que es importante posicionarse desde un punto de vista sociocultural y educativo, no sólo tecnológico, y reflexionar sobre su incorporación y sus potencialidades en las prácticas de la lectura y escritura de los primeros años.

Para finalizar, consideramos que las categorías de análisis trazadas nos permiten pensar las prácticas lecturales y las figuras del lector de los primeros años de educación media a partir de la versatilidad del contexto actual –inmersos en el ASPO debido a la pandemia del COVID-19-, por lo tanto, la *semiosfera* áulica y el vínculo entre la casa y la escuela han generado una nueva explosión en la continuidad semiótica donde vislumbramos que el contexto escolar adquiere nuevas representaciones y la casa del sujeto lector se ha convertido por excelencia en el escenario donde debe construir su universo lectural; seguramente, este nuevo escenario será el territorio propicio para dar continuidad a las reflexiones aquí planteadas.

Referencias bibliográficas

AREA, Manuel- PESSOA, Teresa (2012) “De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la WEB 2.0”. En: *Comunicar* N° 38 v. XIX. Revista científica de Educomunicación. Págs.13-20.

ARNOUX, Elvira (s/f) *El Análisis del Discurso en la enseñanza de la literatura*. Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

BARTHES, Roland (1987) “Escribir la lectura” y “Sobre la lectura”. En: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Bs. As., Paidós (1ª edición en francés, 1984).

CAMBLONG, Ana (2012) “Matrices y umbrales”. En: Camblong, Ana- Fernández, Froilán: *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas, Universitaria. Pp. 96-101.

CARR, Nicholas (2010) *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales*. S/D.

CASSANY, Daniel y Hernández, Denise (2012) ¿Internet: 1, Escuela: 0? En: Revista de Investigación Educativa N° 14. Xalapa, Veracruz.

CHARTIER, Roger (1996) *El orden de los libros*. Barcelona, Gedisa.

----- (2000) *Prólogo*. En *Las revoluciones de la cultura escrita*. (1era. edición en 1997). Barcelona, Gedisa.

----- y CAVALLO, Guglielmo (2011) (Directores) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. (1era. edición en francés, 1997). Bs. As., Alfaguara.

CUCUZZA, Héctor Rubén (2000) *Escenas de lectura en la Historia de la Educación Argentina*. Córdoba, Congreso Nacional de El Diario en la escuela.

DARNTON, Robert (1999) "Historia de la lectura". En Burke, Peter (ed.) (1991) *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza Universidad.

DELEUZE, Giles y GUATTARI, Félix (2002) "Introducción: rizoma." En: *Milmesetas*. Valencia, Pretextos. Págs. 9-31.

DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis Alberto (2010) "*Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*". VI Foro Latinoamericano de Educación. Bs. As., Santillana.

GUBER, Rosana (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.

HALLIDAY, M. A. K. (1978) "Cap. I El lenguaje y el hombre social (Parte 1)". En: *El lenguaje como semiótica social*. México, FCE, 1982.

JAMESON, Fredric (1999) *El giro cultural*. Bs. As., Manantial.

LOTMAN, Iuri. (1996) "Acerca de la semiosfera". "La semiótica de la cultura y el concepto de texto". En: *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.

----- (1998) "La memoria de la cultura". En: *La semiosfera*. Madrid, Cátedra. Volumen 2. Págs. 152- 162.

----- (1998) *Cultura y explosión*. Barcelona, Gedisa: 19-34 y 159-168.

MORÁN Oviedo, Porfirio (s/f) *Instrumentación didáctica*. S/D.

PARADA, Alejandro (2006) *La historia de la lectura como laberinto y desmesura*. En: Rev. Páginas de Guarda. N° 1. Bs. As., FFyL- UBA. Págs. 89- 100.

RAE (2018) *Nodos*. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=QZouuUk|QZ2HrGw> Consultado el: 10 de febrero del 2018.



ROCKWELL, Elsie (2001) *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. México, Depto. De Investigaciones Educativas.

RODRÍGUEZ SOMOZA, Miguel (2012) “Cap. XVI. Los saberes letrados en la sociedad de la información. Lectura, soportes y ritmos sociales”. En: CUCUZZA, Héctor R.- SPREGELBURD, Roberta Paula: *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Bs. As., Editoras del Calderón.

TERIGI, Flavia (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Pampa, Ministerio de Cultura y Educación.

TOSI, Carolina Luciana (2012) Cap. XIV. El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005)”. En: CUCUZZA, Héctor R.- SPREGELBURD, Roberta Paula: “*Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las Netbooks estatales*. Bs. As., Editoras del Calderón.

VANDENDORPE, Christian (2003) “Metáforas de la lectura”, “Fronteras del libro”, “Lectura e imagen”, “El ascenso de lo visual”. En: *Del papiro al hipertexto*. (1era. edición en francés, 1999). Bs. As.: FCE.

VALVERDE BERROCOSO, Jesús, GARRIDO ARROYO, María del Carmen y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Rosa (2010) “Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC”. En DE PABLOS PONS, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC. Revista Electrónica Teoría de la Educación*. Vol. 11, Nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 203-229. Consultado: 10/11/2020]. Disponible en: http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5840/5866

Documentos educativos oficiales

MINISTERIO DE CULTURA, EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN: *Diseño curricular jurisdiccional. Ciclo Básico Común Secundario Obligatorio. Res. Nº 638/11*. Disponible en: <http://dcj.misiones.blogspot.com.ar/2012/04/disenio-curricular-jurisdiccional-del.html>. Consultado el: diciembre 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2011): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Básico Educación Secundaria 1/3 y 2/3 años*. Disponible en: http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=110569. Consultado el: 18 de junio de 2013.



Anexo

Encuesta TIC

1. ¿Qué forma/s de lectura practicás con mayor frecuencia?

- Libre/disfrutar/ divertirse/entretenerse Para buscar información, para estudiar
- Compartida/grupal Solitaria/individual
- Otra (especificá cuál):.....

2. ¿Qué tipos de textos o géneros lees?

- Novelas Cuentos Poesías Noticias Otros (especificá cual):

3. ¿Tenés en tu casa una biblioteca o un lugar especial en el cual guardás los libros? SÍ / NO

4. ¿Visitás o lees con frecuencia en alguna Biblioteca (tradicional/virtual)? SÍ / NO

¿Cuál/es?.....

5. ¿Qué soporte/s utilizás y con qué frecuencia?

- Papel
- ✓ Siempre
- ✓ A veces
- ✓ Nunca

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> Virtual o digital ✓ <input type="checkbox"/> Siempre ✓ <input type="checkbox"/> A veces ✓ <input type="checkbox"/> Nunca |
|--|

6. ¿Cuántas horas lees por semana?

- Menos de 5 Entre 5 y 10 Entre 10 y 20 Más de 20

7. Considerás que leer con las computadoras, el celular u otro soporte informático:

- Te ayuda a comprender el texto Tenés más dificultades

8. ¿Qué recursos informáticos utilizás cuando lees?

- Diccionarios digitales. Mencioná cuál:.....
- Buscadores (Google)
- Traductores. Mencioná cuál:.....
- Ninguno
- Otros:

Mencioná cuál:.....

9. ¿Cuando lees en clase que pasos realizás para comprender el texto? Explicalos.

10. ¿Practicás algún tipo de escritura mientras lees o después?



