



**UGR** Universidad  
del Gran Rosario

**TESINA**

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Título:**

“Los usos de la literatura y su relación con el aprendizaje, la lectura y la escritura en una escuela secundaria de la ciudad de Funes”

**Autoras:**

Alarcón, Delfina. 39754964

Pistelli, Valentina. 42483013

**Directora:**

Lic. Escalante, María Paula.

**Co-directora:**

Dra. Biancotto, Natalia.

**Lugar:**

Rosario

**Fecha de Presentación:**

07/06/2024

**Firma autoras:**

**“LOS USOS DE LA LITERATURA Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE,  
LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE LA  
CIUDAD DE FUNES”**


**Autora: Alarcón, Delfina**



**Autora: Pistelli, Valentina**



**Directora: Escalante, María Paula**



MARIA PAULA  
ESCALANTE

© María Paula Escalante,  
Lic. en Psicopedagogía  
Mat. 1115

**Co-Directora: Biancotto, Natalia**



..NATALIA.BIANCOTTO...

## **AGRADECIMIENTOS**

La Psicopedagogía fue un gran desafío en mi vida, marcado por diversos momentos y emociones. Llegando al final de este camino, quiero agradecer a quienes me han acompañado. A estas personas, les expreso mi gratitud como lo hacía cuando era niña: gracias por "hacerme piecito".

Gracias por "hacerme piecito" a Dios, por ser mi guía en la oscuridad, trayendo luz y tranquilidad a mi día a día. Gracias, a mi familia y afectos más cercanos, por "hacerme piecito", porque fueron quienes me apoyaron desde el comienzo y me alentaron a seguir. Con ustedes aprendí a hacer lo que me apasiona. Gracias, Juan, por "hacerme piecito", me acompañaste y me enseñaste a no rendirme incluso en los momentos más difíciles, me escuchaste siempre que lo necesité, te amo. A mis amigas de la infancia y de la vida, gracias por "hacerme piecito", porque me entendieron siempre y me alentaron a más. Gracias por "hacerme piecito" a las amigas que me dio la Universidad. Gracias porque algunas de ustedes me hicieron parte de su grupo en plena Pandemia sin conocerme y hoy siguen siendo motor y compañía en cada momento que atravesamos. Todas ustedes me hicieron amar la carrera cada vez más. A nuestras directoras, gracias por "hacernos piecito". Quienes nos acompañaron desde el amor a todo lo que escribimos. Gracias por aguantarnos en cada insistencia y en cada momento de crisis. Gracias Pau por brindarnos tu mirada de la Psicopedagogía e incentivarnos en la escritura de la misma de una manera tan única y tan nuestra. Gracias Nati, por acompañar nuestros pensamientos literarios, y por generar espacios de preguntas y repreguntas en cada avance, en cada página y en cada palabra. Gracias por motivarnos a hacer más. Y, por último, le doy gracias por "hacerme piecito" a mi gran amiga y futura colega Valen, que me escuchó, me ayudó y me motivó cada día, en cada viaje a nuestras ciudades, en cada momento compartido y en cada videollamada realizada. Por esta investigación, esta escritura, este maravilloso camino y esta hermosa amistad que pudimos construir, mi eterno gracias.

Gracias por "hacerme piecito" a cada uno de ustedes, porque mis logros también son suyos una vez más. Delfina.

Se acerca el fin. Fin de una etapa que significó mucho en mi vida, fin de una etapa que implicó dejar mi casa e irme a vivir a Rosario, a perseguir mis sueños. Fin de una etapa que me cruzó con hermosas personas, a quienes guardo en mi memoria y corazón. Pero el fin de esta etapa también significa el comienzo de una nueva, la cual espero con muchas ganas.

Es momento de agradecer a algunas personas, que hicieron posible, hermoso y un poco más ameno este complejo proceso de ser estudiante.

En primer lugar, a mi compañera Delfi. Quien se cruzó en mi camino cuando comenzó la pandemia, así empezamos a conocernos virtualmente y acá estamos siendo amigas, compañeras de tesina y casi colegas. Fundamental para que hoy yo esté acá, escribiendo esto. Quien me levantaba cada vez que me caía o me resultaba difícil seguir. Gracias.

A mi familia, quienes me apoyan y me apoyaron en todas y en cada una de mis decisiones, dándome lo mejor de ellos para que yo pueda lograr todo aquello que me proponga. Gracias.

También a mis amigas de toda la vida, quienes estuvieron ahí al pie del cañón siempre. Ya no viéndonos todas las mañanas como cuando íbamos al colegio, porque cada una siguió su camino, pero presentes de igual manera, siempre. Gracias.

Por último, y no por eso menos importante, a mis facuamigas. A las amigas que me dió la facultad, sin ellas si que hubiera sido imposible llegar hasta acá. Sostén, compañía, puente, amor. Compañía de todo, ya que la facultad es una montaña rusa de emociones constantemente, miedo, felicidad, tristeza, entusiasmo, nervios. Pero ellas ahí, sea cual sea el sentimiento. Gracias.

Mención especial a quienes nos acompañaron y apoyaron a lo largo de este proceso, Pauli y Nati. Dos profesionales y personas maravillosas. Gracias.

No hay otra palabra más que gracias. Esto también es de ustedes. Valentina.

## RESUMEN

En la presente Tesina se indaga, desde un posicionamiento clínico, acerca de los usos de la literatura y su relación con el aprendizaje, la lectura y la escritura en una escuela Secundaria de la ciudad de Funes, a partir de las expresiones y decires de estudiantes y docentes de dicha institución. En lo que respecta a la metodología, se plantea esta investigación desde un abordaje cualitativo, a través de entrevistas grupales e individuales. Los participantes fueron ocho grupos de estudiantes que transitan quinto año y tres docentes de la institución (dos a cargo de la asignatura Lengua y Literatura, y una a cargo de la asignatura Filosofía). Se abordan los discursos y decires de los mismos, poniéndolos en diálogo junto a categorías conceptuales. De este modo, a partir de los resultados obtenidos durante el análisis, se destaca la importancia de repensar los modos de enseñanza vigentes en esta institución; promover espacios de autoría de pensamiento, permitiendo así que cada sujeto pueda reconocerse pensante y favorecer espacios reflexivos y de cuestionamiento continuo. A su vez, creemos fundamental comenzar a escuchar y considerar las experiencias y perspectivas de los estudiantes dentro de sus procesos de aprendizaje y, por último, abogamos por integrar la literatura de manera transversal en el currículo escolar, reconociendo su potencial para enriquecer el proceso educativo y promover nuevos modos de pensar el mundo. De esta manera, en las conclusiones, se pueden observar algunos puntos de encuentro entre Psicopedagogía y literatura. En última instancia, dejamos planteados interrogantes con el objetivo de abrir nuevas líneas de investigación en el campo de la Psicopedagogía.

**Palabras clave:** literatura, lectura, escritura, aprendizaje, autoría de pensamiento, adolescencias.

## **ÍNDICE GENERAL**

<b>1. A MODO DE INICIO.....</b>	<b>3</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
2.1 Psicopedagogía y Aprendizaje.....	9
2.1.1 ¿Qué es la Psicopedagogía?.....	9
2.1.2 ¿Y el Aprendizaje?.....	13
2.2 Literatura, Lectura y Escritura. A modo introductorio.....	16
2.2.1 Literatura.....	17
2.2.2 Lectura.....	22
2.2.3 Escritura.....	27
2.3 Adolescencia y escuela.....	31
<b>3. ANTECEDENTES.....</b>	<b>37</b>
<b>4. DECISIONES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>51</b>
4.1 Objetivo general y específicos.....	51
4.2 Enfoque metodológico.....	52
4.3 Diseño y alcance de la investigación.....	53
4.4 ¿Quiénes fueron los participantes?.....	54
4.5 Instrumento de recolección de datos.....	54
4.6 Procedimiento de recolección de datos.....	55
4.7 Análisis de los datos.....	56
<b>5. RESULTADOS.....</b>	<b>57</b>
5.1 Uso de la literatura dentro y fuera de la asignatura Lengua y Literatura.....	58
5.1.1 La perspectiva de docentes.....	58
5.1.2 La perspectiva de estudiantes.....	65
5.2 Representaciones de las docentes acerca de la literatura.....	71
5.3 Representaciones de docentes y estudiantes acerca de la lectura y la escritura.	78
5.3.1 Lectura.....	78
5.3.2 Escritura.....	86
5.4 Desde la perspectiva de los estudiantes: ¿qué se aprende a partir de las propuestas con las que se trabaja en la asignatura Lengua y Literatura?.....	94
<b>6. CONCLUSIONES, REFLEXIONES FINALES Y APERTURA DE NUEVOS INTERROGANTES PARA SEGUIR PENSANDO.....</b>	<b>103</b>
<b>7. REFERENCIAS.....</b>	<b>116</b>
<b>8. APÉNDICE.....</b>	<b>123</b>
8.1 Consentimiento Informado.....	123
8.2 Modelo de Instrumentos de Recolección de datos.....	125
<b>9. PROYECTO DE TESINA.....</b>	<b>128</b>
<b>10. CURRÍCULUM VITAE (C.V.).....</b>	<b>151</b>

## **1. A MODO DE INICIO**

“La Psicopedagogía ha devenido Práctica de Pensamiento. La destitución nos obliga a componernos con otros para poder pensar. *Sólo pertenecemos a los sitios en los que el pensamiento es posible. Aprender es, en el contexto actual, un acontecimiento*” (Arzeno, 2004, p. 124).

Para comenzar con este escrito, consideramos importante destacar lo que expresa Arzeno, ya que, desde nuestro punto de vista, representa la base y el fundamento de nuestra área del conocimiento y quehacer psicopedagógico. En este sentido, los invitamos a sumergirse y acompañarnos en el proceso de nuestro trabajo de investigación, sosteniendo que siempre, en cualquier circunstancia, el pensamiento es posible, porque es con *otros*. Teniendo en cuenta el título de la presente Tesina, es decir: **“Los usos de la literatura y su relación con el aprendizaje, la lectura y la escritura en una escuela secundaria de la ciudad de Funes”**, nos resulta importante reflexionar que, así como Arzeno destaca la necesidad de *componernos con otros para poder pensar*, la literatura, en su diversidad de voces y narrativas, se presenta como un espacio propicio para este encuentro. Habiendo introducido esto en relación con el título, la temática y nuestro posicionamiento, nos parece pertinente mencionar que la presente investigación se ha llevado a cabo a partir de un recorte etario, y se centra específicamente en el trabajo con adolescentes, que además, se encuentran cursando el último año del nivel secundario de una escuela privada de la ciudad de Funes, y con algunas docentes de la institución.

Ahora sí, luego de haber esbozado estas primeras líneas, nos adentramos en lo que nos compete en cuanto a esta investigación, y para ello debemos remitirnos al comienzo de este camino, de nuestro camino. Volviendo un poco en el tiempo y pensando en ese momento en donde teníamos que pensar sobre qué queríamos investigar, recordamos que coincidimos como un rompecabezas, una de las autoras de esta Tesina, conmovida por la literatura y con seguir aprendiendo de ella; la otra escritora un poco decepcionada, recordando su propia historia y recorrido escolar, manifestando sus

sentimientos no tan positivos sobre esos momentos. Según recuerda, durante su trayectoria escolar, las únicas experiencias de lectura eran a partir de libros, novelas o cuentos que eran elegidos y propuestos por los docentes, sin dejar lugar para que pueda aparecer el deseo o el interés de los estudiantes. Algo similar sucedía con la escritura, solamente se realizaba respondiendo consignas o guías de lectura. No había lugar para una lectura placentera o espontánea, ni para una escritura un tanto más libre, sin que la misma esté regida por lo obligatorio. Así, desde las emociones de cada una es que decidimos ir por este camino, encastrando nuestras experiencias y vivencias como aquellas partes del rompecabezas que parecen no encajar, pero en realidad una vez que se unen, son difíciles de separar.

Ahora bien, si seguimos pensando en los “¿por qué?” de la temática elegida, nos encontramos con otra razón. La cual tiene que ver con que la gran mayoría de las investigaciones que encontramos referidas a la literatura en la escuela, fueron realizadas por profesionales de otras áreas de saber. Por ello, consideramos necesario indagar más acerca de este tema, pero abordándolo desde la Psicopedagogía. Creemos que la literatura, observada, escrita y leída desde nuestra área de conocimiento, nos permite conocer, promover y construir aprendizajes. Consideramos que realizar investigaciones acerca de temas o problemáticas poco estudiadas desde nuestro campo de saber, contribuye a ampliar nuestro campo y nuestro quehacer, a hacer un poco más difusos los límites establecidos históricamente.

Como bien mencionamos anteriormente, este trabajo investigativo se llevó a cabo entrevistando a estudiantes de quinto año del nivel secundario. Considerando y teniendo en cuenta que algunos de ellos luego de finalizar esta etapa posiblemente continúen con estudios terciarios o universitarios, creemos importante mencionar que quienes lo hagan, quienes puedan y quieran acceder a estudios superiores, podrían necesitar resignificar y retrabajar su relación con la lectura y la escritura. Esto va a depender exclusivamente de cómo ha sido esa relación durante su recorrido y trayectoria escolar. Reflexionamos acerca de esto ya que consideramos que en los estudios posteriores al Nivel



Secundario, generalmente la escritura y la lectura tienen otro nivel de exigencia, en donde se pretende que piensen críticamente, pongan en juego el análisis, la argumentación y la propia reflexión. Desde nuestro punto de vista, consideramos esencial que los estudiantes puedan sentirse protagonistas de sus propias escrituras y que sus aprendizajes en general, atravesados tanto por la lectura y por la escritura sean significativos para ellos, que puedan sentirse y reconocerse como autores.

Teniendo en cuenta las experiencias escolares por las que pasamos, podemos reflexionar y pensar que la literatura, la lectura y la escritura en la escuela parecían estar vinculadas únicamente a un texto específico. A partir de la lectura de este texto, la tarea marcada por la consigna consistía generalmente en responder preguntas literales y concretas, sin permitir que los estudiantes excedan los límites marcados por la consigna, y mucho menos puedan dejar volar la imaginación. No obstante, cuando esto sucede, cuando los estudiantes pueden y se atreven a dejar volar su imaginación y a traspasar esos límites, probablemente puedan recibir un llamado de atención por parte de su docente, quien no puede (o no quiere) dejar de lado lo planificado y darle valor a las producciones singulares de los estudiantes. Aquí es donde nos comenzaron a surgir preguntas en relación con este tipo de situaciones: ¿Por qué sucede esto? ¿Tenemos que ser reconocidos para que se valoren nuestras producciones? ¿El libro nos será “útil” sólo si es reconocido y valorado socialmente? ¿Cuál es el criterio que utilizan los docentes para valorar las producciones de sus estudiantes? ¿Cómo impacta esto en los estudiantes? ¿Y en sus aprendizajes?

Pensando en todos estos interrogantes, creemos que sería necesario que los docentes puedan comenzar a revisar aquellas planificaciones, actividades y propuestas en relación con la literatura, la escritura y la lectura. Y, de esta manera, no caer en concepciones reduccionistas sobre las mismas, considerándolas simplemente herramientas de enseñanza.

Habiendo esbozado el tema y el por qué de esta elección, consideramos que es necesario explicitar que, a partir de todo lo investigado y encontrado,

tanto en los Antecedentes que tomamos como pertinentes para nuestra investigación, como en lo planteado por los autores que incluimos en nuestro Marco Teórico, observamos que existe un vacío empírico en diferentes aspectos. En primer lugar, gran parte de estos antecedentes se encuentran dirigidos y escritos desde diferentes disciplinas y profesiones, sin embargo ninguno de ellos indaga sobre el recorte planteado desde la Psicopedagogía. Además, en su mayoría, están orientados a los primeros años de escolaridad, centrándose en las infancias. También se encontró un vacío en relación con la ubicación geográfica, debido a que no se encontraron investigaciones realizadas en la provincia de Santa Fe. Decidimos, entonces, dirigir nuestra Tesina hacia estudiantes de quinto año y a docentes de ese nivel porque, además de no haber tantas investigaciones que los tengan como participantes, nos resultó interesante que ellos mismos puedan poner en palabras y hablarnos de su propia experiencia.

Todas las investigaciones mencionadas profundizan acerca de diferentes cuestiones vinculadas a la temática de esta investigación, sin embargo, no encontramos ningún estudio que indague acerca de los usos de la literatura y su relación con el aprendizaje, la lectura y la escritura desde la perspectiva de docentes y estudiantes que transitan el último año de secundaria en una escuela privada de la provincia de Santa Fe, especialmente de la ciudad de Funes. Es por esto que, la pregunta que circunscribe la problemática de nuestra investigación es: ¿Cómo son los usos de la literatura y su relación con el aprendizaje, la lectura y escritura en el nivel secundario de una escuela de la ciudad de Funes (Santa Fe) desde la perspectiva de docentes y estudiantes de quinto año?.

El objetivo general que deviene del problema planteado es analizar los usos de la literatura y su relación con el aprendizaje, la lectura y la escritura desde la perspectiva de docentes y estudiantes que transitan el último año de secundaria en una escuela privada de la ciudad de Funes. Para esto, los objetivos específicos que nos propusimos fueron: indagar acerca del uso de la literatura en el marco de la asignatura Lengua y Literatura y fuera del mismo

marco; conocer acerca de la importancia que le atribuyen a la literatura las docentes de esta institución; registrar la valoración de docentes y estudiantes acerca de la lectura y escritura; y por último identificar las opiniones de los estudiantes sobre lo aprendido a partir de las propuestas de la asignatura Lengua y Literatura.

Para continuar, consideramos pertinente mencionar el orden de los diferentes apartados que se encuentran dentro de nuestra Tesina: Marco Teórico, Antecedentes, Diseño Metodológico, Resultados y Conclusiones.

Por un lado, el apartado del **Marco Teórico**, donde se presentarán y desarrollarán las principales categorías que constituyen esta investigación, teniendo en cuenta lo expresado por diferentes autores leídos y estudiados a lo largo de los cinco años de la carrera. A partir de esto, pensaremos junto a ellos y compartiremos nuestro pensamiento y posicionamiento acerca de estas categorías. Estas son: psicopedagogía, aprendizaje, literatura, lectura, escritura, adolescencia y escuela.

Luego se presenta el apartado de los **Antecedentes**. Allí estarán plasmadas las investigaciones empíricas encontradas, incluyendo títulos de las mismas, objetivos y resultados, metodología y conclusiones, esto permite observar y reflexionar acerca de qué del tema a investigar ya fue investigado y qué no. Así, pudimos delimitar el vacío empírico antes mencionado. Dentro de este apartado, se encuentran diferenciados dos grupos: dentro del primero incluimos las investigaciones en las que se trabajó con aspectos de la literatura, pero orientadas a las primeras infancias. Dentro del segundo grupo, están las investigaciones que analizamos y que están referidas al nivel educativo que nos compete: el Nivel Secundario; también dentro de este grupo encontramos una investigación realizada en el ámbito universitario.

Seguidamente se encuentra el apartado de **Diseño Metodológico**, en el cual detallamos todas las decisiones metodológicas tomadas para realizar esta investigación. En primer lugar, el enfoque metodológico (cualitativo), luego el diseño (de campo) y el alcance (exploratorio-descriptivo). Asimismo, nos

referimos a los participantes seleccionados para esta investigación (docentes y estudiantes del Nivel Secundario), sumando así los instrumentos con los cuales recogimos los datos (entrevistas grupales e individuales), el procedimiento para la recolección de los mismos y el análisis de estos. Finalmente, presentamos en esta sección los objetivos generales y específicos de esta investigación.

A continuación, en el apartado de **Resultados**, estarán plasmados los resultados empíricos de nuestro trabajo obtenidos a partir de la observación y el análisis de respuestas y expresiones de los estudiantes y docentes entrevistados, poniéndolos en diálogo con lo hallado en los Antecedentes y el Marco Teórico. Estos se presentan siguiendo un orden de correspondencia con cada uno de los objetivos específicos.

El último de los apartados corresponde a las **Conclusiones**. En el mismo hacemos explícitas las reflexiones derivadas de los resultados y el análisis de los mismos, sumando también los aportes más significativos de nuestra investigación con respecto a la Psicopedagogía y reflexiones que plasmamos a modo de cierre, con el objetivo de abrir paso a preguntas y futuras investigaciones sobre la temática en cuestión.

## **2. MARCO TEÓRICO**

A continuación, emprenderemos el desarrollo de la red conceptual que sirve como base para nuestra investigación. En este proceso de construcción, hemos intentado facilitar un diálogo entre diversos autores, considerando las contribuciones de cada uno de ellos desde diferentes planteos que sustentaron la cimentación de nuestras ideas. A partir de esto, iniciamos la elaboración de una concisa exposición y discusión de las categorías nodales que sustentan este estudio.

En primer lugar, consideramos necesario e importante conceptualizar el campo de saber en el cual enmarcamos este trabajo de investigación.

### **2.1 Psicopedagogía y Aprendizaje**

#### **2.1.1 ¿Qué es la Psicopedagogía?**

La Psicopedagogía es un campo de estudios que cuenta con una gran variedad de significados y definiciones, los mismos varían según los autores que lo desarrollen y sus posicionamientos. Además, es un área del conocimiento que puede trabajar en múltiples áreas, tales como: salud, educación, judicial, laboral, comunitaria, entre otras. Atendiendo distintas funciones, como: gestión, orientación, diagnóstico, tratamiento, prevención, entre otras.

La mirada de la Psicopedagogía y del trabajo que realizan los psicopedagogos fue cambiando con el paso de los años, acerca de esto, podemos retomar a Fernández (2000) al momento en que expresa la idea de que la Psicopedagogía nace, en principio, a partir del trabajo con niños con problemas de aprendizaje, sin embargo en la actualidad su accionar se dirige más allá de los niños y niñas y más acá de un trabajo hacia todas las edades, más allá de los problemas de aprendizaje y más acá del aprendizaje en sí mismo; y más allá de la institución escuela, para incursionar más acá en otros espacios.

En este sentido, consideramos relevante tomar los planteos que realiza Müller (2001), al momento de conceptualizarla:

se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes. (p. 15)

En este trabajo de investigación, decidimos centrarnos específicamente en el área de la educación. Es por esto que resulta importante mencionar que la licenciada en Psicopedagogía y docente Azar (2012) entiende por intervención psicopedagógica en el ámbito de la institución escolar un: “espacio y tiempo de diálogo y quehacer compartido, lo que implica escuchar, entender y comprender, las voces que están en la institución” (p. 94). Así, creemos que el trabajo psicopedagógico en el área educativa debe ser principalmente de promoción y prevención de la salud en el aprendizaje de las personas; sin por ello descuidar la asistencia a quienes presenten problemas en su aprender.

Además, nuestra intención es dar cuenta del uso de la literatura en esa escuela en particular, cómo se enseña, cómo es ese aprendizaje, qué condicionantes existen y qué opinan docentes y estudiantes acerca de esta forma de aprender.

Ahora bien, desde nuestra perspectiva, consideramos importante tomar los aportes de Müller (2009), quien plantea que la formación psicopedagógica cuenta con la influencia del psicoanálisis, además de una impronta piagetiana, aportes cognitivos y sistémicos, entre otros; para pensar al sujeto, su mundo psíquico individual y grupal, en relación con el aprendizaje.

En cuanto a esto y teniendo en cuenta que existen numerosos posicionamientos en Psicopedagogía, nos resulta pertinente mencionar que

intentaremos abordar específicamente esta Tesina desde el campo de la Psicopedagogía Clínica ya que consideramos que es el posicionamiento que nos permite entender y atender a las singularidades de los sujetos y a las particularidades de sus características y problemáticas. Y es justamente lo que buscamos, escuchar a los sujetos participantes atendiendo a sus decires, a sus sentires, para así, poder darle un valor primordial a aquello que sienten, piensan y resignifican en su aprender.

Pero... ¿en qué consiste este posicionamiento? Fernández (2000), expresa que, el adjetivo clínica hace referencia a una postura, una ética, a un modo de leer las situaciones y de intervenir. Además, menciona que la Psicopedagogía clínica, no se refiere a un ámbito específico de trabajo, ni a una práctica con encuadre y objetivos terapéuticos, sino a una actitud y tipo de escucha, que nos permite intervenir en diferentes ámbitos. Se trata de un enfoque que intenta entender la singularidad de un sujeto, grupo o institución, el sentido particular que tienen sus características y sus problemáticas, en relación con su propia historia y a su ubicación en el mundo sociocultural (Müller, 2009). En relación con este posicionamiento, Fernández (2000) dirá que se encuentra donde el psicopedagogo se preocupa por entender a una persona o a un hecho en particular, atendiendo a la singularidad.

Sostenemos que, además de ser necesaria una definición de Psicopedagogía como la de Müller (2001), también es necesario sustentarse en una postura, una ética y un modo de poder leer todas aquellas situaciones que se nos presenten tal y como plantea Fernández (2000).

La Psicopedagogía, desde una mirada clínica, “tiene como propósito abrir espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento” (Fernandez, 2000, p. 68). Esta premisa, es la que nos acompañó durante toda nuestra investigación y en la elección de la teoría y categorías de base para la misma. Abrir espacios donde prevalezca la autoría de pensamiento no sólo se orientó hacia las entrevistas que realizamos, sino también hacia lo que nosotras mismas como autoras podemos aportar en nuestra escritura. Al mencionar el

concepto de “autoría de pensamiento” resulta necesario definirlo citando a Fernández (2000), quien la entiende como “el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (p. 117).

Dentro de todas las definiciones que existen, surgidas de diferentes modelos, teorías o paradigmas como los que menciona Müller (2009), tomamos la definición de Psicopedagogía y el posicionamiento descritos anteriormente, ya que son los planteos con los que más nos identificamos para pensar, reflexionar, actuar, abordar, leer, construir y llevar adelante nuestro quehacer psicopedagógico, frente a las diferentes situaciones que se nos presentan, y también a la hora de escribir y llevar a cabo el presente trabajo investigativo, aunque no descartamos por completo los demás. Consideramos que esto es así porque nos resulta imprescindible tener en cuenta las singularidades y las particularidades de cada uno de los sujetos que fueron entrevistados, como así también, las singularidades y particularidades de sus respuestas.



### **2.1.2 ¿Y el Aprendizaje?**

Consideramos necesario poder definir qué es el aprendizaje, ya que creemos es uno de los aspectos más importantes dentro de la Psicopedagogía, en la cual se encuadra nuestro trabajo de investigación. Entonces, ¿qué se entiende por aprendizaje? Existen numerosas definiciones sobre este concepto.

Para definir al aprendizaje desde una mirada psicopedagógica, nos resulta pertinente comenzar a conceptualizarlo retomando a Dabas (1998) al momento de definirlo como un:

proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, la que, elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea. (p. 22)

Sumado a esto, creemos importante considerar también la conceptualización de aprendizaje según Fernández (2012), quien expresa que éste posibilita aquellos espacios de los cuales hablamos anteriormente, denominados, “de autoría”. Los cuales son objetivos/subjetivos y se producen en la interrelación con otros, permitiendo a cada sujeto reconocerse pensante. En otras palabras consideramos que el aprendizaje, va a generar y propiciar lugares y situaciones donde los sujetos, y en este caso los estudiantes, puedan reconocerse como sujetos activos, pensantes, reflexivos y críticos, dando lugar no sólo al conocimiento en sí mismo sino también a la propia singularidad de cada sujeto. Además, esta autora expresa que una persona se constituye como autor cuando sus posicionamientos enseñantes y aprendientes entran en diálogo, es decir, cuando se autoriza a sí mismo y se permite mostrar(se) aprendiendo, mostrándole al otro lo que sabe.

Ambas autoras plantean que el aprendizaje se da en interacción e interrelación con un otro. Acerca de esto, consideramos necesario retomar a Müller (2001) al momento en que sostiene que “en todos los momentos de la vida es la relación con los demás la que introduce los aprendizajes, al reconocerse y reconocer a los otros como distintos, al vivenciar los conflictos entre posiciones y puntos de vista divergentes” (p. 134). Estos dichos de la autora nos permiten dar cuenta de la importancia de las relaciones en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida. El reconocimiento de las diferencias entre los sujetos y la vivencia de conflictos que se producen a partir de opiniones y perspectivas distintas resultan elementos clave en estos procesos.

Además, continuando con el desarrollo de esta categoría, podemos tomar las ideas de Visca (1996), quien plantea que el aprendizaje es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida y surge de la interacción entre las personas, su entorno, los demás y la experiencia. Este autor sostiene también que el aprendizaje no es simplemente el resultado de lo que sucede durante una determinada etapa, sino también es el producto de cómo ocurrió este proceso en etapas anteriores.

A partir de los aportes de estos autores, cada uno de ellos necesario para comprender y conceptualizar al aprendizaje, concluimos que el mismo es un proceso en constante evolución y cambio, donde la interacción con el entorno y con otros se convierte en el motor esencial para el mismo.

Ahora bien, teniendo en cuenta que nuestra investigación se realizó con docentes y con estudiantes del nivel secundario, nos resulta necesario plantear el problema del aprendizaje dentro de una institución escolar. Para esto consideramos de gran relevancia tomar los aportes de Filidoro (2002), quien habla del aprendizaje incluyendo los contenidos escolares. Lo define como

proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con

pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar (p. 16).

En este sentido y para seguir pensando acerca del aprendizaje en el ámbito escolar decidimos también tomar los aportes de Temporetti (2009), quien plantea el concepto de “aprendizaje pedagógico”. El mismo está asociado a la idea de escolarización, y por lo general se lo identifica con la expresión “aprendizaje escolar”. Se diferencian, dentro del aprendizaje pedagógico, los aprendizajes formales de los no formales (Trilla et al., 1996, como se citó en Temporetti, 2009). En esta investigación, estaremos atendiendo al aprendizaje formal. Nos resulta importante mencionar que, la educación formal dentro de las instituciones educativas, se ajusta a un plan de estudios o currículum oficial, a un calendario escolar o académico y se regula por una serie de normas y normativas de obligado cumplimiento. Los aprendizajes, cuyos logros así se propician, son evaluados, acreditados y certificados en tiempos, plazos y formas precisos. Entonces, consideramos que esto es lo que generalmente sucede con la educación formal dentro de las instituciones educativas, más allá de la flexibilidad que pueda existir o no en cada institución en particular.

Creemos que todas estas definiciones nos brindan y aportan aquellos aspectos que consideramos valiosos en relación con la conceptualización de aprendizaje. Esta suplementación de perspectivas enriquece y amplía nuestra visión, para así lograr una definición más completa y abarcativa. En suma, podemos pensar al aprendizaje como un proceso que se da a lo largo de toda la vida; además se construye en la interrelación del sujeto con los otros, con el medio que lo rodea y con la experiencia; se da también por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto; y, en el contexto educativo, el docente es quien cumple el papel de mediador del saber a enseñar.

## **2.2 Literatura, Lectura y Escritura. A modo introductorio**

Para comenzar con este apartado nos resulta fundamental hablar del escritor, teórico literario y semiólogo Roland Barthes, ya que para realizar parte de esta red conceptual, nos apoyamos en él, en su filosofía y en sus ideas; y así pudimos construir las nuestras a partir de las suyas. Si bien este autor escribió sus planteos hace varias décadas, estos, aún hoy siguen teniendo vigencia, siendo uno de los referentes más fuertes en el campo de los estudios literarios.

En este sentido, es donde consideramos pertinente tomar a partir de lo que expresa el docente, investigador y ensayista Alberto Giordano, una posible introducción a lo que nos encontramos más adelante en relación con la literatura y a las ideas barthesianas sobre la misma. Giordano (2013), explica que existe una clásica definición barthesiana de la literatura, este la concibe como “sistema de significación deceptivo, que al mismo tiempo que propone una multiplicidad de sentidos supuestamente descifrables, desactiva cualquier posibilidad de interpretación en términos hermenéuticos.” (p. 13). Además, Barthes (1978, como se citó en Giordano, 2013) plantea que la obra literaria “tiene un sentido suspenso: se ofrece al lector como un sistema significante declarado, pero le rehuye como objeto significado. Esta especie de de-cepción, de desasimiento de sentido, explica una parte que la obra literatura tenga tanta fuerza para formular preguntas al mundo (haciendo tambalear los sentidos seguros que las creencias, ideologías y el sentido común parecerían poseer), sin llegar nunca, sin embargo, a responder” (p. 306).

En el proceso de construcción de esta Tesina, desde nuestro lugar de autoras nos hemos desafiado a explorar nuevos horizontes que, hasta el momento, permanecían desconocidos y ocultos. Inicialmente, este encuentro con lo desconocido nos generó múltiples sensaciones, algunas en relación con el entusiasmo y la alegría y otras de vulnerabilidad e inseguridad. No obstante, al enfrentarnos a estos desafíos y sumergirnos en terrenos inexplorados, hemos ido logrando, poco a poco, transformar tales sentimientos de debilidad e inseguridad en motor para avanzar. En consecuencia, hemos podido ir

ampliando nuestros horizontes, atreviéndonos a aventurar, a jugar con la literatura.

### **2.2.1 Literatura**

El problema que organiza esta investigación es que nos preguntamos sobre los usos de la literatura como recurso educativo en el ámbito específico de una escuela secundaria. A partir de la lectura de diferentes autores que estudian el problema de la literatura, pudimos observar que existe una gran variedad de concepciones sobre la misma. A nuestro entender, limitarla y considerarla solamente un “recurso educativo”, resultaría minimizarla y reducirla a una mera herramienta mediante la cual podría conseguirse o enseñarse “algo” y no estaríamos contemplando las potencias que trae consigo y el universo que podemos descubrir a partir de ella. Por esto, entendimos que resultaría impropio proponer una definición taxativa sobre la noción de literatura, sino que el concepto requiere, en última instancia, de una definición problemática.

En este punto, nos resulta imprescindible retomar la distinción que Roland Barthes (1976, como se citó en Giordano, 1995), realiza entre la literatura como “acto” y como “institución”. Siguiendo su planteo, considerar a la literatura como “institución”, significaría pensarla como un conjunto de prácticas y valores arraigados en una sociedad específica, conformando una formación cultural compleja, que está sujeta a los conflictos estéticos e ideológicos, incluyendo aspectos morales, que determinarán el valor de las expresiones literarias en dicha sociedad. En cambio, si consideramos la literatura como “acto”, nos referimos a una experiencia que carece de causa y fin, que no intenta dar respuestas, más bien es pura afirmación. Y esto, dice Barthes (1960) precisamente porque se trata de un acto “privado de toda sanción: se propone al mundo sin que ninguna praxis acuda a fundarlo o justificarlo: es un acto absolutamente intransitivo, no modifica nada, nada lo tranquiliza” (p. 189).

En este sentido, sostenemos que , se trata de pensar la literatura como “acto” e “institución” al mismo tiempo, como dos perspectivas que coexisten, que se suplementan entre sí. Y, al hablar de suplementación, nos resulta necesario remitirnos a lo planteado por Goncalvez Da Cruz (2004), quien realiza una diferenciación entre “complementariedad” y “suplementariedad”. Cuando se habla de “complemento” estamos pensando en elementos que se encuentran destinados a un encaje perfecto entre sí, tal y como si fuera un rompecabezas; suponiendo un ideal de completud. Por el contrario, al hablar de suplementariedad o “suplemento” se renuncia a este ideal mencionado recientemente, porque se cree que el hecho de limar aristas para un encaje perfecto, borrar fronteras y esterilizar perfiles empobrece la productividad de cada enfoque en lugar de potenciarlos. La suplementación supone la creación y acepta la provisoriedad. Se trata de recurrir, entonces, a elementos heterogéneos que se reúnen para algún objetivo, donde cada uno de ellos suple (pero sin anular) alguna limitación del otro en función del problema a resolver.

Es por esto que coincidimos en considerar a estas dos perspectivas (literatura como “acto” y como “institución”), como suplementarias la una de la otra.

A partir de esto, reflexionamos acerca de que la literatura podría ser pensada como un artefacto que interroga la complejidad y la diversidad del mundo que nos rodea. A lo largo de los siglos, ha sido un faro que ilumina la condición humana, explorando los rincones más oscuros de nuestras almas y celebrando las alturas de la experiencia humana. En palabras de Barthes (2017), "la literatura representa [al mundo] como una pregunta, nunca, en definitiva, como una respuesta" (p. 203). Esta poderosa declaración nos invita a considerar la literatura no como un conjunto de sentidos cerrados , sino como una exploración continua de la complejidad de la vida, una búsqueda interminable de significado y una reflexión profunda sobre la condición humana.

Además, tomamos al pedagogo y docente Jorge Larrosa (2013) quien, retomando los planteos barthesianos, expresa que:

la literatura enseña que el hablar y el escuchar, el leer y el escribir, no son herramientas que se dominan con mayor o menor habilidad sino problemas en los que se juegan cuestiones sensiblemente más complejas y arduas que la eficacia de la comunicación. (pp. 26-27)

El sentido común suele considerar el lenguaje, el discurso, como un simple instrumento de comunicación. Pero desde la perspectiva barthesiana, comprendemos que el lenguaje es un ámbito que excede el plano de la comunicación. La literatura nos permite caminar por terrenos desconocidos, nos permite construir (aprendizajes) sobre esos terrenos, desde nuestro propio lugar de creadores o artesanos.

Por otra parte, y debido a lo expuesto hasta el momento, nos parece pertinente mencionar qué es lo que sucede dentro del ámbito escolar en relación con la literatura. Primeramente debemos entender que la sociedad en general es la que adopta a la literatura como un bien cultural que puede enseñarse y transmitirse dentro del ámbito escolar. Es por esto, que la escuela se apropia de las potencias de la literatura para enseñar algo, generalmente se cree que la literatura debe enseñarse porque es útil.

En una entrevista, al preguntarle a Borges (como se citó en Ramirez, 1992) sobre este aspecto, el autor responde:

Lo importante para enseñar literatura es que el estudiante comprenda que la literatura es una forma de la felicidad, que debe leer por placer; que no debe leer un libro porque ese libro es moderno, o porque ese libro es antiguo; que debe leerlo porque lo entretiene, o si entretener es una palabra demasiado tibia, porque está emocionado, o porque está llevado por él. (p. 130)

Esto nos lleva a pensar cómo la literatura fue enseñada en nuestra experiencia en el ámbito escolar. Una enseñanza literaria que está vinculada a una obligación de tan solo leer libros por el simple hecho de ser “de gran relevancia” en la sociedad, como por ejemplo: el “Martín Fierro” o “El Principito”; donde no había posibilidad de llevar a cabo una lectura crítica y reflexiva por parte de nosotras como estudiantes, sino más bien la lectura para luego resolver las propuestas didácticas que nos presentaban. Desde nuestro punto de vista, creemos que estas no parecían estar orientadas a que los estudiantes razonen y construyan su propio conocimiento, sino que funcionaban meramente como una herramienta evaluativa.

En este sentido es que nos proponemos considerar a la literatura como una experiencia compleja, que excede en mucho el carácter de “recurso educativo”. Considerarla como “eso” indefinible que nos invita a jugar, a emocionarnos y a aventurarnos en un mundo lleno de vicisitudes y descubrimientos que podemos explorar, contemplar y aprovechar.

En este punto, nos resulta necesario recuperar lo planteado por Larrosa y Skliar (2013) al momento de hacer una relación entre literatura y pedagogía. Los autores expresan que se trata de un “entre” de carácter inestable e impreciso, en donde existen momentos en los cuales literatura y pedagogía se rozan; también momentos en donde la tensión entre literatura y pedagogía se vuelve externa y hace que la relación quede hecha añicos; y momentos en donde literatura y pedagogía son sólo aperturas de sí mismas, para sí mismas. Entonces, creemos que se puede tomar el posicionamiento y el pensamiento de estos autores sobre los cruces entre pedagogía y literatura, y adecuarlo a nuestro campo de saber. ¿De qué manera? Tal vez podríamos desplazar la palabra “pedagogía”, para darle lugar a lo que nos compete dentro de nuestra investigación, es decir, la Psicopedagogía.

Reflexionamos, entonces, que hay un punto en donde literatura y Psicopedagogía se entrecruzan. Como mencionamos anteriormente, la literatura problematiza, cuestiona lo aceptado y genera inquietudes. También consideramos que esto es, en algún punto, lo que realiza la Psicopedagogía,



incomoda, interrumpe, irrumpe y complejiza al igual que es complejizada. En este punto podemos retomar nuevamente a Fernández (2012-2013) al momento de hablar del quehacer psicopedagógico. La autora expresa que, este quehacer, necesariamente va a molestar a todo lo rígido, a lo ya establecido, de alguna manera a los “sectores de poder” instaurados. Aquí es donde creemos importante retomar a Giordano (1995), el autor plantea que la obra literaria “tiene un sentido suspenso”, es decir, se ofrece al lector como un sistema signifiante declarado, pero le rehuye como objeto signifiado. Es por esto que tiene tanta fuerza para formular preguntas al mundo y hacer tambalear los sentidos seguros que se creía tener. Creemos que, al igual que la obra literaria, la Psicopedagogía tiene también, en algún punto, un “sentido suspenso”, ya que se encuentra constantemente cuestionando, o como expresa Fernández (2012-2013), haciendo que lo instituido se incomode. En suma, consideramos que la idea del “sentido suspenso”, tanto en la obra literaria como en la Psicopedagogía, destaca las posibilidades de ambas para mantener un estado de apertura y cuestionamiento constante, promoviendo así un diálogo continuo con el mundo y desafiando las percepciones que se encuentran arraigadas. En este sentido, entendemos que la literatura y la Psicopedagogía son inconformistas, ambas parecieran querer ir más allá, con esa entidad propia que las caracteriza y que las diferencia de otras.

Retomando y sumando a lo expuesto en relación con literatura, tendremos en cuenta lo planteado por Andruetto (2014) al momento en que expresa que la literatura no es sólo un conjunto de palabras colocadas en armonía sobre la página, sino que también es pensamiento, utiliza, para ser, la más compleja construcción social, que es el lenguaje. Podríamos, entonces, considerar también a la literatura como un posicionamiento, al igual que el adjetivo *clínica* al cual nos referimos y explicamos con anterioridad; una postura; una ética; una actitud y un tipo de escucha (lectura).

Ahora bien, consideramos necesario tener en cuenta que, en un comienzo, nos propusimos indagar el hecho de considerar a la literatura como recurso educativo. Y aunque durante este apartado, pudimos construir una

definición mucho más amplia y enriquecedora de esta categoría, nos parece pertinente definir a qué nos referimos cuando hablamos de recursos. Estos pueden entenderse como el conjunto de ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material que facilitarán el logro de los fines generales de la educación. Además se consideran mediadores, ya que favorecen la interiorización de los contenidos por parte de los alumnos y el desarrollo de las capacidades explicitadas en los objetivos (Oposinet, s/f). A este respecto y según la investigación de Macedo et al. (2016), un recurso educativo es “un conjunto de materiales que están estructurados de manera significativa (relacionados y dispuestos en un orden lógico), desarrollados con propósitos pedagógicos para el logro de un objetivo de aprendizaje o competencia” (p. 2).

Como mencionamos anteriormente, no es nuestra intención limitar, ni estereotipar, ni minimizar y mucho menos desinformar acerca de lo que es la *literatura*. No hay posibilidad de llegar a una definición cerrada, ni definitiva; tan sólo intentamos realizar una aproximación, una breve (pero importante) aproximación de la literatura y las mil caras que tiene la misma.

### **2.2.2 Lectura**

Consideramos importante, en esta exposición de las diferentes categorías que nos ayudan y nos sostienen para llevar a cabo esta investigación, continuar con la noción de “lectura”. Decidimos tomarnos el atrevimiento de poder exponer los conceptos de literatura, lectura y escritura de manera individual para así poder trabajar en detalle cada uno de estos ellos. Sin embargo, tenemos en cuenta y entendemos que se encuentran íntimamente relacionados los unos con los otros.

Iniciamos la conceptualización de esta categoría con los planteos de Schlemenson (2009), los cuales nos resultan esclarecedores en esta instancia. La autora propone que la lectura “es complementaria de la escritura y por su valor eminentemente interpretativo permite la incorporación de sentidos y aperturas en un juego de aproximación hacia nuevos caminos de investimento del mundo.” (p. 67).

Para comenzar a delimitar de qué hablamos cuando hablamos de lectura, consideramos pertinente tener en cuenta al acto de lectura en sí. Aquí es donde retomamos a Barthes (1987), cuando plantea que, al momento de leer, en el mismo acto de lectura, lo que sucede es una experiencia literaria. Se trata de un acto, un acontecimiento que ocurre de manera singular cada vez que alguien lee. Por esta razón consideramos que esta experiencia literaria es distinta en cada ocasión, la lectura configura “el texto ese que escribimos en nuestra cabeza cada vez que la levantamos” (p. 40), “ese texto que escribimos en nuestro propio interior cuando leemos” (p. 41). Además Schlemenson (2009) plantea que “leer (...) es un “volver a pensar”, una re-vuelta en la cual se comprometen aspectos de la subjetividad del lector, quien trata lo ajeno como si fuera propio (...)” (p. 68). Reflexionamos, entonces, que esto tal vez explica por qué un mismo texto puede ser interpretado de diferentes maneras cada vez que alguien lo lee.

De esta manera, como autoras de esta Tesina consideramos pertinente mencionar que, como lectores, debemos estar disconformes y buscar aquello que se muestra en el lenguaje sin que el lenguaje lo exponga explícitamente, aquello que el lenguaje no dice e igual dice, aquello que diría el silencio si un día deja de ser silencio, aquello que sí se dice, aquello que entre una frase y otra aparece y aquello que el lenguaje calla.

Con respecto a lo planteado, resulta pertinente retomar a Andruetto (2014), quien habla acerca de lo que hace que un lector se convierta en un gran lector. No es la destreza de la lectura sino las artes de la interpretación, porque un lector inteligente, astuto, siempre lee más allá de la historia que se narra en el libro que está leyendo, buscando en cada aspecto del texto el secreto que oculta y mirando en profundidad cada rincón de esa habitación o esa casa que es un texto. Graciela Montes expresa la misma idea en una entrevista, al decir que “todo buen lector es un rebelde, un insatisfecho”.

A su vez, esta última autora que mencionamos plantea que la lectura es una actividad más amplia que “leer libros”, para ella es, más bien como un sentirse desconcertado frente al mundo y buscar signos para construir sentido.

Esta forma de contemplar la lectura y el “leer libros”, nos ayudó a comenzar a redactar las entrevistas para esta investigación. En donde comenzamos a preguntarnos: ¿Qué es la lectura para los estudiantes? ¿Y para los docentes?

A este respecto, consideramos pertinente tomar lo que plantea Cantú (2011) al momento de explicar que toda lectura implica un encuentro que va a interpelar al sujeto que está leyendo y que suscita un conflicto entre la clausura identitaria y la apertura al mundo. Es en este punto, donde comenzamos a pensar y reflexionar acerca de lo que cada lector realiza al momento de leer, creemos que cada adolescente lector, cada docente lector y cada persona lectora, construye una versión suya del texto que está leyendo. De esta manera, podemos considerar que la lectura es individual y social al mismo tiempo. En ella se involucran el lector, el texto y el contexto en donde se desarrolla la misma. Según Ferreiro (2000), el lector es un actor, ya que presta su voz para que el texto se re-presente. “El lector habla, pero no es él quien habla; el lector dice, pero lo dicho no es su propio decir sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca” (p. 109).

En relación con esto, consideramos oportuno retomar lo que Barthes (1987) expresa acerca de que no hay verdad objetiva o subjetiva de la lectura, sino tan sólo una verdad lúdica. Como bien expresa el autor, “leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo (...) siguiendo la llamada de los signos del texto (...)” (p. 38), es por esto que destacamos que el acto de leer involucra al lector en un juego con el texto, donde parece trascender la conciencia. En este sentido, tanto Barthes como Ferreiro, aunque con sensibles diferencias, reconocen que el lector no es simplemente un mero receptor pasivo, sino que es un participante totalmente activo en el acto lector. El mismo se convierte en un canal a través del cual los fantasmas del texto cobran vida y se manifiestan, tejiendo la verdad lúdica que Barthes menciona. Así, la lectura se convierte en un proceso dinámico y creativo, donde el texto, el lector y su interpretación se entrelazan en un diálogo en constante evolución, dando lugar a la riqueza y diversidad de significados que emergen en este proceso de construcción de la realidad literaria.

Al mismo tiempo, la definición de Cantú (2011) que mencionamos anteriormente, coincide con lo que, años más tarde planteó Andruetto (2014) acerca de la lectura y que, de alguna manera, alimenta esta idea de considerar a la lectura como individual y social al mismo tiempo. La autora explica que

la lectura es, además de aquella práctica solitaria y exquisita que a menudo referimos, un instrumento de intervención sobre el mundo que nos permite pensar, tomar distancia, reflexionar, una espléndida posibilidad para dar lugar a las preguntas, a la discusión, al intercambio de percepciones y a la construcción de un juicio propio (pp.82-83).

Consideramos de gran relevancia todas estas definiciones en relación con lo que indagamos dentro de las entrevistas que realizamos. Esta indagación, específicamente en lo que respecta a la *lectura*, se intentó abordar desde cómo es percibida, abordada y valorada la lectura dentro del aula con los estudiantes y docentes.

Ahora bien, deteniéndonos específicamente en lo escolar, que es el área en donde realizamos esta investigación, comenzaremos a formular lo que destacan algunos autores acerca de la lectura.

En primer lugar, una de ellas es la profesora en Ciencias de la Educación, Claudia Molinari (2015), quien expresa que existen las experiencias de lectura. Estas van introduciendo a los estudiantes en la complejidad de la cultura escrita a través de la interacción con diversos materiales de circulación social, que lo van constituyendo en lector y van dejando huellas en sus prácticas de escritor. Esto nos resulta interesante dentro de nuestra investigación para seguir pensando cómo dentro del ámbito escolar es abordada la lectura, y además nos ayuda a seguir pensando y reflexionando: ¿cuáles son aquellas experiencias de lectura que tienen los estudiantes? ¿de qué manera son propuestas por los docentes?

Acerca de esto, acerca de la lectura en el ámbito escolar, nos resulta apropiado incluir lo que expresa Kohan (como se citó en Andruetto, 2014):

(...) en un ámbito escolar no puede haber malas lecturas. Porque no sólo se trata de formar lectores: se trata de formar buenos lectores. Si no, es como una especie de fetichismo de la lectura por la lectura misma, o de la esperanza de que, aunque lea malos libros, 'ya lo hemos traído a la república de la lectura'. La escuela tiene que formar un lector que rechace un libro cuando está mal escrito" (s/p)

En este sentido, también podemos tomar a Lerner (2003), quien habla tanto de lectura como escritura. Acerca de la lectura expresa que es una actividad orientada por propósitos y que los mismos suelen quedar relegados en el ámbito escolar, donde se lee solo para aprender a leer (y se escribe solo para aprender a escribir). A partir de esta última afirmación, pensamos en que la lectura (y la escritura) parece ser utilizada sólo como una herramienta que nos sirve para determinados fines, sin considerar todo lo que puede la misma. En este punto, nos resulta imprescindible mencionar que es crucial no limitar a la lectura a un mero acto de decodificación, sino más bien concebirla como una verdadera aventura: la aventura de explorar el vasto universo de las palabras, de sumergirse en narrativas que despiertan nuestra curiosidad y nos invitan a cuestionar lo establecido. La lectura va más allá de cumplir con una actividad; es un viaje que nos lleva a lugares inesperados y nos confronta con nuevas perspectivas. Se convierte en una invitación a la reflexión, desafiando la comodidad de nuestra posición y abriéndonos a otros mundos dentro de la literatura como pudimos observar en el apartado anterior.

Como cierre de este apartado, la lectura resulta un aspecto fundamental en el marco de esta investigación. A través de diversas perspectivas, exploramos su naturaleza interpretativa, su capacidad para generar interrogantes y su poder para ser tanto individual como social. La lectura se configura en constante interacción entre el lector, el texto y el contexto, donde

la interpretación y la construcción de significado desempeñan un papel esencial. De esta manera, y teniendo en cuenta a los autores que fuimos tomando a lo largo de este apartado, enfatizamos en la importancia de la lectura, tanto fuera como dentro del aula, para reflexionar, cuestionar y dialogar no sólo con uno mismo, sino también con el mundo.

Nos quedan ciertos interrogantes que intentaremos responder posteriormente, en el apartado de Resultados. Nos preguntamos, desde la escuela: ¿hasta qué punto le permiten al estudiante interpelarse con aquello que está leyendo? ¿qué les genera? ¿hasta donde se les permite ser rebeldes o insatisfechos? ¿qué construcciones realizan cuando se encuentran en diálogo con el texto?

### **2.2.3 Escritura**

Ahora bien, ¿qué sucede con la escritura? Es algo que nos preguntamos mientras continuamos con la escritura de esta investigación, en donde parecemos encontrarnos sin “herramientas” para la misma. Sin embargo, una vez que empezamos a hacerlo, las palabras parecen empezar a cobrar sentido dentro de la idea que deseamos proyectar y escribir.

A este respecto, creemos oportuno comenzar a definir este concepto a través de las palabras de Barthes (1987), quien, en su reflexión sobre la escritura, nos invita a entender que este juego no debe ser considerado simplemente como una distracción, sino como un trabajo creativo en sí mismo. Esto nos lleva a pensar acerca de todo lo que la escritura genera en los sujetos, y a preguntarnos, entonces, cómo es llevada a cabo dentro de las instituciones escolares. Sumado a esto, podemos pensar a la escritura como una construcción en la que cada sujeto pone en juego pensamiento y deseo. En relación con este aspecto, Fernández (1997) expresa que es “(...) ese lugar privilegiado que hace materia, y que hace cuerpo los modos de pensar. Y los modos de pensar y desear. Ese lugar privilegiado de articulación entre la deseancia y la penseancia” (p. 57)

Sin embargo, nos parece pertinente mencionar que existen concepciones diferentes a la que planteamos recientemente. Por ejemplo, al buscar en el diccionario de la Real Academia Española (RAE, s/f), la definición de escritura solo se suscita a la “acción y efecto de escribir”. Nos introdujimos más en la significación de esta palabra: “escribir”. La cual es definida por la misma como: “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”. Esta definición, deja en evidencia la consideración de la escritura como mera transcripción, definición que, desde nuestro posicionamiento y perspectiva es errónea y obstaculizadora. Creemos que pensar y definir de esta forma a la escritura, sería limitarla y, por ende, limitar a quien aprende en y por la misma.

En relación con esto, coincidimos con lo que plantea Ferreiro (1997), quien expresa que si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas. Y, en este caso, el lenguaje como tal es puesto *entre paréntesis* o más bien se reduce a una serie de sonidos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje tendría que ver con la adquisición de una técnica. Así, la escritura parecería “servir” exclusivamente para dar un mensaje único, sin impronta propia, sin la huella del sujeto que escribe ese mensaje. Si se coincide con esta idea, se reduce ese universo creativo, ese deseo que funciona como motor para el escribir, esa verdad lúdica planteada por Barthes.

La escritura no es, entonces, simplemente “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie” como expresa la RAE. Por el contrario y en concordancia con lo planteado por Fernández (1996) consideramos que: “la escritura es uno de esos lugares, de esas materias privilegiadas para ver, entender, sentir y reflexionar sobre la articulación entre el pensar y el desear.” (p. 3). Esta autora nos lleva a pensar en la escritura como una huella, como ir dejando huellas, donde el autor puede ausentarse de esa huella, pero esta vuelve y queda en el cuerpo del autor. Además, plantea que escribir no es registrar las palabras de los otros, sino



registrar la propia palabra. Respecto a esto, respecto a la diferencia entre “registrar” y “escribir”...:

Existe una diferencia entre registrar y escribir. Todo escribir implica un registro, pero no todo registrar es escribir. (...) La palabra escrita - aún cuando reproduzca lo que ha dicho otro - es siempre palabra significada; de lo contrario no es un escribir sino un mero registro. Para registrar se requiere hiperacomodarse, someterse al otro, reproducir, copiar, imitar. Así, el sentido de la escritura se pervierte (...) [escribir es] mostrar la propia palabra y, en ese mostrar-enunciar, reconstruirla (reconstruir el pensamiento y el deseo). (Fernández, 2005a, p.184)

En este sentido y teniendo en cuenta lo planteado por la autora, creemos que, por una parte, considerar a la escritura como un código de transcripción significaría reducirla al hecho de registrar. Por otra parte, y a partir de nuestra experiencia, creemos que, en muchas ocasiones, las propuestas de los docentes que pretenden fomentar la expresión personal del estudiante, en realidad tienen como objetivo que este se hiperacomode, se someta a su autoridad, y simplemente reproduzca y copie, generando así, que el estudiante no escriba, sino que registre.

Al hablar de escritura, nos adentramos en un universo donde los actos de plasmar palabras en el papel o en la pantalla se ven imbuidos por un poderoso motor: el deseo. Esta fuerza transforma la escritura en una experiencia que trasciende las barreras del lenguaje, desbordando significados y creando un terreno fértil para la exploración y el juego con las palabras. Consideramos que las palabras adquieren la capacidad de decir más de lo que aparentan, y se desvían de las verdades objetivas o subjetivas convencionales para dar paso a una verdad lúdica. En conexión con lo anterior, Calmels (2014), habla del acto de escribir como una acción humana movida por la necesidad y

el deseo, que une cuerpo y palabra, y que produce en ese gesto pensamiento e imágenes. En este sentido, sostiene que:

(...) El escribir es objetivo y subjetivo; su resultado es una forma externa al escritor, que puede ser cambiada interminablemente en las múltiples lecturas o reescrituras posibles. (...) El fenómeno de la escritura no consiste en volcar fuera lo que tengo dentro, no se trata de ordenar formalmente un saber. La escritura no es idea que exporta al papel, sino trabajo original sobre el papel (p. 95).

Tomamos, entonces, a la escritura como fenómeno, como parte de uno mismo, parte de lo dicho y lo no dicho también, porque en ese escribir aparece lo subjetivo intrínsecamente conectado con lo que se acaba de expresar a través de la hoja y el lápiz. Entre letra y palabra, se halla un poco de mí y un poco de ese objeto que me motiva a escribir. Siguiendo con esta idea, Pereira (2011) explica que la escritura no es sólo oportunidad de diálogo del niño con sus pares y con los terapeutas, también es oportunidad de diálogo consigo mismo. Esta autora retoma lo que Barthes (1989) dice sobre la escritura, esto es que "es registro de improntas indelebles, destinadas a superar el tiempo, el olvido, el error, la mentira". (p. 107). Y son marcas sobre las cuales se puede volver para interrogar e interrogar-se.

Sumado a esto, nos parece pertinente recuperar lo planteado por Fernández (1996), quien expresa que la escritura "es un material privilegiado en relación con otros aprendizajes, para mostrar la dramática inconsciente" (p. 15). Por esta razón, nos resulta interesante indagar acerca de los escritos que realizan los adolescentes en su tiempo libre o incluso dentro de la escuela, y qué de su dramática inconsciente se encuentra reflejado allí. A este respecto y teniendo en cuenta a los adolescentes a los cuales entrevistamos, Alvarado (2013) expresa que "el trabajo de escritura es un trabajo profundamente motivado porque los jóvenes encuentran en él un espacio donde expresar sus fantasías, sus deseos, sus temores, vivencias, conflictos, experiencias,

obsesiones” (p. 91). Sobre esto nos preguntamos ¿en qué medida se les permite a estos adolescentes dentro de la institución escolar que la escritura sea un espacio para que puedan expresar todo esto?

Entonces, como bien mencionamos anteriormente, a partir de nuestras experiencias, tanto escolares como universitarias, podemos decir que muchas veces lo que sucede es que se les pide a los estudiantes que escriban, pero en realidad, detrás de ese pedido que se disfraza de escritura libre y sin guías, se espera que los estudiantes realicen una copia estandarizada, uniformada, regulada, homogeneizada, donde no haya lugar para la pregunta, para la duda ni para las huellas que cada sujeto pueda dejar en su escritura.

### **2.3 Adolescencia y escuela**

A medida que concluimos esta exposición de las categorías teóricas que hemos elegido, se vuelve evidente la relevancia de abordar específicamente el concepto de adolescencia y su relación con el contexto escolar. Esto cobra especial importancia debido a que parte de los participantes involucrados en este estudio fueron estudiantes transitando su adolescencia. Explorarla no sólo enriquecerá nuestra comprensión de sus experiencias, desafíos y necesidades implicadas, sino que también nos brindará una base sólida para contextualizar los hallazgos y conclusiones de nuestra investigación.

En relación con todo lo planteado anteriormente, con respecto a que la Psicopedagogía y el trabajo de los psicopedagogos fue cambiando con el paso del tiempo, además de que es posible trabajar en múltiples áreas, también es factible hacerlo con más de un grupo etario, ya que se trabaja con personas de todas las edades, contribuyendo así en los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida de los sujetos. Pero, en este trabajo de investigación trabajamos específicamente con adolescencias, con sujetos adolescentes. A continuación retomamos este concepto para así poder explicitar de una manera más amplia la complejidad del mismo.

Frente a la pregunta: ¿qué es la adolescencia?, intentaremos esbozar algunas respuestas desde diferentes autores o fuentes bibliográficas.

En primer lugar, podemos mencionar la definición que sostiene el Psicólogo Sergio Rascován (2009), quien propone que para hablar de adolescencia se debe remitir a una construcción histórica, social, política, económica y cultural. Afirma que la infancia y adolescencia se constituyeron alrededor de dos instituciones sociales básicas como son la escuela y la familia, quienes le permitieron moldear su subjetividad que fue marcando trayectorias en la vida y determinando pautas de comportamiento en las distintas edades. Sumado a esto, en palabras de la neuropsiquiatra y psicoanalista Anny Cordié (1998) la adolescencia es aquel tiempo que separa a la infancia de la edad adulta, tiempo de todas las esperanzas y todos los peligros, en donde el sujeto deja el mundo de la niñez para afrontar la edad adulta. Es un momento de perplejidad e incertidumbre ya que, simultáneamente debe cumplir un trabajo de duelo y de renacimiento; y, a su vez, es momento de modificaciones identitarias.

Es importante mencionar que la palabra “adolescencia” no alcanza a dar cuenta de los habitantes que nombra, es por esto que consideramos fundamental dejar de hablar de “adolescencia”, para comenzar a hablar de “adolescencias”, en plural, para así poder tener en cuenta y contemplar la singularidad de cada sujeto, quien transita este momento de una manera singular.

En cuanto a este tiempo, el psicoanalista Aldo Melillo (2011) expresa que “es un periodo muy sensible a las influencias del entorno” (p. 74). Y considera que en la escuela es necesario que los docentes puedan replantearse los modelos de autoridad y de transmisión de los conocimientos. La cuestión de la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia de los adolescentes, para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable posible.

Consideramos que la adolescencia es una etapa de numerosos cambios, tanto físicos como emocionales, esto lo convierte en un tiempo particularmente complejo para los estudiantes. En la escuela, los adolescentes no sólo adquieren conocimientos académicos, su rol va más allá de ser

solamente un lugar de estudio, es un espacio donde los estudiantes encuentran apoyo emocional, orientación y oportunidades para explorar sus intereses.

Ahora bien, teniendo en cuenta que parte de nuestra investigación se lleva a cabo con adolescentes que son estudiantes de una institución educativa, en este caso una escuela, creemos necesario poder conceptualizarla, para así poder comprender de qué hablamos cuando hablamos de una escuela. Para esto, nos remitimos al sitio web del Gobierno de la provincia de Santa Fe (2013), donde se define a la misma como un escenario posible para la asignación de nuevos sentidos a la vida, de nuevos modos de aprender, pensar, hacer, ser y estar con otros; como espacio habitable; como lugar de protección garante de la integración y conexión con el mundo cultural externo a ella y como un espacio que contribuye a la construcción de subjetividades necesarias para la incorporación a una ciudadanía responsable.

Además, en este sitio web, también se hace referencia a la educación como lugar de encuentro con el otro para explorar posibilidades y contribuir a los sentidos compartidos, siendo una de las herramientas para fomentar la apropiación creativa y transformadora de la cultura, la igualdad de oportunidades en la sociedad y asegurar la horizontalidad y democratización del conocimiento y de los bienes simbólicos y materiales. Esta concepción posibilita comprender que no hay verdades absolutas, ni conocimientos neutrales, ni procesos lineales, mucho menos posibilidades de avanzar en soledad. Además, plantea que educar implica asignar un sentido diferente de ser y estar en el mundo, de trabajar hacia un horizonte en constante movimiento, en apertura a lo otro que deviene siempre como extraño a lo igual y ayudar a construir modos diferentes de comprensión, de pensamiento y de aprendizaje.

En este punto, nos resulta pertinente mencionar que la información que pudimos recuperar del sitio web mencionado anteriormente reviste una importancia significativa para nuestra investigación. Esto se debe a que las directrices presentadas por el Ministerio de la Provincia de Santa Fe deben

reflejarse en las aulas e instituciones educativas. Es por esta razón que consideramos esencial llevar a cabo entrevistas con algunas docentes de dicha institución.

A este respecto, nos resulta necesario retomar lo que designa la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006. La misma regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender y establece en el artículo 3 que:

“la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación” (s/p).

En el Capítulo IV de la misma, se encuentran algunos artículos que nos resultan relevantes para este apartado. Por un lado, el artículo 29 que plantea: “la Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria” (s/p).

Por otro lado, en el artículo 30 se desarrollan la finalidad y los objetivos de la educación secundaria. En el mismo se explicitan varios puntos: “la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (s/p). La misma busca formar ciudadanos éticos y conscientes de sus derechos, promoviendo valores como la cooperación y el respeto a los derechos humanos. Además, tiene como objetivo desarrollar habilidades para comprender y transformar el entorno, así como capacitar a los estudiantes para utilizar el conocimiento de manera constructiva en su vida personal y profesional. Sumado a esto, en este artículo de la ley se expresan los diferentes objetivos de la misma, por ejemplo: la Educación Secundaria

también se enfoca en fortalecer las competencias lingüísticas, tanto en español como en una lengua extranjera, y en fomentar la comprensión crítica de las tecnologías de la información y la comunicación. Promueve la conexión de los estudiantes con el mundo laboral, la producción y la tecnología, mientras que la orientación vocacional busca ayudar a los estudiantes a tomar decisiones informadas sobre su futuro. A su vez, estimula la creatividad artística y la apreciación cultural, y reconoce la importancia de la educación física para el desarrollo integral.

Por último, en el artículo 31 se menciona la organización de la Educación Secundaria: la misma “se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo” (s/p). Dentro de nuestra investigación, las entrevistas se realizaron en el último año del Nivel Secundario, por lo tanto, los estudiantes se encontraban transitando el segundo ciclo. La institución en la que se llevó a cabo esta investigación, tiene dos modalidades en su Ciclo Orientado: Economía y Ciencias Naturales. Realizamos el trabajo de campo con estudiantes y docentes de ambas modalidades.

A este respecto, se considera pertinente, tomar la investigación de Reyes Juárez (2009), en el cual plantea que las escuelas secundarias desarrollan dentro de ella, una serie de conocimientos, valores, actitudes y habilidades que, junto con las características particulares de cada uno de los estudiantes, los va constituyendo como jóvenes y va construyendo o reconstruyendo distintas formas de relación con quienes los rodean. Y considera que es necesario pensar en una escuela en la cual se pueda hacer frente a las exigencias y necesidades de adolescentes heterogéneos y cambiantes. Por eso resulta fundamental estar dispuestos a aprender de ellos, conocer sus mundos y construir caminos que disminuyan distancias entre generaciones.

También, teniendo en cuenta que en nuestra investigación uno de los puntos más relevantes es la literatura, creemos importante poder volver a

tomar los dichos de la profesora y escritora Graciela Montes (2006). Dado que consideramos, al igual que esta autora, que la escuela es la gran ocasión, ya que puede desempeñar el mejor papel en la puesta en escena de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de “lo que no se entiende” y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos. Si la escuela aceptara expresamente ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias.

Acerca de la escuela y los maestros, consideramos importante expresar lo que creemos debería suceder en las escuelas. Esto es, que se promueva el pensamiento crítico en los estudiantes, tener flexibilidad con respecto al currículo y a las necesidades de los mismos, además las actividades deberían tener más sentido con respecto a la vida real y lo cotidiano. El enseñar debería ser como lo describe Andruetto (2014), quien expresa que “enseñar está entre los trabajos menos alienados, es una de las ocupaciones humanas donde más y mejor podemos ejercer una mirada crítica, problematizar la realidad, tomar distancia de lo establecido” (p. s/p).

En conclusión, si se comenzara a pensar y actuar teniendo en cuenta esta perspectiva, consideramos que se podrá transformar la enseñanza dentro de la escuela en una tarea enriquecedora y menos alienada, contribuyendo así a la construcción de las identidades de los estudiantes y preparándolos para enfrentar los desafíos y las situaciones que se presenten pensando de manera reflexiva y analítica, teniendo presente que estamos acompañando de esta forma a estudiantes adolescentes, quienes están transitando este momento, en el cual pensamos que se puede realizar un trabajo muy enriquecedor gracias a todo lo que ellos traen consigo como sujetos.



### **3. ANTECEDENTES**

En la presente investigación decidimos analizar el uso de la literatura y su relación con el aprendizaje, la lectura y la escritura desde la perspectiva de docentes y estudiantes que transitan el último año de secundaria en una escuela privada de la ciudad de Funes. Para eso realizamos una búsqueda exhaustiva de los antecedentes que encontramos. Consideramos que la organización de este Estado del Arte puede dividirse en dos grandes grupos, las investigaciones referidas a primeras infancias, y, por otro lado, las investigaciones enmarcadas dentro del Nivel Secundario.

Comenzamos nombrando a las investigaciones en las que se trabajó con aspectos de la literatura, pero que están orientadas a las primeras infancias, esto debido a que no se hallaron demasiadas investigaciones con respecto al uso de la literatura dentro del nivel que nos compete en esta tesina, es decir, el Nivel Secundario; observándose así, un vacío de datos.

Primeramente, con respecto a las investigaciones sobre literatura realizadas en el Nivel Primario, nos resultó pertinente tomar el trabajo investigativo de Mesa Peña (2016), titulado “Condiciones de aprendizaje de la lectura a través de la literatura”. El cual nace de la preocupación y el interés por la literatura y su uso en las aulas de clase, preocupación que surge de la experiencia en la práctica profesional. El objetivo era reflexionar sobre la necesidad de una caracterización de la Literatura Infantil, no limitarse a una definición del concepto de literatura para la infancia, sino convocar a trabajar desde la misma realidad, qué obras, qué autores, qué criterios son válidos para aplicar, sin inducir a confusión, el término Literatura-Infantil. En esa medida, se busca reflexionar sobre la enseñanza de la literatura desde un espacio que posibilite el discernimiento a niños y jóvenes y la misma creación artística, estimulando a los autores y potenciando la capacidad de creatividad de los niños.

El trabajo se realizó a partir de la observación realizada en las prácticas pedagógicas en un colegio de la ciudad de Bogotá Colombia, con los

estudiantes de 2° grado de primaria. Sostienen que se percibe la ausencia de un auténtico interés y una preparación seria para abordar con honestidad y precisión el desafío de fomentar la capacidad literaria de niños y adolescentes.

En cuanto a las conclusiones, es indispensable que los niños lean libros que a simple vista les llame la atención y que tengan que ver con lo que enfrentan a diario en la escuela y en casa, también pueden leer en compañía de sus padres y eso es aún mejor porque desde pequeños les están inculcando el amor por la lectura.

Otro antecedente referido a esto es el de Jiménez Herrera (2018), titulado “¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y escritura en la escuela para apostarle a la imaginación y a la creación”. El mismo propone ahondar en la percepción manifiesta de la lectura, la escritura y su enseñanza por parte de una comunidad educativa de la ciudad de Guatavita, Colombia; en relación con su contexto social. También pretende mostrar las percepciones identificadas de los actores a la luz de las políticas nacionales e internacionales relacionadas con la lectura y la escritura, en busca de relaciones entre las perspectivas globales y las percepciones locales de Guatavita. En este último, se realizó un estudio de caso con los estudiantes y los padres de familia; y una entrevista a la profesora, quienes hablaron desde su rol dentro de la escuela y a partir de las experiencias vividas. También, se tuvo en cuenta la semana de socialización de los trabajos de final de año durante noviembre de 2016.

Con respecto a las conclusiones, la docente entrevistada ha relatado que en la lectura y la escritura se encuentra una posibilidad pedagógica que le permite abarcar diferentes áreas del currículo, relacionarlas y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. También esta docente recalca la importancia que cobra transversalizar la lectura y la escritura en las diferentes áreas de conocimiento, como medio fundamental para facilitar la enseñanza de las otras clases que dicta en el aula multigrado. De esta manera, considera importante continuar con la profundización del estudio de estas estrategias pedagógicas, ya que hasta el momento han obtenido resultados favorables en los

aprendizajes de los estudiantes, reconocidos por los padres, los niños y en las otras sedes del colegio.

El hecho de conocer a profundidad las metodologías de enseñanza de la profesora entrevistada otorga una gran cantidad de elementos que pueden ayudar a comprender cómo fortalecer las prácticas pedagógicas en lectura y escritura de las aulas de zonas rurales, que en la mayoría de Colombia son multigrado. Así mismo, servirá para reconocer sus aportes a las demás áreas de conocimiento.

A su vez, se puede afirmar que tanto la profesora como los padres de familia y los niños encuentran en la lectoescritura una forma de forjar las habilidades necesarias que permiten participar activamente en la sociedad, ligada a la posibilidad de acceder a oportunidades de vida que en muchos casos tanto las mamás como los papás de los niños no tuvieron y hoy desean para estos.

La siguiente investigación, también se encuentra orientada a las primeras infancias, y a su relación con el cuento, en este caso se realizó con niños de 5 años. El autor de la misma se apellida Melián Pérez (2017) y la finalidad de su trabajo fue la investigación del cuento como recurso para desarrollar la comprensión y expresión oral en la etapa de Educación Infantil. A lo largo de la investigación se expone la importancia del cuento en esta etapa. En relación con el objetivo específico, consistió en desarrollar la expresión y la comprensión oral a través del cuento desde las tres áreas del currículo: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, lenguaje y comunicación.

En relación con los participantes, la investigación se centró en un aula de segundo ciclo de educación infantil, la cual cuenta con 25 alumnos (12 niñas y 13 niños), de 5 años.

Se realizó un proceso de investigación-acción a través de la metodología didáctica del cuento en tres fases. Esta metodología propone un aprendizaje activo y visual de los alumnos, con actividades tanto manipulativas como

vivenciales que ayuden al niño a integrarse en el entorno social. Las sesiones fueron evaluadas a través de la observación visual y auditiva, con registros de rúbricas de elaboración propia.

Los resultados de la investigación permiten comprobar la eficacia de esta metodología de trabajo del cuento ya que el 95% de los alumnos mejoraron sus niveles de comprensión y expresión oral. Ellos han potenciado estas mismas, demostrando que los cuentos son una estrategia primordial para el desarrollo de dichas capacidades. Y concluye con la aceptación del cuento como estrategia para desarrollar la comprensión y expresión oral en la etapa de Educación Infantil.

Además, encontramos una investigación referida a los modelos de enseñanza de los docentes, esta es la de Muñoz Basurto, M. D. et al. (2022), titulada “El aprendizaje invertido para fomentar la lectura crítica en el área de Lengua y Literatura”. Esta investigación tuvo como objetivo analizar el aprendizaje invertido en la lectura crítica del área de Lengua y Literatura en un Subnivel Básica Media, de una comunidad en la provincia de Manabí, Ecuador.

El enfoque de la investigación fue mixto, de diseño descriptivo. Se utilizaron los métodos teóricos, inductivo-deductivo, analítico-sintético. Se usaron también los métodos empíricos para hacer un análisis preliminar de la información y comprobar los fundamentos teóricos y estadísticos para describir los resultados. Las técnicas utilizadas fueron el grupo focal con estudiantes y encuesta a los docentes de la institución educativa estudiada.

Para esta investigación, se utilizó una guía de preguntas para generar el análisis y reflexión, el cual será aplicado a 57 estudiantes del subnivel básica media de la jornada matutina previo a la autorización de los representantes; a través de la plataforma digital Microsoft Teams y tiene como objetivo detectar qué dificultades se presentan en los estudiantes del Subnivel Básica Media en la lectura crítica en el área de Lengua y Literatura en relación con las estrategias metodológicas utilizadas por el docente y proponer Aprendizaje Invertido en la lectura crítica como estrategia de solución.

La conclusión a la que se llega, es que el nivel de lectura crítica en los estudiantes de básica media presenta deficiencias en la estructura como en la comprensión de contenidos debido a que se usan métodos tradicionalistas que no le permiten al estudiante ser protagonista de su proceso de aprendizaje, sino que lo limita a quedarse con los vacíos generados en el aula y a disminuir su rendimiento académico. Se evidencia también la falta de conocimientos en los docentes de recursos y herramientas digitales que contribuyan de manera significativa a la innovación educativa en los estudiantes de básica media para ayudarles así a alcanzar aprendizajes significativos. Se expresa que los docentes deben innovar con modelos de enseñanza que permitan potencializar habilidades y destrezas desde básica media en la lectura crítica.

Para ir finalizando con la exposición de los antecedentes relacionados a las primeras infancias, el siguiente artículo que seleccionamos y que nos resulta importante tomarlo como antecedente es el de Piacenza (2020). Este se titula: "Saberes de lo literario y enseñanza de la literatura". Consideramos pertinente tomarlo ya que comenzó a darnos un indicio de cómo podemos tomar la literatura dentro de la enseñanza y también dentro del ámbito escolar, sin limitarla.

A partir de una situación que se dió dentro de una clase de primer grado, en un aula de niños de seis años, entre una maestra y un niño se genera una discusión. En donde se puede dar cuenta de diferentes aspectos acerca de la diferencia entre una enseñanza de la literatura como institución, es decir, atenta a la historiografía literaria, la aplicación de métodos de análisis y al catálogo de obras y autores de las diversas tradiciones nacionales y una enseñanza que construya problemas para el aprendizaje a partir de la propia literatura y sus modos de representar la realidad y relacionarse con la lengua. Esta oposición implicó desestimar una didáctica fundada en las ideas de "comprensión", y desarrollar prácticas que permitan la producción de nuevos textos por los estudiantes, concebidos, en este contexto, como lectores y escritores.

El propósito de este artículo fue formular una propuesta para la enseñanza de la literatura que atienda a los saberes propios de lo literario, y a

las prácticas críticas de lectores y escritores, que permita, en los distintos niveles de enseñanza, prescindir de modos de conocimiento que les son ajenos y, en consecuencia, ignoran la condición distintiva no sólo del objeto sino del aprendizaje en cuestión.

Consideramos pertinente tomar este artículo, donde se genera esta breve discusión entre docente y estudiante, debido a lo que ello genera para la autora, para poder así hablar de enseñar literatura. Lo que esta discusión denota como conclusión es que, enseñar desde la literatura no significa prescindir de conceptos, categorías y referencias nacidas en el seno de las teorías literarias en la medida de que no solo constituyen “nombres” sin los cuales no podríamos establecer ningún diálogo en una clase sino porque representan condiciones de posibilidad ineludibles del objeto mismo de estudio.

La autora, delimitó que las prácticas de lectura y escritura deben participar de la misma condición del objeto: se trata de multiplicar los sentidos de la obra y adueñarse no sólo de los problemas que traman sino del modo en que se “resuelven” en la ficción. La particular manera en la que una obra decide representar su relación con el mundo y el lenguaje.

Además, agregó que leer literatura implica el ejercicio de la especulación, la conjetura que supone la no contradicción, la ambigüedad, la ironía y paradoja, la hipérbole y los destinos de la semejanza. La clase de literatura solicita promover la argumentación, la digresión ensayística, la interrogación, el análisis, el diálogo entre textos, la comparación y el reconocimiento de lo intraducible en los términos de otras esferas discursivas.

Hasta este punto expusimos las investigaciones que encontramos y que fueron realizadas con niños que estén transitando el Nivel Inicial o Nivel Primario. Por ende, en este momento, nos resulta importante comenzar a mencionar las investigaciones que se pudieron encontrar y que están referidas al nivel educativo que nos compete: el Nivel Secundario. Además, pudimos encontrar una investigación que tomamos como antecedente y que se realizó en la universidad.

Una de ellas es la de Serrano de Moreno y Peña González (2003). La misma se titula: “La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas”. Se trata de una investigación etnográfica, descriptiva y evaluativa para conocer los aspectos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de esta importante herramienta, en algunas de las aulas escolares, de instituciones oficiales y privadas en la primera y segunda etapa de Educación Básica de la ciudad de Mérida.

Se busca conocer cómo se enfrenta este proceso, a fin de encontrar datos empíricos que permitan determinar si, efectivamente, la escritura es orientada y aprendida como un proceso de pensamiento y de construcción de conocimientos.

Además, se trata de una investigación inscripta dentro del paradigma cualitativo, ya que el propósito que la orienta es el de aportar datos descriptivos del contexto en el que se realizó, de las actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos, con la finalidad de proporcionarle al lector una visión lo más completa y exacta posible del comportamiento del grupo estudiado, la cual se construyó a partir de los datos registrados a través de las entrevistas, la observación no participante y el análisis de las producciones escritas.

En relación con los participantes de la investigación, estos son: estudiantes de la segunda etapa de educación básica: 4º, 5º y 6º grados. estudiantes de la tercera etapa de educación básica: 7º y 8º año, pertenecientes a centros educativos públicos y privados de la ciudad de Mérida.

Los instrumentos de recolección de información son: observaciones de clase, entrevistas semiestructuradas y revisión de las producciones escritas de algunos estudiantes entrevistados.

En relación con las conclusiones, se pudo determinar que los alumnos pertenecientes a la segunda y tercera etapas de Educación Básica, sólo escriben por exigencias escolares. El diario personal lo asumen como una

obligación tediosa y no manifiestan que tenga, para su desarrollo personal, alguna utilidad. La elaboración de composiciones se constituye en una tarea sin sentido para el estudiante ya que no tiene ni propósito ni destinatario real que no sea el de satisfacer requerimientos del propio docente. Además, se pudo dar cuenta de que los estudiantes no realizan una escritura reflexiva y creativa que fomente el desarrollo del pensamiento y que permita desarrollar su actitud crítica frente a situaciones o problemas, sólo escriben como encargo del docente, para cumplir con tareas asignadas referidas a los contenidos programáticos, lo que implica una total ausencia de la escritura para expresar pensamientos, sentimientos, afectos. Tampoco existe la escritura en el aula como función comunicativa en la que los estudiantes comuniquen sus ideas, pensamientos, sentimientos e información a otros. No se exploran las actitudes de los alumnos sobre la escritura, no se les pregunta sobre qué aspectos les gustaría escribir, qué dificultades confrontan al enfrentar la tarea de escritura, por qué y para qué escriben. Las preferencias de los alumnos es un aspecto desconocido por el docente. No se concibe la escritura como un instrumento de aprendizaje ni como una actividad que permite desarrollar la creatividad, se podría afirmar que es, más bien, un medio para evaluar, pero sólo la ortografía, ya que en ningún momento se observó que se utilizara para que los alumnos corrigieran la coherencia u otros aspectos gramaticales y léxicos. En la escritura de los estudiantes la prevalencia es la copia, la escritura reflexiva y creativa es una gran ausente, lo cual cercena el desarrollo del espíritu crítico en los jóvenes. El profesor de lenguaje debe entender que esta área no se restringe a aprender ciertos contenidos como materia circunscrita a un programa, sino que es un área que atraviesa el currículum transversalmente, y que cuando el aula se organiza como espacio permanente de aprendizaje del lenguaje es posible contribuir al desarrollo de individuos lectores y escritores autónomos, críticos y participativos.

Otra de las investigaciones encontradas, es la de Sanjuán Álvarez (2011). La misma tuvo como finalidad principal analizar a partir de las opiniones de profesores y alumnos, cómo se vive la experiencia de la lectura literaria en la escuela, en sus múltiples dimensiones vitales, afectivas, estéticas y éticas,



con una atención especial al lector adolescente, así como una revisión de hasta qué punto se han considerado estas facetas emocionales de la lectura literaria en el ámbito escolar.

Los informantes han sido un grupo de jóvenes filólogos y un grupo de alumnos de Magisterio, todos ellos de la Universidad de Zaragoza, y un grupo de profesores de Literatura de Educación Secundaria de Aragón. A su vez, para cada uno de estos informantes, trazaron diversos objetivos mucho más específicos dependiendo del grupo. También realizaron entrevistas abiertas, grupos de discusión y cuestionarios semi-estructurados, mediante las cuales se han obtenido abundantes datos de carácter descriptivo, así como sobre creencias y percepciones de alumnos y profesores, que se han categorizado para su interpretación y que han confirmado, en términos generales, la hipótesis inicial.

La metodología utilizada en esta investigación es la etnográfica en contextos educativos, la cual tiene como objetivo aportar datos descriptivos de los ámbitos educativos, de las actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos, de las complejas perspectivas y actividades de los profesores y los alumnos con vistas a obtener explicaciones y patrones de comportamiento. También, se realizó con un diseño de investigación cualitativo-interpretativo.

Los datos obtenidos sobre esta investigación, señalan que tanto en la Educación Primaria como en la secundaria (a partir de entrevistas realizadas a profesores de Literatura de Educación Secundaria) se están desarrollando algunas prácticas áulicas que van en la dirección apuntada como deseable, destacando el componente emocional de la lectura literaria. Pero para que la educación literaria que reciben los niños y adolescentes favorezca el descubrimiento de la experiencia lectora y para que la literatura adquiriera un papel determinante en su formación como individuos y como entes sociales y culturales esas prácticas aún resultan insuficientes. Además, los enfoques metodológicos aún dominantes, sobre todo en la Educación Secundaria, siguen favoreciendo un acercamiento excesivamente formalista o conceptual al texto

literario que fácilmente deja fuera las conexiones personales entre el lector y el texto. Este tipo de acercamiento a la literatura no estimula la lectura personal.

En relación con lo expresado anteriormente, otra investigación realizada con jóvenes que transitaban el Nivel Secundario, es la de Bolívar Calixto y Gordo Contreras (2016). La misma se titula “Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo”. Su objetivo principal fue acercar a los jóvenes de grado décimo de una institución educativa hacia la lectura literaria placentera a través de la aplicación de estrategias para la iniciación literaria, buscando promover la motivación, el gusto, el enamoramiento de nuevas formas de pensar, de mirar y de crear a través del disfrute estético que produce la lectura.

Este trabajo investigativo se enmarcó dentro de una investigación de tipo descriptiva-explicativa, con un diseño cuasi-experimental, en cuanto este enfoque investigativo carece de control experimental, y no puede controlar todas las variables de estudio. Los datos fueron recolectados a través de ejercicios con los estudiantes, profesores y padres de familia.

Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que las prácticas motivadas para la lectura propician en los estudiantes el interés para interpretar y cuestionar los contenidos leídos y para aventurarse a escribir acerca de temas cotidianos con una perspectiva crítica, en la que se comparte y expresan sentimientos, intereses y pensamientos acerca del mundo actual, su contexto sociocultural y sus problemáticas.

Por otro lado, otra investigación encontrada y referida a la lectura literaria, es la de Dantas et. al. (2017), la misma se titula: “Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación”. Los objetivos ahondan en estudiar el comportamiento del lector usuario de bibliotecas en ámbito digital y, a su vez, los procesos formativos que demandan estos nuevos entornos. También su finalidad estuvo orientada a analizar las características formales de la investigación en lectura desarrollada con adolescentes y ejecutadas en el entorno bibliotecario a partir del análisis del proyecto

BeatlePad, de Territorio Ebook; profundizar en las relaciones generadas y en las posibles ventajas, inconvenientes y limitaciones que su formato puede haber proporcionado a los resultados publicados por la FGSR; y comprobar si la metodología de investigación utilizada en el proyecto BeatlePad a través de los clubes de lectura es válida para realizar estudios sobre el comportamiento de la lectura digital en bibliotecas en los jóvenes entrevistados.

Estos participantes son lectores jóvenes, los cuales tienen entre 13 y 18 años), y las herramientas utilizadas fueron entrevistas semiestructuradas y análisis de la documentación generada en el desarrollo del proyecto.

En los resultados del presente trabajo se concluye que la biblioteca constituye un espacio nuclear en la investigación sobre lectura, dado que no en todos los entornos escolares los adolescentes son lectores activos. Y también se pudo dar cuenta de que los clubes de lectura pueden aportar un plus de motivación que confiera mayores dosis de fiabilidad a los datos sobre investigación en lectura, sobre todo cuando se trate de favorecer la acción de los mismos en las mejoras del hábito lector. De esta manera ha demostrado que aunque los adolescentes estén habituados al empleo de las redes sociales, su vinculación con la lectura requiere de acciones complementarias de acompañamiento, pues la propensión natural de aquellos no es espontánea en determinados entornos, como los relacionados con la lectura.

Otro antecedente es el de Rivera-Jurado y Romero-Oliva (2020). El objetivo de su investigación, tiene que ver con conocer los títulos que se incluyen en los hábitos de lectura de los estudiantes de 4º de ESO y averiguar qué clásicos de la literatura infantil y juvenil universal conocen para analizar, también pretende averiguar qué relación existe entre estos datos y la naturaleza de los distintos centros educativos de procedencia. Con respecto al objetivo general se centra en determinar la diversidad de perfiles lectores en formación atendiendo a sus características para crear lectores literarios dentro del canon escolar.

En relación con el instrumento de recolección de datos y a los participantes, se ha optado por la técnica del cuestionario cuya validación de contenidos se llevó a cabo por expertos y se tomó una muestra de 647 estudiantes del último curso de ESO.

En cuanto a sus resultados, estos indican, por un lado, cuatro grupos lectores: no lectores, lectores accidentales, medios y habituales. Los mismos parecen reforzar la idea de que los centros bilingües focalizan su esfuerzo en la adquisición de destrezas lingüísticas más que en la lectura de textos literarios. Y además, en las conclusiones, se expresa que tras la exploración del canon personal de los estudiantes se identifican unos perfiles lectores que aportan datos interesantes para defender la inclusión de obras del interés del alumnado entre los planes de lecturas escolares y la actualización del docente de Lengua y Literatura en aquellos títulos del interés de su alumnado.

Otra de las investigaciones referidas y relacionadas a la lectura de los adolescentes, es la de Paz González (2022), titulada: “El aula de literatura. Problemas en la lectura adolescente y posibles soluciones”. En la misma, se intenta comprobar cómo, sin abandonar estos aspectos, como los aspectos cognitivos del proceso lector, el enfoque filológico y la visión historicista de la literatura; y además compitiendo con el influjo de las redes sociales, es posible acercar la lectura literaria y la lectura de clásicos a los adolescentes implicándolos en el proceso lector.

Para ello, se trabajó con dos grupos de estudiantes de un centro urbano combinando, a la hora de analizar los resultados, técnicas cuantitativas propias de las ciencias sociales (datos, estadísticas) y otras de la etnografía en contextos educativos (cuestionarios, notas personales, diarios). Acerca de esto, la conclusión principal a la que se ha llegado es que, si los alumnos se sienten acompañados a lo largo del proceso de lectura, acaban acercándose más a la literatura.

Por último y, para ir finalizando con la exposición de los antecedentes, encontramos una investigación que nos invitó a pensar y reflexionar sobre

nuestro enfoque, es la de Bou y Piaggio (2020) titulada: “Los efectos de las experiencias lúdicas de escritura en la formación psicopedagógica desde un posicionamiento clínico”. Nos pareció interesante poder tomar esta investigación como un antecedente para nuestro trabajo, ya que, desde nuestro lugar de investigadoras, nos resultó novedoso el enfoque desde el cual se posicionaron. Además, la gran amplitud respecto al marco teórico y su forma de mostrar y mostrar (nos) la originalidad de la escritura literaria sin limitarla. Y por último, valoramos mucho que sea una investigación enmarcada en el área de conocimiento que nos llevó a realizar esta investigación, que es la psicopedagogía.

La misma refiere a la escritura dentro del contexto universitario. En donde se analizan, desde un posicionamiento clínico, los efectos de las experiencias lúdicas de escritura en la formación de las estudiantes de 4° y 5° año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, de una universidad privada de Rosario.

El diseño metodológico, contiene un abordaje cualitativo de investigación, a través de cuestionarios auto-administrados a las participantes y de un encuentro de discusión, en donde se juega con los discursos y escenas-recuerdos de las estudiantes, recuperando categorías conceptuales acordes al posicionamiento clínico en Psicopedagogía. De este modo, en los resultados obtenidos del análisis, las autoras destacan la importancia de contar con dispositivos lúdicos de escritura en la universidad a lo largo del trayecto de formación del psicopedagogo, ya que estos le permiten la posibilidad de autodefinirse como futuro profesional y lo habilitan a pensarse en su quehacer específico. No se pretende dar a entender que las únicas experiencias de escrituras válidas son las de carácter lúdico en las que no hay que “dar cuenta” de las categorías teóricas estudiadas. Por el contrario, lo que se quiere plantear es que las experiencias de “escritura académica”, fundamentales para la construcción de conocimiento en nuestro campo de saber, resultan más enriquecedoras cuando son planteadas desde un lugar que habilita a la implicación de las estudiantes, dejando margen para la elección y para que el

error sea resignificado como posibilidad. Esto les permite, no sólo la construcción de conocimientos, sino también la construcción de sí mismas como sujetos creativos y pensantes.

A partir de todo lo investigado y encontrado, se considera que existe vacío empírico en diferentes aspectos. Primeramente, gran parte de las investigaciones encontradas están orientadas a los primeros años de escolaridad, centrándose en las infancias. Es por esto que se decidió centrar el presente trabajo hacia el Nivel Secundario, específicamente hacia estudiantes de 5to año y docentes de ese nivel. También se encontró un vacío en relación con la ubicación geográfica, debido a que no se encontraron investigaciones realizadas en la provincia de Santa Fe.

Por último, la gran mayoría de las investigaciones encontradas en torno al tema en cuestión, fueron realizadas por profesionales de otras áreas de saber. Por ello, se considera necesario indagar más acerca de este tema, pero abordándolo desde la Psicopedagogía, ya que la literatura, desde la misma, se podría considerar como una herramienta privilegiada para conocer, promover y construir aprendizajes.

#### **4. DECISIONES METODOLÓGICAS**

En el primer planteo de este trabajo de investigación, nos propusimos indagar acerca de la literatura como recurso educativo en el ámbito escolar. A través del análisis de diversas obras de autores que abordan el tema en cuestión, hemos identificado una amplia gama de concepciones sobre la literatura. En diálogo con dichos autores y desde nuestra perspectiva, entendemos que reducir su alcance y considerarla meramente como un "recurso educativo" significaría deformar su sentido, considerándola como una herramienta que "sirve" para la adquisición o transmisión de conocimientos, sin explorar plenamente el universo de significados que implica y las posibilidades de descubrimiento que guarda. Es por esto que durante el proceso de construcción de esta Tesina, fuimos modificando tanto el título como los objetivos.

##### **4.1 Objetivo general y específicos**

**Objetivo general:** Analizar los usos de la literatura y su relación con el aprendizaje, la lectura y la escritura desde la perspectiva de docentes y estudiantes que transitan el último año de secundaria en una escuela privada de la ciudad de Funes.

##### **Objetivos específicos:**

- Indagar acerca del uso de la literatura en el marco de la asignatura Lengua y Literatura y fuera del mismo marco, en el nivel secundario en una escuela de la ciudad de Funes.
- Conocer acerca de la importancia que le atribuyen a la literatura las docentes de la institución.
- Registrar la valoración de docentes y estudiantes acerca de la lectura y escritura.
- Identificar las opiniones de los estudiantes sobre lo aprendido a partir de las propuestas de la asignatura Lengua y Literatura.

## **4.2 Enfoque metodológico**

En lo que refiere al diseño metodológico, decidimos abordar esta investigación a partir de un enfoque cualitativo. En relación con esto, Hernández Sampieri, et. al. (2014) define al mismo y explica que utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, por lo cual no es un análisis estadístico. Decidimos realizar esta investigación a partir de este tipo de enfoque ya que se basan más en una lógica y proceso inductivo, es decir, van de lo particular a lo general. A este respecto, no se busca “probar” hipótesis, sino que éstas se generan durante el proceso y van refinándose a medida que se recaban más datos o son un resultado del estudio. Este enfoque busca principalmente “dispersión o expansión” de los datos e información. Además, el autor plantea que:

(...) busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (p. 364)

Intentamos indagar entonces acerca de la perspectiva de los participantes de esta investigación en lo que respecta a la importancia que le atribuyen a la literatura y al uso de la misma al momento de llevar a cabo las clases. También investigamos acerca de lo aprendido a partir de las propuestas proporcionadas por las docentes y acerca de las representaciones de docentes y estudiantes sobre lectura y escritura.

En el transcurso de la escritura del Marco Teórico que utilizamos como base para la presente investigación, decidimos modificar los objetivos originalmente delineados en el Proyecto de Tesina, ya que, no coincidían con nuestras concepciones y análisis del objeto de estudio. Debido a ello, consideramos pertinente la reflexión de ciertos ajustes significativos a los



mismos, con el propósito de alinear de manera más congruente los objetivos con nuestras intenciones iniciales de investigación. Además, seguimos modificando estos objetivos en el momento posterior a la recolección de datos, debido a que es una investigación de carácter cualitativo, y este tipo de investigaciones, por lo general, transitan modificaciones una vez que se realiza el trabajo de campo y se entra en contacto con los actores. Sobre esto, Sabino (1992) expresa que los diseños cualitativos, intentan recuperar para el análisis parte de la complejidad del sujeto y de sus modos de ser y de hacer en el medio que lo rodea. Es por esto, que, en nuestro caso, los objetivos pasaron por modificaciones a lo largo de la investigación.

#### **4.3 Diseño y alcance de la investigación**

En primer lugar, en lo que respecta al diseño de esta investigación, decidimos que el mismo fuera de campo. Según Sabino (1992), en este tipo de diseño los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo. Estos datos, son llamados primarios, denominación que alude al hecho de que son datos de primera mano, producto de la investigación en curso sin intermediación alguna. Los mismos fueron recogidos a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de una escuela de la ciudad de Funes, Santa Fe.

Por otra parte, esta investigación fue de alcance exploratorio y descriptivo. Acerca de esto, Behar Rivero (2008), plantea que los estudios exploratorios “tienen por objeto esencial familiarizarnos con un tema desconocido, novedoso o escasamente estudiado. Son el punto de partida para estudios posteriores de mayor profundidad” (p. 17). Además, como explica Hernández Sampieri (2014), las investigaciones de este tipo no se caracterizan por establecer un fin en sí mismas, sino más bien por establecer tendencias, identificar contextos y situaciones de estudios, relaciones entre variables, o determinar el tono de estudios posteriores más complejos y rigurosos.

A su vez, como mencionamos anteriormente, esta investigación también fue de alcance descriptivo. Según Hernández Sampieri (2014), los estudios

descriptivos tienen como objetivo conocer en profundidad las características del fenómeno que se analice, buscando especificar sus propiedades, ahondando en los perfiles de las personas, comunidades, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Se puede afirmar que los estudios descriptivos buscan realizar una caracterización profunda de los hechos o situaciones que determinan su problema de investigación, para lo cual recurren a instrumentos de recolección de datos tales como las observaciones, las entrevistas, y los cuestionarios (Behar Rivero, 2008). Esto se puede observar dentro de esta investigación, debido a que intentamos realizar una caracterización más profunda de los hechos a investigar, en relación con indagar las perspectivas, valoraciones y opiniones de estudiantes y docentes.

#### **4.4 ¿Quiénes fueron los participantes?**

Decidimos que los participantes de esta investigación fuesen todos los estudiantes pertenecientes al 5to año del Nivel Secundario, aproximadamente 60 estudiantes, pertenecientes a dos divisiones (Modalidades: Economía y Cs. Naturales), de una escuela privada de la ciudad de Funes. Los mismos fueron entrevistados en grupos de 10 estudiantes aproximadamente, dependiendo de la disponibilidad de cada uno. Esta investigación se realizó con estudiantes que se encontraban transitando su último año de escolaridad, debido a que consideramos que los mismos podrían dar cuenta y comentarnos acerca de todo su recorrido a lo largo del Nivel Secundario.

También realizamos entrevistas individuales a las docentes de la asignatura Lengua y Literatura, que dan clases en todos los años del nivel secundario de esta misma institución. Y, además, a una docente de Filosofía que trabajaba en un proyecto institucional junto con la docente de Lengua y Literatura.

#### **4.5 Instrumento de recolección de datos**

Los instrumentos que utilizamos en la investigación fueron entrevistas grupales con los estudiantes (grupos de hasta 10, definidos por ellos mismos). Coincidimos con Ander Egg (2003) quien explica que la entrevista es un

proceso dinámico de comunicación interpersonal, en el cual dos o más personas conversan para tratar un asunto. Alguien demanda algo (información u opiniones) a quien se supone que puede proporcionarla. Además, según Behar Rivero (2008), este método es “una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una indagación” (p. 55).

Decidimos que las entrevistas fueran de tipo semi-dirigidas, ya que, como plantea Albajari (2007) las mismas, permiten que se alternen secuencias no directivas que le dan lugar al entrevistado para que pueda expresarse libremente, pero también secuencias directivas, en las que las intervenciones del entrevistador tienen como fin esclarecer puntos del diálogo que han quedado confusos. Las preguntas fueron construidas en relación con diferentes ejes: la valoración que tienen los participantes acerca de la literatura, también acerca de la lectura y escritura y sus opiniones sobre lo que aprenden a partir de las propuestas que brindan las docentes de Lengua y Literatura. La información que se fue recabando de estas preguntas fueron analizadas a partir de los objetivos planteados.

De esta misma manera, se llevaron a cabo entrevistas individuales con las docentes. Las entrevistas hacia estas estuvieron guiadas también a partir de los objetivos planteados, indagando acerca de sus modos de dar clases, de su perspectiva acerca de la literatura, de la importancia de la misma para ellas y la valoración que tienen sobre la lectura y escritura.

#### **4.6 Procedimiento de recolección de datos**

Para la instancia de recolección de datos, en un primer momento hubo un acercamiento a la escuela, pidiendo autorización a los directivos de la misma. Luego se enviaron los consentimientos informados a la institución escolar con el objetivo de que sean firmados y autorizados. Después de esto comenzamos a realizar las entrevistas, que tuvieron una duración de 20 minutos cada una aproximadamente, las cuales se realizaron en las horas que nos dispusieron y en el lugar que se nos asignó. El registro se realizó en un primer momento, mediante una grabación (con el consentimiento

correspondiente) y una vez terminado este proceso, desgrabamos las entrevistas y analizamos los datos. Concurrimos a la institución en dos oportunidades, entrevistando en primera instancia a los estudiantes y una docente, y luego a las docentes restantes.

#### **4.7 Análisis de los datos**

El enfoque que utilizamos en el momento del análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas, fue cualitativo y la técnica análisis de contenido (Rodríguez Sabiote, 2003). En lo que respecta al criterio de segmentación de unidades de contenido, determinamos que el criterio para separar las unidades de registro fuese temático. Según Rodríguez, et al. (1996), en este criterio de separación de unidades de contenido el texto queda reducido en función del tema sobre el que trate.

En segundo lugar, el tipo de categorización con respecto a la identificación y clasificación de las unidades de contenido, fue mixta. Esto significa que realizamos tanto procesos inductivos, en los cuales construimos categorías a través de la lectura que realizamos del material que obtuvimos, sin tener en cuenta las categorías de inicio; como también procesos deductivos, a través de los cuales adaptamos las unidades a categorías ya existentes (Rodríguez Sabiote, 2003).

Las categorías de análisis que proponemos como punto de partida son: uso de la literatura dentro y fuera de la asignatura Lengua y Literatura (la perspectiva de docentes y la perspectiva de estudiantes); representaciones de las docentes acerca de la literatura; representaciones de docentes y estudiantes acerca de la lectura y la escritura; y, por último, desde la perspectiva de los estudiantes: ¿qué se aprende a partir de las propuestas con las que se trabaja en la asignatura Lengua y Literatura?

## **5. RESULTADOS**

A continuación, nos dedicaremos a exponer los resultados obtenidos a través del análisis de los datos recabados durante el trabajo de campo, poniéndolos en diálogo con nuestro marco teórico y antecedentes.

A la hora de realizar las entrevistas a docentes, comunicamos al equipo directivo, que la investigación estaba pensada en el marco de la asignatura de Lengua y Literatura. Las docentes que participaron fueron tres, dos de ellas a cargo de la asignatura Lengua y Literatura (de ahora en adelante se las nombrará como D1 a la docente correspondiente a la enseñanza de la asignatura en los últimos años, y D2 a la docente correspondiente a la enseñanza de la asignatura en los primeros y segundos años) y una a cargo de Filosofía (la cual se nombrará como D3).

Por otra parte, en cuanto a los estudiantes que participaron los diferenciaremos por número y grupo. La referencia de cada grupo de estudiantes entrevistados, se determinará con: G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7 y G8. Y, dentro de cada uno de estos grupos, los estudiantes estarán referenciados por: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 y E10.

Una vez realizada esta aclaración, consideramos oportuno explicar el motivo por el cual utilizamos esta forma para referirnos a los estudiantes y docentes que participaron. Decidimos presentarlos de esta manera para que la lectura de este apartado sea más fluida y organizada. Sin embargo, consideramos importante aclarar que esta elección no implica en absoluto que hayamos pasado por alto la perspectiva, singularidad y subjetividad de cada estudiante y docente entrevistado, ya que, estos aspectos fueron y son tenidos en cuenta no solo en sus respuestas, sino también en el análisis que se desarrolla a continuación.

## **5.1 Uso de la literatura dentro y fuera de la asignatura Lengua y Literatura**

### **5.1.1 La perspectiva de docentes**

En primer lugar, analizaremos los discursos de las docentes entrevistadas, para así dar cuenta del uso (o no) y de las formas de uso de la literatura dentro y fuera de la asignatura. Creemos importante mencionar que comenzamos analizando una de las respuestas de la D3 (docente de Filosofía), debido a que fue la entrevista que más profundidad de pensamiento y reflexión nos dió a lo largo de sus respuestas.

Al preguntarle a D3 por los tipos de textos que utiliza en sus clases, nos respondió:

*“Uso cuentos, muchos; uso, incluso por ejemplo, segundo año, este año tuvo un conflicto y ... imprimí todo el desarrollo de los chats, viste que te mandan las capturas de los chats, (...) imprimí eso. (...), cualquier texto que nos permita pensar, cualquier texto que podamos usar. Después era, (...), transformar esos chats en algo que nos permitiera reconocer a ese otro. Concluimos en: “Y bueno, no, no pensé que al otro le pudiera molestar”.*

También, en este momento de la entrevista nos menciona que usa:

*“Cuentos, historias, incluso en algún momento hemos usado la Biblia. En Filosofía hay textos técnicos, Platón, un ensayo de Chu Han, pero los tomo como literatura también (...), porque hay despliegue a pensar otras cosas, a pensar una realidad, una ingenuidad...”*

En los dichos de D3, podemos observar que no usa solamente un tipo de texto, sino que utiliza cualquiera que genere nuevos sentidos, que permita pensar otras cosas. Para esto recurre a los autores más destacados dentro de la Filosofía -su asignatura-, pero también a cuentos e historias, y conversaciones significativas que pueden tener lugar en una red social. Teniendo en cuenta esto, podemos observar y reflexionar que D3 busca conectarse con sus estudiantes a través de textos que resulten más familiares

para ellos, no se limita únicamente a textos teóricos. En este punto, nos resulta pertinente mencionar y destacar que D3, además de ser docente, es también Psicopedagoga. Esta información nos parece relevante, ya que destaca su compromiso para abordar los procesos de aprendizaje de diversas maneras. Sus constantes preguntas y re-preguntas nos muestran un posicionamiento centrado en el estudiante. D3 parece encontrarse continuamente buscando diferentes caminos para abordar la enseñanza y el aprendizaje, para que algo de lo que intenta enseñar, resulte significativo para los estudiantes.

Esto último, nos lleva a pensar en lo planteado por Piacenza (2020), en relación con los modos de la literatura en la escuela. Por esto consideramos pertinente tomar una de las preguntas que la autora realizó a lo largo de su texto:

¿Por qué no contemplar, además, que las evidencias teóricas acerca de la lectura como “comprensión”, en todo caso, pueden funcionar como un horizonte que ofrezca algunas orientaciones desde las que el profesor pueda imaginar situaciones de aprendizaje, antes que hacer de ellas un metalenguaje que desconoce la singularidad de cada situación de lectura, cada lector, cada obra literaria? (Piacenza, 2020, p. 2)

Creemos que esta pregunta podría ser respondida por la misma docente (D3), quien constantemente durante las entrevistas, nos transmite su intención de llevar el aprendizaje de sus estudiantes más allá de lo que específicamente nos comentó que contiene su programa de Filosofía.

Pero...¿qué sucede con el aprendizaje dentro del ámbito escolar? Para poder hablar de ello, nos resulta pertinente retomar lo planteado por Temporetti (2009), quien expresa que el mismo se denomina “aprendizaje pedagógico” (o “aprendizaje escolar”). Como mencionamos en el Marco Teórico dentro del aprendizaje pedagógico, se diferencian los aprendizajes formales de los no formales. En este caso y por lo que pudimos observar, creemos que los

aprendizajes que se dan en esta institución y particularmente en estas asignaturas son aprendizajes formales, que se ajustan a un plan de estudios, a un calendario y que son evaluados y certificados. Entonces, nos resulta válido mencionar que, si bien realizamos las entrevistas en una sola escuela, creemos que D3, al considerar al conflicto como punto de partida para generar algo, al tomar los chats que originaron ese conflicto y trabajar sobre eso, de alguna manera se estaría “saliendo” de ese posible plan de estudios planteado por la institución o incluso por el Ministerio de Educación. Sumado a esto, consideramos que la docente buscando esos escritos de sus estudiantes, sus chats y presentándolos impresos para realizar una actividad, estaría promoviendo aprendizajes significativos en sus estudiantes, basándose en algo que no se encuentra escrito o planteado en ningún libro, o plan de estudios. Utilizando aquellos textos que los estudiantes conocen, pero desde otro lugar y dándoles otra forma de leerlos, pensarlos y analizarlos.

A propósito y en concordancia con esto, la D1 nos mencionó que:

*“(...) quizás pensar distintas formas de trabajar la literatura, pensar distintos lugares y entender también que son otra generación, una generación mucho más permeable a otras cosas, que a nosotros antes no nos importaban, no nos tocaban ni de cerca (...)”*

Teniendo en cuenta los decires de D1 y D3, creemos que ambas coinciden en el hecho de buscar otros caminos, otras alternativas textuales, ser flexibles, en que el tiempo pasa y las cosas cambian, y que se puede trabajar desde otros lugares. Espacios narrativos que a los estudiantes les generen algo y los incentiven a trabajar y aprender.

Ahora bien, en lo que respecta al aprendizaje, consideramos pertinente retomar lo planteado en el Marco Teórico. Según Fernández (2012), el aprendizaje posibilita aquellos espacios, denominados “de autoría”. Los cuales son objetivos/subjetivos y se producen en la interrelación con otros, permitiendo a cada sujeto reconocerse pensante. Reflexionamos que esto se



podría llegar a observar en la mirada y el posicionamiento que delata D3, ya que, como mencionamos anteriormente, en sus decires expresó:

*“(...) imprimí todo el desarrollo de los chats, (...) imprimí eso. (...), cualquier texto que nos permita pensar, cualquier texto que podamos usar. Después era, (...), transformar esos chats en algo que nos permitiera reconocer a ese otro. Concluimos en: “Y bueno, no, no pensé que al otro le pudiera molestar””.*

Aquí pudimos vislumbrar este posible aprendizaje que se produce en interrelación con otros, ya que el trabajo de la D3 no fue expresarles en qué se habían equivocado, sino incentivarlos a que ellos mismos pudieran entender y expresar qué es lo que había sucedido y cuál había sido el origen del conflicto. Creemos que la docente, al plantear la situación de esta manera generó un espacio de autoría, un momento de escucha, de reconocimiento y entendimiento hacia lo que le sucede al otro mostrando los escritos de los mismos estudiantes.

Por el contrario, pudimos notar una perspectiva diferente y contradictoria en las opiniones y pensamientos de D2, que en la entrevista nos comentó acerca de las propuestas y el trabajo con los estudiantes: *“(...) estamos analizando por ejemplo, a partir de la escritura “qué es ser feliz”, o sea, nada que ver con literatura, pero como que la novela se presta para eso, entonces armamos un discurso acerca de “qué es ser feliz (...)”*

Esta experiencia que relata, nos invitó a pensar en cómo percibe esta docente a la literatura y al trabajo con la misma, debido a que expresa que los escritos de los estudiantes acerca de “¿qué es ser feliz?” no podrían considerarse literarios, por el contrario, no tendrían “nada que ver” con la misma. En este aspecto, es donde volvemos a pensar el problema que nos planteamos desde un principio en relación con la literatura y cómo puede ser pensada y trabajada. La docente pareciera hablar de la literatura desde un lugar que consideramos limitante y reductor, ya que pareciera estar valorándola

como un mero recurso educativo e incluso también como un arte superior a lo que es muy difícil llegar y que sólo unos pocos pueden hacerlo. Retomando lo que expresa Barthes (1976, como se citó en Giordano, 1995), planteado en el Marco Teórico, consideramos que la concepción que podría tener la D2 acerca de la literatura a lo largo de todo su discurso y en cada una de sus respuestas está influenciada por la idea de la literatura como “institución”. Es decir, considerarla como un conjunto de prácticas y valores arraigados en una sociedad específica, conformando una formación cultural compleja, que está sujeta a los conflictos estéticos e ideológicos, incluyendo aspectos morales, que determinarán el valor de las expresiones literarias en dicha sociedad.

Sumado a esto, en otros momentos de la entrevista, esta misma docente expresa su opinión y posicionamiento en relación con los lugares donde se podría encontrar literatura fuera del salón: *“Me parece que eso quedó como restringido para ciertas personas que siguen gustando de leer. (...) Es difícil encontrar Literatura fuera del salón”*. Si bien, más adelante, en el apartado sobre las concepciones de docentes expondremos en profundidad nuestra reflexión sobre estos decires, consideramos pertinente tomarlo en este momento, debido a que en este apartado tenemos en cuenta cómo es el trabajo y el uso de la literatura dentro y fuera del aula, y con estos decires podemos observar con mayor claridad su postura, observando que D2 reduce a la Literatura y la encierra en un salón de clases. La minimiza, sin poder ver todo lo que puede la misma, tanto dentro del salón como fuera de él. Según sus expresiones con respecto a la literatura, pareciera que para poder hacer uso de ella hay límites y reglas que cumplir. También plantea que la literatura, si se busca fuera del salón, solo se puede encontrar en una biblioteca. Con esto descarta todas las posibilidades que tiene para ofrecer.

Además, nos resulta pertinente tener en cuenta otros decires sobre D2, en relación con cómo observa los escritos de sus estudiantes: *“(...) yo caí en lo que no quería caer que es esto de: “bueno chicos, escriban quince renglones aproximadamente”, porque si no te escriben lo mínimo y ni siquiera indispensable. O sea, muy poquito, sin detalle, sin desarrollar y falta de*

*vocabulario*". Estos dichos nos hacen reflexionar acerca de su manera de considerar a la literatura. O ni siquiera eso, tal vez ni siquiera se trata de pensar en literatura, sino de cuestionar la escritura de los estudiantes. Nos deja pensando en que, para ella, si no es "*como mínimo quince renglones*", ese escrito deja de tener validez. Entonces, parece priorizarla cantidad de renglones, por sobre el peso, la profundidad y la significación que cada estudiante puede ofrecer en los mismos, más allá de haber expresado en otro momento de la entrevista que: "*(...) la literatura tiene que ver con una expresión artística del hombre en la cual están puestos ahí toda su imaginación y sus sentimientos*". Entonces, en este punto nos preguntamos: ¿qué querrá decir con esto? ¿la imaginación y los sentimientos de una persona se definen por la extensión de sus escritos? Quien escribe más renglones, ¿siente más? ¿imagina más?

En relación con estas preguntas y en referencia a lo que sucede cuando al estudiante se le demanda una escritura, reflexionamos acerca de lo que plantea Skliar (2014). El autor nos lleva a pensar en la relación que suele establecerse entre escritura y petición: cuando la escritura "se pide", como en este caso un mínimo de quince renglones, lo escrito se impregna de un "valor de respuesta". Y agrega: "*(...) si la escritura fuese reducida a un mecanismo de intercambio estrecho, quedaría confinada al ejercicio de su corrección o de su adecuación y, por lo tanto, a la lógica de lo que es apropiado o inapropiado*" (p. 14).

Entonces, aquí pensamos que esta forma, planteada por la D2, de pensar y considerar a la literatura, a la escritura de la misma y a la lectura, es llevarla cada vez más lejos de los estudiantes, es considerarla algo lejano, sin sentido e inalcanzable. Es convencerlos de que tienen que esforzarse para encontrarla y ser parte de ella. Cuando en realidad, consideramos que la misma está al alcance de todos aquellos que sientan el deseo de hacerla parte de su vida cotidiana. Más allá de una biblioteca y más acá de un graffiti, más allá de un texto de un autor "conocido" e "importante", y más acá de un chat entre estudiantes y compañeros, más allá de "una expresión artística del

hombre” y más acá de una infinidad de posibilidades. En donde cada estudiante y cada persona, teniendo en cuenta el pensamiento barthesiano, pueda vivir la literatura como lo que es: eso que nos permite caminar por terrenos desconocidos, nos permite construir (aprendizajes) sobre esos terrenos, desde nuestro propio lugar de creadores o artesanos.

Asimismo, la D2 también plantea que: “(...) como no a todos les gusta leer, caemos en esto de bueno, “dale chicos, lean esta novela y después les tomo una pruebita acerca de lo que leímos”. En este sentido, los dichos de D2 al sostener que en un momento posterior a la lectura los evalúa, nos convoca a tomar los aportes de Alvarado (2013), quien expresa sobre la prueba escrita:

(...) el sujeto que escribe busca borrarse, reprimir las marcas de su propio lenguaje, para dar cuenta del otro texto (...) la escritura del examen se esfuerza por adelgazarse todo lo posible para que aparezca en su lugar (...) la voz del maestro, del autor estudiado, del saber, que siempre está en otro lado. (...) el saber está del lado del que pregunta y (...) la pregunta no vehiculiza por lo tanto el deseo de saber, sino de poner a prueba al que responde (pp. 107-108).

De esta manera, podemos observar cómo esta docente pareciera buscar la evaluación de sus contenidos en este sentido recién mencionado, y relacionado a lo obligatorio, ya que “no a todos les gusta leer”; sin intentar, entonces, transformar las propuestas para que sus estudiantes puedan encontrarse con el deseo de adentrarse en el mundo de la literatura.

A partir de esto y teniendo en cuenta el modo de trabajar de esta docente, retomamos los dichos de D1, en relación con la obligatoriedad y cómo ella considera la literatura: “La tarea nuestra es incentivar o fomentar en aquellos que están perdidos en la literatura. (...) la obligación produce un displacer.” Y sí, desde nuestro punto de vista también creemos que la obligación y “lo obligatorio” generan un sentimiento de displacer, ya sea por la

resistencia que esta genera o porque simplemente les produce aburrimiento. Entonces, pensar y plantear las actividades desde otro lugar, con una actitud de “invitación” y no ya de “obligación”, teniendo en cuenta la singularidad del grupo, puede significar un gran cambio tanto para los estudiantes, como para las mismas docentes. En este sentido, consideramos pertinente tomar lo que Fernández (2014), expresa acerca de poder hacer sentir entusiasmo por aprender, lo cual define como “poder despertar la capacidad de asombro, herrumbrada por el aburrimiento e interdictada por la queja” (p. 176). Esto nos convoca a pensar situaciones en donde el aprendizaje en general, y específicamente el aprendizaje de la literatura invite a jugar, y explorar nuevas posibilidades y desafíos, haciendo que quien se encuentre con ella se sienta atraído y sienta curiosidad y no presión, miedo ni aburrimiento frente a la misma. Ya que, como Fernández (2014) plantea, para desactivar el aburrimiento, es necesario abrir espacios para el despliegue de la agresividad constructiva, el preguntar y el contacto con la autoría del pensamiento.

### **5.1.2 La perspectiva de estudiantes**

Consideramos preciso mencionar que si bien a los estudiantes no les preguntamos directamente acerca del “uso de la literatura”, intentamos indagar sobre esto a partir de preguntas en las que pudieran expresar lo que ellos pensaban y reflexionaban sobre la literatura, de manera espontánea. Por ello, algunas de las preguntas que les hicimos fueron: “Si les decimos la palabra literatura: ¿en qué piensan? ¿qué es para ustedes la literatura?”, “¿en dónde creen que pueden encontrar/encuentran literatura?” Las respuestas que recibimos fueron variadas, muchos de ellos hacían referencia a que encontraban literatura en la música, otros en las películas, en graffitis, en los diarios, en la política, en redes sociales, e incluso nos respondieron que encontraban literatura “en todos lados”.

Por esta razón, incluimos algunas de sus respuestas que llamaron nuestra atención. Uno de los estudiantes al preguntarle en qué pensaban cuando les decíamos la palabra literatura nos dijo:

**G3-E4:** *“Claro, como cuentos. O sea, no me acuerdo qué significa. Pero lectura es como más los signos, esas cosas y literatura es más cuando te cuentan una historia”.*

En cambio, otro estudiante, al preguntarle dónde podían encontrar Literatura mencionó:

**G1-E5:** *“(…) en la música. Puede ser en las pelis también. No me acuerdo muy bien la definición de literatura”.*

Este tipo de respuestas nos parecieron muy interesantes para tener en cuenta. Ya que, en ese momento, este tipo de comentarios de “no me acuerdo bien la definición de literatura” o “no me acuerdo qué significa”, parecieron ser expresados en tono de broma. Sin embargo, hoy los podemos interpretar como aclaraciones que no fueron realizadas al azar, que tal vez detrás de ese “chiste” evidenciaron cómo se sienten ellos dentro de la institución o en el salón de clases. Cada respuesta pareciera tener que estar fundamentada desde lo teórico y referenciada por algún autor en específico. Cuando en realidad, en nuestra indagación, queríamos sólo entender un poco más acerca de cuál era su idea de la literatura fuera del salón de clases y de la asignatura Lengua y Literatura. Frente a esta situación, pensamos en qué tipo de estudiantes está construyendo esta formación que están teniendo. Podemos recurrir a Albarello et. al (2013) cuando plantean que “(…) si el profesor sólo transmite contenidos, su lugar como estudiantes es recibir pasivamente lo que el docente ofrece y repetirlo fielmente. Frente a un profesor que sólo expone, se constituye un alumno que sólo espera adquirir el conocimiento dado” (p. 71).

En relación con esto, otro estudiante nos comentó: *“En las canciones sí. Por ejemplo hay un tema de Almafuerte que arranca citando al Martín Fierro en reversa. “Vientos de poder” se llama”* (G1- E4). Este comentario y la forma en cómo lo expresó el estudiante, nos lleva a pensar en la importancia de la autoría de pensamiento, como la definimos anteriormente en el Marco Teórico. Según Fernández (2000) es “el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción”

(p. 117). Si bien Fernández (2000), lo expresa en relación con la psicopedagogía, desde una mirada clínica, nos parece pertinente tomarlo en este momento para entender que también el aprendizaje y la literatura pueden tener “como propósito abrir espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento” (p. 68).

En este sentido es como consideramos a la literatura y su relación con el aprendizaje, en un sentido amplio y curioso por el cual traer algo de lo conocido por el estudiante, lleva a conocer aún más aquel concepto nuevo para aprender, como por ejemplo en el caso citado, llegar a la literatura desde una canción. Esto nos invita a pensar en una frase de Fernández (2012-2013), quien expresa que “para pensar algo nuevo precisamos pensar de modo nuevo (...)” (p.6). Y es lo que este estudiante pudo hacer, pensar algo nuevo, como lo fue su respuesta a nuestra pregunta “¿en dónde creen que pueden encontrar/encuentran Literatura?”. De una forma nueva y diferente, se hizo presente su autoría de pensamiento.

Precisamente y debido a que nuestra intención fue indagar acerca del uso de la literatura, también les preguntamos a los estudiantes: “¿Cómo es una clase de Lengua y Literatura? ¿Qué actividades hacen?”. Ellos nos fueron respondiendo en diferentes momentos, acerca de distintas actividades realizadas a lo largo de su trayectoria escolar. Además, los estudiantes comentaron que en los primeros años del Nivel Secundario, vieron más textos literarios y que en este último año, estuvieron dando textos argumentativos y ensayos académicos. Pudieron mencionarnos algunos libros y fragmentos de textos que leyeron, como por ejemplo: “Es tan difícil volver a Ítaca”, “Cien años de soledad”, el “Martín Fierro”. Y, además, nos mencionaron algunos escritores con los que trabajaron, por ejemplo Mariana Enriquez, Casciari, Samanta Schweblin. Sumado a esto, algo que se repitió mucho en el discurso de los estudiantes es que las clases de quinto año eran muy habladas. Sostuvieron que, en general, las actividades que realizaban eran de comprensión e interpretación de los textos. Los estudiantes fueron explicando que iban leyendo distintos fragmentos de libros, cuentos o textos y realizaban preguntas

al respecto. En base a esto, seleccionamos algunos dichos de los estudiantes que dejan ver la variedad de textos con los que trabajaban y cómo los trabajaban según lo que les indicaba la docente:

**G2-E3:** *“Nuestro libro tiene como actividades, preguntas y respuestas, hablar sobre el protagonista, pensar qué simboliza tal parte del texto y relacionarlo, reflexionar...”*

**G5-E5:** *“A veces nos hacían hacer unas guías de preguntas sobre el cuento. Y después decíamos lo que nos había parecido a nosotros”.*

**G6-E7:** *“Ahora estamos trabajando con ensayos, textos académicos. También tenemos que escribir un ensayo para presentar”*

**G7-E2:** *“Hay un trabajo que vamos a hacer entre filosofía y lengua, pero hasta que no suban el material...”*

**G7-E5:** *“Es un ensayo”*

**G7-E1:** *“(...) con los fragmentos del “Martín Fierro” lo que hacíamos era leerlos en clase, ir explicándolos, hablando entre todos. O a veces teníamos que traerlo leído y preguntar si no habíamos entendido algo”*

Ahora bien, aunque en este segmento solo abordamos lo que nos compartieron los estudiantes, nos parece pertinente retomar y relacionar lo que expresó su docente de Lengua y Literatura de 5to año, quien menciona:

*“Que la guía de preguntas no sea solo para historia o para lengua y literatura cuando leemos un cuento. Que no sea sólo una guía de preguntas, que sea una invitación a la reflexión, que sea una invitación a escuchar un poco más la interpretación por un lado y la opinión del alumno por otro” (D1)*

En este punto, la docente parece estar considerando el aprendizaje de la literatura de una manera diferente a cómo lo perciben los estudiantes. Sus



respuestas nos llevan a pensar que para ellos, la literatura tal vez tiene que ver solamente con la lectura de textos literarios altamente valorados académicamente, como por ejemplo: el “Martín Fierro”. D1, en cambio, nos manifiesta que es posible hacer uso de la literatura en todas y en cada una de las actividades que los estudiantes realizan. Por ejemplo, en las guías de preguntas, en el trabajo con textos argumentativos, en la escritura de un ensayo junto con la asignatura Filosofía. Consideramos que esta docente intenta instalar algo diferente a lo que fue su propia experiencia (y también la nuestra). Aquella en la cual la enseñanza literaria estaba vinculada a la obligación de leer libros por el simple hecho de ser “de gran relevancia” en la sociedad, como por ejemplo: el “Martín Fierro”; o muy popular entre las lecturas escolares como “El Principito”. En muchas ocasiones no cabía la posibilidad de hacer una lectura crítica y reflexiva por parte de los estudiantes, sino más bien adecuarse a lo que estaba escrito y entenderlo. También se nos solicitaba adentrarnos a la lectura para responder “guías de preguntas”, con respuestas literales, sin dejar lugar para la reflexión y la palabra propia. Es por esto que en otro momento de la entrevista, D1 nos planteó:

*“(…) si ya vamos por dos siglos con el mismo método educativo, con la misma disposición aulica, con todo aquello que Foucault describió muy bien y los resultados no han cambiado, pero sí han cambiado las generaciones, ¿por qué volver hacia atrás si podemos buscar distintas aristas? Lo dijo Bourdieu “no es el punto de vista lo que crea el objeto, si no el objeto el que crea el punto de vista”. Entonces, busquemos nosotros distintas formas de acercar la literatura”. (D1)*

Esta docente parece intentar querer que los estudiantes encuentren a la literatura en algunos lugares más, y no solamente en esos libros que mencionamos anteriormente. Aquí nos preguntamos, ¿por qué si la docente plantea nuevas aristas por las que enseñar y aprender, los estudiantes comentan que en las clases se da siempre lo mismo? ¿cómo serán realmente

esas clases? ¿Ocurrirá que los estudiantes se encuentran acostumbrados a estos modelos de enseñanza? ¿Cómo será el aprendizaje del resto de las materias?

Por otro lado, y en relación con las actividades que realizan los estudiantes, en una de las entrevistas con uno de los grupos se generó un pequeño diálogo entre ellos que nos resultó interesante. Ante la pregunta de: “¿qué actividades hacen?”, ellos respondieron:

**E4:** *“Ahora estamos dando ensayos de... cómo se dicen?”*

**E3:** *“Si, es textos eh.. argumentativos”*

**E4:** *“Si eso, así que no está orientado a la literatura.”*

**E2:** *“Claro, sino más a textos académicos”*

**E4:** *“Claro, el año pasado por ejemplo dimos el Martín Fierro, bah, fragmentos. Todo el p\*\*\* año el bendito Martín Fierro”*

**E1:** *“Si, dimos bastante literatura”*

**E3:** *“Más que nada en tercero, que también dimos el Mio Cid”*

Esta conversación deja entrever algo de lo que estos estudiantes consideran o no literario. Consideran haber “dado” literatura por leer el “Martín Fierro” y el “Mio Cid”. Y en el momento de mencionar los textos argumentativos y los ensayos mencionan que no están orientados a la literatura. Sin embargo, la D3 tiene otra concepción, como mencionamos anteriormente, expresa:

*“Cuentos, historias, incluso en algún momento hemos usado la Biblia. En Filosofía hay textos técnicos, Platón, un ensayo de Chu Han, pero los tomo como literatura también (...) porque hay despliegue a pensar otras cosas, a pensar una realidad, una ingenuidad... porque en general, no uso textos informativos planos (...)*

Finalmente y a modo de síntesis, consideramos que las respuestas de los estudiantes, respecto a qué es la literatura y dónde la encuentran, revelan una diversidad de perspectivas. Primeramente, pudieron asociarla con la lectura de fragmentos de textos, libros y cuentos altamente valorados por la sociedad, incluso pudieron identificarla en la música, películas, graffitis, diarios, política y, hasta en las redes sociales. De esta manera pareciera que los estudiantes consideran que la literatura no queda limitada y simplificada a un libro, a un cuento o a una historia; sino que pueden encontrarla en una gran variedad de ámbitos y lugares, dejando en evidencia las posibilidades que la literatura tiene también fuera del aula. Sin embargo, pensamos también que, en algún punto, todavía parecen seguir teniendo una perspectiva algo restringida de la literatura. Si bien nos manifiestan que pueden encontrarla en muchos lugares, no manifiestan la posibilidad de poder hacerlo en algunos de los textos que se dan en las distintas asignaturas.

## **5.2 Representaciones de las docentes acerca de la literatura**

En relación con este apartado y tomando las respuestas que nos dieron las tres docentes entrevistadas, podemos dar cuenta de que las mismas varían en algunos puntos.

En primer lugar, frente a la pregunta de “¿Qué es la literatura?”, las respuestas que nos brindaron las docentes fueron las siguientes:

*“Pasión. Para mí una pasión. Pero sobre todas las cosas es un arte y es un arte que está disponible para todos y por suerte dejó de ser un arte exclusivamente de.. (...) dejó de ser un arte de unos pocos y pasó a ser un arte para muchos que hoy por hoy, de alguna forma u otra, con bibliotecas, prestados, intercambiados y demás, podemos acceder a la literatura”. (D1)*

*“(...) para mí la Literatura tiene que ver con una expresión artística del hombre en la cual están puestos ahí toda su imaginación y sus sentimientos”*  
(D2)

*“(...) ¿qué pienso de la literatura?... Me parece que es motor, me parece que es trascendencia. Esto de poder contar de un tiempo y un momento (...) La literatura para mí es posibilidad de trascendencia. Es continuar, es crear espacios de creación absolutos, es generar posibilidad de pensamiento, de asociación, de crítica, de crítica como construcción de pensamiento analítico. No como crítica en el vacío, no. Obviamente. Es para mí, es todo, construcción de identidad y que perdura, perdura en el tiempo.”* (D3)

En relación con las definiciones expresadas por las docentes, desde nuestro punto de vista, consideramos que la respuesta que nos brindó la D3, podría leerse junto a la idea de Barthes (2017) quien expresa que la literatura le hace preguntas al mundo. Él manifiesta que "la literatura representa [al mundo] como una pregunta, nunca, en definitiva, como una respuesta" (p. 203). Y aquí, en este punto, es donde podemos observar las diferencias en las opiniones de las docentes entrevistadas. Consideramos que esta docente (D3) fue la que nos ofreció una respuesta menos restrictiva sobre la literatura. Sumado a esto, nos resulta paradójico que este posicionamiento provenga de la única docente entrevistada que no pertenecía al área de Lengua y Literatura. La "definición" que ella nos ofreció de literatura, deja lugar a la pregunta, a la curiosidad, a la respuesta inconclusa y sobre todo a pensar que la literatura no es un conjunto de soluciones finales, sino una exploración continua de la complejidad de la vida, una búsqueda interminable de significado y una reflexión profunda sobre la condición humana.

En cambio, consideramos que la D2, nos estaría dando una definición más "cerrada" sobre literatura, con los límites más marcados, y no tan amplia

como las otras respuestas. Esta docente parece hablar de la literatura desde un lugar más relacionado al sentido común, ya que describe a la misma dejando de lado todas las posibilidades que puede abordar. Ella la define como “una expresión artística”, término que sugiere la existencia de un tiempo y un espacio definidos. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, creemos que merece ser comprendida y valorada más allá de una "expresión".

Por último, se encuentra la respuesta que nos brindó la D1, la cual podría situarse en un punto intermedio entre las posturas de D3 y D2. La concepción que tiene esta docente acerca de literatura tiene que ver con pensarla como una pasión y un arte accesible para todos. Desde nuestro punto de vista, de alguna manera, sí creemos que la literatura se encuentra disponible para todos, sin embargo creemos que sería una concepción limitante definirla como un arte o una pasión. En este punto es donde nos preguntamos: ¿de qué manera está pensando esta docente al arte?. Podemos retomar los planteos de Barthes (1976, como se citó en Giordano, 1995), al momento de pensar a la literatura como “institución” y como “acto”, y usarlos para pensar al arte también de estas dos formas. Si la D1 pensara en la literatura como arte y pensando al arte como “institución”, creemos que se la estaría reduciendo. En cambio, si pensara a la literatura como arte y al arte como “acto”, acto intransitivo, privado de justificación y sanción institucionales, que no está ni bien ni mal, sería pensarla teniendo en cuenta su complejidad, ya que estamos contemplando que es una experiencia que carece de causa y fin, que no intenta dar respuestas, más bien es pura afirmación. Sin embargo, consideramos que el discurso de esta docente es pensado y manifestado desde el sentido común, sin tener en cuenta algún sustento teórico; durante el análisis de las entrevistas pudimos observar que, en general, en las respuestas que nos fueron dando las docentes, no parecían estar hablando desde un posicionamiento barthesiano, sino más bien desde un conocimiento más cultural y/o colectivo.

Entonces, consideramos que quien tiene una postura más crítica a la hora de pensar en la literatura es la D3, ya que enfatiza en la posibilidad de la

misma para plantear preguntas en lugar de ofrecer respuestas definitivas. Asimismo, nosotras como investigadoras, desde una mirada barthesiana y en relación con nuestro quehacer psicopedagógico, consideramos a la literatura más bien como un posicionamiento, una postura y una ética (al igual que el adjetivo clínica).

Otro aspecto que podemos analizar tiene que ver con la pregunta referida a los lugares en los que los adolescentes pueden encontrar literatura por fuera del salón de clases. Las docentes respondieron:

*“...en la vida. En todo. No sé, desde estar sentado esperando el colectivo imaginando situaciones o respuestas, que a todos nos pasa, pensando con nosotros mismos, pensando escenarios... (...) hasta sentarse por primera vez en un banco de la universidad, todo puede ser literatura, o puede ser visto desde la literatura. O contado. Una película. Todo”. (D1)*

Siguiendo con esta línea de pensamiento, D3 expresó *“(...) ¿En dónde? En todos lados, las historias que leen, las historias de instagram (...)”*

Por otra parte, y en contraposición con lo que manifiestan estas docentes, D2 expresó:

*“(...) es una forma muy acotada simplificar la literatura a por ejemplo un grafitti, me parece un horror, pero bueno... si alguien por escuchar música dice: “bueno, ahora quiero ser poeta y escritor” me encanta, divino, suma”. Además, mencionó: “Mirá, si no es en la casa, creo que no hay muchas formas hoy de contacto. (...) Me parece que no hay como mucho contacto ni mucho incentivo tampoco. (...) Es difícil encontrar Literatura fuera del salón.”*

Frente a estas declaraciones consideramos relevante diferenciar los dichos de D1 y D3 y las respuestas que nos dió la D2. Estos dichos de las

docentes nos invitan a reflexionar acerca de los lugares dónde ellas consideran que puede ser encontrada la literatura.

Mientras D1 y D3 parecen ampliar el concepto que nos otorgan sobre literatura, en relación con experiencias más cotidianas y resaltando que cualquier situación puede considerarse literatura, D2 parece adoptar una postura mucho más restringida, simplificando a la literatura y reduciéndola solamente a la hora de la asignatura Lengua y Literatura dentro del salón de clases. Además, parecería descartar que los textos contemporáneos de uso actual en los jóvenes sean literatura. Desde el posicionamiento de esta docente, pensar que podemos encontrar literatura en un graffiti o en la música, sería minimizarla o subestimarla.

Sin embargo, estas diferentes opiniones acerca de dónde se puede encontrar literatura, nos permite reflexionar desde los planteos barthesianos. Ya que no solamente puede verse reflejada en lo más cotidiano, ni tampoco se encuentra encapsulada en lo más profundo de una biblioteca; sino que la literatura en sí misma termina siendo un espejo que refleja la complejidad y la diversidad del mundo, ubicándose y siendo encontrada en todos y en cada uno de los lugares donde el lector pretenda encontrarla (o no).

Por otra parte, nos resulta importante también, tener en cuenta los decires que tienen que ver con la escuela y las formas históricas de trabajo áulico en relación con la literatura. Una de las docentes, D1, nos comentó que:

*“Todos pasamos por ese proceso de que la literatura era una cuestión obligatoria y que nos hacían leer de una semana para la otra una novela y nos tomaban examen de esa novela, preguntándonos cuestiones muy puntillosas quizás. Creo que en muchos aspectos eso hizo que algunos no sintamos tanto placer por la literatura en sí, como leer por gusto y por placer y nos dejó a todos como muy marcados”.*

En este sentido, nos pudimos ver reflejadas en su relato, nuestro transitar por la escuela también tuvo algo de eso que ella nos menciona. El deber de leer un cuento, una historia, una novela por su importancia o su prestigio social y académico.

En otra instancia de la entrevista, esta misma docente expresa:

*“Somos otra generación, nosotros somos la generación del “deber ser”. Somos la generación de “vos tenes que hacer esto”. Somos la generación que fuimos criados, por lo menos en mi entorno (...), “tenes que saber de Cortázar”, “¿cómo no vas a leer el Quijote?”, “¿cómo no vas a saber sobre el lazarillo de Tormes?””*

Frente a lo que nos comenta D1, podríamos pensar que, muchas veces, terminamos siendo “la generación del deber ser”. Esto pensando en muchos aspectos de nuestra vida, pero en este caso, remitiendonos a lo que fue nuestro transitar escolar, ya que en reiteradas ocasiones, y como expresamos anteriormente, mucho de lo que sucede dentro del aula, es que el estudiante responde a una necesidad de solo tener que cumplir una tarea para complacer el pedido del docente. De esta manera, éste podría terminar evitando ir en contra de este “deber ser”. Sin embargo, y en relación con esto, consideramos pertinente tomar lo que Borges (como se citó en Ramirez, 1992) expresa:

Lo importante (...) es que el estudiante comprenda que la literatura es una forma de la felicidad, que debe leer por placer; que no debe leer un libro porque ese libro es moderno, o porque ese libro es antiguo; que debe leerlo porque lo entretiene, o si entretener es una palabra demasiado tibia, porque está emocionado, o porque está llevado por él.  
(p. 130)



Y, teniendo en cuenta su recorrido, plantea: “(...) *lo mejor que podríamos hacer es quitarle la obligatoriedad*” porque *“la tarea nuestra es incentivar o fomentar a aquellos que están perdidos en la literatura. (...), yo creo que mientras más los obliguemos, peor es”* (D1). Estas afirmaciones nos llevan a pensar en lo que plantea Fernandez (2005b), quien nos invita a reflexionar acerca de lo obligatorio, o del deber en relación con el aprendizaje. Ella expresa que “El tener que (escribir) como el deber (escribir) colocan al sujeto en deuda, el poder (escribir) ayuda a conectarlo con la autoría y la responsabilidad” (p. 176). Si bien la autora se refiere específicamente a escribir, consideramos que podemos expandir y adecuar su planteo, no solamente a la escritura, sino al aprendizaje en general. Y de esta manera, invitar a los estudiantes a, en vez de pertenecer a la “generación del deber ser”, considerarse una “generación del poder ser”.

A su vez, D1 menciona que: *“también hay un contexto y hay situaciones que favorecen o fomentan la literatura y la lectura o el placer y el goce de la literatura”*, podemos pensar que si el contexto se ve embebido de este “tener que” o “deber”, es muy difícil que resulte favorecedor para los estudiantes, por el contrario puede llegar a generar sentimientos adversos a todo aquello relacionado con la literatura, en este caso. Más adelante D1 afirma: *“Entonces, creo que el conjunto de cosas hace que, un alumno, un adolescente, un estudiante se incentive o se sienta cómodo y sienta gozo y placer por la literatura”* (D1).

Por último, nos pareció relevante tomar como cierre para este apartado uno de los decires que nos compartió la D3, ya que en él pudimos vislumbrar algo de lo que nos genera la literatura y su relación con la Psicopedagogía:

*“Hay que entender la importancia de talleres literarios chicos. Transforman, generan espacios de hablar, de decir, de tomar la palabra, de pensar, de transformar la lectura en algo que los apasiona, que los libera (...)”*

Consideramos que esta docente, con sus dichos, nos invita a reflexionar sobre nuestra propia manera de pensar la literatura y en conjunto pensar y hacer psicopedagogía, y poder entender que la importancia de la literatura (al igual que la Psicopedagogía) radica en la transformación y la construcción de espacios, tal y como expresa la docente.

### **5.3 Representaciones de docentes y estudiantes acerca de la lectura y la escritura**

Continuando con el análisis, consideramos importante reflexionar acerca de lo que piensan los estudiantes y docentes entrevistados acerca de la lectura y la escritura. Decidimos dedicarle un apartado a cada uno, de forma individual, con la intención de detenernos en sus particularidades (y todo lo que implican) más minuciosamente. Sin embargo, consideramos y entendemos que la escritura crea textos que luego son leídos e interpretados por otros y la lectura puede influir en la forma en que se escribe y se comprende el texto. Por lo tanto, podemos reconocer la interdependencia que existe entre lectura y escritura.

#### **5.3.1 Lectura**

Para comenzar con este apartado, tomaremos algunas respuestas que nos dieron las docentes ante la propuesta de: “Si te digo la palabra ‘lectura’, ¿en qué piensas?”

En relación con la lectura, la D1 respondió:

*“Y.. para mi la lectura es un mundo. Es un mundo que no es el mío. Es un mundo que no es mi realidad y trato de pensarlo desde ese lugar y transmitirlo desde ese lugar. Yo, si me siento mal, leo. Si estoy contenta, leo. Si estoy aburrida, leo. Y me voy a otro mundo, para mi la lectura es como la música, un lugar a donde trasladarme y poder olvidarme aunque sea un rato de todo aquello malo que pueda estar pasando.”*

D3: *“(…) lectura me suena a fantasía, crear, imaginar, eh... viajar a otro universo. Reales y no reales. Construir ideas. Armar un diálogo con eso que estoy leyendo, me transporta.”*

Ambas docentes refieren que la lectura las lleva a otro lado, las transporta a otro universo, a otro mundo que no es el suyo. En este punto, podemos retomar a Montes (2006), y tomarnos el atrevimiento de cambiar la palabra cuento que ella utiliza para hablar de cualquier texto donde se pueda encontrar literatura. Esta autora menciona que el cuento (texto) está hecho de palabras, y por eso es una ilusión tan especial. En realidad una ilusión doble, que monta una ilusión sobre otra. Un cuento (texto) es un universo de discurso imaginario, que es algo así como decir que es un universo imaginario-imaginario, imaginario dos veces, porque ya el discurso, el lenguaje, es en sí un "como si", un disfraz, un juego con sus reglas. El signo -el símbolo-, la palabra (el texto), juega a ser, está jugando a ser, señalando una ausencia. En este sentido, creemos que los planteos de la autora acerca de cómo un texto literario es una ilusión doble, donde las palabras y el lenguaje crean un juego de significados, refuerza la idea de que la lectura (y la escritura) invita a la inmersión a mundos imaginarios. Así, cada texto se convierte en un espacio de exploración, donde las palabras no solo comunican, sino que también sugieren y evocan ausencias y presencias, invitándonos a sumergirnos en la complejidad del lenguaje y la imaginación humana.

Las perspectivas de D1 y D3 sobre la lectura convergen en la idea de que este acto es un escape a otro mundo. D1 describe la lectura como un refugio, un lugar al que recurre en diferentes estados de ánimo para alejarse de la realidad. D3, por su parte, la asocia con fantasía, creación e imaginación, transportándola a universos reales y no reales.

Sumado a esto, nos parece pertinente leer los discursos de estas docentes poniéndolos en diálogo con los decires de los estudiantes y, además, pensando junto con Freire (1991), quién afirma que “la comprensión del texto es alcanzada por su lectura crítica, es decir, implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (p.12). De igual forma, el autor se opone a la idea

(o ideal) de que la lectura de muchos textos, como parte de la carga de estudios, beneficie el aprendizaje. Debido a experiencias propias y a lo que los estudiantes nos fueron compartiendo, creemos que, esto es -en gran medida- lo que suele proponerse durante la escolaridad, creyendo que cuánto más “lean” los chicos y adolescentes, cuantos más textos o cuentos incluya el currículo, más se aprendería. Acerca de esto, un estudiante expresó:

**G4-E1:** *“No leemos nada. O sea, yo fui a otra escuela y leíamos once libros por año. Leíamos un montón, capaz que dos libros por mes. Y acá no, por ahí sí leemos algún relato o algo así que está en el cuadernillo pero es más una clase en donde ella habla y explica, es como más teórica (...)”*

Este estudiante nos planteó que en su otra escuela leía mucho más que ahora. Tal vez para él, el hecho de leer “muchos” libros puede significar que aprende más, a mayor cantidad de libros leídos, mejor será la “calidad” del aprendizaje. Podemos tomar estos dichos en contraposición a lo que anteriormente expusimos sobre lo que afirma Freire (1991) y, sumado a esto nos parece pertinente mencionar que, como investigadoras disentimos de esta idea y sostenemos que

*“(...) no sólo se trata de formar lectores: se trata de formar buenos lectores. Si no, es como una especie de fetichismo de la lectura por la lectura misma, o de la esperanza de que, aunque lea malos libros, ‘ya lo hemos traído a la república de la lectura’. (...)”*. (Kohan, s/a, como se citó en Andruetto, 2014).

A su vez, consideramos que podemos relacionar esto con uno de los antecedentes encontrados, el de Sanjuán Álvarez (2011). En el mismo expresa que los enfoques metodológicos aún dominantes, siguen favoreciendo un acercamiento excesivamente formalista o conceptual al texto literario que

fácilmente deja fuera las conexiones personales entre el lector y el texto. Estos enfoques de los que se habla, explican por qué se prioriza la “cantidad” por sobre la “calidad” de lectura. Siguiendo un patrón de “lectura - guía de lectura”, con preguntas que, mayoritariamente esperan una respuesta literal del texto que se leyó, dejando sin valor las respuestas inferenciales o de reflexión.

Y aquí es donde consideramos que las concepciones acerca de lo que significa la lectura para las docentes antes mencionadas, difieren en lo que respondió la D2. Nos resulta preciso recalcar que el análisis de datos y sus decires nos llevaron a pensar en una categoría nueva, que no fue tomada en cuenta en el marco teórico, pero considerando que el proceso de categorización es un proceso mixto, surgió el pensar a la lectura desde un posicionamiento cognitivo tal y como parece pensarlo la D2, quien menciona que:

*“(…), la lectura es un proceso. No solamente de comprensión, sino que confluyen un montón de factores en el cerebro que se van activando cuando uno lee. Por ejemplo: la imaginación. (...) Ni hablar de (...) todos los beneficios que trae consigo el tema de leer. Por ejemplo, armar una estructura sintáctica correcta, lograr tener cierta claridad cuando uno habla y cuando uno escribe.”*

Notamos que su respuesta se centró más en considerar a la lectura como un “proceso”, pensando desde el posicionamiento cognitivo. Desde el mismo, Cuetos Vega (2006) menciona que la lectura sólo es posible cuando funcionan adecuadamente un buen número de operaciones mentales y que para conseguir una lectura “normal”, es necesario que ciertos módulos funcionen, ya que si no es así se producen alteraciones en la lectura. Entonces, consideramos que D2, podría estar pensando en la lectura de esta manera, ya que subraya la importancia de la comprensión y la imaginación, sin considerar el universo que hay detrás de la palabra “lectura” y reduciendo ese universo a

procesos mentales, estructuras sintácticas “correctas” y claridad en el habla y en la escritura.

Desde el posicionamiento y perspectiva que pudimos identificar en el discurso de la docente entrevistada, creemos que no se estaría contemplando al sujeto, sino, que se le da interés a su cerebro y a los procesos neuronales y cognitivos que estaría realizando a la hora de llevar a cabo la lectura. Si bien este no es el posicionamiento desde el cual está pensada esta investigación, consideramos que nos invita a reflexionar acerca de los decires de los docentes y que, además, nos aporta otros puntos de vista. Como mencionamos anteriormente, escribimos esta investigación desde un posicionamiento clínico, ya que consideramos que el mismo nos permite entender y atender a las singularidades de los sujetos y a las particularidades de sus características y problemáticas.

Así como les preguntamos a las docentes, también les preguntamos a los estudiantes: “¿Qué es para ustedes la lectura? ¿para qué puede servir?”. Y recibimos respuestas variadas, tales como:

**G1:**

- **E4:** *“Entretenimiento. Para pasar el tiempo. Para cumplir las necesidades de absorber información.”*
- **E5:** *“Es una herramienta para abrirte la cabeza”.*
- **E1:** *“Te puede servir para tener otros puntos de vista de las cosas. Para informarte. Para motivarte. Para conocer los puntos de vista y las opiniones de otros”*

**G2:**

- **E4:** *“Creo que la lectura es conocimiento, abre nuevos mundos, nuevas posibilidades, para mi es un arma contra la ignorancia y usarla te hace ser libre.”*

**G3:**

- **E2:** *“Yo entiendo cuando hablamos de lectura, es como que se me vienen libros a la cabeza, la palabra libros y la imagen de libros. Creo que si hablamos solo de lectura se me viene eso”*

**G4:**

- **E1:** *“Conocimientos”.*

**G5:**

- **E4:** *“Libros”*
- **E2:** *“Mi papá leyendo abajo de un árbol”*

**G6:**

- **E3:** *“¿Lectura? Libros”*
- **E5:** *“Leer analizando lo que estas leyendo, no leer por leer”*
- **E6:** *“Leer para adquirir cultura”*

**G7:**

- **E4:** *“La profesora...”*
- **E2:** *“Un pasatiempo para algunos, no es mi caso pero para algunos debe ser así. O sea yo lo encuentro en otro lado al pasatiempo”*
- **E1:** *“Para aprender”*

Si bien todos los estudiantes al momento de la entrevista, estaban transitando 5to año, más allá de que existan dos divisiones (Cs. Naturales y Economía), pudimos observar que las respuestas que nos dieron fueron muy variadas, y a su vez pudimos encontrar ciertas coincidencias en los modos de pensar de algunos de ellos. Por ejemplo, algunos respondieron desde el sentido común (como las respuestas de G3-E2, G4-E1, G5-E4, G6-E3, G7-E4, G7-E1, G7-E2), otros respondieron desde sus experiencias de la vida cotidiana y en la escuela (G5-E2, G7-E4) y otros parecieran considerar a la lectura como potencia (G1-E5, G2-E4, G1-E1).

En primer lugar, la respuesta que nos dió G1-E4: *“Entretenimiento. Para pasar el tiempo. Para cumplir las necesidades de absorber información.”*, nos

llevó a pensar en lo planteado anteriormente por Fernández (2005) quien habla del “deber hacer” o el “tener que”, que colocan al sujeto en un lugar de “deudores”. El estudiante habla de “cumplir las necesidades de absorber información”, en este punto nos preguntamos: ¿cumplir necesidades? o más bien ¿cumplir obligaciones? Este cumplimiento, ¿a quién va dirigido? ¿a quién pertenecen estas necesidades? ¿realmente son tuyas? ¿o responden a un “deber hacer”?

Al respecto, nos resulta importante retomar lo que en algún momento mencionó la D1, acerca de la “generación del deber ser”. Esto nos lleva a pensar y reflexionar acerca de este estudiante y sus decires, pareciera, inconscientemente, sentirse parte de este grupo, en el cual hay obligaciones que debe cumplir. Podemos recuperar nuevamente las palabras de esta docente, cuando plantea que:

*“(…) si ya vamos por dos siglos con el mismo método educativo, con la misma disposición aúlica, con todo aquello que Foucault describió muy bien y los resultados no han cambiado, pero sí han cambiado las generaciones, ¿por qué volver hacia atrás si podemos buscar distintas aristas? Lo dijo Bourdieu “no es el punto de vista lo que crea el objeto, si no el objeto el que crea el punto de vista”. Entonces, busquemos nosotros distintas formas de acercar la literatura.”*

A partir de esto, podríamos considerar que G1-E4 parece estar aún regido por lo que D2 considera sobre qué es la lectura, ya que aquí vislumbramos no solamente la obligatoriedad que la asignatura sugiere en cuanto al aprendizaje de lo más estructural, sino también a un posicionamiento frente al leer.

En contraposición a esto, otros estudiantes, nos dieron su definición desde un lugar distinto, pensando a la lectura como una potencia:



**G2-E4:** *“Creo que la lectura es conocimiento, abre nuevos mundos, nuevas posibilidades, para mi es un arma contra la ignorancia y usarla te hace ser libre.”*

**G1-E1:** *“Te puede servir para tener otros puntos de vista de las cosas. Para informarte. Para motivarte. Para conocer los puntos de vista y las opiniones de otros”.*

**G1-E5:** *“Es una herramienta para abrirte la cabeza”.*

A partir de estos decires, podemos reflexionar e inferir que las definiciones de estos estudiantes podrían estar más en concordancia con lo que las docentes D1 y D3 plantean para sus clases y lo que desean que sus estudiantes aprendan. En sus expresiones, no parecen pensar a la lectura desde “lo obligatorio” o el cumplir, sino más bien, la lectura como ese “poder hacer”, ese “poder” que posibilita, “abre nuevos mundos”, que libera, que motiva y que incentiva a conocer también al otro.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, G6-E5 menciona que, para él lectura es *“Leer analizando lo que estás leyendo, no leer por leer”*. En este sentido, este estudiante nos lleva a pensar en el “gran lector” del que habla Andruetto (2014): un lector inteligente, astuto, que siempre lee más allá de la historia que se narra en el libro que está leyendo, buscando en cada aspecto del texto el secreto que oculta y mirando en profundidad cada rincón de esa habitación o esa casa que es un texto. Entonces, en ese *“analizando lo que estás leyendo”*, se encuentra un estudiante que parece querer ir más allá del texto, siendo, en palabras de Montes (2006), un rebelde, un insatisfecho. De esta manera, entendemos que este estudiante, nos está transmitiendo que la lectura no es simplemente leer para decodificar signos, sino leer para transformarse, leer para ir más allá de lo que está escrito.

A su vez, consideramos que esto puede ser contrapuesto a uno de los antecedentes encontrados al realizar esta investigación. Nos referimos a las ideas de Muñoz Basurto, M. D. et al. (2022). En el mismo se expresa que el nivel de lectura crítica en los estudiantes de básica media (en este caso en el

Nivel Secundario) presenta deficiencias en la estructura como en la comprensión de contenidos debido a que se usan métodos tradicionalistas que no le permiten al estudiante ser protagonista de su proceso de aprendizaje, sino que lo limita a quedarse con los vacíos generados en el aula y a disminuir su rendimiento académico. Consideramos que este estudiante, al decir “*no leer por leer*”, está manifestando una crítica a esos “métodos tradicionalistas”, a la lectura por la lectura misma, en el cual no se pone el foco en que los estudiantes puedan leer de manera crítica y comprendan, sino que simplemente se espera que cumplan con lo que se les pide.

En relación con esto, sostenemos, que el gran lector - o el lector rebelde e insatisfecho de los que hablan Montes y Andruetto, y de los que de alguna manera habla este estudiante, leen críticamente, leen comprendiendo no sólo los contenidos exclusivamente académicos sino que generan aperturas para seguir pensando y repensando nuevas conclusiones sobre lo que leen. Siendo ahora, los estudiantes protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

### **5.3.2 Escritura**

En relación con los interrogantes referidos a la escritura, les preguntamos a los estudiantes: “*¿Qué es para ustedes la escritura? ¿para qué puede servir?*”

A esta pregunta nos respondieron:

**G1:**

- **E4:** “*Una forma de descargarte*”
- **E1:** “*Otra forma de expresión*”

**G2:**

- **E5:** “*Es una forma de expresarse*”

**G3:**

- **E2:** *“Hay mucha gente que escribe sus sentimientos, lo que les pasa, en el colegio, en sus vidas, ponerlo en palabras, emociones”*

**G4:**

- **E1:** *“Expresión”*

**G5:**

- **E5:** *Una forma de expresión*

**G6:**

- **E5:** *“Lo mismo pero escribiendo. O sea, escribir algo con sentido”*
- **E3:** *“Yo creo que sirve para expresarnos”*
- **E6:** *“Para mejorar la letra”*

**G7:**

- **E2:** *“Una forma de expresarse”*

Teniendo en cuenta estas respuestas de los estudiantes, en las que la mayoría mencionó que piensa a la escritura como una forma de expresión o como una forma de descarga, pudimos pensar, junto a Alvarado (2013) que “los jóvenes encuentran (...) un espacio donde expresar sus fantasías, sus deseos, sus temores, vivencias, conflictos, experiencias, obsesiones” (p. 91). La escritura es ese fenómeno capaz de unir cuerpo y palabra, que nos otorga la posibilidad de dejar plasmado en cualquier superficie sólida, algo de lo vivido. O sentido. O pensado. O incluso, imaginado.

También les preguntamos: *“En su tiempo libre, ¿escriben? ¿Qué les gusta escribir? ¿por qué/por qué no?”*

**G1:**

- **E4:** *“A veces. Cuando estoy muy ahogado si. Si tengo que largar algo escribo. Tipo descarga o cuando estoy aburrido”*

**G4:**

- **E3:** *“A mi me gusta escribir pero no leo. No se como definir qué es lo que escribo, escribo lo que me salga”*

**G6:**

- **E4:** *“Si, yo escribo. Hago música, entonces cuando estoy inspirado por ahí aprovecho y escribo alguna letra. Escribo mucho eso”*

**G7:**

- **E3:** *“Me gusta escribir pero escribo como una nena de cinco años, no tiene mucha coherencia lo que escribo. Y por lo general escribo sobre mí”*
- **E1:** *“A mi me gusta escribir pero para los demás, para alguien”*

En general, notamos que fueron pocos los que nos dijeron que escribían, y dentro de esas respuestas pudimos notar que escriben con diferentes objetivos, algunos considerándola, tal como lo expresa Pereira (2011) como “oportunidad de diálogo consigo mismo”, otros escriben para los demás, o para hacer música. Consideramos que en todas estas respuestas hay un común denominador: el deseo que funciona como motor y como impulso para la creación escrita.

Además, en todas sus respuestas, pudimos identificar que las escrituras dejan marcas, ya sea para los demás o para ellos mismos; ya sea en un cuaderno, en la música o en su historia. Acerca de esto, podemos retomar a Fernández (1996) quien plantea que: “(...) escribir es una necesidad de ir dejando las huellas, las marcas de nuestro pensar y desear cuando nos ausentamos” (s/p). Por esto, podemos considerar a la escritura como la piensa Prol (2008), como fenómeno, como producción, como práctica que “rebasa el lenguaje oral”, que se liga a lo corporal, al inconsciente y a la subjetividad del escribiente. Este escribiente, que deja reflejada su trama inconsciente, sus gustos y disgustos, sus placeres y sus dolores, puede dejar reflejado algo más de la idea inicial que se quiso plasmar. Ya que, escribiendo para alguien o componiendo música, los estudiantes pueden escribir más de lo que pretendían volcar en ese papel.

A su vez, nos llamó la atención la respuesta de la estudiante **G7-E3**, quien expresa que: *“Me gusta escribir pero escribo como una nena de cinco*

años, no tiene mucha coherencia lo que escribo. Y por lo general escribo sobre mí". Aquí se ve reflejado el deseo de la escritura por sí misma, aunque ella considere que su escritura parecería no estar acorde a su edad. Nos cabe dudar ¿en qué basará esta estudiante esa consideración? ¿alguien alguna vez se lo habrá mencionado? Las palabras, al igual que en la escritura, dejan huellas, y algunas parecen ser imborrables.

Además de preguntarles a los estudiantes, también interrogamos a las docentes sobre la escritura. Y una de las preguntas fue: "*Si te digo la palabra escritura, ¿en que piensas? ¿cómo la definirías? ¿Tienen propuestas de escritura en tus clases? ¿cuáles?*". Sobre esto, las docentes nos fueron respondiendo:

**D1:** "*Los mejores mundos imaginarios que uno pueda crear. Eso. No con la escritura académica y sí con la escritura académica. Pero son los mejores mundos imaginarios que uno puede llegar a crear. Y los reales también. Por ejemplo, en quinto hicieron un ensayo y hablaron sobre la amistad. En general desmerecemos a los adolescentes, se dice "no, los adolescentes, que están en la edad de la pavana" y que se yo. Las cosas que escribieron son muy profundas, que no sé si un adulto hoy por hoy lo puede desarrollar. No con ese hilo conductor"*

**D2:** "*Claramente están las dos ligadas y yo las laburo así, juntas. Primero leemos y después producimos escrito. Y también, es un proceso que tiene que ver con, de nuevo, activar el cerebro y buscarle la forma para poder comunicar lo que en mi cerebro por ahí está. (...) Nosotros lo que hacemos es poner en funcionamiento la escritura a partir de un texto. Por ejemplo ahora con primero, que es el curso con el que más trabajo las dos cosas juntas, la redacción y la lectura, estamos leyendo*

*una novela bastante de ciencia ficción y estamos analizando por ejemplo, a partir de la escritura “qué es ser feliz”, o sea, nada que ver con literatura, pero como que la novela se presta para eso, entonces armamos un discurso acerca de “qué es ser feliz”, por dar un ejemplo”*

**D3:** *“A mi me pasa con la escritura, lo mismo que con la lectura, pero se me agrega otra cosa: Desafío, romper la inercia, tomar mi propia palabra. (...) Pero con la escritura además tengo un desafío, el desafío es... esto es toda tuya, la palabra es tuya, toda tuya. ¿Qué tengo para decir? y desafiarme a volver a escribir, a escribir y volver a escribir.”*

Primeramente, nos resulta importante volver a destacar el lugar desde el cual creemos que nos respondió y se posiciona la D2. Menciona que la escritura es un “proceso que tiene que ver con (...) activar el cerebro”, esto afianza nuestro pensamiento en relación con que sus decires se podrían estar basando más en un posicionamiento cognitivo. Acerca de la escritura, Cuetos Vega (2009) menciona que es una actividad sumamente compleja compuesta de muchas subtarear diferentes y en la que intervienen una multitud de procesos cognitivos de todo tipo. Además, plantea que, al menos, son necesarios cuatro procesos cognitivos, denominados: planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de palabras y procesos motores.

Nuevamente pudimos identificar que en la respuesta de D2, se vislumbra un posicionamiento cognitivo, considerando también a la escritura como un “proceso mental”. Desde nuestro punto de vista, creemos nuevamente que, pensando de esta manera se estaría dejando por fuera al sujeto, y no se le estaría dando lugar, además de limitar la escritura, sin tener en cuenta la importancia de la misma. Al pensarla como un “proceso”, se la estaría considerando como una mera transcripción de lo oral, como una copia, como registro, como reproducción o imitación. Como autoras de esta tesina, por el

contrario, consideramos imprescindible, al momento de pensar en la escritura, pensar en actos de autoría, en la escritura como una manera de resignificar las palabras, como una construcción en la que ponemos en juego pensamiento y deseo, una construcción donde podemos mostrar la propia palabra dejando así aquellas huellas que plasman nuestra identidad. En palabras de Fernández (1996) la escritura es “(...) ese lugar privilegiado que hace materia, y que hace cuerpo los modos de pensar. Y los modos de pensar y desear. Ese lugar privilegiado de articulación entre la deseancia y la penseancia” (p. 57).

Por otra parte, pareciera ser que las docentes D1 y D3 se posicionan desde un lugar distinto. La D1 piensa a la escritura como “los mejores mundos” (imaginarios y reales) que uno pueda llegar a crear. Muchas veces, al escribir, dejamos de lado (total o parcialmente) gran parte de ese mundo cotidiano que nos ocupa y preocupa para adentrarnos en otro mundo, para conectar con nuestro mundo interior y con todo lo que este trae consigo (fantasías, miedos, emociones, pensamientos). Esto nos lleva a pensar en lo que plantea Calmels (2014) sobre el acto de escribir, que es una acción humana movida por la necesidad y el deseo, que une cuerpo y palabra, y que produce en ese gesto pensamiento e imágenes.

En este sentido, reflexionamos acerca de lo que expresó la D3 quien piensa a la escritura desde un lugar más profundo, habla del desafío que este conlleva y que, para enfrentarse al mismo, hay que ser responsables, porque la palabra es de quien escribe. Los dichos de esta docente nos hacen reflexionar acerca de lo que expresa Cantú (2011), esto es que cuando el sujeto escribe “(...) deja marcas de sí en el objeto, marcas de su identidad que señalan la pertenencia de este texto ahora autónomo” (p. 58). Entonces, podemos decir que el acto de escribir es mucho más que la simple transcripción de pensamientos en papel, ya que implica un compromiso profundo con las palabras que elegimos. Además, implica reconocer que cada texto que producimos lleva una parte de nuestra identidad, y nos invita a ser responsables y reflexivos en nuestra escritura. De esta manera, creemos que

escribir es un acto de creación que trasciende el momento presente, dejando una marca indeleble de nuestra esencia en el mundo.

En este punto del análisis, y teniendo en cuenta los decires de la docente recién mencionada, creemos que podemos retomar lo que nos mencionó aquella estudiante que manifestó escribir como una niña de 5 años y preguntarnos: ¿Con que estarán relacionadas esas afirmaciones? ¿Podría ser con la posibilidad de que la estudiante desea escribir, pero se encuentra con ese miedo a ser juzgada por “escribir como una niña de 5 años”? ¿Cómo afrontaría este “miedo” de su estudiante la D3? ¿Será esta connotación de “desafío” y “responsabilidad” la que pone tanto peso en la escritura de esta estudiante?

Para finalizar con este apartado, consideramos pertinente exponer lo que indagamos en las entrevistas acerca de la perspectiva de las docentes en lo que respecta a la concepción de la escritura y la lectura. Explorando, entonces, si estas son abordadas de manera individual y separada, o si, por el contrario, se conciben de manera más integrada. Con este propósito, formulamos el siguiente interrogante dirigido a las docentes entrevistadas: “¿Consideran que puede haber Escritura sin Lectura y viceversa?” Les solicitamos, asimismo, fundamentar su respuesta. Estas fueron:

**D1:** *“van de la mano. Me cuesta mucho separarlas, entiendo que, el proceso de leer y escribir, la lectoescritura van de la mano pero si tuviera que hacer alguna separación... yo puedo ser un ávido lector y un pésimo escritor, o puedo ser un excelente escritor y un pésimo lector. Lo cual me parece que sería un poquito contradictorio porque al menos los escritores que yo admiro, admiran a otros escritores y se han devorado sus obras, entonces me cuesta pensarlo. Pero sí podría ser un ávido lector y no saber escribir absolutamente nada, ni media rima de un poema, que no lo sé”.*



La **D2**, no pudo darnos una respuesta, pero en otra de las preguntas que le hicimos declaró: *“Claramente están las dos ligadas y yo las laburo así, juntas. Primero leemos y después producimos escrito.”*

**D3:** *“Creo que a medida que descubrimos leer inevitablemente, por más que no escriba mi mano (...) la escritura existió por cómo construí mentalmente esa idea.(...) Es muy difícil separar una de otra, aunque la motricidad no me deje, porque estoy construyendo la imagen que permanezca. (...) Porque no realmente tiene que ver lo cognitivo o lo neuro cognitivo, porque hay algo de lo cognitivo ahí que se inscribe y se abrocha para darle un sentido. Significado y significante (...) abrochado, pero además subjetivamente yo le di un sentido.”*

En relación con este tema, hemos podido retomar los aportes extraídos del Marco Teórico a lo largo de nuestro recorrido sobre la interacción entre la escritura y la lectura, destacando especialmente las contribuciones de la autora Schlemenson (2009) ya que somos conscientes de la estrecha relación existente entre los conceptos. En este sentido, pensamos junto con la autora al afirmar que la lectura “es complementaria de la escritura y por su valor eminentemente interpretativo permite la incorporación de sentidos y aperturas en un juego de aproximación hacia nuevos caminos de investimento del mundo.” (p. 67). Desde esta perspectiva pensamos como investigadoras a la escritura y la lectura. También reflexionamos sobre las respuestas de las docentes, acerca de si, la lectura y la escritura se encuentran separadas o unidas y, si bien en la pregunta específica del tema, todas responden que no las pueden tomar por separado, en otras respuestas que nos dieron, pareciera ser que si la piensan de esta forma.

Consideramos que la D1 destaca la dificultad de separar lectura y escritura, reconociendo que aunque puedan existir casos de sujetos más “ávidos” o “pésimos” en una u otra, la práctica de una influye en la otra. En

cambio, la D2, aunque no pudo proporcionarnos una respuesta directa, expresa que considera tanto a la lectura como a la escritura, como un proceso secuencial. Esto nos hace reflexionar nuevamente acerca de su posicionamiento, en donde ambas son pensadas como procesos que funcionan sólo por aspectos cognitivos, dejando de lado lo subjetivo y lo interpretativo. Y por último, consideramos que la D3 profundiza en la naturaleza intrínseca de esta relación, destacando cómo la lectura y la escritura se entrelazan en la construcción de significados y la comprensión del mundo.

Nos resulta entonces importante considerar la perspectiva de Piacenza (2020), una de las autoras que tomamos para los antecedentes de esta investigación, quien explicó que, como Barthes advirtió en más de una ocasión, leer y escribir resultan verbos inseparables. Desde nuestra postura, como investigadoras, consideramos que así es pertinente tomar a la lectura y a la escritura. El hecho de pensarlas como verbos es tomarlas como acciones que te invitan a hacer, a realizar, y considerarlas, además, con el adjetivo inseparables, nos hace reflexionar sobre la importancia de observarlas y trabajarlas en conjunto. Dos categorías que son complementarias y que se retroalimentan entre sí, y gracias a esto dan apertura a nuevos caminos y nuevas formas de pensar el mundo, siendo un instrumento de intervención sobre el mismo que nos permitirá pensar, tomar distancia y reflexionar.

#### **5.4 Desde la perspectiva de los estudiantes: ¿qué se aprende a partir de las propuestas con las que se trabaja en la asignatura Lengua y Literatura?**

Para poder concluir con lo que fuimos recuperando teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, consideramos pertinente reflexionar sobre las opiniones de los estudiantes acerca de lo aprendido a partir de las propuestas con las que se trabaja en la asignatura Lengua y Literatura. En este punto, nos adentramos en una reflexión sobre el carácter de esta asignatura, que proporciona a los estudiantes un espacio para que puedan expresarse a través de la escritura. Esto es particularmente relevante en el contexto de un quinto año, ya que en ese momento, los estudiantes se encuentran en un

proceso de exploración y redefinición de sí mismos, considerando los cambios propios de la adolescencia.

Para poder indagar acerca de esto, comenzamos haciéndoles preguntas tales como: “¿Cómo es una clase de lengua y literatura? ¿Qué actividades hacen?”. En general las respuestas de los estudiantes no variaron mucho, incluso se repetían. Una de las cuestiones en donde notamos esta repitencia fue en el hecho de que “las clases eran muy habladas y se daban siempre de la misma forma”. Debido a esta manifestación acerca de que las clases eran muy monótonas, en un momento de la entrevista, les preguntamos a los estudiantes: “¿Les parece que cambiaría algo si las clases de Lengua y Literatura se dieran en otro espacio de la escuela? ¿Cambiaría algo si se dieran sentados en ronda?” Sobre este aspecto, consideramos que la mayoría de los estudiantes entrevistados coincidieron en que sí cambiaría algo. A continuación detallaremos algunas de las respuestas que más nos llamaron la atención.

En el grupo 4, las respuestas fueron:

- **E1:** *“Si, porque ponele a mi Lengua no me gusta porque me parece un embole. Pero me gusta leer por ejemplo, entonces si las clases fueran más interesantes y centradas en otra cosa, te la escucho. Pero es muy teórica, habla, habla, habla. Siempre lo mismo y es aburrido”.*
- **E4:** *“Dice siempre lo mismo”.*
- **E1:** *“Si, dice siempre lo mismo”, “(...) es más una clase en donde ella habla y explica, es como más teórica”*

Estas afirmaciones nos llevan a pensar en lo que plantea el psicoanalista Ricardo Rodulfo (1995, como se citó en Fernández, 2014), quien relaciona al aburrimiento con el aprendizaje y explica que dicho aburrimiento es preocupante cuando el sujeto no siente el deseo de aprender. El autor menciona que “(...) se aburre allí donde no se reconoce, donde no puede ver nada propio, nada de él, nada que le concierne (...) no se puede reconocer, no

se encuentra, en nada de lo que le enseñan” (p. 233). En relación con las respuestas proporcionadas por los estudiantes y teniendo en cuenta lo planteado por el autor, consideramos que la participación de los mismos en la asignatura, podría estar influenciada por el aburrimiento, lo que posiblemente generaría cierto rechazo hacia la experiencia de aprendizaje. Aquí nos preguntamos: ¿Cómo hacer para que estos estudiantes puedan recuperar este deseo de aprender que parecen haber perdido?

Acerca del aburrimiento, Fernández (1995), dirá que sería necesario para lograr una discontinuidad con el afuera que le permita al sujeto poder reencontrarse con su deseo propio. Al mismo tiempo que el humor y la alegría serán posibilitadores de aprendizajes saludables, para hacerle frente al aburrimiento (Fernández, 2000). Teniendo en cuenta esto, reflexionamos que el aburrimiento del cual nos hablan los estudiantes, podría significar una potencia para ellos, para que puedan reencontrarse con lo que realmente desean para con sus aprendizajes, pero sin que estos queden inhibidos. Fernández (2012) también menciona que "(...) se aburre quien se ha dejado robar la posibilidad de elegir, quien ha entregado al otro la decisión de qué es lo que debe pensar y a qué debe "prestar atención".(pp. 11-12).

En este punto y considerando que: el aburrimiento es necesario, para que el sujeto pueda reencontrarse con su deseo propio pero que a su vez es importante que en este aburrimiento los aprendizajes no queden inhibidos, podemos retomar nuevamente a Fernández (2014), quien menciona que, es posible desactivar ese aburrimiento “abriendo espacios para el despliegue de la agresividad constructiva, el preguntar y el contacto con la autoría del pensamiento, que no es otra cosa que el contacto con la potencia pensante y transformadora del mundo y de sí mismo” (p. 240). Ahora bien, teniendo en cuenta los decires de los estudiantes, consideramos que, en la institución investigada, esto no se estaría llevando a cabo y no se estaría dando lugar a estos espacios para desactivar el aburrimiento, ya que, como bien mencionó el estudiante 1, la clase de Lengua y Literatura “*es muy teórica, habla, habla, habla. Siempre lo mismo y es aburrido*”.

Teniendo en cuenta lo que nos habían respondido hasta el momento, nos pareció interesante preguntarles también acerca de si conocían algún algún texto, libro o cuento con el que quisieran trabajar en clase, y algunas de las respuestas que nos fueron dando en los diferentes grupos son las siguientes:

- **G4 - E6:** *“No sé, más drama para mi, me parece todo como muy estructurado y como que todos los años se lee lo mismo. Por eso estaría bueno que de vez en cuando leamos un libro que sea más para nosotros”*

Conversación del grupo 5:

- **E5:** *“¿Cuál era el libro del nenito que se levantaba del coma?”*
- **E4:** *“(…) de primer año. Es tan difícil volver a Ítaca”*
- **E3:** *“Sí, ese nos gustó”*
- **E1:** *“Creo que a todo el curso le gustó ese cuento. Pero porque era una historia re linda (…)”*
- **E4:** *“Si, nos gustó mucho todo lo que pasaba, pero también porque era más llevadero. Y estaría bueno volver a trabajarlo, porque si no me equivoco lo dimos en tutorías. Entonces lo dimos así nomás. No trabajamos puntualmente sobre el libro. Como que si lo trabajaríamos ahora, lo aprovecharíamos mucho más”.*

Y del grupo 7:

- **E1:** *“En primero leímos “Es tan difícil volver a Itaca”, está bueno y a mi me re quedó, me re acuerdo”*

En este punto creemos que se podría vislumbrar algo del deseo del cual hablaba Alicia Fernández (2014), ese que rompe el aburrimiento. Los estudiantes encontraron un texto que les despertó emociones y que ahora, con una trayectoria escolar por finalizar, pueden y quieren retomar para seguir analizando y reflexionando sobre el mismo, pero desde otro lugar. Los estudiantes y sus deseos de aprender, parecen encontrarse relacionados con

aspectos que quizás las docentes de la institución no están pudiendo observar para considerarlos y trabajar a partir de ellos. Davini (2015), acerca de esto expresa que la motivación para aprender va a aumentar a medida que los estudiantes puedan involucrarse de una manera activa en la enseñanza. Esto significa no solo participar durante la enseñanza sino también darles la posibilidad de elegir temas o problemas con los cuales deseen trabajar o estudiar.

En el transcurso de las entrevistas, los estudiantes también hicieron referencia a las formas de dar clases y la enseñanza de los docentes. Dentro del primer grupo se dió el siguiente diálogo:

- **E4:** *“(...) El año pasado tuvimos otro profe y tenía otra forma de dar las clases. Intentaba explicar la literatura con canciones”.*
- **E3:** *“Ah estaba re bueno eso”.*
- **E5:** *“Antes era todo teoría, ahora relaciona más lo que estamos dando con la vida cotidiana”*

En este punto, retomamos la perspectiva de Eisner (como se cita en Davini, 2015) quien explica que “siempre se comprende mejor y se despierta mayor interés si se trabaja desde lo observable, en forma real o simulada. La motivación y el aprendizaje se incentivan cuando se enseña sobre la base de la experiencia [...]” (p. 73). Asimismo, se destaca la relevancia de incluir narrativas, testimonios y ejemplos concretos, tal como señala Jackson (citado en Davini, 2015), para enriquecer el abordaje de los contenidos educativos. Consideramos que esta forma de trabajo, basada en la experiencia, puede llegar a generar una huella positiva en los estudiantes, motivándolos a aprender.

En consonancia con estas ideas, consideramos que los testimonios de los estudiantes muestran cómo el trabajo con contenidos relevantes y relacionados con su vida cotidiana aumenta la significatividad de los aprendizajes para ellos. Como plantea Dussel (como se citó en Davini, 2015), es esencial presentarles a los estudiantes la posibilidad de aprender contenidos

relevantes y justos, aquellos que valen la pena aprender. Este enfoque se refleja en el comentario de la E3 del G1, cuando menciona: “(...) *nos da cosas que nos van a servir para más adelante, por ejemplo dimos Normas APA, que sabemos que nos va a servir*”. Sin embargo, nos surgen interrogantes acerca de la exigencia y el deseo que pudimos observar por parte de los estudiantes de que los contenidos a aprender redunden en un efecto inmediato. Desde nuestro punto de vista y hablando en términos barthesianos, consideramos que la literatura guarda una dimensión intransitiva. Entonces nos preguntamos ¿cómo es la potencia de la literatura en este contexto? ¿Cómo se podría conmover esa estructura de pensamiento de los estudiantes relacionada al sentido común? ¿Cómo se podría poner en valor la potencia de la literatura más allá del efecto inmediato, más allá de la búsqueda de resultados?

Por otra parte, y para seguir indagando acerca de cómo eran las clases de Lengua y Literatura, les preguntamos: “¿Qué textos usan en las clases de lengua y literatura? ¿Qué hacían con esos textos después?”. Muchas de las respuestas que nos fueron dando los estudiantes, estaban relacionadas directamente con que leían algún libro o cuento y, en un momento posterior, tenían que resolver una guía de preguntas sobre el mismo. A partir de esto, nos resulta significativo el siguiente diálogo del grupo 5, que expone lo siguiente:

- **E3:** *“Los analizábamos con la profe, eran como actividades de comprensión creo. Nos quedábamos charlando en clases sobre ese cuento”.*
- **E5:** *“A veces nos hacían hacer unas guías de preguntas sobre el cuento. Y después decíamos lo que nos había parecido a nosotros”.*
- **E4:** *“Si, era con casi todos los cuentos lo mismo”.*

Teniendo en cuenta que el objetivo específico estaba orientado a saber qué aprenden estos estudiantes a partir de las propuestas de la asignatura Lengua y Literatura, nos resulta interesante la conversación que se generó. Pareciera no haber registro o recuerdo de contenidos explícitos de lo que aprendieron, sino que lo que más recuerdan es el tipo de actividades que realizaban en la cátedra. Aquí es dónde nos preguntamos, ¿por qué parece no

haber recuerdo de aquellos contenidos que supuestamente aprendieron? ¿Qué opinan los estudiantes sobre la relevancia de estos contenidos en relación con sus intereses y necesidades personales? ¿Qué es lo que sucede dentro de una clase de Lengua y Literatura para que éstas sean mayoritariamente recordadas en relación con las propuestas?

Si bien los estudiantes “critican” la manera en que se llevan adelante estas clases y nos manifiestan: “(...) *Es siempre todo muy monótono*” (E3-G6), nos resulta importante destacar que, creemos que la docente no estaría tomando a las guías de preguntas como simples guías de preguntas. Los estudiantes entrevistados mencionan que, en casi todos los cuentos, tienen estas guías para resolver, pero también manifiestan que luego había una puesta en común sobre las mismas, en la que cada uno aportaba desde su lugar qué le había parecido el cuento. Entonces, aunque la docente realizaba actividades para responder a determinadas preguntas, también hay algo de lo que ella propone que va más allá. Este “ir más allá” tendría que ver con su forma de considerar a estas actividades, como mencionamos anteriormente, en un momento de la entrevista, la D1 nos planteó: “*que no sea sólo una guía de preguntas, que sea una invitación a la reflexión, que sea una invitación a escuchar un poco más la interpretación por un lado y la opinión del alumno por otro*”. Esta docente, parecería entonces proponer preguntas como puntos de partida y no como límites. Puntos de partida, que creemos que son necesarios para, en palabras de Paín (1997), “gestionar la inspiración”. Por esta razón, consideramos que suele creerse que si la consigna es libre y se los deja escribir “lo que quieran” se “(...) hace un regalo de libertad, pero resulta que esta libertad (...) es tan grande que nos inunda. Que todas estas ideas que vienen agolpándose y que quieren salir, al final nos inhiben y ninguna de ellas llega a pronunciarse” (p. 33).

Y en este punto, es donde podemos retomar uno de los antecedentes planteados, en el cual sus autoras, Bou y Piaggio (2020), se refieren a la escritura académica. Desde nuestra perspectiva consideramos esencial poder repensar sus planteos pero en relación con la escritura en general, estas



resultan más enriquecedoras cuando se plantean desde un lugar que habilita a la implicación de los estudiantes, dejando lugar para la elección y para que el error sea resignificado como posibilidad. Esto permite, no sólo la construcción de conocimientos, sino también la construcción de sí mismos como sujetos creativos y pensantes.

Para ir finalizando este apartado, consideramos pertinente tomar una de las respuestas que nos pareció interesante acerca de qué cambiarían de la clase de Lengua y Literatura, y uno de los estudiantes del grupo 6 nos respondió:

- **E1:** *“Los temas, que no sean tan estructurados. Las herramientas que se pueden usar, por ejemplo chat gpt”*

Esto nos lleva a pensar en uno de nuestros antecedentes de investigación. En relación con los recursos y herramientas digitales, Muñoz Basurto, M. D. et al. (2022) concluyen que hay una falta de conocimiento por parte de los docentes, y por esta razón no pueden contribuir de una manera significativa a la innovación educativa en los estudiantes, para así poder ayudarles a alcanzar aprendizajes que consideren relevantes. Los docentes deberían innovar con modelos de enseñanza, estrategias y herramientas para poder garantizar que el proceso de enseñanza se lleve de la mejor manera y el estudiante se sienta invitado a protagonizar su aprendizaje. Consideramos, entonces, que los estudiantes encuentran y proponen herramientas o recursos digitales, como lo es chat GPT, para utilizar dentro del aula, pero se encuentran con docentes que no ven la necesidad de innovar con ello.

Sumado a esto, nos resulta pertinente tomar lo que otro estudiante compartió acerca de si cambiarían algo de la clase de Lengua y Literatura:

- **E3:** *“Si, principalmente los temas. Después también que sea más inclusiva la clase, no sé cómo, no sé si en otro lugar, haciendo rondas... pero algo para que te animes más a hablar, no que te obligue pero algo que te dé ese empujón para participar”*

Aquí pudimos observar que hay una necesidad por parte de los estudiantes a realizar algo distinto. Volviendo a las respuestas que nos dieron los estudiantes al preguntarles si creen que cambiaría algo si las clases de Lengua y Literatura se dieran en otro espacio de la escuela, nos respondieron:

- **E1:** *“Le daría otra onda”*
- **E3:** *“Si, capaz todos juntos leyendo en ronda estaría bueno. Es siempre todo muy monótono”*

A partir de esto, consideramos que, estos estudiantes buscan salir de esa monotonía de la cual hablan. Parece que intentan incluir algo diferente, romper con lo instituido desde hace tanto tiempo en esta escuela, lo cual es cuestionado y criticado.

Por nuestra parte, también intentamos generar un cambio como investigadoras. Decidimos hacer entrevistas grupales con los estudiantes, generando un diálogo, escuchándolos de una manera activa e indagando acerca de sus intereses, gustos, acuerdos y desacuerdos en relación con lo escolar. Y consideramos que, se debería promover que estos estudiantes puedan, dentro y fuera del ámbito escolar, ser y estar disconformes con lo ya instaurado. Además, creemos que se debería promover constantemente lo planteado por Fernandez (2012-2013) en relación con nuestro quehacer psicopedagógico, pero pensándolo desde la actitud de los estudiantes, cuestionar, hacer que lo instituido se incomode, molestar a lo rígido, lo ya establecido, ya que es la única manera de comenzar a instaurar algún cambio.

Llegados a este punto de análisis, nos animamos a ir enlazando y relacionando los conceptos con los datos recolectados en las entrevistas, nos parece que es momento de ir concluyendo con el apartado de “Resultados” y darle paso a las tan anheladas “Conclusiones”.

## **6. CONCLUSIONES, REFLEXIONES FINALES Y APERTURA DE NUEVOS INTERROGANTES PARA SEGUIR PENSANDO**

En esta última sección, abordaremos las reflexiones finales de la presente investigación, retomando el objetivo general y resaltando los aportes más significativos a la Psicopedagogía. Creemos esencial señalar que nuestras conclusiones están diseñadas para intentar ofrecer respuestas abiertas que fomenten la apertura de espacios reflexivos invitando a plantear nuevos interrogantes y preguntas flexibles y abiertas. Desde esta perspectiva, concebimos este apartado como una pausa en el desarrollo de la investigación, una manera de dejar interrogantes abiertos que posibiliten continuar avanzando. Aspiramos entonces a que, desde nuestro área del saber, sea posible seguir indagando sobre este tema poco estudiado, propiciando así la exploración de nuevos rincones y terrenos inexplorados hasta el momento.

En la presente Tesina, el objetivo general fue analizar los usos de la literatura y su relación con el aprendizaje, la lectura y la escritura desde la perspectiva de docentes y estudiantes que transitan el último año de secundaria en una escuela privada de la ciudad de Funes. A continuación, expondremos los objetivos específicos que guiaron esta investigación, acompañados de un análisis derivado de las entrevistas realizadas tanto a docentes como a estudiantes, y así compartir nuestra reflexión final sobre estos objetivos.

A lo largo de la elaboración de los objetivos específicos dentro de nuestra investigación, consideramos relevante indagar, en primer lugar, acerca del uso de la literatura en el marco de la asignatura de Lengua y Literatura y fuera de él.

Analizando los discursos de las docentes, llegamos a varias conclusiones. En primer lugar, consideramos que es importante ser conscientes de la diversidad que existe entre los enfoques de las docentes entrevistadas en cuanto a sus concepciones sobre la literatura. Mientras dos de ellas parecían estar posicionadas desde perspectivas más abiertas y flexibles, asociando la

literatura con la exploración continúa, la construcción de identidad y la posibilidad de pensar, la otra docente pareció mostrar una perspectiva más restringida, simplificando a la literatura y limitándola a su consideración dentro del aula y, en este sentido, atendiendo únicamente a su concepción en tanto institución, antes que como acto.

Es importante señalar que las tres docentes entrevistadas trabajan con los mismos estudiantes (aunque en distintos momentos del recorrido escolar), por lo tanto, nos preguntamos: ¿cómo se va construyendo la concepción de “literatura” en estos adolescentes? ¿Se les permite pensar y opinar libremente?

Consideramos que tal vez la diversidad de perspectivas docentes pueden enriquecer la enseñanza de la literatura, promoviendo un ambiente de aprendizaje más significativo y motivador para los estudiantes y permitiendo a cada uno de ellos ir construyendo una concepción propia acerca de lo que es la literatura. En relación con el uso de la literatura, nos resulta importante promover un replanteo acerca de la obligatoriedad que existe con respecto a la lectura y a la escritura, más bien, creemos que el camino a seguir tendría que ver con, antes que obligar, incentivar el placer por la lectura y explorar nuevas formas de acercarse a la literatura, imprescindible para potenciar el aprendizaje en el aula. Y, con respecto a esto, creemos necesario comenzar a pensar y utilizar la evaluación como otra instancia de aprendizaje, donde el error signifique posibilidad de pensar y oportunidad de aprendizaje. Generalmente se tiende a pedir escritos extensos para una posterior evaluación, la misma se centra en las “respuestas correctas” y la valoración de la cantidad sobre la calidad, lo que redundaría en una situación de presión y posible frustración para los estudiantes y genera, tal vez, que la distancia con la escritura y la lectura sea cada vez mayor.

Esta idea nos lleva a pensar que tanto la escritura como la lectura se encuentran muchas veces limitadas por la petición de quienes ejercen el rol docente. Esta petición, como diría Skliar (2014), sólo tiene valor cuando se responde a algo. Además, la petición de escribir en el contexto escolar se

convierte en un acto de mediación entre el sujeto y la sociedad y puede estar imbuida de poder y control. Pensando junto a este autor, consideramos que esta escuela, como institución social, tiende a imponer una serie de expectativas y normas sobre lo que se considera una escritura "correcta" o "aceptable". Esto nos invita a repensar el papel de la escritura en la educación, nos invita a considerar cómo podemos fomentar un enfoque más amplio y liberador de la escritura, uno que valore la diversidad de voces y experiencias de los estudiantes y que los empodere para convertirse en escritores de sus propias historias.

En este punto de las conclusiones, nos remitimos a lo planteado por Maite Alvarado (2013), quien expresa sobre la prueba escrita que:

(...) el sujeto que escribe busca borrarse, reprimir las marcas de su propio lenguaje, para dar cuenta del otro texto (...) la escritura del examen se esfuerza por adelgazarse todo lo posible para que aparezca en su lugar (...) la voz del maestro, del autor estudiado, del saber, que siempre está en otro lado. (...) el saber está del lado del que pregunta y (...) la pregunta no vehiculiza por lo tanto el deseo de saber, sino de poner a prueba al que responde (pp. 107-108).

Esta cita nos invita y desafía a resignificar la evaluación, que a menudo parece centrarse en la reproducción y la búsqueda de respuestas "correctas". De esta manera, pensamos la evaluación, ya no como un "castigo" sino como una oportunidad de aprendizaje, donde el error se perciba como una posibilidad de reflexión y construcción de conocimientos. En este sentido, consideramos fundamental que las docentes puedan comenzar a promover la autonomía del estudiante, apostando por la voz propia en sus escrituras, en lugar de imponer modelos predefinidos. De esta manera, creemos que se podrían generar ambientes de aprendizaje más significativos y enriquecedores.

En relación con las clases y teniendo en cuenta los discursos de los estudiantes, notamos que algunos de ellos consideran que hay una diferencia entre cómo se abordaban algunos temas en el momento en que realizamos la entrevista y el año anterior. La mayor diferencia radica en que anteriormente había una gran desconexión entre la temática abordada y su vida cotidiana y experiencia propia. En cambio, en este momento de su recorrido escolar, la manera como se abordan los temas en las clases parecería estar más vinculada a cuestiones personales y significativas, a la vida cotidiana de los estudiantes. Nos es posible retomar algunos de sus discursos para ejemplificar esto que mencionamos: "(...) si comparo el año pasado con este, la clase de literatura es mucho más llevadera. El año pasado eran un plomazo. Con el Martín Fierro y todo eso. Pero ahora que (...) damos temas un poco más interesantes es mejor" (estudiante 4 del grupo 1); "antes era todo teoría, ahora relaciona más lo que estamos dando con la vida cotidiana" (estudiante 5 del grupo 1); "(...) aparte nos da cosas que nos van a servir para más adelante, por ejemplo dimos Normas APA, que sabemos que nos va a servir" (estudiante 3 del grupo 1); "(...) si las clases fueran más interesantes y centradas en otra cosa, te la escucho. Pero es muy teórica, habla, habla, habla. Siempre lo mismo y es aburrido" (estudiante 1 del grupo 4).

Consideramos entonces que se podría aprovechar aquello que traen consigo los estudiantes, sus experiencias, los temas que son de su relevancia, para así abordar diferentes cuestiones que posibiliten construir aprendizajes significativos con ellos. Por esta razón, pensamos en la importancia de hacerlos partícipes y tenerlos en cuenta a la hora en que los docentes decidan qué temas abordar y la manera de hacerlo. Creemos que, de esta forma, estas propuestas podrían comenzar a generar así, espacios de "autoría de pensamiento". En la que se involucra tanto lo objetivo, que sería el conocimiento en sí, como lo subjetivo, es decir, lo propio de cada estudiante, en un conjunto. De igual manera, desde la Psicopedagogía, entendemos que no basta con simplemente escuchar a los estudiantes; es crucial también invitarlos a reflexionar activamente sobre sus propias afirmaciones. Por ejemplo, cuando dicen "(...) sabemos que nos va a servir", consideramos fundamental

profundizar en estas respuestas. ¿Acaso creen que sólo lo que sirve para alcanzar un objetivo concreto es lo realmente importante? ¿Reducen su visión de la vida únicamente a la productividad? Es esencial mostrarles que existen aspectos que no necesariamente conducen a resultados inmediatos o tangibles. La literatura no “sirve” para responder a un sistema productivo, sí “sirve” para otras cosas, ya que habilita el pensamiento, posibilita, potencia la construcción de aprendizajes significativos y da lugar al sujeto.

Asimismo, teniendo en cuenta que cambiaron los modos de trabajo pero no cambió la docente, nos surge un interrogante: ¿Qué motivó a esta docente a cambiar su forma de trabajo? Además, otros interrogantes para seguir pensando: ¿Por qué en esta escuela, deben llegar a la instancia del último año del Nivel Secundario para poder generar espacios de autoría de pensamiento dentro de esta asignatura? ¿Qué hubiese sucedido si esto se empezaba a promover en años anteriores?

En última instancia, nos parece de suma importancia poder integrar la literatura de manera transversal en el currículo, extendiéndola más allá de la asignatura de Lengua y Literatura y abarcando todas las áreas de aprendizaje. Esto se debe a que la literatura permite cuestionar y desafiar ideas preconcebidas, generar interrogantes y confrontar perspectivas ya establecidas. Creemos que al incluir la literatura de manera transversal en todas las asignaturas, se podría enriquecer de manera significativa el proceso educativo, permitiendo a los estudiantes apreciar y valorar la relevancia de la literatura en diversos contextos. Asimismo, consideramos que esta transversalidad podría proporcionar oportunidades para explorar la conexión entre las diferentes áreas del conocimiento, fomentando una comprensión más compleja y profunda del mundo que nos rodea. En resumen, abogamos por una visión más amplia de la literatura en el ámbito educativo, reconociendo su potencial para enriquecer la experiencia de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento.

El segundo objetivo específico que planteamos tiene que ver con conocer la importancia que le atribuyen a la literatura las docentes que entrevistamos dentro de esta institución.

Nuevamente nos encontramos con perspectivas y respuestas variadas acerca de la importancia que tiene la Literatura, algunas de ellas enfatizan su papel como motor, posibilidad de trascendencia y espacio de creación mientras que otras pueden tener definiciones o enfoques más restringidos. Contemplamos que una de las posibilidades que hay de que esto sea así, tiene que ver con las propias experiencias de estas docentes con la literatura, tal vez fueron experiencias que dejaron marcas en las percepciones de quienes entrevistamos. En general, las docentes atribuyen a la literatura un papel significativo que va más allá de lo académico. Ven en la literatura un ámbito poderoso en donde los sujetos pueden expresarse, cuestionarse, trascender y, fundamentalmente, transformarse. Para ejemplificar esto, nos resulta relevante retomar el discurso de una de las docentes (D3) entrevistadas al momento de preguntarle sobre la literatura: "(...) me parece que es motor, me parece que es trascendencia. (...) la literatura para mí es posibilidad de trascendencia. Es continuar, es crear espacios de creación absolutos, es generar posibilidad de pensamiento, de asociación, de crítica, de crítica como construcción de pensamiento analítico. (...) es todo, construcción de identidad y que perdura, perdura en el tiempo".

Además, teniendo en cuenta algunas de las respuestas que nos fue dando una de las docentes, consideramos que es necesario comenzar a replantearse y repensar los enfoques educativos y modos de enseñanza que observamos tienen en esta institución y la imperiosa necesidad que existe de fomentar una conexión más auténtica y significativa con la literatura; empezando a dejar atrás ese enfoque educativo basado en la obligatoriedad y el "deber ser". Consideramos entonces que, por parte de las docentes y de la institución, debería surgir una invitación a los estudiantes para que trasciendan ese paradigma, planteado por una de las docentes, de la "generación del deber ser" y, puedan así abrazar la noción de ser una *generación del poder ser*, como



proponemos en esta Tesina. Esto implicaría un cambio de perspectiva fundamental y necesaria durante los recorridos escolares. Y, de esta manera se les otorgaría a los estudiantes un sentido de autonomía en su aprendizaje, en el cual se fomente la exploración de sus intereses, el compromiso con sus responsabilidades y la toma de decisiones.

Estas discrepancias en los discursos de las docentes nos llevan a reflexionar sobre la naturaleza de la literatura como una apertura hacia la complejidad del mundo, presente en todos los lugares donde el lector busca encontrarla (o no). Y, además, creemos que repensar nuestra percepción de la literatura y reflexionar sobre cómo se entrelaza con la práctica psicopedagógica es fundamental. Comprender que tanto la literatura como la Psicopedagogía comparten un poder transformador y la posibilidad de crear entornos significativos, nos invitan a explorar este “poder ser” que puede encontrarse entre ambos ámbitos de pensamientos, y así también su potencial para generar cambios en el ámbito educativo y más allá.

El siguiente objetivo específico tiene que ver con registrar la valoración de docentes y estudiantes acerca de la lectura y escritura. Sobre este punto también observamos que existen diversas perspectivas y opiniones de los participantes. Y esta diversidad creemos que puede atribuirse a las diferentes experiencias, modos de enseñanza y expectativas personales de cada estudiante y cada docente entrevistado. Luego de haber realizado un análisis de las respuestas que nos proporcionaron los participantes de esta Tesina, nos es posible reflexionar acerca de los diversos enfoques y experiencias subjetivas, subrayando la complejidad de los fenómenos que involucran la lectura y la escritura.

Durante el análisis de este objetivo, reafirmamos la necesidad de revisar los métodos de enseñanza y los enfoques educativos que se siguen utilizando hoy en día en esta institución. Consideramos que, según las respuestas que nos brindaron docentes y estudiantes, estos vienen siendo iguales desde hace muchos años, sin contemplar los avances por los que fue pasando la sociedad.

Creemos que cada vez existen más formas de leer, y aunque estas no coincidan con las maneras más tradicionales o convencionales de lectura, no implica que no sean válidas de ser leídas, reflexionadas y utilizadas dentro del aula.

A su vez, reflexionamos acerca de que contemplar la diferencia de perspectivas entre docentes y estudiantes en relación con la lectura y la escritura es muy importante para poder comprender parte de la dinámica de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Por un lado, las docentes, tienden a destacar la importancia de una lectura y una escritura que sean críticas, analíticas y reflexivas, considerándolas esenciales para la comunicación y la expresión. Creemos que reconocen en estas, un vehículo para promover el análisis reflexivo y fomentar la participación activa en la construcción del conocimiento. Por otro lado, los estudiantes, influenciados por una variedad de factores como sus intereses personales, sus experiencias previas con la lectura y la escritura, así como las demandas sociales y culturales, pueden pensarlas y abordarlas desde una perspectiva diferente. Para muchos de ellos, la lectura y la escritura pueden ser percibidas principalmente como formas de entretenimiento y medios de expresión personal. De esta manera, la lectura podría convertirse en un viaje a mundos imaginarios, escapando de la realidad, y la escritura se presentaría como una posible opción para plasmar sus pensamientos, emociones y experiencias de manera creativa.

Entonces, consideramos que hay una necesidad de equilibrar las expectativas y las prácticas de enseñanza con las perspectivas y las necesidades de los estudiantes. Al hacerlo, se abriría la puerta hacia un enfoque más amplio y flexible que fomente el *poder ser* y reconozca el potencial transformador de la lectura y la escritura más allá del ámbito académico. En lugar de limitar su significado a meros requisitos curriculares, se podría promover la idea de que la lectura y la escritura son esenciales para expandir horizontes, para la expresión personal, para nutrir la creatividad, y para la conexión de los sujetos con el mundo que nos rodea. Este cambio de paradigma no sólo enriquecería la experiencia educativa de los estudiantes,

sino que también los potenciaría con aprendizajes y perspectivas valiosas para enfrentar los desafíos y oportunidades de la vida más allá del ámbito académico.

El último de los objetivos específicos que nos planteamos fue identificar las opiniones de los estudiantes sobre lo aprendido a partir de las propuestas con las que se trabaja en la asignatura Lengua y Literatura. Acerca de esto y teniendo en cuenta el análisis de datos realizado, consideramos importante mencionar varios aspectos.

En primer lugar notamos que al indagar sobre lo aprendido a partir de las propuestas, los estudiantes nos iban mencionando las actividades que realizaban en la asignatura, específicamente asociadas a los textos, tales como responder guías de preguntas y participar en discusiones sobre lo leído. En este sentido, notamos que, en general, recuerdan más las actividades en sí mismas que los conceptos específicos que podrían haber aprendido con ellas. Consideramos que es esencial que las actividades propuestas estén diseñadas de manera tal que promuevan la comprensión, el análisis crítico y la reflexión, para así maximizar su impacto en el proceso educativo de los estudiantes. Asimismo, nos surge el interrogante de si las actividades que son tan recordadas por los estudiantes no tendrán un potencial significativo que valdría la pena explorar. ¿Qué características tenían estas actividades para que sean recordadas por los estudiantes? Consideramos que, tal vez, su impacto radica en ofrecerles la oportunidad de participar en ejercicios que promuevan el intercambio de ideas y el pensamiento crítico. Creemos que la posibilidad de involucrarse en actividades que promuevan la interacción y el análisis puede ser un factor determinante para que estas experiencias sean significativas para los estudiantes.

En concordancia con estas ideas, teniendo en cuenta que el objeto de estudio de la Psicopedagogía es el sujeto en situación de aprendizaje y, posicionándonos como futuras psicopedagogas, consideramos que sería necesario no solamente trabajar con los estudiantes, sino también con las

docentes. De esta manera podríamos invitar a estas últimas a reflexionar sobre sus propuestas, la manera en que estas son planteadas, y hasta qué punto promueven la construcción de aprendizajes, destacar la importancia de considerar cada una de las modalidades de aprendizaje de sus estudiantes al pensar en una propuesta y hacer hincapié en la importancia de tener en cuenta no solo el resultado, sino también el proceso de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.

Por otro lado, consideramos que en determinadas ocasiones la experiencia de los estudiantes de involucrarse activamente en discusiones y análisis es más significativa que el contenido específico que puedan haber aprendido. Acerca de esto, notamos que por su parte hay un pedido de trabajar con textos más relevantes, emocionantes y relacionados con su cotidianidad, pareciera ser un deseo el vincular la literatura con sus propios intereses y emociones. Pensamos que la elección de textos significativos para ellos puede tener un gran impacto en la percepción y la valoración de la asignatura, además de que podría aumentar sus intereses, aspectos que creemos no están siendo muy contemplados, por esto consideramos fundamental revisar la selección de textos que las docentes ofrecen.

Por último, notamos que, de parte de los estudiantes existe la necesidad y el deseo de emplear herramientas digitales en sus procesos de aprendizaje. Pero, en contraposición con esto, observamos que desde la institución escolar, en general, no se estaría contemplando esta necesidad, ya que se sigue utilizando como única y principal herramienta el soporte papel, los cuentos y libros físicos. Consideramos que desde la institución no se está teniendo en cuenta el modo en el que las nuevas tecnologías transforman el mundo del libro físico, parecen no existir esas discusiones. Desde nuestra perspectiva, creemos que la incorporación de las nuevas tecnologías como una herramienta más para trabajar no sería solamente de interés para los estudiantes, sino que también aportaría otros recursos y posibilidades a la enseñanza de la asignatura; y, además, significaría un gran avance en la educación, siempre y

cuando se realice de manera consciente y orientada a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta Tesina fue pensada, analizada, leída, escrita y reflexionada de muchas maneras. Una de ellas, tiene que ver con la relación que pudimos encontrar entre literatura y Psicopedagogía, ya que nos invitó a reflexionar sobre todo aquello que leíamos y escribíamos. A medida que fuimos avanzando con nuestra investigación observamos que así como no hay una sola forma de hacer Psicopedagogía, tampoco hay una sola forma de hacer uso de la literatura.

Por esta razón, consideramos que, tanto literatura como Psicopedagogía comparten un eje esencial en nuestro camino y en esta aventura de lectura y escritura, ambas tienen más posibilidades de las que se conocen a “simple vista” y muchas más formas de usarlas, de escucharlas, de leerlas, de escribirlas y de investigarlas. En este sentido, consideramos pertinente retomar los planteos de Jorge Larrosa y Carlos Skliar (2013) acerca de la relación entre literatura y pedagogía. Pensando junto a estos autores, consideramos fundamental no reducir la literatura a una función meramente utilitaria dentro del ámbito educativo (y fuera del mismo), sino entenderla como una experiencia que puede enriquecer nuestras formas de pensar, sentir, vivir y construir los aprendizajes. El diálogo entre literatura y pedagogía del que los autores hablan abre la posibilidad de inventar nuevas formas de pensar y habitar el mundo a través del lenguaje y la experiencia literaria, además de abrir espacios de pluralidad y diversidad en el ámbito educativo. Asimismo, estos autores proponen la necesidad de habitar literariamente lo educativo o “literaturizar la pedagogía”. En este sentido, creemos que tanto la literatura como la Psicopedagogía, podrían ofrecer un espacio para la multiplicidad de voces y experiencias, así como para la sorpresa y la creatividad, aspectos que consideramos de suma importancia durante la adolescencia.

Sumado a esto y retomando lo planteado en el Marco Teórico, podemos decir que, al igual que la obra literaria, la Psicopedagogía tiene también, en

algún punto, un “sentido suspenso”, ya que se encuentra constantemente cuestionando, o como expresa Fernández (2012-2013), haciendo que lo instituido se incomode. En suma, consideramos que la idea del "sentido suspenso", tanto en la obra literaria como en la Psicopedagogía, destaca las posibilidades de ambas para mantener un estado de apertura y cuestionamiento constante, promoviendo así un diálogo continuo con el mundo y desafiando percepciones arraigadas.

De este modo, nos mostramos como investigadoras, lectoras, escritoras y sobre todo nos sentimos autoras. En palabras de Fernández (2014) un sujeto se constituye como autor a partir de la movilidad entre sus posicionamientos enseñantes y aprendientes. Nos resulta preciso resaltar que, aunque quizás se trate de una obviedad, la Tesina nos dio la posibilidad de construir conocimientos y aprendizajes, nos dio la posibilidad de seguir interrogándonos, nos permitió resignificar aquellos aprendizajes, aquellas lecturas y aquellas definiciones que como estudiantes a veces solíamos estereotipar. Nos permitió ampliar la mirada, nuestra mirada psicopedagógica y ahora también literaria. Porque creemos que, en adelante, cada aprendizaje que tengamos y del cual seamos parte, no podremos dejar de observarlo, leerlo, escribirlo y/o escucharlo sin que la Literatura nos atravesara como lo hizo en este escrito.

Consideramos que nuestra Tesina abrió una puerta pocas veces abierta, que permite entrar en una habitación poco visitada. Esperamos que funcione como punto de partida, para que otros tesisistas de nuestro campo de conocimiento se animen a indagar más sobre este tema tan interesante y tan poco investigado, para así, de esta manera, mostrar el alcance y todo lo que puede la Psicopedagogía.

En conclusión y para seguir pensando y reflexionando acerca de nuestra investigación, expresamos aquellas preguntas que nos planteamos, y que podrían dar apertura a nuevas investigaciones, por ejemplo: ¿Cuáles son los efectos del posicionamiento del "deber ser" en los estudiantes?, ¿Cuál es el impacto de la literatura digital en las experiencias de lectura de los estudiantes?, ¿En qué medida incluir las nuevas tecnologías en la enseñanza

resulta un avance y cuáles pueden ser los impactos en el aprendizaje de los estudiantes?, ¿Cómo contribuye la interpretación y el análisis de textos literarios a la construcción del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria?

## **7. REFERENCIAS**

- Albajari, V. (2007). *La entrevista inicial. La entrevista en el proceso psicodiagnóstico*. Psicoteca.
- Albarello, L., Rimoli, M. C. & Spinello, A. (2013). *El docente universitario. Concepciones y prácticas de enseñanza*. *Aprendizaje Hoy*, 28(70), 67-74.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de Investigación social*. Lumen
- Andruetto, M. T. (2014, 10). *Elogio de la dificultad* [conferencia].
- Arzeno, M. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Grama.
- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. *La psicopedagogía escolar*. *Diálogos pedagógicos*, 10(20), 74-98.
- Barthes, R. (1960). *La respuesta de Kafka*. Ensayos críticos. Barcelona: Seix Barral, 1983, 187-193.
- Barthes, R. [1964] (2017): *Écrivains” y “Écrivants*. Ensayos críticos. Barcelona: Seix Barral.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Barthes, R. (1989). *Variaciones sobre la escritura*. Lanues: Paidós Comunicación.
- Basurto, M. D. M., & Quintanilla, P. F. C. (2022). El aprendizaje invertido para fomentar la lectura crítica en el área de Lengua y Literatura. *Polo del Conocimiento*, 7(8).
- Behar Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Ed. Shalom.



- Bolívar Calixto, C.P., y Gordo Contreras, A. (2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *La Palabra*, (29).
- Bou, M. , Piaggio, L. (2020). *Los efectos de las experiencias lúdicas de escritura en la formación psicopedagógica, desde un posicionamiento clínico* (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario.
- Cantú, G. (2011). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Paidós.
- Calmels, D. (2014): *El cuerpo en la escritura*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Cordié, A. (1998). *El malestar en el docente*. Ediciones Nueva Visión.
- Cuetos Vega, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Editorial Escuela Española.
- Cuetos Vega, F. (2006) *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de lectura*. Editorial Escuela Española.
- Dabas, E. (1998). Aprendizaje, creatividad y contextos sociales. *En Los contextos del aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión
- Dantas, T., Cordon-García, J., Gómez-Díaz, R. (2017). Lectura literaria juvenil: Los clubes de lectura como entornos de investigación, Vol. 16 (2), 60-64. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Fernández, A. (1995). *La inteligencia atrapada*. Nueva visión.
- Fernández, A. (1996). *Aprender a escribir inscribiendo el aprender*. Revista Epsiba N° 4: Escritura, aprendizaje y subjetivación.
- Fernández, A. (1997). *Aprender a escribir inscribiendo el aprender*. Aportes desde la clínica y desde la formación en Psicopedagogía. E.PSI.B.A. (4), 45-61.

- Fernandez, A. (2005a). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Nueva visión.
- Fernández, A. (2005b). *Psicopedagogía en psicodrama*. Habitando el jugar. Nueva visión.
- Fernández, A. (2000) *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2012). *La atencionalidad atrapada*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2012/2013). "Defender la alegría. Entrevista a Alicia Fernández". Revista "Disculpe la molestia", 1(1). Rosario, 3-6
- Fernández, A. (2014). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización: teoría y práctica*. Edición Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante. Versión.UAM-X*. MÉXICO. 99-112.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (S. Mastrángelo, Trad., 8a ed.). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1984).
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Filidoro, N. (2018) "El juego: un lugar sin riesgo" en Filidoro, Calza, Giudice y otros, *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Buenos Aires, Editorial Entre Ideas.
- Giordano, A. (2013). Roland Barthes, una presentación. *Cuaderno de trabajo*, 9-30. Editorial UNR.
- Giordano, A. (1995). *Literatura y poder*. Rosario, Beatriz Viterbo Editora, 1995.

- Gonçalves Da Cruz, J. (2004). El conocer y sus equívocos. Lo co – disciplinario. *E.PSI.BA* (1)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista L. , M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Jiménez Herrera, A. M. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y escritura en la escuela para apostarle a la imaginación y a la creación. *Análisis*, 50 (92), 55-72.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (Coords.) (2013). *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (Coords.) (2013). *Entre pedagogía y literatura*. Capítulo: Una Lengua para la conversación. Miño y Dávila.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Reimpresión. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- Macedo, L., Montemayor, G., Limón, D., Hinojosa, V. y Huerta C. (2016). *Recursos educativos. Generalidades para su desarrollo y evaluación*. [https://suayed.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/03/recursos\\_educativos\\_mar29.pdf](https://suayed.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/03/recursos_educativos_mar29.pdf)
- Melián Pérez, L. (2017). *Los cuentos como estrategia para trabajar la comprensión y la expresión oral en alumnos de infantil*. (Trabajo de fin de grado de Maestro en Educación Infantil). Universidad de La Laguna, España.
- Melillo, A. (2011). El desarrollo psicológico del adolescente y la resiliencia. En M. Munist, E. Suárez Ojeda, D. Krauskopf y T. Silber (Ed.) *Adolescencia y Resiliencia* (pp. 61-79). Paidós.
- Mesa Peña, A. K. (2016). *Condiciones de aprendizaje de la lectura a través de la literatura*. [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/5098/1/THUM\\_MesaPeñaAngieKatherine\\_2017.pdf](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/5098/1/THUM_MesaPeñaAngieKatherine_2017.pdf)

- Ministerio de Educación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Buenos Aires. Argentina
- Molinari, M. C. (2015). El constructivismo en el aula: Intervención docente en situaciones didácticas donde los niños aprenden a leer por sí mismos. *Quehacer educativo*, (129), 31-40.
- Montes, G. S. (2006). *La Gran ocasión*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Bs.As. Argentina
- Müller, M. (2001). La psicopedagogía y los psicopedagogos. *Aprender para ser*. Principios de psicopedagogía clínica. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Müller, M. (2009). *Aprender para ser*. Bonum.
- Oposiciones Enseñanza (Oposinet). (s/f). <https://www.oposinet.com/>
- Paín, S. (1997). Trazas y trazos. *E.PSI.B.A.* (4), 32-44.
- Paz González, M. (2022). El aula de literatura. Problemas en la lectura adolescente y posibles soluciones. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 9(17), 286–305.
- Pereira, M. (2011). Del grito a la narración. En S. Schlemenson (Comp.), *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. (105-124). Paidós.
- Piacenza, P. (2020). Saberes de lo literario y enseñanza de la literatura. *Educ@ción en Contexto*. Vol. VI
- Prol, G. (2008). La escritura y la clínica psicopedagógica. En S. Schlemenson (comp.), *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Paidós.
- Rascovan, S. E. (2009). *Orientación vocacional: Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.

- Ramírez Franco, S. (1992). Rosalba Campra, América Latina: la identidad y la máscara. *Letras (Lima)*, 63 (91).
- Real Academia Española. (s.f.). Escritura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 25 de Octubre de 2023, de <https://dle.rae.es/escritura?m=form>.
- Reyes Juárez, Alejandro. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147-174.
- Rivera-Jurado, P., Romero-Oliva, M.-F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios. *Ocnos*, 19 (3), 7-18
- Rodríguez, G., Gil, J. Y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave. Santo Domingo
- Sabino, C. (1992) *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.
- Sanjuán Álvarez, M. (2011) De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*. 7, 85-99.
- Santa Fe Provincia (2013). [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=191403](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=191403)
- Santa Fe Provincia (2013). <http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/191117/931874/file/C.Orientado-Dic.2013.pdf>
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.

- Serrano de Moreno, S. y Peña González, J. (2003). La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas. *Revista Educere Investigación*, 6 (20), 397- 408.
- Sklar, C. (2014). *Las desventuras de la escritura*. En D. Brailovsky & Á. Menchón (comps.) *Estrategias de escritura en la formación*. Noveduc.
- Temporetti, F. (2009). *¿Teorías del aprendizaje?*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario (UNR).
- Visca, J. (1996). *Psicopedagogía: teoría, clínica, investigación*. Buenos Aires.

## **8. APÉNDICE**

### **8.1 Consentimiento Informado**

Por el presente documento se solicita su aprobación para que los estudiantes que se encuentran transitando el 5to año de la Escuela Particular Incorporada Nro. 8171 "Nazaret", participen de la investigación titulada "La literatura como recurso educativo y su relación con los procesos de lectura y escritura en el nivel secundario", cuyas responsables son: Alarcón Delfina, DNI 39.754.964 ; y Pistelli Valentina, DNI 42.483.013

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de la realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar el uso de la literatura y su relación con los procesos de lectura y de escritura desde la perspectiva de docentes de Lengua y Literatura y estudiantes que transitan el último año de secundaria en una escuela privada de la ciudad de Funes. Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas grupales e individuales.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidieran, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley N° 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo  
....., Directora de Escuela Particular Incorporada  
Nro. 8171 "Nazaret", DNI..... apruebo la participación de los  
estudiantes y docentes seleccionados para la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: .....



## **8.2 Modelo de Instrumentos de Recolección de datos**

### **Entrevista dirigida a los docentes de Lengua y Literatura:**

Para comenzar.. contanos, ¿hace cuánto trabajas en esta escuela?

- ¿Cuántas horas de lengua y literatura tienen en la escuela? ¿Crees que son suficientes?
- Si te digo la palabra LECTURA, ¿en qué piensas? ¿cómo la definirías? ¿Tienen propuestas de lectura en tus clases? ¿cuáles?
- Y si te digo la palabra ESCRITURA, ¿en que piensas? ¿cómo la definirías? ¿Tienen propuestas de escritura en tus clases? ¿cuáles?
- Para ustedes.. ¿qué es la LITERATURA? ¿En tu clase hay propuestas que la incluyan? ¿cómo son?
- ¿Creen que hay Lectura sin Literatura? ¿Creen que hay Escritura sin Literatura?
- ¿Consideran que puede haber Escritura sin Lectura? Justifique su respuesta.
- ¿Cómo percibes que es el aprendizaje de los estudiantes en estos momentos? ¿qué sucede específicamente con la lectura y la escritura en estos 5tos años? (esta última destinada específicamente a docentes de los últimos años)
- ¿Creen que hay un interés por la lectura y la escritura en los adolescentes?
- Fuera del aula/salón de clases/clase de lengua y literatura, ¿en dónde creen que los adolescentes pueden encontrar/encuentran Literatura?
- ¿En qué lugares, canciones y escritos se puede encontrar Literatura?
- ¿Les parece que cambiaría algo si las clases de Lengua y Literatura/de tu asignatura se dieran en otro espacio de la escuela? (El patio, la

biblioteca, salón de actos.) ¿Cambiaría algo si se dieran sentados en ronda?

- ¿Creen que es posible promover en los adolescentes, en general, una lectura y una escritura más activa? Si la respuesta es sí ¿Cómo? Y si la respuesta es No, ¿por qué?
- ¿Existen proyectos institucionales dentro de la materia lengua y literatura? Si los hay, ¿cuáles? ¿Qué tipo de actividades promueven?
- ¿Existen proyectos institucionales entre las distintas asignaturas? Si los hay, ¿cuáles? ¿Qué tipo de actividades promueven?
- ¿Qué tipos de textos usan en sus clases? ¿En qué se basa esa elección? ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para esta elección?
- ¿Algo más que nos quieras comentar en relación a la Literatura?
- ¿Creen necesario que los currículos escolares contemplen más acerca de la literatura? ¿qué se podría hacer para que eso suceda?

### **Entrevista dirigida a los estudiantes:**

Nos presentamos y comenzamos a preguntarles sobre ellos mismos, sus hobbies, qué hacen en su tiempo libre. Para entrar en confianza con el grupo.

- En su tiempo libre, ¿leen? ¿qué tipo de textos leen? ¿por qué/por qué no?
- En su tiempo libre, ¿escriben? ¿Qué les gusta escribir? ¿por qué/por qué no?
- ¿Qué es para ustedes la LECTURA? ¿para qué puede servir?
- ¿Qué es para ustedes la ESCRITURA? ¿para qué puede servir?
- Si les decimos la palabra LITERATURA: ¿en qué piensan? ¿qué es para ustedes la literatura?
- ¿Cómo es una clase de lengua y literatura? ¿Qué actividades hacen?
- ¿Qué textos usan en las clases de lengua y literatura? ¿Conocen algún texto/libro/cuento con el que quisieran trabajar en clase?
- Fuera del aula/salón de clases/clase de lengua y literatura, ¿en dónde creen que pueden encontrar/encuentran Literatura?
- ¿En qué lugares, canciones y escritos se puede encontrar Literatura?
- ¿Les parece que cambiaría algo si las clases de Lengua y Literatura/de tu asignatura se dieran en otro espacio de la escuela? (El patio, la biblioteca, salón de actos.) ¿Cambiaría algo si se dieran sentados en ronda?

*Para comenzar con la entrevista les preguntamos a los estudiantes qué les gustaba hacer en su tiempo libre, la mayoría respondía a actividades relacionadas con juntarse con sus amistades, dormir, descansar, escuchar música y algunos comentaban algo en relación al deporte o ir al gimnasio. Ninguno comentó si leía o escribía en esos momentos.*

## **9. PROYECTO DE TESINA**



### **PROYECTO DE TESINA**

**presentado para acceder al título de grado de la carrera de**

**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Título:**

**“La literatura como recurso educativo y su relación con los procesos de lectura y escritura en el nivel secundario”**

**Autoras:**

**Alarcón, Delfina DNI: 39754964**

**Pistelli, Valentina. DNI: 42483013**

**Lugar:**

**Rosario**

## **INTRODUCCIÓN**

Las principales categorías de estudio que se abordarán en el presente escrito y que componen a esta investigación son: la literatura como recurso educativo y la relación de la misma con los procesos de lectura y escritura. Se decidió realizar un recorte etario y trabajar con adolescentes que se encuentren cursando el último año del nivel secundario y con docentes de la asignatura Lengua y Literatura.

En relación a los antecedentes encontrados, se comenzará nombrando a las investigaciones en las que la literatura aparece como recurso, pero orientado a las primeras infancias. Estos son, el de Mesa Peña (2016), titulado “Condiciones de aprendizaje de la lectura a través de la literatura” que tuvo como objetivo reflexionar sobre la necesidad de una caracterización de la Literatura Infantil y reflexionar sobre la enseñanza de la literatura desde un espacio que posibilite el discernimiento a niños y jóvenes y la misma creación artística, estimulando a los autores y potenciando la capacidad de creatividad de los niños. El trabajo se llevó a cabo a partir de la observación realizada en las prácticas pedagógicas en el Colegio Carlos Arturo Torres con los estudiantes de 2° de primaria. Se concluyó que es indispensable que los niños lean libros que a simple vista les llame la atención y que tengan que ver con lo que enfrentan a diario en la escuela y en casa. Otro antecedente referido a esto es el de Jiménez Herrera (2018), titulado “¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y escritura en la escuela para apostarle a la imaginación y a la creación”. El mismo propone ahondar en la percepción manifiesta de la lectura, la escritura y su enseñanza por parte de la comunidad educativa de la sede Manuela Beltrán del Colegio Pío XII, en relación con su contexto social. También se busca mostrar las percepciones identificadas de los actores a la luz de las políticas nacionales e internacionales relacionadas con la lectura y la escritura, en busca de relaciones entre las perspectivas globales y las percepciones locales de Guatavita. Se realizó un estudio de caso con los estudiantes y los padres de familia; y una entrevista a la profesora, quienes hablaron desde su rol dentro de la escuela y a partir de las

experiencias vividas. También, se tuvo en cuenta la semana de socialización de los trabajos de final de año durante noviembre de 2016. Con respecto a la conclusión, la docente entrevistada ha relatado que en la lectura y la escritura se encuentra una posibilidad pedagógica que le permite abarcar diferentes áreas del currículo, relacionarlas y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Este trabajo es percibido por los padres de familia como favorable, pues han descubierto que la lectura y la escritura son un buen medio para que sus hijos aprendan pero también un fin en sí mismo por la carga valorativa que representa saber leer y escribir en la sociedad. La siguiente investigación es de Melián Pérez (2017) “Los cuentos como estrategia para trabajar la comprensión y la expresión oral en alumnos de infantil”, el objetivo específico de esta investigación consistió en desarrollar la expresión y la comprensión oral a través del cuento desde las tres áreas del currículo: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, lenguaje y comunicación. La investigación se centró en un aula de segundo ciclo de educación infantil, la cual cuenta con 25 alumnos (12 niñas y 13 niños), de 5 años. Se realizó un proceso de investigación-acción a través de la metodología didáctica del cuento en tres fases. Esta metodología propone un aprendizaje activo y visual de los alumnos, con actividades tanto manipulativas como vivenciales que ayuden al niño a integrarse en el entorno social. Las sesiones fueron evaluadas a través de la observación visual y auditiva, con registros de rúbricas de elaboración propia. Los resultados de la investigación permiten comprobar la eficacia de esta metodología de trabajo del cuento ya que el 95% de los alumnos mejoraron sus niveles de comprensión y expresión oral. Y concluye con la aceptación del cuento como estrategia para desarrollar la comprensión y expresión oral en la etapa de Educación Infantil. Y, en último lugar, se encontró una investigación referida a los modelos de enseñanza de los docentes, esta es la de Muñoz Basurto, M. D. et al. (2022), titulado “El aprendizaje invertido para fomentar la lectura crítica en el área de Lengua y Literatura”, que tuvo como finalidad analizar el aprendizaje invertido en la lectura crítica del área de Lengua y Literatura en el Subnivel Básica Media de la Unidad Educativa fiscal siglo XXI Mayor “José Aquiles Valencia” de la Comunidad de Higuerón del

cantón Rocafuerte, provincia de Manabí. Se utilizó un grupo de discusión con los estudiantes de básica superior y una encuesta a los docentes de lengua y literatura, el primero se realizó con los 57 estudiantes de básica media y la encuesta a los 15 docentes de lengua y literatura. A través de los resultados, se pudo comprobar que se refleja una metodología tradicionalista, memorística y repetitiva, lo que imposibilita que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje; a esto suma el escaso desarrollo de la lectura crítica y por ende se entiende que se requiere un cambio en donde se permita al estudiante establecer su rol protagónico en la enseñanza aprendizaje y al docente su rol como mediador, facilitador y retroalimentador. Por lo tanto se llegó a la conclusión de que los docentes deben innovar con modelos de enseñanza que permitan potencializar habilidades y destrezas desde básica media en la lectura crítica.

A partir de estos primeros acercamientos hacia la literatura, se pudo encontrar investigaciones referidas al nivel educativo que nos compete: el nivel secundario. Una de ellas es la de Serrano de Moreno y Peña González (2003), se titula: “La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas”. La misma intenta dar cuenta de si la escritura es llevada a cabo o no como un proceso de construcción de conocimientos; retomando lo que aporta Vigotsky con su teoría socio-histórica cuando considera a la escritura como un proceso que requiere la conquista de nuevos conocimientos y la ayuda de adultos y/o pares. Tiene como objetivos conocer cómo se lleva a cabo en el aula el proceso de escritura, cómo, sobre qué y para qué escriben los alumnos, y así conocer los aspectos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de esta importante herramienta. Se utilizaron diferentes herramientas de recolección de información: observaciones, entrevistas semi estructuradas y revisión de producciones escritas. Los participantes fueron estudiantes de diferentes edades y diferentes escuelas. En esta investigación se llega a la conclusión de que la escritura llevada a cabo por los estudiantes es poco reflexiva y no involucra nuevos desafíos ni conquistas de conocimientos. No se concibe la escritura como un instrumento de aprendizaje ni como una actividad que permite desarrollar la creatividad, se puede afirmar que es, más bien, un medio

para evaluar, pero sólo la ortografía, ya que en ningún momento se observó que se utilizara para que los alumnos corrigieran la coherencia u otros aspectos gramaticales y léxicos. También se concluye que en la escritura de los estudiantes la prevalencia es la copia, la escritura reflexiva y creativa es una gran ausente, lo cual cercena el desarrollo del espíritu crítico en los jóvenes. Por otra parte, en la investigación de Sanjuán Álvarez (2011), titulada “De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia”, que tuvo como finalidad principal analizar a partir de las opiniones de profesores y alumnos, cómo se vive la experiencia de la lectura literaria en la escuela. Los informantes han sido un grupo de jóvenes filólogos y un grupo de alumnos de Magisterio, todos ellos de la Universidad de Zaragoza, y un grupo de profesores de Literatura de Educación Secundaria de Aragón. Mediante entrevistas abiertas, grupos de discusión y cuestionarios semi-estructurados se han obtenido abundantes datos de carácter descriptivo, así como sobre creencias y percepciones de alumnos y profesores, que se han categorizado para su interpretación y que han confirmado, en términos generales, la hipótesis inicial. Los datos obtenidos sobre esta investigación, señalan que tanto en la Educación Primaria como en la secundaria (a partir de entrevistas realizadas a profesores de Literatura de Educación Secundaria) se están desarrollando algunas prácticas áulicas que van en la dirección apuntada como deseable, destacando el componente emocional de la lectura literaria. Pero para que la educación literaria que reciben los niños y adolescentes favorezca el descubrimiento de la experiencia lectora y para que la literatura adquiera un papel determinante en su formación como individuos y como entes sociales y culturales esas prácticas aún resultan insuficientes. Además, los enfoques metodológicos aún dominantes, sobre todo en la Educación Secundaria, siguen favoreciendo un acercamiento excesivamente formalista o conceptual al texto literario que fácilmente deja fuera las conexiones personales entre el lector y el texto. Este tipo de acercamiento a la literatura no estimula la lectura personal. También se encontró la investigación de Bolívar Calixto y Gordo Contreras (2016), “Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para



encontrarse consigo mismo”. El objetivo principal fue acercar a los jóvenes de grado décimo de la Institución Educativa Silvino Rodríguez hacia la lectura literaria placentera a través de la aplicación de estrategias para la iniciación literaria, buscando promover la motivación, el gusto, el enamoramiento de nuevas formas de pensar, de mirar y de crear a través del disfrute estético que produce la lectura. El diseño metodológico se enmarcó dentro de una investigación cualitativa de tipo descriptiva-explicativa, con un diseño cuasi experimental. En la cual, los datos fueron recolectados a través de ejercicios con los estudiantes, profesores y padres de familia. Se hizo un análisis de las categorías halladas en la prueba de encuestas y una evaluación de los resultados. Con respecto a la conclusión, los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que las prácticas motivadas para la lectura propician en los estudiantes el interés para interpretar y cuestionar los contenidos leídos y para aventurarse a escribir acerca de temas cotidianos con una perspectiva crítica, en la que se comparte y expresan sentimientos, intereses y pensamientos acerca del mundo actual, su contexto sociocultural y sus problemáticas.

Por otro lado, otra investigación encontrada, es la de Dantas et. al. (2017), la misma se titula: “Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación”. Los objetivos son: estudiar el comportamiento del lector usuario de bibliotecas en ámbito digital y los procesos formativos que demandan estos nuevos entornos. Los participantes son lectores jóvenes (entre 13 y 18 años) y las herramientas fueron entrevistas semiestructuradas y análisis de la documentación generada en el desarrollo del proyecto. En la misma se concluye que la biblioteca constituye un espacio nuclear en la investigación sobre lectura, dado que no en todos los entornos escolares los adolescentes son lectores activos. Y también que los clubes de lectura pueden aportar un plus de motivación que confiera mayores dosis de fiabilidad a los datos sobre investigación en lectura, sobre todo cuando se trate de favorecer la acción de los mismos en las mejoras del hábito lector. Otro antecedente es el de Rivera-Jurado y Romero-Oliva (2020), titulado “El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria”, el objetivo del mismo, tiene que ver con conocer los títulos que se

incluyen en los hábitos de lectura de los estudiantes de 4º de ESO y averiguar qué clásicos de la literatura infantil y juvenil universal conocen para analizar, también pretende averiguar qué relación existe entre estos datos y la naturaleza de los distintos centros educativos de procedencia. En cuanto al objetivo general, este se centra en determinar la diversidad de perfiles lectores en formación atendiendo a sus características para crear lectores literarios dentro del canon escolar. Para esta investigación, se ha seleccionado una muestra representativa de 647 alumnos, que respondieron a un cuestionario para determinar los distintos perfiles lectores. En cuanto a sus resultados, estos indican, por un lado, cuatro grupos lectores: no lectores, lectores accidentales, medios y habituales. Los mismos parecen reforzar la idea de que los centros bilingües focalizan su esfuerzo en la adquisición de destrezas lingüísticas más que en la lectura de textos literarios. Y además, los resultados ofrecen argumentos para defender la necesidad de itinerarios formativos donde se incluyan títulos del interés del alumnado junto con obras canónicas para una educación literaria. Y la otra es de Paz González (2022), titulada: “El aula de literatura. Problemas en la lectura adolescente y posibles soluciones”. En la misma se trataría de comprobar, sin abandonar ciertos aspectos, como los aspectos cognitivos del proceso lector, el enfoque filológico y la visión historicista de la literatura y además compitiendo con el influjo de las redes sociales, cómo es posible acercar la lectura literaria y la lectura de clásicos a los adolescentes implicándolos en el proceso lector. Para ello, se trabajó con dos grupos de estudiantes de un centro urbano combinando, a la hora de analizar los resultados, técnicas cuantitativas propias de las ciencias sociales (datos, estadísticas) y otras de la etnografía en contextos educativos (cuestionarios, notas personales, diarios). Acerca de esto, la conclusión principal a la que se ha llegado es que, si los alumnos se sienten acompañados a lo largo del proceso de lectura, acaban acercándose más a la literatura.

A partir de todo lo investigado y encontrado, se considera que existe vacío empírico en diferentes aspectos. Primeramente, gran parte de las investigaciones encontradas están orientadas a los primeros años de escolaridad, centrándose en las infancias. Es por esto que se decidió centrar el

presente trabajo hacia el nivel secundario, específicamente hacia estudiantes de 5to año y docentes de todo ese nivel. También se encontró un vacío en relación a la ubicación geográfica, debido a que no se encontraron investigaciones realizadas en la provincia de Santa Fe.

Por último, la gran mayoría de las investigaciones encontradas en torno al tema en cuestión, fueron realizadas por profesionales de otras disciplinas. Por ello, se considera necesario indagar más acerca de este tema, pero abordándolo desde la Psicopedagogía, ya que la literatura, desde esta disciplina, se podría considerar como una herramienta privilegiada para conocer, promover y construir aprendizajes.

### **OBJETIVOS:**

**General:** Analizar la utilización de la literatura como recurso educativo y su relación con los procesos de lectura y de escritura desde la perspectiva de docentes de Lengua y Literatura y estudiantes que transitan el último año de secundaria en una escuela privada de la ciudad de Funes.

### **Específicos:**

- Indagar acerca de la utilización de la literatura como recurso educativo en el marco de la asignatura lengua y Literatura en el nivel secundario en una escuela de la ciudad de Funes.
- Indagar acerca de la importancia que le atribuyen a la literatura los y las docentes de la asignatura Lengua y Literatura
- Registrar la valoración de docentes y estudiantes acerca de los procesos de lectura y escritura.
- Identificar las opiniones de los estudiantes sobre lo aprendido a partir de los textos literarios propuestos desde la asignatura Lengua y Literatura.

## **Marco teórico**

A partir de lo investigado y encontrado en los antecedentes anteriormente expuestos, se puede observar la importancia de la literatura dentro de las instituciones educativas. Por esta razón se comenzará una breve explicación y puesta en común de las categorías nodales que se deberán tener en cuenta en la presente investigación.

Para comenzar con el marco teórico de esta investigación, se presentará primeramente una definición de literatura.

### **Psicopedagogía:**

La psicopedagogía es una disciplina que carga con una gran variedad de significados y definiciones, estos varían según los autores que lo desarrollen y el posicionamiento que estos tengan. A partir de esto último, para poder llevar a cabo esta investigación se tomarán específicamente los planteos de Müller (2001), al momento de explicar que la psicopedagogía:

se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes. (p. 15)

Existen diferentes campos en psicopedagogía, pero la formación de las autoras de esta tesina, fue específicamente desde la Psicopedagogía Clínica.

Acerca de esta área, Fernández (año de poner ne juego el saber), plantea que “el adjetivo clínica, hace referencia entonces a una postura, a una ética, a un modo de leer las situaciones y de intervenir (venir-entre) sin interferir (ferir-entre)” (p. 63).

El concepto de clínica, desde la psicopedagogía, se refiere a tomar en cuenta la singularidad de individuo o grupo consultantes, el sentido particular que toman sus características y sus alteraciones, según las circunstancias de su propia historia y su ubicación en su mundo sociocultural. (P. 19)

Lo característico de la psicopedagogía clínica es revisar una tarea mediante la cual se ponen en evidencia los obstáculos para el aprendizaje, y se mueven los sistemas personales o grupales que llevan a elaborar y en lo posible a resolver esos obstáculos. (P. 27)

### **Aprendizaje:**

Como se vió reflejado en la definición anterior, la Psicopedagogía gira en torno al aprendizaje de los sujetos, por lo tanto, resulta necesario definir qué se entiende por aprendizaje. Para ello, se toma a Dabas (1998) al momento de definirlo:

proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, la que, elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea. (p. 22)

### **Literatura:**

Teniendo en cuenta lo expresado por Rodríguez y Castañeda Aponte, (2019), se considera a la literatura como: “un arte que utiliza como medio de expresión el lenguaje verbal (las palabras) y tiene como finalidad producir emoción y reflexión, al construir una nueva realidad a partir de la ya existente” (p. 282).

Además, plantean que la literatura nos proporciona un abanico de posibilidades y estilos que nos enriquecen en muchos sentidos. La misma

cumple diversas funciones: estética, ética, social y educativa. De allí la importancia de contactar con diversidad de textos lúdicos y literarios desde la más temprana edad en que sea posible.

En una entrevista, al preguntarle a Borges (como se citó en Ramirez, 1992) sobre la enseñanza de la literatura, el autor responde:

Lo importante para enseñar literatura es que el estudiante comprenda que la literatura es una forma de la felicidad, que debe leer por placer; que no debe leer un libro porque ese libro es moderno, o porque ese libro es antiguo; que debe leerlo porque lo entretiene, o si entretener es una palabra demasiado tibia, porque está emocionado, o porque está llevado por él. (p. 130)

Para poder hablar de literatura dentro de la enseñanza se considera necesario hacer una relación entre la misma y la pedagogía, tal y como plantean los autores Larrosa y Skliar (2013), quienes expresan que se trata de un “entre” de carácter inestable e impreciso, en donde existen momentos en los cuales literatura y pedagogía se rozan; también momentos en donde la tensión entre literatura y pedagogía se vuelve externa y hace que la relación quede hecha añicos; y momentos en donde literatura y pedagogía son sólo aperturas de sí mismas, para sí mismas.

En lo que refiere a la experiencia literaria, Barthes (2009) la considera como un acto, un acontecimiento que ocurre de manera singular cada vez que alguien lee. En este sentido, la lectura configura “el texto ese que escribimos en nuestra cabeza cada vez que la levantamos”, “ese texto que escribimos en nuestro propio interior cuando leemos” (p. 41).

En este proyecto nos indagaremos respecto de la literatura como recurso educativo. Los recursos pueden entenderse como el conjunto de ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material que facilitarán el logro de los fines generales de la educación. Son buenos mediadores, ya que favorecen la interiorización de los contenidos por parte de los alumnos y el desarrollo de las capacidades explicitadas en los objetivos (Oposinet, s/f).

Según la investigación de Macedo et al. (2016) un recurso educativo es “un conjunto de materiales que están estructurados de manera significativa (relacionados y dispuestos en un orden lógico), desarrollados con propósitos pedagógicos para el logro de un objetivo de aprendizaje o competencia”. (p. 2)

Si se integran todas las definiciones anteriores, se podría decir que la literatura es una disciplina artística, es un área de conocimiento, inclusive es estudiada como una ciencia social con eje en el lenguaje, en la cual se abre un abanico de posibilidades de observarla, entenderla, comprenderla y otorgarla.

Por esta razón, en esta investigación, se realizará un recorte de la definición de literatura y se orientará a la misma hacia el campo de la educación, con el fin de indagar y comprender cómo se educa en literatura en una escuela. De esta manera, y teniendo en cuenta que no se puede/debe reducir a la literatura a un sólo fin u objetivo, específicamente dentro de esta investigación la misma será estudiada y abordada como recurso educativo para seguir complejizando su rol en la escuela, pero sin limitarla desde este lugar.

### **Literatura y Psicopedagogía:**

Ahora bien: ¿cuál es la relación entre literatura y psicopedagogía? Cómo expresa Reyes (2003), “la literatura es voz” (s/p), y considerando a la escucha y la mirada como herramientas importantes para la psicopedagogía, se cree que por medio de la literatura el profesional puede acercarse, adentrarse y así poder comprender un poco más a ese sujeto con el que se está trabajando.

### **Lectura:**

En palabras de Schlemenson (2009) la lectura “es complementaria de la escritura y por su valor eminentemente interpretativo permite la incorporación de sentidos y aperturas en un juego de aproximación hacia nuevos caminos de investimiento del mundo.” (p. 67) y plantea que “leer (...) es un “volver a pensar”, una re-vuelta en la cual se comprometen aspectos de la subjetividad del lector, quien trata lo ajeno como si fuera propio (...)” (p. 68)

Se coincide con Cantú (2011) al momento de explicar que toda lectura implica un encuentro que va a interpelar al sujeto que está leyendo y que suscita un conflicto entre la clausura identitaria y la apertura al mundo. Es por esto que cada lector construye una versión del texto que está leyendo.

Se entiende entonces a la lectura como un proceso donde se produce una doble interacción: del lector con el texto y también con sus conocimientos previos. Durante el proceso de lectura, “el sujeto hace predicciones sobre el significado del texto, a medida que lo va reconstruyendo” (Fontana, 2005, s/n).

Goodman (como se citó en Molinari, 2015) plantea que las investigaciones psicolingüísticas caracterizaron al acto de lectura como un proceso transaccional de construcción de significado, en donde se involucran el lector, el texto y el contexto en el cual se desarrolla este proceso. Y las mismas, señalan que no hay una sola manera de leer, sino que el proceso de lectura asume rasgos distintivos según los propósitos que guían la actividad del lector (Solé, como se citó en Molinari, 2015).

Según Ferreiro (2000), el lector es un actor, ya que presta su voz para que el texto se re-presente. “El lector habla, pero no es él quien habla; el lector dice, pero lo dicho no es su propio decir sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca” (p 109).

Molinari (2015) expresa que las experiencias de lectura van introduciendo a los alumnos en la complejidad de la cultura escrita a través de la interacción con diversos materiales de circulación social, que lo van constituyendo en lector y van dejando huellas en sus prácticas de escritor.

### **Escritura:**

Para hablar de este concepto, resulta pertinente la siguiente cita: “La escritura es uno de esos lugares, de esas materias privilegiadas para ver, entender, sentir y reflexionar sobre la articulación entre el pensar y el desear.” (Fernández, 1996).



La autora lleva a pensar en la escritura como una huella, como ir dejando huellas. En donde el autor puede ausentarse de la huella, pero esta vuelve y queda en el cuerpo del autor. Se plantea que escribir no es registrar las palabras de los otros, sino registrar la propia palabra.

Fernández (1996) también expresa que la escritura “es un material privilegiado en relación a otros aprendizajes, para mostrar la dramática inconsciente” (p. 15).

Por otra parte, Pereira (2011) explica que la escritura no es sólo oportunidad de diálogo del niño con sus pares y con los terapeutas, también es oportunidad de diálogo consigo mismo. Pereira (2011) comparte lo que Barthes dice sobre la misma, esto es que "la escritura es registro de improntas indelebles, destinadas a superar el tiempo, el olvido, el error, la mentira". (p. 107). Y son marcas sobre las cuales se puede volver para interrogar e interrogar-se.

### **Adolescencia:**

Esta categoría es importante definirla ya que se va a investigar acerca de sujetos que están en este momento de la vida.

Cordié (1998) define a la adolescencia como ese tiempo que separa a la infancia de la edad adulta. Considera que es un tiempo de todas las esperanzas y todos los peligros, en donde el sujeto deja el mundo de la niñez para afrontar la edad adulta. Es un momento de perplejidad e incertidumbre ya que, simultáneamente debe cumplir un trabajo de duelo y de renacimiento. Además, también es momento de modificaciones identitarias.

Sobre la adolescencia, Melillo (2011) expresa que “es un periodo muy sensible a las influencias del entorno” (p. 74). Y considera que en la escuela es necesario que los docentes puedan replantearse los modelos de autoridad y de transmisión de los conocimientos. La cuestión de la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia de los adolescentes,

para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable posible.

Según Montes (2005) la escuela es la gran ocasión, ya que puede desempeñar el mejor papel en la puesta en escena de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de “lo que no se entiende” y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos. Si la escuela aceptara expresamente ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias.

A este respecto, se considera pertinente, tomar la investigación de Reyes Juárez (2009), en el cual plantea que las escuelas secundarias desarrollan dentro de ella, una serie de conocimientos, valores, actitudes y habilidades que, junto con las características particulares de cada uno de los alumnos, los va constituyendo como jóvenes y va construyendo o reconstruyendo distintas formas de relación con quienes los rodean. Y considera que es necesario pensar en una escuela en la cual se pueda hacer frente a las exigencias y necesidades de adolescentes heterogéneos y cambiantes. Por eso resulta fundamental estar dispuestos a aprender de ellos, conocer sus mundos y construir caminos que disminuyan distancias entre generaciones.

Tomando como fuente la página web del Ministerio de Educación, la Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

La educación secundaria se divide en dos ciclos: un **ciclo básico** de carácter común a todas las orientaciones y un **ciclo orientado** de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. La misma tiene como objetivo capacitar al alumno para poder iniciar estudios de educación superior. Tras la finalización de la educación secundaria,

es usual optar por el mundo laboral, por una formación profesional o por estudiar en la universidad.

Resultó pertinente ir definiendo todo esto acerca de la educación secundaria, ya que, como se mencionó anteriormente, la investigación se realizará con sujetos que estén transitando este nivel y con sus respectivos docentes. Así, se debe tener en cuenta todo lo que se fue desarrollando a lo largo del marco teórico para poder alcanzar los objetivos propuestos. Estos tienen que ver con el análisis de la utilización de la literatura como recurso educativo y su relación con los procesos de lectura y de escritura desde la perspectiva de docentes de Lengua y Literatura y estudiantes.

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

### **Enfoque metodológico y diseño**

Para esta investigación se utilizará un enfoque cualitativo. Sampieri, et. al. (2008) define al mismo y explica que el mismo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, por lo cual no es un análisis estadístico. Las investigaciones desde este enfoque se basan más en una lógica y proceso inductivo, es decir, van de lo particular a lo general. A este respecto, no se busca “probar” hipótesis, sino que éstas se generan durante el proceso y van refinándose a medida que se recaban más datos o son un resultado del estudio. Este enfoque busca principalmente “dispersión o expansión” de los datos e información.

El diseño de esta investigación será de campo. Según Sabino (1996), en este tipo de diseño los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo. Estos datos, son llamados primarios, denominación que alude al hecho de que son datos de primera mano, producto de la investigación en curso sin intermediación alguna.

La presente investigación será de orden exploratorio y descriptivo. Según Behar Rivero (2008), los estudios exploratorios “tienen por objeto esencial familiarizarnos con un tema desconocido, novedoso o escasamente estudiado. Son el punto de partida para estudios posteriores de mayor profundidad” (p. 17). Por otro lado, los estudios descriptivos también pueden servir de base para investigaciones que requieran un mayor nivel de profundidad. Su objetivo es describir la estructura de los fenómenos y su dinámica, identificar aspectos relevantes de la realidad. Por otra parte, se considera que la investigación tendrá un diseño no experimental, ya que, según Behar Rivero (2008), en el mismo, “el investigador observa los fenómenos tal y como ocurren naturalmente, sin intervenir en su desarrollo” (p. 19).

### **Participantes**

Los participantes de esta investigación serán todos los alumnos pertenecientes al 5to año del Nivel Secundario, aproximadamente 60 estudiantes, pertenecientes a dos divisiones, de una escuela privada de la ciudad de Funes. Los mismos serán entrevistados de manera grupal, en grupos de 10 estudiantes aproximadamente (o como se proponga desde la institución). También se realizarán entrevistas individuales a todos los profesores de la asignatura Lengua y Literatura, que dan clases a todos los años del nivel secundario de esta misma institución. Esta investigación se realizará con estudiantes que estén transitando su último año de escolaridad ya que se considera que los mismos pueden dar cuenta de todo lo transitado a lo largo de la misma, además por la importancia que tiene este momento en relación a ser previo al posible comienzo de estudios universitarios que requieren otro nivel de lectura y escritura.

#### **Instrumentos de recolección de datos:**

Los instrumentos que se utilizarán en la investigación serán: entrevistas grupales con los estudiantes, en grupos de hasta 10 estudiantes, estos grupos podrán ser definidos por los propios estudiantes o como desde la institución se proponga. Estas mismas serán planteadas como entrevistas semi estructuradas, en donde se contará con algunas preguntas que funcionen como guía pero estarán abiertas a posibles cambios. Según Behar Rivero (2008), este método “es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una indagación” p. 55. La información que se irá recabando de los mismos serán analizadas a partir de los objetivos planteados. Las preguntas se construirán en relación a diferentes ejes: la valoración que tienen sobre los procesos de lectura y escritura y sus opiniones sobre lo que aprenden desde los textos literarios que aportan los profesores de Lengua y Literatura.

De esta misma manera, se llevarán a cabo las entrevistas individuales con los docentes. Las entrevistas hacia estos estarán guiadas también a partir de los objetivos planteados, indagando acerca de si la literatura es utilizada

como recurso educativo, la importancia de la misma para ellos y la valoración que tienen sobre los procesos de lectura y escritura.

### **Procedimiento:**

Se realizarán entrevistas en una escuela privada de la ciudad de Funes. En un primer momento habrá un acercamiento a esta escuela, pidiendo autorización a los directivos de la misma. Luego se enviarán los consentimientos informados a los participantes por el medio que resulte más pertinente. Después de esto comenzarán a realizarse las entrevistas, que tendrán una duración de 20 minutos cada una aproximadamente, las cuales se realizarán en las horas que nos dispongan y en lugar que se nos asigne. El registro se hará en un primer momento, y si se nos permite, mediante una grabación (con el consentimiento que corresponda) y una vez terminado este proceso, se desgrabarán las entrevistas y se analizarán los datos.

### **Tratamiento de los datos:**

El enfoque que se utilizará será cualitativo y la técnica análisis de contenido (Rodríguez Sabiote, 2003). En lo que respecta al criterio de segmentación de unidades de contenido, se determina que el criterio de separación de las entrevistas grupales será conversacional; y el de las entrevistas individuales, será temático. En segundo lugar, el tipo de categorización con respecto a la identificación y clasificación de las unidades de contenido, será mixta. Las categorías de análisis que podríamos proponer como punto de partida son: literatura, procesos de lectura y escritura, recurso educativo, textos literarios.

### **Resultados esperados**

Los resultados que se esperan, tienen que ver con que estos docentes y estudiantes reconozcan la importancia de incluir a la literatura como recurso educativo y así aprovechar sus diversas funciones: estética, ética, social y educativa. También, que puedan expresar la importancia que tiene la lectura y la escritura para la vida en general y que no son sólo herramientas escolares.

Se espera también, que los estudiantes puedan valorar positivamente los textos propuestos desde la asignatura Lengua y Literatura, y todo lo que se puede construir y lograr con estos a partir de los procesos de lectura y escritura.

### CRONOGRAMA DE TRABAJO

MESES (AÑO 2023)											
	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sept	Oct	Nov	
ACTIVIDADES	Búsqueda bibliográfica	X									
	Búsqueda de antecedentes	X									
	Escritura de la introducción	X	X								
	Escritura del marco teórico		X								
	Escritura de la metodología		X								
	Elaboración de las entrevistas			X	X						
	Trabajo de campo			X	X						
	Desgrabacion de las entrevistas				X	X					
	Análisis de datos					X	X	X			
	Resultados							X	X		
	Conclusiones								X		
	Escritura del resumen y agradecimientos									X	
Fecha estimada de inscripcion a tesina: Noviembre 2023											

## REFERENCIAS

- Aventín Fontana, A. (2005). El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/ELE. Un enfoque interdisciplinario, *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 29.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Basurto, M. D. M., & Quintanilla, P. F. C. (2022). El aprendizaje invertido para fomentar la lectura crítica en el área de Lengua y Literatura. *Polo del Conocimiento*, 7(8).
- Behar Rivero, D. S. (2008) *Metodología de la Investigación*. Ed. Shalom.
- Bolívar Calixto, C.P., y Gordo Contreras, A. (2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *La Palabra*, (29), 199-211.
- Biancotto, N. (2018) *Lectura, escritura, imaginación. Una experiencia del exceso en el lenguaje*. Manuscrito no publicado. Ficha de cátedra. Cátedra Didáctica de la Lengua. Universidad del Gran Rosario.
- Cantú, G. (2011). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Paidós.
- Cordié, A. (1998). *El malestar en el docente*. Ediciones Nueva Visión.
- Dabas, E. (1998). Aprendizaje, creatividad y contextos sociales. En *Los contextos del aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión
- Fernández, A. (1996): *Aprender a escribir inscribiendo el aprender*. Revista Epsiba N° 4: Escritura, aprendizaje y subjetivación.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante. Versión.UAM-X*. MÉXICO. 99-112.
- Gómez-Díaz, R., Dantas, T. y Cordón-García, J. A. (2017). Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16 (2), 60-74.



- Jiménez Herrera, A. M. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y escritura en la escuela para apostarle a la imaginación y a la creación. *Análisis*, 50 (92), 55-72.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (Coords.) (2013). *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila.
- Macedo, L., Montemayor, G., Limón, D., Hinojosa, V. y Huerta C. (2016). *Recursos educativos. Generalidades para su desarrollo y evaluación*.  
[https://suayed.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/03/recursos\\_educativos\\_mar29.pdf](https://suayed.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/03/recursos_educativos_mar29.pdf)
- Melián Pérez, L. (2017). *Los cuentos como estrategia para trabajar la comprensión y la expresión oral en alumnos de infantil*. (Trabajo de fin de grado de Maestro en Educación Infantil). Universidad de La Laguna, España.
- Melillo, A. (2011). El desarrollo psicológico del adolescente y la resiliencia. En M. Munist, E. Suárez Ojeda, D. Krauskopf y T. Silber (Ed.) *Adolescencia y Resiliencia* (pp. 61-79). Paidós.
- Mesa Peña, A. K. (2016). *Condiciones de aprendizaje de la lectura a través de la literatura*.  
[https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/5098/1/THUM\\_MesaPenaAngieKatherine\\_2017.pdf](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/5098/1/THUM_MesaPenaAngieKatherine_2017.pdf)
- Ministerio de Educación (2022). Educación Secundaria.  
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/secundaria>
- Molinari, María Claudia (2015) El constructivismo en el aula: Intervención docente en situaciones didácticas donde los niños aprenden a leer por sí mismos. *Quehacer educativo*, (129), 31-40.
- Montes, G. S. (2005). *La Gran ocasión*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Müller, M. (2001). La psicopedagogía y los psicopedagogos. En *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Oposiciones Enseñanza (Oposinet). (s/f). <https://www.oposinet.com/>

- Paz González, M. (2022). El aula de literatura. Problemas en la lectura adolescente y posibles soluciones. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 9(17), 286–305.
- Pereira, M. (2011). Del grito a la narración. En Silvia Schlemenson (Comp.). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. (105-124). Paidós.
- Ramírez Franco, S. (1992). Rosalba Campra, América Latina: la identidad y la máscara. *Letras (Lima)*, 63 (91), 145-149.
- Reyes Juárez, Alejandro. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147-174.
- Reyes, Yolanda (2003). *Lecturas sobre lectura* Conaculta, México
- Rivera-Jurado, P., Romero-Oliva, M.-F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios. *Ocnos*, 19 (3), 7-18.
- Rodríguez Rodríguez, C. y Castañeda Aponte, N. (2019). *Lenguaje para todos 2*. Ediciones Para Una Nueva Generación.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo
- Sabino, C. (1996) *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.
- Sanjuán Álvarez, M. (2011) De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*. 7, 85-99.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- Serrano de Moreno, S. y Peña González, J. (2003). La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas. *Revista Educere Investigación*, 6 (20), 397- 408.

## **10. CURRICULUM VITAE (C.V.)**

### **Información personal:**

**Apellido y nombre:** Alarcón, Delfina

**DNI:** 39.754.964

**Fecha de nacimiento:** 30/12/1996

**Ciudad:** Funes, Santa Fe.

**Teléfono:** 3416375810

**E-mail:** delfi.alarcon@hotmail.com

### **Formación académica:**

- 2002 - 2009. Escuela de Enseñanza Primaria Particular Incorporada N° 1335 "Nazaret". (Funes)
- 2010 - 2014. Escuela de Enseñanza Superior Orientada Particular Incorporada N° 8171 "Nazaret". Bachiller Secundario en Ciencias Naturales. (Funes)
- 2014 - 2014. Instituto de Capacitación Rosario (ICR). Auxiliar Docente de Jardín de Infantes y Maternales. (Filial Funes)
- 2015 - 2018. Instituto Superior Particular Incorporado N° 9024 "Adoratrices". Profesora de Educación Inicial.(Rosario)
- 2018 - 2022. Universidad del Gran Rosario. Licenciatura en Psicopedagogía. Nivel alcanzado: Cursado finalizado. Asignaturas aprobadas: 44/44. (Rosario)
- 2022 - 2023. Instructorado en Acrobacia en Tela Aérea. A.T.C.Capacitaciones. (Rosario)

### **Experiencia académica:**

- 2017. Primer Cuatrimestre. Prácticas de Taller de Docencia III en Instituto Particular Incorporado N° 1082 "Adoratrices". (Rosario)
- 2018. Primer Cuatrimestre. Prácticas de Taller de Docencia IV en Escuela Particular Incorporada N° 1015 "Hogar Maternal N° 1". (Rosario)
- 2018. Segundo Cuatrimestre. Prácticas de Taller de Docencia IV en Jardín de Infantes y Maternal "Campanita Centro". (Rosario)

- 2021. Prácticas Pre-Profesionales I en el Centro de Salud “Casiano Casas” (Rosario).
- 2021. Prácticas Pre-Profesionales II en la Escuela Raúl Arino. Nivel Secundario (Funes).
- 2022. Prácticas Pre-Profesionales III en el Hospital Roque Saenz Peña (Rosario).

**Cursos y actividades realizadas:**

- 2017. Congreso Nacional e Internacional de Educación Inicial: “La Educación Inicial entre enseñanza, el aprendizaje y el disfrute. La mirada en los niños y las propuestas educativas”. Rosario.
- 2019. Emergencias, Divergencias y nuevas configuraciones de la Literatura para Niños y Jóvenes. II Congreso Nacional e Internacional de Literatura Infantil y Juvenil. Sunchales.
- 2021 - 2022 y 2024. Estudiante Auxiliar de Segunda en la Cátedra Didáctica de la Lengua, correspondiente al Tercer Año de la Lic. en Psicopedagogía, a cargo de la docente Dra. Natalia Biancotto. En la Universidad del Gran Rosario, Sede Rosario.
- 2021. "Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria". UGR, Rosario.
- 2022. "XXII Congreso Nacional de Psicopedagogía", asistente. Córdoba.
- 2021 - 2023. Estudiante Auxiliar de Segunda en la Cátedra Trabajo de Campo I, correspondiente al Segundo Año de la Lic. en Psicopedagogía, a cargo de la docente Lic. Jimena Gil. En la Universidad del Gran Rosario, Sede Rosario.

**Experiencias laborales:**

- 2013 - 2019. Recepcionista, Administrativa en el Simposio Internacional de Preparación Física y Entrenamiento Deportivo 757 (Rosario).
- 2017; 2019; 2021 - 2022. Niñera en casas de Familias. Funes y Rosario.
- Desde 2019 a 2023. Docente Reemplazante en:
  - Jardín de Infantes N° 362, Funes. Nivel Inicial.
  - Jardín de Infantes N° 101, Funes. Nivel Inicial
  - Escuela Particular Incorporada N° 1335, “Nazaret”, Funes. Nivel inicial y Nivel Primario.

- Escuela Part. Inc. N° 1151 "Maria Auxiliadora", Funes. Nivel Inicial .
- Escuela Part. Inc. Nro 1461 Joan Miro, Funes. Nivel primario.
- Escuela Primaria Raúl Arino, Funes. Nivel Inicial.
- Jardín de Infantes Part. Inc. N° 1312 "Nuestra Señora del Rosario", Rosario. Nivel Inicial.
- Escuela Particular Incorporada N° 232 Santo Domingo Savio, Rosario. Nivel Inicial y Nivel Primario
- Desde 2022 hasta la actualidad (junio 2024). Instructora de acrobacias aéreas (Telas acrobáticas). Clases individuales y grupales. En VFly Funes, Candelaria 2189, Funes.

## **CURRICULUM VITAE (C.V.)**

### **Información personal:**

**Apellido y nombre:** Pistelli, Valentina

**DNI:** 42.483.013

**Fecha de nacimiento:** 28/01/2000

**Ciudad:** Totoras, Santa Fe.

**Teléfono:** 3476-597880

**E-mail:** valenpistelli23@gmail.com

### **Formación académica:**

- 2018 - 2022. Universidad del Gran Rosario. Licenciatura en Psicopedagogía. Nivel alcanzado: Cursado finalizado. Asignaturas aprobadas: 44/44.
- 2009 - 2017. Educación Primaria y Secundaria. Colegio "San José". Totoras, Santa Fe.
- 2004 - 2008. Escuela Campo "Pelli"

### **Experiencia académica:**

- 2021. Prácticas Pre-Profesionales I en el Centro de Salud "Casiano Casas" (Rosario).
- 2021. Prácticas Pre-Profesionales II en la Escuela Raúl Arino (Funes).
- 2022. Prácticas Pre-Profesionales III en el Hospital Geriátrico Provincial (Rosario).
- 2022. Proyecto de Orientación Vocacional, Ocupacional y Laboral.

### **Cursos y actividades realizadas:**

- 2019. "Promotores de Derechos Humanos en Discapacidad". UGR, Rosario.
- 2021: "Los duelos de la adolescencia: puentes a la adultez". Seminario dictado por Marcelo Rocha
- 2022. "XXII Congreso Nacional de Psicopedagogía", asistente. Córdoba.

### **Experiencias laborales:**

- 2023. Taller "Primeros pasos en la alfabetización". Totoras, Santa Fe.
- 2023. Taller "¿Aprendemos?". Totoras, Santa Fe.
- Acompañamiento extra escolar.