

Estado de la publicación: El preprint ha sido enviado para publicación en revista

DISCURSO Y PRÁCTICA DOCENTE: INTERVENCIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Ivonne Eulalia Ponce Naranjo

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3381>

Enviado en: 2021-12-17

Postado en: 2021-12-20 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

Artículo de Revisión

DISCURSO Y PRÁCTICA DOCENTE: INTERVENCIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

DISCOURSE AND TEACHING PRACTICE: INTERVENTIONS IN THE TEACHING OF READING

Ivonne Eulalia Ponce Naranjo¹, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1089-3888>

¹Investigadora independiente, Cuenca, Ecuador. Email: mobileuniversitas@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio plantea la configuración e influencia del discurso docente para la materialización de prácticas lectoras en el aula. Tomando como punto de partida los problemas y alternativas de acción, asociados al desarrollo de habilidades de lectura, identificados por profesores de lengua y literatura para escuelas y colegios públicos de Ecuador -como parte de sus proyectos de investigación para obtener un máster- se buscó analizar la construcción discursiva docente en torno a la enseñanza de la lectura. La problematización y las propuestas elaboradas por los docentes se estudiaron desde un enfoque cualitativo documental, con sustento teórico-analítico. De esta manera, se hallaron orientaciones a la intervención educativa, que muestran la necesidad de una práctica docente que pueda provocar actos educativos, más que acciones programáticas.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la lectura, discurso, docentes, práctica docente, intervención

ABSTRACT

This study proposes the configuration and influence of the teaching discourse for the materialization of reading practices in the classroom. It is based on the problems and alternatives of the solution associated with the development of reading skills. It was identified and written by language teachers in public schools and high schools in Ecuador as part of their dissertation proposal to obtain a master's degree. The study's objective was to analyze the discursive teaching construction around the teaching of reading. The problematization and the proposals made by the teachers were studied from a qualitative documentary approach, with theoretical-analytical support. In this way, guidelines for educational intervention were found, which show the need for a teaching practice that can provoke educational acts rather than programmatic actions.

KEYWORDS: *Teaching of reading, discourse, teachers, teaching practice, intervention*

Recibido: (04/07/2021)

Aceptado: (29/11/2021)

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura es considerada como parte del currículo, responsable del desarrollo de competencias básicas y hábitos lectores; pero también es la derivación de un conjunto de elementos simbólicos, dinámicas sociales y producto de una relación política sujeta a modificaciones. Las significaciones que pueden ser apropiadas y producidas mediante la lectura marcan una singularidad, así como una pertenencia a una comunidad en particular (Chartier 2000). Enseñar a leer acarrea entonces una relación previa con lo social y lo político, una conformación de disposiciones en las que se puede recabar -o no- el sentido pedagógico.

El desarrollo de un proyecto de investigación supone un enfrentamiento con las preocupaciones más apremiantes en un campo de estudio. Se involucra la experiencia personal y el peso del contexto influye de forma determinante en la formulación de preguntas de investigación y la

elección misma del objeto de estudio. Dentro de un programa de maestría, como parte de la guía para la elaboración del trabajo de titulación, se obtuvieron textos de problematización y propuestas educativas, al respecto de la enseñanza de la lectura. Los participantes del máster eran docentes de lengua y literatura que se encontraban laborando en escuelas y colegios públicos en Ecuador.

Los textos escritos por los docentes empezaron siendo un acercamiento a sus experiencias, guardaban la subjetividad en forma de documentos personales (Plummer 2001), dado que se priorizaba la biografía individual de lo vivido en las aulas. Sin embargo, en el transcurso del programa de estudios, y por los requerimientos de la escritura académica; los documentos fueron incluyendo datos de soporte y evidencia, hasta que, finalmente, se convirtieron en textos de problematización sobre lo hallado en los entornos escolares de referencia, con las respectivas propuestas para solventar las dificultades detectadas.

Los textos finales no son objetos aislados sino corresponden a herramientas de intelección de una sistematicidad que contiene significaciones, valores, fijaciones y esencias consolidados en el tiempo. La composición documental orientaba unas prácticas docentes determinadas. De ahí que este estudio se enmarque en el análisis de la construcción discursiva. Considerando el discurso más allá de los bordes lingüísticos, es decir, la permeabilidad que tiene el lenguaje en las prácticas sociales. De esto se deriva un conjunto de preguntas acerca de la constitución y transformación de objetos y sujetos (Bernstein y Díaz 1985). Se buscó conocer la arquitectura interna de los textos, pues esto permite situarlos en los contextos sociales e históricos externos, para comprender los antecedentes del contenido (Roncancio, Camargo y Muñoz 2017).

El interés por mirar detrás de las actuaciones pedagógicas ha estado muy vinculado al estudio de la influencia que tienen las creencias docentes (Maggioni, Fox & Alexander 2015; Yan 2018). La representación problemática surge necesariamente de las creencias, es decir, tiene una base de experiencia, percepción y desempeño (Wilson, Woolfson & Durkin 2020). La desagregación de los modos de problematizar y solucionar permite entender las sujeciones a las que está sometido el ejercicio docente. Es así, que este abordaje investigativo no se centra en las actitudes asumidas hacia la lectura, como asignatura de enseñanza, o en la misma actitud para enseñar (Fuentes, Calderin y Pérez 2017). Se ubica más bien dentro del compendio discursivo que orienta acciones en el aula “como una institución social, que a su vez es un sistema de comunicación” (Molina-Natera 2019:129).

Lo escrito se manifiesta como discurso político, en cuanto se nutre del contexto, y mediante acontecimientos comunicativos, produce a su vez otros contextos (Van Dijk 2003). El discurso de los docentes corresponde a una recontextualización del discurso pedagógico. Es una manifestación no oficial que, aunque no sea un objeto evidente y concreto aprehensible por la intuición, acarrea una producción social de poder y de control simbólico reposicionada.

La gramática adquirida de significados con respecto a la enseñanza de la lectura corresponde a la práctica discursiva docente que enlaza prácticas pedagógicas y organizativas. De esta manera, “el discurso pedagógico controla los significados que se realizan en la práctica pedagógica mediante la regulación de las posiciones de los sujetos y de las relaciones sociales realizadas en el contexto institucional organizado del sistema educativo” (Bernstein y Díaz 1985:10).

El análisis de la estructura discursiva y la observación de las condiciones situacionales que la integran, refleja el carácter de la lectura para los educadores. ¿Existe una actitud crítica frente a la enseñanza de la lectura? o ¿solo un discurso docente frente a la lectura? Estos cuestionamientos evocan la posibilidad de invención que tienen los educadores, no desde una perspectiva paternalista, sino desde el ejercicio crítico sobre lo aprehendido (Freire 2012).

Lo que los docentes creen acerca de la lectura y las posibilidades de enseñarla responden a un lenguaje producido previamente. La intención de aplicar una serie de acciones generales para contrarrestar problemas, también generales, puede anular la singularidad de los estudiantes y de las mismas prácticas lectoras. Pero sobre todo, esta intencionalidad parece delatar una afinidad hacia la intervención educativa, no desde la indagación, sino desde la ejecución programática.

Se abre una discusión al respecto de los imaginarios instituyentes e instituidos (Castoriadis 1997), en cuanto la cohesión de instituciones y significaciones viabiliza un ejercicio docente que puede

cerrar la circulación del saber y optar por la anulación de la experiencia. Así, la enseñanza que acude al diagnóstico y al pronóstico, se separa del sentido pedagógico, sin permitir que la lectura sea una práctica relacional.

METODOLOGÍA

El presente artículo corresponde a una revisión basada en una investigación documental, en la que se intentó leer y otorgar sentido a textos docentes, que originalmente fueron elaborados para identificar problemas en la enseñanza de la lectura y proponer alternativas pedagógicas al respecto. Mediante la investigación documental se procura sistematizar y dar a conocer un conocimiento producido con anterioridad. Este tipo de investigación tiene la particularidad de utilizar como una fuente primaria de insumos, mas no la única y exclusiva, el documento escrito en sus diferentes formas (Tight 2019).

Para hallar la base discursiva, el estudio se sujetó al paradigma constructivista que “considera la visión del investigador, los participantes del estudio y los individuos externos al estudio” (Cian 2021:260). Esta perspectiva prioriza las nociones de comprensión, significado y acción. Se entiende la realidad como dinámica, donde objetos y sujetos se interrelacionan. Investigar, de este modo, se orienta a la penetración y elucidación social y conceptual, dentro de un marco de referencia.

La estructura discursiva docente que se analizó fue obtenida de los textos docentes, cuyo origen fue la necesidad del desarrollo de un proyecto, necesario para la titulación de un programa de maestría. Los docentes de lengua y literatura en ejercicio, laborando en escuelas públicas, requerían detectar problemas vinculados a la enseñanza de la lectura en sus entornos escolares. En este contexto tuvieron un tiempo dedicado al diseño del proyecto de titulación con guía docente. Los textos fueron recogidos durante esta fase, entre los meses de mayo y julio de 2019. Y se convirtieron en objeto de estudio, como fuente primaria para el análisis de estructuras discursivas, desde las problemáticas y propuestas enunciadas.

Los documentos elaborados fueron resultado del contacto con fuentes bibliográficas, consultas con los profesores del programa de estudios, conversaciones con colegas, autoridades y pares, también de revisiones individuales y colectivas. Esto implica que las problemáticas descritas y las soluciones propuestas para mejorar la enseñanza de la lectura formaban parte de un compendio social.

Los textos docentes podrían ser vistos como un producto escritural dentro de un espacio de educación superior, también como un conjunto de problemas y soluciones encaminadas al desarrollo de hábitos lectores. Pero el interés investigativo se ubicó en la relación de los textos con la práctica docente, no como documentos de escritura académica, sino como la base discursiva que da origen a formas de hacer, específicamente en la enseñanza de la lectura.

En este caso, la problematización y abordaje que contienen los documentos escritos por los profesores, representan una forma de asumir el mundo común, un posicionamiento pedagógico y didáctico y tienen un carácter social y político. Por este motivo se recurrió al “análisis político del discurso” desarrollado por Buenfil (2010:1) que es una perspectiva de investigación de procesos sociales que incluye -pero no se centra en- lo educativo. Enfoca las decisiones sobre la inclusión y la exclusión en cualquier sistema de significaciones y muestra también las dimensiones éticas y educativas.

Fuente: Elaboración propia

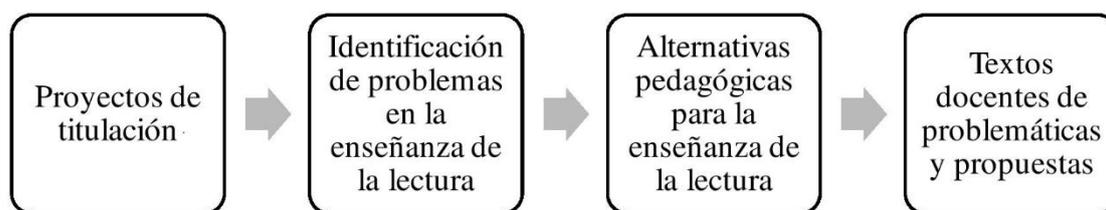


Figura 1: Elaboración de textos docentes

La Figura 1 describe cómo los textos docentes parten del encargo de elaboración de proyectos de titulación. Como ya se mencionó, los textos no son el único componente discursivo o el discurso pedagógico en sí mismo, son categorías que se dan por supuestas en la producción y reproducción del orden social y se constituyen en “prácticas pedagógicas” y en “formas comunicativas” (Bernstein y Díaz 1985:27-28).

Los textos docentes convertidos en materiales de estudio permiten un análisis de doble dimensión. Desde la perspectiva de Carr y Kemmis (1988) existen ámbitos que influyen en las decisiones docentes. Siguiendo esta línea, este trabajo llega a los niveles metateórico y teórico. En el primer nivel hay una base epistemológica y sociológica que posteriormente da paso a una concepción educativa. Se hablaría de un tercer nivel en la práctica docente en sí misma, mediante la que se evidencian metodologías y las técnicas puestas en marcha. Al tratarse de una investigación documental, no se aplicaron instrumentos para llegar a esta tercera etapa. Se considera entonces la conjunción de lo subjetivo con el ámbito comunicativo y sociocultural.

Dentro del programa de maestría, como parte de la guía para el diseño de los trabajos finales, se realizaron una serie de ejercicios de lectura y escritura. La consigna de hallar problemáticas y las alternativas de acción constituyen documentos individuales, que en otras instancias pudieron ser utilizados para la escritura del proyecto de titulación, pero desde esta perspectiva investigativa representan una concepción de lo que es un problema educativo y cómo ha de ser abordado.

De acuerdo con el número de participantes del programa, se obtuvieron diecisiete (17) textos. Para la investigación se consideraron los textos finales de cada profesor, y específicamente la problematización y la exposición de propuestas. Estas secciones son entendidas como las bases de actuación pedagógica. Cabe mencionar que no se consideran otras secciones asociadas a los proyectos de titulación, debido a que son paráfrasis teóricas o información que sale de la relación sujeto-objeto de investigación.

El diseño de la investigación responde a la teoría del discurso pedagógico, donde el primer encuentro con la documentación define el tema de estudio, desde el primer esbozo que relaciona los problemas y las soluciones como “recursos discursivos, a través de los cuales, la producción-reproducción de un orden (interno y externo al individuo) y la constitución de competencias especializadas se hace posible” (Bernstein y Díaz 1985:32). A partir de esto, la pregunta de investigación formulada fue ¿cuál es la estructura discursiva que sustenta las prácticas docentes relacionadas a la enseñanza de la lectura? Los textos, como objeto de investigación, corresponden a la selección documental (Tight 2019) donde se analiza la naturaleza de su configuración.

Cada texto, como unidad de análisis, mostraba un problema fundamental y una respuesta a dicho problema. Esta composición reflejaba la intención investigativa de los docentes, por lo que el primer paso fue buscar en los textos los elementos predominantes: los problemas más comunes y las soluciones planteadas. Posteriormente, la información fue sistematizada en tablas, con base en la frecuencia de menciones. Se aplicó la “codificación teórica” (Flick 2015:104) de los enunciados y la comparación categorial con el acompañamiento de un marco teórico.

El tratamiento de la información en conjunto sigue la línea del análisis político del discurso (Buenfil 1993) como herramienta heurística para el estudio del discurso educativo, por medio de las distinciones sociales y políticas de esta noción. Así como el reconocimiento de la historicidad, los procesos sociales y culturales diversos inscritos en el discurso.

La estructura discursiva se vislumbra a partir de las nociones más aludidas en los textos. Se suma la revisión del entorno y la coyuntura, es decir del “discurso pedagógico oficial” (Bernstein y Díaz 1985:14) y el tránsito de las percepciones instauradas a la sedimentación de la práctica docente. Un elemento transversal en el estudio es la revisión constante de un corpus teórico para plantear interrogantes, sustentar hallazgos y afianzar la comprensión documental.

La cualidad interpretativa de la investigación no da espacio a la generalización, sino que hay una “descripción rica y extensa, mediante la cual el lector puede extrapolar niveles de aplicabilidad” (Cian 2021:263). En este caso, se hace una lectura desde la docencia guía donde se acopiaron los textos docentes en el programa de maestría.

La posición teórica que se adopta se cimenta en el análisis discursivo que prioriza la expresión de las unidades textuales. No existe un cierre discursivo y totalizante (Buenfil 1993), lo que indica que el reconocimiento de significados es particular y provisional. Y precisamente la movilidad de los resultados permite que el nivel metateórico (definición de problemas y soluciones) y el teórico (disposición desde la concepción educativa) se encuentren en un momento dado, y provoquen reflexiones y orientaciones.

El trayecto metodológico da paso a una comprensión extradiscursiva con respecto a lo que se piensa hacer en las aulas para la enseñanza de la lectura, pero también atraviesa “el espacio ontológico que estructura el orden social” (Buenfil 2010:16). Por lo tanto, los textos docentes son la puerta de entrada a la indagación de las lógicas fundamentales de los agentes sociales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación de las unidades de análisis se acompañó de un sustento teórico que organiza a los resultados en cuatro subsecciones. En primera instancia se describe el origen discursivo, en el que convergen el contexto y el discurso propiamente dicho. En esta sección se muestran las conexiones de los discursos pedagógicos oficiales con los textos docentes. Existe una suerte de reducción de escala, desde los postulados de la educación nacional e internacional, con respecto a la lectura; al igual que los requerimientos institucionales de los entornos escolares de referencia.

A continuación se presentan las orientaciones de los textos docentes, en donde se evidencia la marcada tendencia a la intervención dentro del aula. Aquí se plantea una discusión al respecto del tipo de intervención pedagógica, educativa o didáctica; y qué tanto se ajusta a los requerimientos competenciales de la lectura. La disposición a replicar un conjunto de actividades, asumiendo la obtención de un resultado, abre también una discusión sobre la práctica docente desde lo instituido, dirigida a unos perfiles específicos, que no necesariamente corresponden con los estudiantes que atienden los profesores.

Luego, se aborda la construcción discursiva en conjunto. Mediante el conglomerado de problemas y propuestas, enunciados por los docentes, se exhibe un cuestionamiento al respecto de la naturaleza de los actos educativos en la enseñanza de la lectura. Las oraciones calificativas dentro de la descripción problemática, dan cuenta de los conceptos y estructuras que delinean un pensamiento de la práctica docente, la enseñanza de la lectura y la igualdad en el aula.

Al final se extiende una discusión sobre los resultados en sí mismos, partiendo de la reflexión sobre el efecto de las prácticas docentes en el tejido social. ¿Qué mensajes conllevan las intervenciones? ¿Cuál es la marca histórica de la estructura discursiva? ¿Qué espacio tienen las vidas en la enseñanza de la lectura? ¿Cuál es el riesgo de la permanencia racionalizante en las prácticas lectoras?

ORIGEN DISCURSIVO

En todo momento de esta investigación el discurso fue entendido desde su dimensión lingüística, pero sobre todo desde sus dimensiones sociales e históricas. De esta forma, las expresiones

docentes, escritas durante un tiempo de estudios, revelan la influencia del marco normativo en el quehacer educativo. También se pueden identificar los ecos del contexto institucional de cada profesor, y la introducción de las condiciones organizacionales particulares, para abordar un problema.

Si se visualiza el discurso docente en una base triangular, en la cúspide están las premisas regulatorias con respecto a la educación y a la lectura en particular. Como parte de la fundamentación, o como el problema en sí mismo, todos los documentos elaborados por los profesores hacen alusión a los bajos niveles de calificación alcanzados en pruebas internacionales. En Ecuador, en 2017 se llevó a cabo el estudio principal PISA-D, para evaluar a 6.100 estudiantes de 178 instituciones educativas a nivel nacional. Se buscaba conocer el nivel de habilidades centradas en los dominios claves: Ciencias, Lectura y Matemática (INEVAL 2018b). Sin embargo, el informe correspondiente habla de la lectura como “el fuerte de los estudiantes de Ecuador” (INEVAL 2018a:41). En lectura, el nivel alcanzado llegó a 2, lo que sugería un desempeño superior al promedio en América Latina y el Caribe, y cercano al desempeño de los estudiantes de otros países de ingreso medio-alto.

La declaración de indicadores en el nivel de la lectura permite hacer comparaciones, y de esa manera los estudiantes siempre estarán en desventaja con respecto a los países de ingresos altos, y en cierta ventaja con sus pares regionales. Lo que se traduce en un problema económico, ya no meramente educativo. Lo mismo sucede al comparar los tres dominios claves (INEVAL 2018a). La lectura aparece como un punto fuerte, porque se consiguieron puntajes superiores a los obtenidos en ciencias y matemática.

La lectura que hacen los docentes al respecto de estas evaluaciones es más determinante, ya que se concentra en la deficiencia y en la autoridad del estándar. Se habla de bajos resultados, aunque en la métrica general, la lectura se interprete como una fortaleza comparada. Esto podría entenderse como una preocupación por el campo de conocimiento al que corresponde al ejercicio docente, pero también puede revelar una desinformación de la estadística global. Así, la reformulación de esta dificultad no es el bajo rendimiento, sino la necesidad de superar el nivel alcanzado.

Otra similitud para definir problemáticas es la que los docentes hallan en el concepto de competencia lectora. El mismo informe de resultados de evaluaciones para los dominios claves (INEVAL 2018a) la define como “la capacidad de un individuo de comprender, utilizar, reflexionar, interactuar con textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial, y participar en la sociedad”. La primera sección conceptual de la competencia lectora estaría involucrada a la utilidad de la lectura, y en la segunda, se define la inserción social asociada a dicha competencia. Esta última parte también podría ser entendida como una alusión epistémica para nombrar el potencial de la lectura en la interrelación de los conocimientos.

De esto último, se deriva otra similitud en los textos docentes. Las propuestas se fundamentan en la importancia de la lectura para todas las actividades escolares. Esta aparente conciencia de las posibilidades de la lectura puede ser vista desde la visión utilitaria o epistémica. La primera significación enfatiza la práctica lectora como obligatoria y necesaria, mientras que la segunda es más transversal, porque liga el trayecto epistemológico -y vital- a la lectura.

Los textos docentes coinciden en la búsqueda de aprendizajes significativos para abordar la enseñanza de la lectura. Esta es una afirmación del discurso pedagógico oficial (Bernstein y Díaz 1985). El currículo ecuatoriano, en relación a lengua y literatura, habla del aprendizaje significativo y ubica “la clave del aprendizaje de la lengua escrita” (Ministerio de Educación 2016:43) en el grado de significatividad y sentido construido en procesos cognitivos, afectivos y emocionales para el propio acto de aprender la lectura.

La superestructura discursiva parece localizarse en los grandes objetivos con respecto a la evaluación de resultados. La función y la organización verbal de los mismos resalta los principios elevados de las macroposiciones (Van Dijk 2003) del marco normativo y de los contextos escolares, como réplica de las instituciones de control.

ORIENTACIONES DE LOS TEXTOS DOCENTES

Antes de llegar a la estructura discursiva de los textos fue necesario acudir al plano semántico de los problemas enlistados y las propuestas presentadas. En el diseño de investigación, la redacción es uno de los componentes, junto con la comparación (Flick 2015). En este estudio documental se desarrollaron niveles comparativos. El primero, únicamente entre problemas. El segundo, solamente entre propuestas. Y el tercero, entre problemas y propuestas. A continuación se presenta la información categorizada:

Tabla 1: Categorías generales en textos docentes

PROBLEMAS IDENTIFICADOS	PROPUESTAS
Ausencia de libros en el entorno.	Plan de capacitación con las familias.
Desconocimiento de reglas gramaticales.	Uso de textos, novelas, cuentos para la enseñanza de la lectura.
Bajo nivel de lectura inferencial.	Escritura de ensayos argumentativos.
Inexistencia de planes teóricos y metodológicos para escuelas rurales.	Programa de lectura en contexto rural.
Necesidad de producción y comprensión de la lengua escrita.	Desarrollo de ensayos argumentativos. Escritura de relatos orales.
Inexistencia de evaluaciones validadas para medir las habilidades de lectura.	Diseño de una prueba validada para medir las habilidades de lectura.
Falencias en el dominio lingüístico detectado en las pruebas de acceso a la educación superior.	Uso de relatos para enseñar a leer desde una visión epistémica.

Fuente: elaboración propia

La Tabla 1 corresponde al primer vaciado de información, a partir de los textos docentes. Esto quiere decir que se conservan todas las problemáticas escritas dentro del proceso de diseño del proyecto de titulación, hasta su última revisión con guía docente. En la primera columna pueden observarse los problemas identificados. Cuatro de los problemas tienen que ver con la competencia lectora en sí misma. El desconocimiento de reglas gramaticales, el bajo nivel de lectura inferencial, la necesidad de comprensión de la lengua escrita y las falencias en el dominio lingüístico detectado en las pruebas de acceso a la educación superior.

La medición del dominio lingüístico resulta una preocupación y un problema que requiere atención. Según el informe del examen de acceso a la educación superior, en el período coincidente con la temporalidad del estudio (INEVAL 2019) se evaluaba: la comprensión de textos escritos, semántica contextual, elementos de la lengua y pensamiento analógico verbal. Siendo este último el factor con más bajos resultados; aunque el promedio del dominio fue equivalente a elemental (7,64).

Los otros tres problemas descritos: ausencia de libros en el entorno, inexistencia de planes en escuelas rurales y de pruebas validadas para medición de habilidades de lectura; representan categorías estructurantes y muestran intereses más contextualizados. En los tres casos, la formulación del problema no permite captar la verdadera dificultad para la enseñanza de la lectura dentro de la práctica docente. En el primer enunciado, la provisión de materiales de lectura parece la solución inmediata. Lo mismo sucede con los planes específicos para instituciones educativas y con las pruebas estandarizadas.

Con la columna de las propuestas se puede ver la inmediata relación con los problemas. Cada una de las alternativas es un llamado a la acción, con diferente alcance. Los más amplios tienen que ver con el plan de capacitación lectora a familias o el diseño de una prueba validada para la medición de habilidades lectoras. Esta particularidad responde a proyectos previamente

concebidos. Es pertinente entonces comprender el discurso desde una de las proposiciones teóricas de Gee (1996) que asume la inherencia ideológica y la intervención de valores y puntos de vista. Aquí, la expresión de las circunstancias de los participantes reafirman sus puntos de vista a expensas de otros.

Las otras propuestas se enlazan con una tendencia, que a primera vista es didáctica, por la búsqueda de objetos representativos en la materialización de la enseñanza. La conjugación de la lectura y la escritura se incluyen como recursos de aprendizaje. Independientemente del formato, el texto es el elemento alrededor del cual se suscita la posibilidad reparadora del problema identificado.

En la comparación entre problemas y propuestas, el discurso se solventa en la significación del problema, desde una instancia evaluadora. La estructura semántica tiene lugar en las deficiencias que se hallan desde los resultados e indicadores a nivel nacional. Por ejemplo, se identifica como un problema: el bajo nivel de lectura inferencial, que corresponde a los resultados de las evaluaciones PISA (INEVAL 2018a) en las que los estudiantes con un desempeño equivalente al nivel 2 en lectura pueden localizar uno o más fragmentos de información y hacer inferencias de bajo nivel.

Los problemas que aparecen en los textos docentes traen a colación las posturas definidas de quien habla y están relacionados con la estructura jerárquica social (Gee 1996). Los resultados presentados desde las instituciones evaluadoras a nivel nacional señalan que “la información reportada no es válida para establecer conclusiones sobre la calidad de las instituciones educativas o emitir juicios sobre el desempeño docente” (INEVAL 2019:19). De esta manera las deficiencias lectoras se confirman interconectadas a una suma de factores estructurales y coyunturales, cuyos efectos han sido absorbidos en los discursos docentes.

Al analizar las recurrencias, el problema mencionado en todos los textos docentes sugiere la corresponsabilidad en el desarrollo de hábitos de lectura. La ausencia de dichos hábitos es un problema que sugiere una responsabilidad para crearlos. Esta asignación recae en el hogar, la escuela, o ambos. Al obviar la institución social que responde, solamente existe el espacio y la posibilidad de formar un yo lector, lo que quiere decir que los hábitos de lectura son propiamente parte de la enseñanza.

Tabla 2: Categorías recurrentes en textos docentes

FRECUENCIA DE MENCIÓN PROBLEMAS	PROBLEMAS RECURRENTES	PROPUESTAS ASOCIADAS
17	Ausencia de hábitos de lectura.	Talleres de formación en el entorno familiar.
5	Dificultades para la comprensión lectora.	Uso de actividades de aprendizaje de lectura y escritura. Lectura de textos argumentativos. Reformulaciones didácticas con textos narrativos y expositivos.
3	Falta de coherencia, cohesión, estructura gramatical y ortografía.	Uso de textos (relatos de aventura, relatos de terror, novelas juveniles) para fomentar el aprendizaje gramatical. Estrategias metacognitivas para lectura de textos descriptivos y expositivos.
2	Limitaciones para la lectura crítica.	Aplicación de un plan didáctico con textos seleccionados. Plan didáctico con textos multimodales.

Fuente: elaboración propia

La Tabla 2 recoge la frecuencia de menciones para los problemas y las propuestas asociadas. Para la escritura del proyecto de titulación los problemas son el discurso previo, el fundamento para iniciar una investigación. Desde la relación problemas-propuestas no hay espacio para una posición naturalista. No existen alternativas que se dirijan a la comprensión de las dificultades o que profundicen en ellas. Esto supone una orientación de intervención pedagógica, entendida como la acción docente que emite tareas y actividades que el estudiante debe desarrollar para conseguir un resultado (destreza, conocimiento) (Tourrián 2011).

Si se piensa en la enseñanza de la lectura dentro de lo curricular, se halla un proceso más o menos delineado, donde el profesorado tiene la oportunidad de presentar materiales y recursos para lograr unos objetivos. El uso de estrategias, el desarrollo de planes de lectura (con distintos tipos de textos) y las aplicaciones didácticas tienen que ver propiamente con un planteamiento experimental, y por lo tanto, los estudiantes son sujetos experimentales.

Las orientaciones que muestran las unidades textuales pueden abarcar la intervención pedagógica en el sentido aplicativo e instrumental (Tourrián 2011) que se diferencia de la transmisión cultural concomitante con la docencia. Como intervención didáctica, representativa y secuencial, también se busca la consecución de un objetivo. Otra apreciación sería la intervención propiamente educativa (Navarrete 2010) caracterizada por recorrer los espacios culturales, pedagógicos, didácticos, sin tomar un espacio globalizante; puesto que en ese caso la intención es entender la necesidad particular, separándose de los juicios.

CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Con las significaciones, las comparativas y la recontextualización del discurso, los problemas y las alternativas pueden ser comprendidos como una composición discursiva. La elección de las estructuras discursivas a estudiar está vinculada al contexto, por los propios objetivos y problemas de investigación, como por los objetivos y las creencias del hablante o de los destinatarios, las posiciones y las relaciones entre los participantes, las limitaciones institucionales (Van Dijk 2003). El discurso desde la intervención se traslada a la práctica pedagógica que constituye las relaciones sociales fundamentales de reproducción de mensajes específicos (Bernstein y Díaz 1985). La estructura discursiva problema-solución está ligada a la evaluación de la competencia lectora en el sistema educativo, es decir, prima el aspecto cognitivo. Sin embargo, deja de lado el espacio comprensivo analítico de las singularidades.

La intervención no produce enseñanza, sino actos educativos (Navarrete 2010). Por lo que la intervención educativa, en su sentido ambiguo e inacabado, está abierta a la circulación de saberes. La declaración de un problema corresponde a un diagnóstico, pero la intervención no tiene un emplazamiento productivo -si se quiere práctico- por lo que carece de respuestas al entrar en un escenario. El carácter inductivo de la intervención hace que las denominaciones puedan cambiar según la necesidades latentes.

Cuando se leen los problemas, a modo de diagnóstico investigativo, hay una pérdida del acto educativo como punto de partida para la tarea de enseñar. La estructura discursiva no toma una posición desde el hablante, por lo que abandona la posibilidad política y la historicidad del acto educativo. Se pierde el acto pedagógico, propiamente dialógico (Freire 2012). La intervención educativa tiene el potencial para ser una legítima forma de resistencia ética y política, por lo que su naturaleza indagatoria no debería confundirse con la anulación de la experiencia, mediante fórmulas programáticas.

La declaración de carencias en las prácticas lectoras no permite visualizar las rupturas institucionales y sociales a las que están sometidos estudiantes y docentes. Como si el sentido social hubiese sido instaurado por medio de una tradición racionalizante -y capitalista- que ha olvidado las limitaciones y resistencias humanas y naturales.

¿Qué diferencia a un acto educativo de una acción programática? Podría nombrarse la experiencia, la reflexión o la sensibilidad. Pero, fundamentalmente hay una ruptura del encuentro. Mientras que

los actos educativos no se basan en hegemonías, y por lo tanto admiten la pregunta como esencia. La intervención educativa (Navarrete 2010) fuera de la lógica investigativa y de su uso como técnica o método, deja de ser una aplicación instrumental de las reglas para producir conocimiento. Por lo tanto, la ejecución de un plan con resultados previstos no es parte de esta noción.

Las propuestas nombradas en las estructuras discursivas están más ancladas al imaginario social que se asienta en la normativa y el cumplimiento institucional. En un plan didáctico o en un conjunto de estrategias, descansa el modo instituido. Sin embargo, la autonomía de las prácticas lectoras pertenece más bien al campo instituyente (Castoriadis 1997).

Así como los resultados de las mediciones estandarizadas no sirven para calificar la acción institucional o docente, las unidades textuales tampoco lo hacen. El análisis de la estructura discursiva permite hacer un recorrido por las declaraciones para provocar reflexiones sobre su posicionamiento. De esta forma, el texto no habla de quien lo ha escrito, sino de su entorno y las intenciones que lo movilizan.

Los resultados observados mediante el análisis político del discurso muestran una clara similitud para enunciar lo que los estudiantes desconocen con respecto a la lectura. Si bien es cierto, hay menciones repetidas y particulares, se puede observar la convergencia del discurso pedagógico oficial con las microprácticas. La guía para la enseñanza de la lectura yace, de esta forma, en los contenidos curriculares; pero principalmente en el aprendizaje como meta.

La primera discusión sobre los hallazgos puede establecerse alrededor del origen de los textos y cómo los requerimientos de la estructura académica modifican la forma de problematizar. En este sentido, el contexto para las unidades textuales forma parte del discurso. Los problemas requieren sustento de algún tipo para garantizar su calidad, que se hallan en la información estadística, los resultados de evaluación o los indicadores institucionales. Sin embargo, no está claro cuándo surge el fundamento del problema ¿antes o después de su formulación? Es decir, queda por indagar si existe un discurso preelaborado sobre la funcionalidad en la enseñanza y se incluyen referencias complementarias. O hay una búsqueda auténtica de las dificultades a partir de la práctica docente. Estos aspectos dirigen la discusión hacia la pregunta sobre la concepción docente y el desarrollo profesional. Es posible que el espacio de la mediación docente haya sustituido al acto educativo. La enseñanza de la lectura como la adquisición competencial se inserta en una visión cognitiva, y por lo tanto evidenciable a través de distintas mediciones. Esto también implica una forma de entender y ver la igualdad en el aula. ¿Comparten los maestros la mirada del estándar? La posibilidad del acto pedagógico, como se ha dicho antes, es eminentemente dialógica y particular, por eso su trascendencia política se sobrepone a la agrupación de resultados que ignoran la comprensión de lo singular.

En las investigaciones sobre análisis del discurso se evidencia cómo la criticidad provoca un movimiento de la descripción a la intervención, que puede afectar las estructuras organizacionales (Rogers 2020). La influencia de las situaciones concretas (contextuales) afectan el lenguaje y el texto es una extensión de los usos y prácticas sociales (Ledin & Machin 2018). En el caso de los docentes, se han estudiado desde hace tiempo las influencias de sus creencias en la práctica de aula (Burns 1992) y tales creencias pueden rescatarse desde la “observación de cada docente” (Schmid 2018:4) como de su propia escritura.

De ahí que es necesario entender que la estructura discursiva pasa por un proceso de reproducción social y se modifica en el tiempo, como en el contexto. En el momento del estudio los resultados eran consonantes a las exigencias implícitas que se le adjudican al ejercicio docente.

También es necesario considerar la retroalimentación del discurso en un grupo cerrado. Dentro del programa de estudios se asume un lenguaje que denomina e integra las observaciones a partir de las biografías personales. En este ámbito se entiende que la institucionalidad también ejerce una influencia en la estructura discursiva, de acuerdo con los parámetros que establece para el trabajo académico, y que adiciona una serie de posturas con respecto a la lectura, que salen a flote en el esquema disciplinar y curricular, como temas puntuales. Sin embargo, estos aportes pueden pasar desapercibidos en el análisis discursivo, debido a que existen sedimentaciones sociales y aplicaciones pragmáticas (Buenfil 2010) constituidas con anterioridad en la práctica docente.

El mensaje que transmite a partir de la composición problema-solución está orientado a las acciones programáticas. En la práctica docente esto se traduce en una planificación que se ejecuta, regularmente con diferenciaciones grupales, y que incluye actividades encaminadas a la enseñanza de la lectura. De este modo, al terminar la programación los estudiantes deben haber alcanzado ciertos aprendizajes, y quienes han quedado fuera son sujetos de acciones remediales o analíticas finales.

La enseñanza de la lectura y el desarrollo del yo lector requiere de un espacio para la vida, en el que se acepten las falencias como un paso en el oficio de enseñar. La existencia de errores ortográficos, la dificultad para leer lo asignado, la limitada capacidad de inferir o comprender un texto, son diagnósticos por demás conocidos, que encubren las brechas socioeconómicas como determinantes en el desempeño estudiantil. Entre el problema y la solución está la verdadera intervención, la posibilidad de abrir la práctica lectora a todos por igual. Permitir que la lectura trascienda por encima de la adquisición competencial, que se extienda a la relación con los materiales y las palabras.

CONCLUSIONES

Los textos docentes proveen un conjunto de alternativas orientadas a la acción didáctica, estructurada temporal y materialmente para el logro de un aprendizaje. La lectura se resalta como una competencia a adquirir, y cuya enseñanza halla dificultades en la ausencia de hábitos lectores. Las estructuras discursivas son analizadas en las unidades textuales mediante el análisis político del discurso, que eleva la composición problema-propuesta a un marco más amplio de inteligibilidad. Desde el discurso pedagógico oficial se observa una réplica problematizadora, es decir, una reproducción discursiva.

El análisis discursivo acoge el plano semántico, al igual que la historicidad de los procesos sociales y culturales. La orientación que se evidencia a partir de dicho análisis es la tendencia a ejecutar acciones que consideran a los sujetos a priori, desalojando así las implicaciones del mundo simbólico que los atraviesa y el espacio social que determina sus condiciones.

La necesidad intervencionista que se busca en la práctica, desde lo escrito, indica una tendencia resolutoria que podría estar alineada a la mutación de los docentes, de profesionales reflexivos a profesionales que deben resolver los conflictos que se les presenta, que “se hallan en la necesidad de generar técnicas que reorienten el rumbo hacia la productividad” (Anzaldúa y Ramírez 2010:125).

Los resultados permiten pensar la conformación institucional que hacen los sujetos desde sus propias disposiciones, críticas y adaptaciones. El discurso programático es congruente con la obtención de indicadores y estándares, lo que el currículo nacional denomina como adquisición de competencia lectora. En esta lógica la lectura debe tener una utilidad y es necesariamente un escalón hacia otros aprendizajes y logros.

¿Es posible cuestionar lo instituido para aceptar la singularidad? ¿Es posible dar paso a un acto educativo mediante una visión que supere lo normativo? Estas preguntas orientan una posibilidad de pensamiento por encima de la presión curricular, la exigencia competencial y el rumbo productivo.

Los profesores enseñan desde su bagaje personal, desde sus aspiraciones, sus creencias, sus discursos (Yan 2018). Si la reproducción del discurso pedagógico oficial deriva en la ejecución de planes, se consolida una definición que no admite contratiempos, puesto que el incumplimiento de lo definido supone descalificación. En este escenario, las instituciones educativas no se reafirman como espacios de igualdad. Es cuando se produce el reconocimiento del discurso del otro y del propio deseo (Castoriadis 1997) que aparece la búsqueda de autonomía para los individuos.

La destreza profesional docente no consiste en diseñar un conjunto de medios y técnicas que conduzca hacia resultados previstos, sino que direcciona y redirecciona de manera flexible el aprendizaje, mediante una lectura perceptiva de los sutiles cambios y reacciones que suceden en

el camino (Carr y Kemmis 1988:54). Esto se convierte en una observación directa a las intervenciones sugeridas en las soluciones planteadas. La respuesta docente de la estructura discursiva aparece enlazada a la reproducción de otros discursos. En este sentido, los contornos institucionales parecen comprometer la concepción educativa que guía las decisiones de pequeña escala, aquellas que toman los docentes en el aula.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: Los autores declaran que no existen conflictos de interés.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES: La autora declara que el trabajo es 100% de su autoría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzaldúa, E. R. y Ramírez, B. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas*, 33, 113-130. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2010/no33/5.pdf>
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15), 65-66. doi: 10.17227/01203916.5120
- Buenfil, R. N. (1993). Análisis de Discurso y Educación. En *Documento DIE 26*. Conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara. México D. F.
- Buenfil, R. N. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Revista Electrónica Sinéctica*, 35, 1-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815165007>
- Burns, A. (1992). Teacher beliefs and their influence on classroom practice. *Prospect*, 7(3), 56-66.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 35, 1-9. Recuperado de https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis_Cornelius_-_El_Imaginario_Social_Instituyente.pdf
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cian, H. (2021). Sashaying across party lines: evidence of and arguments for the use of validity evidence in qualitative education research. *Review of Research in Education*, 45(1), 253-290. doi: 10.3102/0091732X20985079
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Fuentes, L., Calderin, N. y Pérez, A. (2017). Creencias y conocimientos de los docentes sobre la enseñanza de la lectura. *Telos*, 19(2), 343-365.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York: Routledge.
- INEVAL. (2018a). *Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el desarrollo*. Recuperado de https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf
- INEVAL. (2018b). *Ineval presentó resultados de PISA-D*. Recuperado de <https://www.evaluacion.gob.ec/ineval-presento-resultados-de-pisa-d/>
- INEVAL. (2019). *Informe de resultados nacional Ser Bachiller. Año lectivo 2018-2019*. Recuperado de <https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/nacional/2018-2019.pdf>
- Ledin, P. & Machin, D. (2018). Doing critical discourse studies with multimodality: from metafunctions to materiality. *Critical Discourse Studies*, 16(5), 497-513. doi: 10.1080/17405904.2018.1468789
- Magioni, L., Fox, E. & Alexander, P. A. (2015). Beliefs about reading, text, and learning from text. En H. Fives & M. Gregoire (Eds.), *International Handbook of research on teacher's belief* (pp. 353-369). Abingdon: Routledge.

- Ministerio de Educación. (2016). *Lengua y Literatura. Currículo de EGB y BGU. Ecuador*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 125-148.
- Navarrete, T. de J. (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 35, 35-43. Recuperado de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013_Negrete.pdf
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: An invitation to a critical humanism*. London: Sage.
- Rogers, R. (2020). Interventionist discourse analysis and organizational change: a case example. *Critical Discourse Studies*. doi: 10.1080/17405904.2020.1823865
- Roncancio, Á. D., Camargo, D. A. y Muñoz, N. M. (2017). Consideraciones sobre un marco metodológico encaminado al análisis de textos TT. *Sophia*, 13(1), 109-121. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322017000100014&lang=es<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v13n1/v13n1a14.pdf>
- Schmid, R. (2018). Pockets of Excellence: Teacher Beliefs and Behaviors That Lead to High Student Achievement at Low Achieving Schools. *SAGE Open*, 8(3), 1-10. doi: 10.1177/2158244018797238
- Tight, M. (2019). *Documentary Research in the Social Sciences*. Sage Publications. doi: 10.4135/9781529716559
- Touriñan, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, Serie extr, 283-307. Recuperado de [uri:http://hdl.handle.net/10316.2/5325](http://hdl.handle.net/10316.2/5325)
- Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Wilson, C., Woolfson, L. M. & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234. doi: 10.1080/13603116.2018.1455901
- Yan, Z. (2018). How teachers' beliefs and demographic variables impact on self-regulated learning instruction. *Educational Studies*, 44(5), 564-577. doi: 10.1080/03055698.2017.1382331

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores aceptan que si el manuscrito es aceptado y publicado en el servidor SciELO Preprints, será retirado tras su retractación.