



LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SUJETO LECTOR

Un estudio sobre prácticas de enseñanza de lectura inicial en diferentes contextos sociales

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la
Educación

Por

Valeria Quiroz

Noviembre, 2016



LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SUJETO LECTOR

Un estudio sobre prácticas de enseñanza de lectura inicial en diferentes contextos sociales

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la
Educación

Por

Valeria Quiroz

Profesora Guía: Lorena Medina

Comisión:

Alejandra Meneses
Susana Mendive
Mirta Castedo

Noviembre, 2016

La Tesis que se presenta es el cierre del proceso de Titulación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación financiado por CONICYT mediante la Beca de Doctorado Nacional.

INDICE

	Página
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo 1 <i>El sujeto lector como problema de investigación</i>	13
Capítulo 2 <i>Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación</i>	17
2.1 Preguntas de la investigación	17
2.2 Supuestos de la investigación	17
2.3 Objetivo General	18
2.4 Objetivos Específicos	18
Capítulo 3 <i>Marco Referencial</i>	19
3.1 Enfoque socio-cultural	19
3.1.1 El sujeto como construcción social e histórica	19
3.1.2 Lenguaje, pensamiento y subjetividad	26
3.1.3 El sujeto en el discurso	29
3.2 La formación de lectores	34
3.2.1 Perspectivas de la literatura	34
3.2.2 La lectura en el espacio familiar	37
3.2.2.1 Prácticas de lectura en el hogar	38
3.2.2.2 Ambiente en el hogar	39
3.2.3 La lectura en el espacio escolar	39

	3.2.3.1 La enseñanza de la lectura desde la gestión pedagógica.....	40
	3.2.3.2 La enseñanza de la lectura desde las interacciones pedagógicas...	42
	3.2.3.3 La enseñanza de la lectura desde las actividades en aula.....	44
	3.2.4 Estudios socio-culturales sobre el lector.....	46
	3.3 El sujeto lector.....	49
	3.4 Resumen y conclusión del marco referencial.....	54
Capítulo 4	<i>Marco metodológico</i>	55
	4.1 Diseño metodológico y sus fases.....	55
	4.2 Muestra.....	56
	4.3 Recogida de datos e instrumentos.....	57
	4.4 Estrategias de Análisis.....	63
	4.5 Criterios de rigor de la investigación.....	66
	4.6 Aspectos éticos.....	66
Capítulo 5	<i>Análisis y Resultados..</i>	68
	5.1 Fase I: Características de la clase de lectura.....	68
	5.1.1 Resultados respecto a la gestión pedagógica.....	69
	5.1.2 Resultados respecto a la interacción.....	71
	5.1.3 Resultados respecto a las actividades.....	72
	5.1.4 Síntesis y conclusiones de los resultados de la Fase I.....	75
	5.2 Fase II: La subjetividad lectora en la interacción de la clase.....	77
	5.2.1 Resultados respecto a la subjetividad lectora en interacción de la clase	
	5.2.1.1 Resultados Escuela A.....	80
	5.2.1.2 Resultados Escuela B.....	85
	5.2.2 Síntesis y conclusiones de los resultados de la Fase II.....	90
	5.3 Fase III: El sujeto lector en el discurso de niños y profesores	92

5.3.1 Resultados respecto a la subjetividad lectora en niños y profesores	95
5.3.1.1 Construcción discursiva del sujeto lector en niños.....	95
5.3.1.1.1 Resultados Caso 1/Niño/ Escuela A.....	96
5.3.1.1.2 Resultados Caso 2/Niño/ Escuela A.....	106
5.3.1.1.3 Resultados Caso 3/Niño/ Escuela A.....	114
5.3.1.1.4 Resultados Caso 4/Niño/ Escuela A.....	119
5.3.1.1.5 Resultados Caso 5/Niño/ Escuela B.....	121
5.3.1.1.6 Resultados Caso 6//Niño/ Escuela B.....	130
5.3.1.1.7 Resultados Caso 7/Niño/ Escuela B.....	137
5.3.1.1.8 Resultados Caso 8/Niño/ Escuela B.....	146
5.3.1.2 Construcción discursiva del sujeto lector en profesores...	151
5.3.1.2.1 Resultados Caso 1/ Profesor/ Escuela A.....	151
5.3.1.2.2 Resultados Caso 2/ Profesor/ Escuela A.....	160
5.3.1.2.3 Resultados Caso 3/ Profesor/ Escuela B.....	170
5.3.3 Síntesis de los resultados de la Fase III.....	178
Capítulo 6 <i>Discusión y Conclusiones</i>	183
Referencias Bibliográficas	192
ANEXOS	199
1.- Presentación de Pauta de Observación.....	200
2.- Pauta de Observación.....	212
3.- Protocolo de Validación de Pauta de Observación.....	216
4.-Presentación de Pauta de Entrevista para el Profesor.....	217

5.- Pauta de Entrevista para el Profesor	.....	218
6.- Protocolo de Validación de Pauta de Entrevista para el profesor	.....	220
7.- Presentación Pauta de Entrevista para el Alumno	.....	223
8.- Pauta de Entrevista para el alumno	.....	227
9.- Protocolo de Validación de Entrevista para el Alumno	.....	229
10.- Carta de consentimiento informado del Director	.....	232
11.- Carta de consentimiento informado para menores de edad	.....	233
12.- Carta de consentimiento informado para mayores de edad	.....	235
13.- Tablas de Frecuencia de Observación de clases	.....	236
14.- Transcripciones de entrevistas	.....	256
15.- Matrices de Análisis Dialógico del Discurso de Interacciones	.....	273
16.- Matrices de Análisis Dialógico del Discurso de Entrevistas	.....	333

Resumen

La relevancia que reviste la lectura como proceso de desarrollo cognitivo y social ha implicado desde los ámbitos educativos, un interés histórico por la formación de lectores. Actualmente el sistema escolar se ha enfocado en mejorar resultados en esta área, sin atender el complejo proceso cultural que involucra la lectura como construcción de subjetividades que definen las disposiciones de aproximación o distanciamiento a los textos escritos.

La presente tesis tiene por propósito detectar las formas discursivas de construcción social del sujeto lector situado en un proceso histórico de formación y en relación con las circunstancias situacionales de la escuela a la que pertenece. Específicamente, consiste en un estudio de caso de la clase de lectura de 1° y 2° año básico de dos escuelas urbanas de diferente nivel socioeconómico. Se aborda la problemática de la construcción de sujetos lectores desde diversas fuentes: la observación de clases de lectura, el análisis discursivo de las interacciones en aula y la detección de las huellas lingüísticas del sujeto lector en entrevistas realizadas a profesores y estudiantes.

Los resultados muestran sujetos lectores decodificadores, comprensivos y fluidos, que responden a los propósitos curriculares de los niveles estudiados. Sin embargo, la presencia o ausencia de mediaciones necesarias para desarrollar habilidades lectoras, inciden en las formas como los sujetos se apropian de ser lector, generando brechas entre una escuela y otra.

Por último, se considera primordial el desarrollo de capacidades en los docentes para la generación de un discurso consciente que no propicie estereotipos poco adecuados y potencie el despliegue del lector como un sujeto que logre decodificar y comprender textos diversos, además de disfrutar e interesarse por la lectura como herramienta de conocimiento y de autonomía.

Abstract

The importance given to the reading as a cognitive process and social development has involved from the educative areas, an historical value by the shaping of readers. At the moment the educational system has focused in improving results in this area, without taking care of the cultural complex process that involves the reading as a building of subjectivities that define the approaching or spacing measures to the writing texts.

This thesis proposes deal with the social building of the subject reader located in the historical process of state formation and related to the situational circumstances from the school attended. Specifically, it draws case studies for first grade reading class and second grade reading class of two urban schools from different socio-economic backgrounds. Through the use of a methodology based on the dialogical analysis of the speech, background-building problem of the subject reader is approached from a range of sources: the monitoring of reading classes, the discursive analysis of classroom interactions and identification by tracing linguistic changes of the subject reader in interviews to students and teachers.

The results detect subject readers who will be able to decode, understand and have more fluency that refer to the curriculum emphases of the studied levels. Nevertheless, the originating previous learning from family, as well as the presence or lack of pedagogical means necessary to develop reading comprehension skills, have an impact on readers take ownership or mark a distance of being a comprehensive reader, leaving disconnections between one school and another.

Finally, the capacity-building for teachers in the educational area for generating a conscious speech is considered fundamental that avoids the negative stereotypes and enhance the reader deployment as a subject that not only will be able to decode and understand different texts, but, above all, can enjoy and become interested in reading as a knowledge tool.

Introducción

La relevancia que reviste la lectura como proceso de desarrollo cognitivo y social, ha implicado desde los ámbitos educativos, un interés histórico para la formación de lectores. En efecto, la lectura ha estado siempre presente en las experiencias escolares, sin embargo es un fenómeno cultural que dada su alta complejidad, resulta difícil de abordar. En este sentido, Todorov señala lo que es omnipresente es imperceptible: “Nada es más común que la experiencia de leer, pero nada aún es más desconocido” (como se citó en Jofré y Blanco, 1987,p.57).

La búsqueda de lo que permanece en la oscuridad en los procesos de la enseñanza de la lectura, es lo que ha movilizadado el presente estudio. Actualmente el sistema escolar se ha enfocado en mejorar resultados de comprensión de lectura, de ello se ha hecho cargo ampliamente la investigación. Sin embargo, no ha atendido los procesos que involucra la lectura en la construcción de subjetividades y en las disposiciones de aproximación o distanciamiento a los textos escritos, aspecto que intenta abordar esta tesis.

La construcción del sujeto lector es un proceso cultural complejo que implica la interacción entre el mundo del sujeto, el mundo del texto y el mundo que nos rodea (Olson, 1994). Desde esta perspectiva, la comprensión de los procesos de lectura requiere del entendimiento de las formas en que los sujetos se relacionan con los textos, así como también el modo en que los contextos generan particulares significaciones en los sujetos, puesto que la lectura no sólo es una operación abstracta, es también una forma de leer y una manera de ser lector, pues la lectura es una práctica social (Chartier, 1999).

Ello indica que la lectura no es un acto producido en la neutralidad, sino en una situación histórica, social y cultural. Es necesario volver sobre las condiciones del lector para entender la conformación de los sentidos que implica su constitución:

“Una de las ilusiones de los lectores es la que consiste en olvidar sus propias condiciones sociales de producción, en universalizar conscientemente las condiciones de posibilidad de su lectura. Interrogarse sobre las condiciones de este tipo de práctica, qué es la lectura, es preguntarse cómo son producidos los lectores, cómo son seleccionados, cómo son formados.” (Bourdieu,1988, p.168).

Los contextos escolares son el lugar y el tiempo en que se promueve el ingreso de los niños y las niñas a la cultura escrita (Solé, 2011). Es ahí y entonces que ocurre la conformación de las subjetividades de los lectores.

La relación entre subjetividad y contexto, se enmarca desde una perspectiva socio-cultural que involucra dimensiones epistemológicas, filosóficas, psicológicas y lingüísticas, las que responden a una concepción de sujeto de orden social y discursivo, cuyos fundamentos radican en las propuestas teóricas de Vigotsky (1981), Bajtin (2002), Benveniste (1974) y Ducrot (1986). Desde estos autores, se configura una mirada lingüística de la subjetividad que implica la pesquisa de huellas discursivas del sujeto en la enunciación del habla, ello dado el carácter social del lenguaje y el pensamiento (Vigotsky,1981).

Desde esta perspectiva, la presente tesis se propone identificar las formas discursivas de construcción social del sujeto lector situado en un proceso histórico de formación y en relación con las circunstancias situacionales de la escuela a la que pertenece.

En un principio, se presenta el abordaje de la problemática, a través de una revisión teórica del sujeto en el pensamiento moderno, atendiendo lineamientos de orden epistemológico, psicológico y lingüístico. Luego, se hace referencia a los estudios sobre enseñanza de la lectura, focalizando la mirada de la investigación con la formación de lectores en relación a los contextos sociales y culturales. Posteriormente, se expone el diseño del estudio de casos de la clase de lectura de 1° y 2° año básico en dos escuelas urbanas de diferente nivel socioeconómico. El camino a seguir consiste en tres fases metodológicas de observación de clases de lectura, análisis discursivo de las interacciones en aula y pesquisa de las huellas lingüísticas del sujeto lector en entrevistas realizadas a profesores y estudiantes.

Finalmente, se presentan los resultados de cada una de las fases, los que iluminan sobre las formas en que se construyen los lectores en contextos y las delimitaciones del horizonte del lector.

Capítulo 1: El sujeto lector como problema de investigación

La presente tesis plantea como eje central el estudio del *sujeto lector*, comprendiendo que éste es un constructo que involucra al *sujeto* como agente de la construcción de la realidad. El pensamiento filosófico moderno y pos-moderno así lo ha definido desde los aportes de Kant y Hegel, hasta las distinciones más contemporáneas sobre subjetividad propuestas por Bajtín, Foucault, Benveniste y Ducrot, quienes han desarrollado miradas sobre el sujeto y su relación con los contextos sociales, culturales e históricos, así como también los alcances de la subjetividad en la configuración de las ideas, de los significados y de los discursos¹.

Dada la amplitud de la discusión filosófica sobre el concepto de sujeto, para este estudio se asume un abordaje desde una posición de orden epistemológico social, cultural y lingüístico que considera como claves los siguientes aspectos:

- 1) el sujeto se considera en relación con los otros y en contextos temporo-espaciales específicos.
- 2) el sujeto se constituye en el discurso, otorgando un papel relevante al lenguaje como herramienta de mediación, y a los discursos como prácticas sociales.
- 3) la construcción social del mundo se comprende como una enunciación compleja y dinámica, que implica sentidos permanentemente en movimiento y en acuerdo a las acciones que el ser humano emprende.²

Desde este marco epistemológico, se considera el sujeto en su naturaleza social y se releva la interacción con los otros como base fundamental para el desarrollo humano, en donde el lenguaje ocupa un lugar primordial como herramienta semiótica que definen los procesos de construcción y transformación de la realidad social, cultural e histórica. Esto implica, necesariamente atender los discursos como la forma en que se construye socialmente la subjetividad lectora.

En este punto emerge el interés por investigar la construcción discursiva de los sujetos lectores en contextos escolares, pues el ingreso a la cultura escrita se realiza en el marco temporo-espacial de la experiencia escolar (Solé, 2011).

¹ La relación del pensamiento filosófico sobre el concepto de sujeto se desarrolla con mayor profundidad en el Marco Teórico de esta

² El resultado de estos tres puntos, son conclusiones de la discusión filosófica sobre la subjetividad, cuyo despliegue puede ser revisado en el Marco Teórico de esta Tesis.

El estudio de prácticas de lectura escolar ha sido estudiado extensamente. La literatura internacional así lo manifiesta al otorgar al campo de las prácticas de enseñanza un valor que es representado por la alta producción de investigación en esta área³. No obstante la alta densidad de estudios, se observa una diversidad de modos de abordar la lectura en relación a las diversas disciplinas y enfoques teóricos desde donde se investiga, detectando de esta forma la complejidad que reviste el campo. En referencia al análisis de Chen y Derewianka (2009), la psicología ha favorecido estudios relacionados con habilidades cognitivas. En tanto, la sociología, se ha relacionado con estudios de prácticas de alfabetización dependientes de los contextos sociales y culturales. La lingüística, por su parte, colabora en la construcción de estudios desde perspectivas estructurales o pragmáticas. En consecuencia, el conocimiento sobre la lectura a partir de estas tres disciplinas ha influido en la investigación sobre prácticas de lectura inicial, incidiendo en un discurso que se manifiesta en tensión permanente entre la enseñanza de la lectura como proceso autónomo, o bien, dependiente del contexto social y cultural, orientando de esta forma las prácticas hacia una u otra posición.

La investigación que ha adoptado una perspectiva de carácter cultural en los últimos 15 años es menor comparativamente a la investigación realizada desde una postura de desarrollo y evaluación de procesos cognitivos⁴. Respecto a la primera orientación, ha emergido una corriente que adhiere a un enfoque de lectura que indica no poder sustraerse de las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas de lectura de los diversos objetos escritos (Ramírez, 2009). En este orden, se ha investigado desde la década del 2000 sobre la constitución de identidades, roles y etiquetas de los lectores y en especial, la implicancia que en ello tienen los contextos de origen (Triplett, 2007; Barajas y Aronsson, 2009; Curdt-Christiansen, 2008; Smagorinsky, 2001). Se considera que el estudio teórico–metodológico de la lectura y la formación de lectores, desde esta perspectiva, puede ser un aporte para la renovación de las instancias que producen, organizan y distribuyen los objetos escritos, así como de las que pretenden estudiar y evaluar las capacidades y los comportamientos lectores (Ramírez, 2009).

Una perspectiva de la lectura como práctica social y cultural, no ha sido considerada lo suficiente por la investigación internacional, ni por la nacional, lo que ha influido en la política educativa.

³La revisión bibliográfica realizada para esta tesis se efectuó a través de una búsqueda en las bases de datos WEB OF SCIENCE, EBSCO Y SCIELO y para ello se emplearon las palabras claves: teach*, literacy, read* arrojando un total de 1228 artículos. Para el análisis se redujo a 63 estudios, empleando criterios de inclusión referidos a la integración de estudios sobre niveles escolares iniciales, con relevancia para el área de interés dado por el número de citas, además de considerar la actualización de las investigaciones desde el año 2000. De este modo, se seleccionó el cuerpo definitivo de la revisión compuesto principalmente, por artículos y en una menor medida por revisiones bibliográficas y estudios de opinión.

⁴ El 20% de la literatura revisada corresponde a estudios de carácter social. En tanto, el 80% está centrado en estudios de carácter psicológico

Desde la reforma educacional de los años 90 en adelante, se ha asumido la enseñanza de la lectura en relación al impacto positivo en los logros y en los aprendizajes escolares de todas las asignaturas, desarrollando el curriculum y las prácticas del área del Lenguaje en función del fortalecimiento de las habilidades y estrategias de comprensión, lo que ha significado avances significativos en esta área a nivel nacional, constatando mejorías en los resultados de evaluaciones estandarizadas del sistema escolar (SIMCE). Sin embargo, la descripción de la lectura en Chile es un escenario complejo y contradictorio, pues los logros son distribuidos inequitativamente respecto a los contextos sociales, culturales y económicos de los lectores evaluados, señalando de modo persistente una distancia entre lectores de niveles iniciales y lectores de niveles avanzados⁵, situación que está determinada por los contextos socio-culturales de donde proceden los sujetos. De este modo, se establece una relación entre lector y su situación socio-cultural.

A partir de estos antecedentes surgen las siguientes interrogantes que orientan la presente tesis: ¿cómo se llevan a cabo las prácticas de enseñanza de lectura inicial en diferentes situaciones culturales y sociales?, ¿cómo son las interacciones discursivas que se realizan en la situación de clase de lectura?, ¿cómo se construye discursivamente el sujeto lector en cada contexto?, ¿qué tipologías de lector se construyen discursivamente en cada uno de los contextos?.

El estudio de una problemática de esta envergadura, debía atender los procesos de lectura, ampliando la mirada de una habilidad cognitiva hacia un fenómeno cultural y discursivo. De este lugar, se rescata la importancia de la interacción verbal en la formación de lectores, puesto que se sostiene que son los discursos, concebidos como prácticas sociales, los que determinan identidades, disposiciones y subjetividades.

Un estudio de este orden implicó abordar el problema de la construcción social del sujeto lector desde la enseñanza de la lectura inicial, focalizando la mirada en las prácticas pedagógicas y discursivas de los niveles de primer y segundo año básico. Se consideró esta etapa, puesto que es fundamental no sólo en la adquisición de habilidades lectoras, sino también en la apropiación de sentidos sobre la lectura y el lector (Adams, 1990; Snow, Burns y Griffin, 1998; Snow, 2001).

⁵ Los últimos resultados de la Prueba SIMCE 2014 arrojaron un puntaje promedio de 255. Las escuelas de niveles socio-económicos bajos, obtuvieron un promedio de 234 puntos en segundo básico, 245 en cuarto básico y 226 en sexto básico. En tanto las escuelas de niveles socio-económico alto obtuvieron de promedio 287 en segundo básico, 298 en cuarto básico y 274 en sexto básico. En el caso de Lectura, los resultados de 2° y 4° básico son estables durante los últimos años. Sin embargo, en 6° básico los resultados fueron más bajos en 2014, probablemente debido a la introducción de una nueva evaluación de la asignatura de Lenguaje y a la reciente implementación de las Bases Curriculares

Se sostiene que es importante la detección de los mecanismos de cristalización discursiva utilizados por los sujetos formadores y en formación en los primeros niveles de escolaridad formal, así como también la indagación de posibles tipologías de lectores que entran en juego y las consecuencias que ello pueda tener en la determinación de los límites de los sujetos.

Finalmente, se considera relevante, dada la naturaleza de la problemática, abordar metodológicamente esta investigación desde la observación de las prácticas pedagógicas y el análisis de la subjetividad en el discurso.

En suma, el problema de la presente tesis se define en el estudio de la construcción discursiva del *sujeto lector* en diferentes contextos sociales y culturales, considerando para ello las prácticas de enseñanza de lectura, la interacción en el aula y los discursos de los propios agentes, puesto que cada uno de estos aspectos podría indicar cuáles son las formas discursivas que intervienen en la constitución del sujeto lector en cada uno de los contextos, las tipologías de lector construidas en el discurso y las implicancias que ello puede tener en la subjetividad del lector en formación.

Capítulo 2: Preguntas, supuestos y objetivos

En este capítulo se establecen los aspectos de base que estructuran la presente tesis, señalando, en primera instancia, las interrogantes que debe responder este estudio luego de realizada la investigación. Posteriormente, se declara los supuestos desde donde se inicia este estudio, para finalizar con la mención de los objetivos generales y específicos.

2.1 Preguntas de investigación:

- ¿Qué características presentan las prácticas pedagógicas de lectura de 1° y 2° año de Educación Básica de dos contextos sociales diferentes (nivel socio-económico medio-alto y bajo), en relación a los aspectos de gestión de la enseñanza, las formas de interacción y las actividades de lectura?
- A partir de la caracterización detectada de las prácticas de lectura ¿de qué manera se configura una subjetividad de lector en las interacciones discursivas en el aula de los contextos escolares estudiados?
- ¿Cuál es la construcción discursiva de sujeto lector que se configura en los profesores y los alumnos de los contextos escolares en estudio?

2.2 Supuestos de investigación:

- Las prácticas de enseñanza de lectura inicial son similares en los diferentes contextos escolares y no hay diferencias importantes.
- El sujeto lector en formación es una construcción socio-discursiva que ocurre especialmente en las prácticas de enseñanza.
- Los sujetos lectores que emergen y las valoraciones asociadas a ellos, están relacionados con factores como interés, motivación y cercanía con la lectura.

2.3 Objetivo General:

La presente tesis tiene por objetivo general evidenciar los sujetos lectores construidos discursivamente en las prácticas de enseñanza de lectura inicial en dos contextos escolares urbanos de niveles socio-culturales bajo y medio-alto.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar las prácticas pedagógicas de lectura de cada uno de los contextos estudiados mediante la observación de las dimensiones: gestión de la enseñanza, formas de interacción y actividades de lectura, en tanto son consideradas aspectos centrales de la lectura como práctica social.
- Identificar posibles sujetos lectores y de qué manera se configuran discursivamente en la interacción de aula, a través del análisis dialógico del discurso de episodios significativos de clases relacionadas con la práctica de la lectura.
- Indagar en los discursos emitidos por los profesores y estudiantes posibles sujetos lectores y sus alcances en la constitución de tipologías de buen y mal lector, mediante el análisis dialógico del discurso de entrevistas realizadas a los niños y profesores en estudio.

Capítulo 3: Marco Referencial.

Con el propósito de abordar de manera compleja el problema planteado por la presente tesis, el marco referencial se ha construido sobre tres bases fundamentales.

En una primera instancia, se presenta los fundamentos teóricos de la concepción de sujeto y construcción socio-cultural de la realidad desde la perspectiva epistemológica, psicológica y lingüística.

En una segunda instancia, se señalan los aportes de la literatura internacional en el campo de la lectura y de la formación de lectores, dando cuenta de hallazgos de investigaciones sobre prácticas de lectura inicial en la escuela en los últimos 10 años.

Por último, en un tercer momento, se presenta específicamente aquellos estudios que indagan en las subjetividades de lectores en contextos escolares, así como los principales hallazgos que se han obtenido en este campo.

El planteamiento de estos tres pilares, permitió una aproximación al problema de investigación desde las nociones teóricas como desde los aportes empíricos, logrando generar desde diversos referentes, una conceptualización consistente sobre la construcción social del sujeto lector en la escuela.

3.1 Enfoque socio-cultural.

En este apartado se presenta los fundamentos del enfoque socio-cultural en tres perspectivas. En primera lugar, se revisa el constructo de sujeto, abordando los principales filósofos de la modernidad que han contribuido en este ámbito; luego desde una perspectiva psicológica, se expone el desarrollo del pensamiento y la construcción de ideas, conceptos y subjetividades, haciendo referencia a autores de una línea psicológica de orientación cultural y social; y en tercer lugar, se hace referencia a una perspectiva lingüística, que da a conocer la relevancia de la interacción discursiva en la constitución de subjetividades, refiriendo los fundamentos de la teoría enunciativa del discurso, así como la revisión de los principales aportes del análisis dialógico del discurso.

3.1.1 El sujeto como construcción social e histórica.

El planteamiento del sujeto lector como problema de investigación, conduce a la discusión del sujeto como concepto. En efecto, el sujeto ha estado presente en el pensamiento filosófico moderno y contemporáneo en un debate que ha involucrado un amplio espectro de nociones tensionadas desde las perspectivas que la sustentan.

Aquí vamos a revisar algunas concepciones de sujeto consideradas significativas para la precisión epistemológica desarrollada para esta tesis, así como los alcances en la formación y en la construcción de la realidad.

Precusores del concepto de sujeto en el pensamiento moderno son Descartes y Kant, quienes lo abordan adoptando diversas posiciones, ya sea desde el racionalismo o desde un empirismo trascendental, respectivamente.

El primero confirma la relación racionalista entre sujeto y objeto, en tanto es concebida la dependencia de las cosas (*extensa res*) con el *sujeto cogito*, es decir desde esta perspectiva el sujeto reflexivo accede a la realidad por medio de la razón: “*ego cogito, ergo ego sum*”. Esta es la base del pensamiento cartesiano que desarrolla en la obra el Discurso del Método del año 1637. Ante la duda metódica, se encuentra la existencia del yo pensante como la primera verdad, siendo la certeza desde donde se puede acceder al mundo. Esto significa que ubica al sujeto en el centro del universo, puesto que a partir de él se comprende toda la realidad. No obstante, el acceso a lo otro, existe

porque lo pienso, pero ello no es garantía de la existencia de las cosas. Por consiguiente, para Descartes es importante la existencia de Dios, puesto que la existencia de las cosas es la esencia de Dios (Descartes, 2010).

La presente tesis se aleja de una posición de este orden, dada la naturaleza limitada de una visión racionalista absoluta del sujeto, la que ha sido ampliamente superada por abordajes más globales que consideran al sujeto en relación con otros aspectos.

En este sentido, Kant aporta significativamente al pensamiento contemporáneo al otorgar valor a la experiencia y a la trascendencia, ampliando de este modo los límites tanto del racionalismo como del empirismo.

En su obra *Crítica a la Razón Pura*, Kant declara que la conciencia del yo está basada en experiencias relacionadas con la percepción interna, las cuales son mutables, pues están permeables a fenómenos internos (Kant, 2004). Esto significa asumir desde la experiencia la conciencia del yo, donde cabe destacar la relación del sujeto con la *cosa en sí* al afectar los sentidos y constituir la experiencia sensorial. Luego, el conocimiento percibe, ordena y sintetiza dando forma a la experiencia, considerando dimensiones temporales y espaciales, que son parte de la esencia, en tanto es conocimiento de una unidad. De acuerdo a Kant (2004), el conocimiento de las cosas no puede ser pensado como tal sólo a través de los datos empíricos, sino en relación con las dimensiones a priori, esto es en una unidad de conciencia, pura, originaria e inmutable, es decir trascendental

Por consiguiente, el sujeto se constituye desde este enfoque como el *sujeto trascendental*, puesto que construye la realidad como tal basada tanto en la experiencia de la diversidad, como en relación con la unidad de las cosas, constituyendo de esta manera “*la cosa para mí*”, es decir las cosas a las que el sujeto tiene acceso como fenómeno (Kant, 2004).

Para esta tesis, se rescata el valor de la experiencia y de la trascendencia de la filosofía Kantiana, en tanto ayuda a comprender la construcción del sujeto lector como tal en la experiencias de los sujetos en relación con el acto de leer, así como en los conceptos de lector ya cristalizados que circulan en las interacciones sociales.

Hegel aporta al desarrollo del concepto de sujeto al definirlo como histórico. En su principal obra “Fenomenología del Espíritu”, escrita el año 1807, expone una posición respecto a la realidad como unidad entre exterioridad e interioridad, superando la distinción entre esencia y existencia. Esto es, una esencia que no se encuentra detrás o más allá del fenómeno, sino que existe y se concreta en el fenómeno. No hay cosa en sí, sino un sujeto y un objeto, un sujeto que se sitúa en la historia en una posición dialéctica, es decir un sujeto que hace la historia y la historia hace al sujeto (Bloch, 1983).

Para Hegel (1971), el sujeto elabora un sistema de conceptos con el que capta y fija el aspecto fenoménico de la realidad, puesto que el conocimiento de la “*cosa misma*” se manifiesta en el campo de la actividad práctico-sensible. Desde esta perspectiva, la realidad es siempre dinámica y se encuentra determinada por la actividad práctica y el quehacer cotidiano como conjunto de fenómenos de la vida humana que penetran en la conciencia de los individuos. Esto quiere decir que la conciencia humana refleja la realidad, al mismo tiempo que la proyecta, registra y construye, porque la comprensión del mundo es pensamiento en acción y en constante movimiento (Kosic, 1967).

A partir del paradigma hegeliano emerge una perspectiva social e histórica del sujeto que construye realidad como un todo indivisible con entidad y significado en la práctica social. La construcción de la realidad se realiza en la acción y en la práctica, puesto que el sujeto sólo conoce la realidad en la medida en que crea una realidad humana como ser práctico. Sin embargo, esa realidad que se construye como una totalidad, está en constante movimiento, puesto que permanente surge de la negación, para luego romperse y convertirse en otra totalidad (Op. Cit.). En este mismo sentido, Pérez (2010), orienta la lectura de Hegel, indicando que en el devenir hay un movimiento desde lo individual hacia lo social, es decir “que el tipo de sujeto que va encarnando las figuras va cambiando desde el individuo hasta la historia humana como conjunto, que es el único verdadero” (p.82). Por lo tanto, el movimiento de la conciencia hacia la razón observadora y de la autoconciencia hacia la razón práctica, es lo que define la Razón Real.

Interesa atender los aportes de Hegel para esta tesis, especialmente respecto a la noción de *sujeto histórico* en situación específica de relación con las cosas y la relevancia de la práctica y de la acción en la construcción de la realidad. Desde estos elementos teóricos de Hegel, se puede determinar que el sujeto lector se construye en situaciones socio-culturales e históricas determinadas y de prácticas de lectura definidas.

Sobre las bases de la filosofía hegeliana, Marx instala una teoría de sujeto histórico, social, pero además con un fuerte carácter de clase. Por consiguiente, el sujeto se construye en relación a sus condiciones sociales, las que están estructuradas de acuerdo al tipo de sociedad. De acuerdo a Marx (1974) la capacidad de conciencia que pueda tener el *sujeto social de clase* respecto a sus condiciones, haría superar la historia y movilizarla hacia la liberación de la clase obrera. La propuesta filosófica marxista entrega el imperativo al sujeto social de clase de transformar los procesos históricos a su favor.

El pensamiento de Marx ha tenido alta influencia en la teoría social, sin embargo posiciones post-modernistas (Touraine, 1987; Giddens, 1993), han tensionado el concepto de sujeto colectivo de clase. Una de las críticas señala las limitaciones de un sujeto colectivo total construido sólo en la relación con las condiciones de trabajo. Ante ello, se propone una posición más amplia que comprende la modernidad como un entramado multidimensional que trasciende las fronteras concebidas por la historia y la clase, puesto que los conflictos sociales contemporáneos, desde esta perspectiva, no están centrados sólo en el ámbito de la producción, sino además en el ámbito de la reproducción cultural y la socialización. Por lo tanto, ya no existiría un concepto de macrosujeto histórico, sino más bien, diversas subjetividades construidas desde dimensiones del no trabajo, las que están relacionadas a movimientos sociales que contienen intereses muy diferentes (Touraine, 1987).

Esta tesis recoge los principios de relación determinante entre el sujeto y su estructura social. Sin embargo, también atiende al sujeto en la esfera socialización secundaria (escuela) y la relevancia que tiene en la construcción de la subjetividad los aspectos culturales⁶

Por otra parte, importa señalar la propuesta de Foucault, quien desde una perspectiva post-estructuralista, se distancia del pensamiento de Hegel y Marx, en busca de una crítica a los principios racionalistas de Descartes, en cuanto concibe el sujeto como punto de partida epistemológico. Ahora establece que el “*sujeto ha muerto*”, porque ya no es el centro de apropiación de la realidad, sino que está integrado a una trama histórica (Foucault, 1985), es decir, está constituido por una estructura:

“ Los códigos fundamentales de una cultura, lo que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus afectos, sus anhelos, sus técnicas, la jerarquía de sus prácticas, fijan de antemano para cada hombre

⁶ Para clasificar socialmente a las escuelas en estudio, se ha considerado los criterios que utiliza SIMCE en este aspecto.

los órdenes empíricos con los cuales conocerá y dentro de los cuales se reconocerá”(Foucault,1985, p. 27).

Foucault asume el carácter histórico del sujeto, indagando el sentido de la subjetividad en las formas y en los hechos discontinuos y fragmentados⁷. En este sentido, de acuerdo al autor, la subjetividad se construye en relación con los dispositivos de poder, en los que destaca el poder que ejercen los saberes. De este modo, se subjetiviza a los individuos mediante el desarrollo de una determinada identidad, la cual se cristaliza. Esto quiere decir que una subjetividad se objetiva respecto a los dispositivos de poder que están operando (Foucault, 2009).

Metodológicamente el estudio de la subjetividad se puede realizar mediante el análisis arqueológico que tiene por objeto las prácticas discursivas y extra discursivas, puesto que comprende la construcción del sujeto en ambos ámbitos. Específicamente, el discurso para Foucault (2009) importa como tal y no como representación, puesto que es una práctica social que obedece a determinadas reglas.

Desde la perspectiva de Foucault, el discurso excede aquí por completo el lenguaje y sus materializaciones textuales son pensadas ya no como formas que portan un sentido, sino como puntos en una red (Paulos, 2015). Son las prácticas discursivas y las no discursivas, esto es, los sujetos, las instituciones sociales y las contingencias, las que regulan la formación e interpretación de los enunciados:

“(…) las reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”(Foucault, 2003, p.198).

La presente tesis coincide en algunos aspectos con el pensamiento de Foucault, posicionándose en el concepto de sujeto construido socialmente en la historia, esto quiere decir, una subjetividad que se constituye en relación a la experiencia y a las acciones que realiza con los otros en contextos sociales e históricos determinados. Sin embargo, se distancia, porque en esta tesis se considera el discurso en su materialidad desde donde es posible detectar la dinámica de la historia y pesquisar la subjetividad.

⁷ La categorización de la subjetividad en Foucault como forma y hecho discontinuo. está extraída del Curso de Filosofía “Aquí y Ahora” de José Pablo Feinmann (Recuperado de www.youtube.com)

Por lo tanto, importa acercarse a una concepción de subjetividad discursiva, valorando una perspectiva lingüística, como acceso al sujeto. En este orden, se destaca los aportes desde el campo filosófico de Husserl y Wittgenstein, respecto a la relación del lenguaje y subjetividad.

Husserl, comprende el lenguaje como “expresión” con intención de significación, sin embargo, va más allá del aspecto expresivo, al considerar la función comunicativa, puesto que la lengua debe su articulación a la estructura de las formas significativas (Otaola, 2006). De este modo, otorga un rol relevante a las condiciones comunicativas del lenguaje y con ello a las reglas sociales para su articulación y significación.

Por su parte Wittgenstein, destaca en su obra *Investigaciones Filosóficas* (1988), la noción del significado en el uso: “(...) no hay que buscar el significado de una palabra, hay que buscar su uso” (p.33).

En Wittgenstein, el uso del lenguaje se relaciona con los hábitos sociales y por lo tanto, es “*lenguaje dado*”. Esto quiere decir que las expresiones para este autor tienen significado únicamente dentro de un lenguaje concreto (Otaola, 2006). Ahora, si Wittgenstein considera que hablar es parte de la actividad humana, el *sujeto hablante* es el responsable del uso del signo, en relación a reglas y actos sociales, los que son denominados como “*juegos lingüísticos*” (Wittgenstein, 1988).

La tesis que se presenta, acoge los aportes fundamentalmente de Wittgenstein, en tanto considera al sujeto en el lenguaje y en su uso. De esta manera, el sujeto está en relación a las interacciones lingüísticas realizadas en contextos sociales específicos.

En resumen, este estudio asume una posición que considera al sujeto en el desarrollo de la historia y en la dinámica social, esto es un sujeto que se sitúa en un tiempo y un lugar determinado. Es ahí y entonces donde construye socialmente una realidad. Por lo tanto, se posesiona de una perspectiva epistemológica socio- histórica que comprende las formas complejas de la construcción de la realidad en la vida social, donde el discurso lingüístico tiene un lugar fundamental, puesto que el lenguaje se convierte en la herramienta capaz de objetivar las subjetividades que se fijan en la rutina en que se dan las relaciones sociales.

Para profundizar sobre los procesos de subjetivización, a continuación se aborda la construcción de subjetividad desde una perspectiva psicológica socio-cultural.

3.1.2 El lenguaje, pensamiento y subjetividad.

Desde un punto de vista psicológico socio-cultural, la comprensión del mundo y de la realidad, es un proceso fundamentalmente social. Precursor de esta perspectiva es Vigotsky, quien señala que conjuntamente con procesos de crecimiento orgánico y de maduración, existe una segunda línea de desarrollo relacionada con el dominio de mecanismos del pensamiento denominados procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1981). Se considera procesos cognitivos superiores aquellos que están en relación a instrumentos que la cultura dispone, esto es, mediaciones específicas que ha construido el ser humano como herramientas semióticas para construir socialmente significados (Wertch, 1999). La mediación semiótica requiere necesariamente del diálogo, entendido como un encuentro discursivo en un espacio y tiempo, donde lo social y lo histórico siempre están presentes.

Según Vigotsky es en el contexto social donde se produce el proceso de interiorización, concepto fundamental en su obra, puesto que es una transformación de una actividad externa, como lo es el lenguaje social, a una forma interna, como es el pensamiento. Esto quiere decir que el proceso de desarrollo del pensamiento no se orienta desde lo individual a lo social, sino por el contrario, de lo social a lo individual (Vigotsky, 1981). Los procesos interpersonales transitan hacia lo intrapersonal a partir de sucesos evolutivos que implican interacciones del lenguaje externo, las que luego son internalizadas por el niño, transformándose en estructuras de pensamiento. Así lo señala Vigotsky, al describir la formación de conceptos, sentidos y significados, los que son realizados inicialmente en el plano social, y luego en el individual.

“Cualquier función aparece dos veces, o en dos planos, en el desarrollo cultural del niño. En primer lugar, aparece en el plano social, y luego en el plano psicológico” (Vigotsky, 1981, p.163)

Las funciones superiores del ser humano se desarrollan en situaciones socio-cultural y son consecuencia de la interacción social, siendo clave en el desarrollo del pensamiento del ser humano.

Sin embargo, para Vigotsky (1981) la relación entre lenguaje externo e interno no es un movimiento unidireccional, es un proceso continuo de ida y vuelta. En este dinamismo permanente entre el interior y el exterior, el pensamiento se transforma en habla, transformando el sentido interno en significado social. Vigotsky considera que el lenguaje social es un instrumento de conciencia que da forma y estructura al pensamiento.

En efecto, la interacción social provoca procesos de internalización, generalización y significación, generando la transformación y el desarrollo del pensamiento, lo que se entiende como aprendizaje.

De acuerdo a Voloshinov (2009), las interacciones sociales son el origen del aprendizaje, en tanto es un proceso de construcción de conceptos, de ideas y realidades simbólicas a través de interacciones sígnicas:

“La realidad de los fenómenos ideológicos es la realidad de los signos sociales” (Voloshinov, 2009, p.32).

En este sentido, Wells (2009) comprende el aprendizaje como un proceso interactivo de construcción y reconstrucción de significados, y por tanto interesa la creación de espacios educativos para que el niño pueda actuar en el lenguaje con los otros, lugar donde pueda hablar, preguntar, dudar, reflexionar, etc. (Wells, 2009)

Lúria (1987) comparte esta posición al definir que los conocimientos se han constituido por la experiencia histórica humana:

“La palabra realiza para el hombre, el gran trabajo del análisis y clasificación de los objetos que fue formado a través del largo proceso de la historia social. Esto dio al lenguaje la posibilidad de ser no sólo un medio de comunicación, sino también el vehículo más importante del pensamiento, que asegura la transmisión de lo sensorial para lo racional en la representación del mundo.” (Lúria, 1987, p. 81).

Para Vigotsky el aprendizaje requiere de la consideración del nivel de desarrollo alcanzado y del nivel de desarrollo próximo, el que puede ser logrado con la ayuda de un mediador que entregue las indicaciones para el tránsito de un estado de desarrollo a otro superior, lo que es denominado Zona de Desarrollo Próximo:

"La distancia entre el nivel de desarrollo real, que es determinado a través de la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la orientación de un adulto o con la colaboración de compañeros más capacitados." (Vigotsky 1984, p.97).

El mediador mediante un proceso de enseñanza comunica a los estudiantes los significados y conceptos construidos socialmente. De esta manera se incorpora contenidos culturales mediante un desarrollo gradual del pensamiento y del lenguaje.

Los procesos superiores avanzados necesitan ser adquiridos en procesos instituidos de socialización específicos donde se realiza una mediación semiótica promovida por estrategias sistematizadas de interacción, es decir por la escolarización (Baquero, 1997).

En la perspectiva constructivista social del aprendizaje, se considera al estudiante como sujeto activo en su proceso de formación. En tanto, el profesor es un agente de mediación entre el sujeto (el estudiante) y el objeto de su conocimiento, que es el contenido escolar.

En el marco del presente estudio, importa considerar una dimensión psicológica socio-histórica del pensamiento, puesto que los procesos mentales de aprendizaje de significados y conceptos relacionados a la lectura se gestan en las interacciones sociales del aula escolar (Cadzen, 2001).

Por lo tanto, es en el contexto escolar donde se constituyen las interacciones, los conceptos y las construcciones de sentido subjetivo de la lectura. Consecuentemente, la concepción de lector resultaría de la apropiación de significados externos que se internaliza en los niños. Es decir, los procesos de lectura se enmarcan en una dinámica entre pensamiento y lenguaje, entre los sentidos y los significados, entre el yo y los otros.

Con el propósito de profundizar en la forma en que lenguaje porta subjetividad, se desarrolla un tercer aspecto del enfoque socio-cultural del marco teórico, donde se analizará los alcances de la lingüística en esta área.

3.1.3 El sujeto en el discurso.

Durante el siglo XX se ha desarrollado el estudio del análisis del discurso desde la perspectiva de uso del lenguaje, esto es, un discurso abierto hacia referentes situacionales que explican la comunicación (Benveniste, 2011).

Corroborando esta idea, Calsamiglia y Tusón (1999) definen el discurso como una acción social que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito (Calsamiglia y Tusón, 1999)

Si bien, los estudios del discurso asumen como base una perspectiva fundada en el uso, no obstante, se puede distinguir varios puntos de vistas. El primero, refiere a los ámbitos exteriores del lenguaje, escenarios sociales que determinan las producciones discursivas. En tanto, un segundo punto de vista focaliza su mirada en el límite interno del lenguaje y en las materializaciones de los contextos de los enunciados, esto es en las marcas explícitas que constituyen el discurso respecto a los contextos del habla.

En efecto, el abordaje a los estudios de los discursos puede tener una distinción polarizada que sitúa la discusión en el límite externo o interno del lenguaje. Sin embargo, existe una tercera perspectiva que atiende el fenómeno discursivo como un proceso dinámico, diluyendo la fronteras del afuera y del adentro. No basta con la descripción de los ámbitos externos, ni exclusivamente con el análisis de las estructuras discursivas, sino requiere, como indica Voloshinov (2009), definir la palabra como el medio de la conciencia, esto es como un signo social que contiene en sí lenguaje y contexto, forma y sentido:

“La realidad concreta del lenguaje, en cuanto discurso, no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados.” (Voloshinov, 2009, p. 152).

Por consiguiente, el lenguaje es un fenómeno por naturaleza dialógico. Bajtín entrega las bases a un enfoque de esta naturaleza centrando el análisis en el enunciado, en tanto es la unidad discursiva que expresa posicionamientos en una polifonía de voces, puesto que es en la interacción y en el diálogo donde se ubica el encuentro con el otro y donde emerge la pugna, las contradicciones, las

ambivalencias y la alteridad, generando de este modo, puntos de vistas sobre valores y conceptos (Bajtin, 2002).

La existencia de una pluralidad de voces en dialogicidad, cuya naturaleza y origen es el proceso de asimilación del yo de la palabra ajena, detecta las voces e ideas de otros enunciados con los que se relaciona lo cual ocurre en una relación funcional en la esfera de lo social (Zavala, 1991).

La voz otorga valor sólo en la relación entre el interior psicológico con el exterior social, entre el pensamiento y el lenguaje. En este marco, el significado dialogizado implica un entrecruzamiento de horizontes y contextos, puesto que la significación existe sólo cuando dos o más voces se contactan y confrontan.

Desde esta perspectiva el sujeto no está concebido de forma individualista y privada, sino que es esencialmente social, constituyéndose en un colectivo que asimila una historia y que expresa a través de las distintas “voces”, su ideología (Bajtín, 2002):

“La palabra en el lenguaje es mitad ajena. Se vuelve propia sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, con su propio acento, cuando se apropia de la palabra adaptándola a su propia intención semántica y expresiva” (Bajtin, 2002, p.225).

El sujeto va más allá del locutor responsable de la enunciación, es un sujeto social en polifonía de voces.

Sobre la base de las ideas de Bajtín, la Teoría de la Enunciación como tal, sólo es elaborada posteriormente por Emile Benveniste en el año 1970. Benveniste distingue el lenguaje en tanto es un sistema de signos convencional, y la lengua como comunicación viviente (1974). En relación a ello señala que la apropiación individual del sistema lingüístico, el lenguaje se transforma en discurso (Benveniste, 1974). Aparece, entonces, el sujeto como “responsable de la actividad de conversión de la lengua en discurso que es la enunciación” (Otaola, 2006).

Benveniste determina que en la enunciación, el sujeto define y construye su subjetividad. Esto significa una construcción lingüística relacionada al uso YO:

“El locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor mediante indicios específicos” (Benveniste, 1974, p.84)

Importa la posición que propone Benveniste respecto a la subjetividad, puesto que no sólo es la expresión de ésta, sino que en el lenguaje y en la enunciación, donde se construye:

“es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto; porque el solo lenguaje funda la realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de «ego»”. (Benveniste, 2011, p.180).

Por último, es importante destacar que Benveniste integra el concepto de subjetividad como un fenómeno globalidad, es decir en su relación con la intersubjetividad, considerando de este modo el acto del discurso en el marco de la experiencia humana que involucra un proceso comunicativo (Otaola, 2006).

La propuesta de Ducrot viene a complementar y a profundizar la Teoría de la Enunciación. Los aportes se enmarcan en el carácter argumentativo de la significación de los enunciados. Por lo tanto, para Ducrot (1986) es de interés el estudio de las expresiones lingüísticas, no sólo pronombres, sino también verbos y adverbios, puesto que en ellos interviene un punto de vista sobre las cosas. De este modo, el enunciado contiene en las marcas lingüística el aspecto subjetivo del discurso.

Por consiguiente, para esta tesis se asume los principios de la Teoría de la Enunciación, en cuanto concibe la atribución de significado y subjetividad, en un ambiente de interacción y diálogo (Hayes, 2009).

De acuerdo a Larraín y Medina (2007) el análisis de la enunciación entiende la subjetividad como impresa en el discurso de manera inevitable a través de marcas precisas.

“El discurso, entonces, es siempre subjetivo, lo que constituye y determina todo su sentido” (Larraín y Medina, 2007, p.150)

Se considera la perspectiva metodológica de análisis de dialógico del discurso (ADD), enmarcada en la Teoría de la Enunciación, en la comprensión de la función de la palabra como el medio de conciencia. Este tipo de análisis se centra en la enunciación como ocurrencia discursiva y concibe el discurso siempre marcado subjetivamente y ligado a la vida social (Larraín y Medina 2007).

La propuesta metodológica de Larraín y Medina (2007), está basada en los principios de Ducrot (1983) y Kerbrat- Orecchioni (1986), e implica la pesquisa del sujeto en el discurso, identificando elementos lingüísticos que se disponen como categorías de análisis: en primera instancia se

identifican los enunciadores, puntos de vista expresados en el enunciado que determinan las unidades ideológicas presentes en el discurso, configurando de esta forma la polifonía del relato. Luego, se determina al locutor que con quien se relaciona los aspectos subjetivos del relato y se atribuye la responsabilidad material del enunciado. En tercer término, se señala el sujeto de la enunciación, aspecto de la subjetividad que se imprime en el enunciado y remite al acto de mismo de la enunciación. Finalmente, se detecta el sujeto del enunciado, que refiere al centro de posicionamiento ideológico, siendo su marca lingüística, la forma de atención hacia el interlocutor (Ávila y Medina, 2012).

Para describir cada una de las categorías, se ha de valer de la deixis, mecanismos de inscripción lingüísticos, huellas materiales que indican de qué manera se integra aspectos del contexto enunciativo, como “indicadores contextuales” (Otaola 2006).

En este sentido, las marcas señalan contextos y subjetividades a través de elementos discursivos concretos como son los pronombres personales, los deícticos temporales y espaciales de verbos, adverbios, adjetivos o locuciones, y la modalidad discursiva que es donde se expresa la actitud del sujeto.

Respecto al pronombre personal, Benveniste (1974), indica que es esta marca el primer punto de apoyo en el discurso para que la subjetividad salga a la luz, siendo el YO, pronombre en primera persona y todas sus variantes, la marca única de subjetividad, puesto que para este autor, el discurso está organizado desde el locutor de manera egocéntrica. El sujeto enuncia un discurso desde su propia perspectiva, insertando su persona en el habla.

En relación a los deícticos temporales y espaciales, se señala que indican el anclaje a la realidad temporal y espacial de la enunciación, manifestando de esta forma el marco de la subjetividad. En este sentido, Benveniste (1974) expresa que los indicadores de deixis como los demostrativos, los adverbios y los adjetivos son lo que organizan las relaciones espaciales y temporales del “sujeto”.

Finalmente, la modalidad implica la detección de modos lingüísticos en los que se plasma la subjetividad, siendo muy variados y heterogéneos. Se distinguen cuatro modalidades de acuerdo a G.H. von Wright (como se citó en Otaola, 2006) y en cada una de ellas se reconocen marcas lingüísticas propias:

Modalidad alética: relacionada a lo necesario y posible (*es posible*).

Modalidad epistémica: relacionada con el conocimiento y la creencia (*pienso que, creo que*).

Modalidad deóntica: relacionada a la obligación, permiso o prohibición (*te ordeno, deseo que*).

A ellas se suma, de acuerdo a categorización de Kerbrat- Orecchioni (1980), la modalidad apreciativa relacionada con juicios de valor del enunciador (*es bondadoso*)

La aplicación de estas nociones a la realidad educativa, implica que los procesos pedagógicos de enseñanza y de aprendizaje son prácticas sociales que se manifiestan en las interacciones entre profesor y alumno, esto es, un discurso pedagógico posible de analizar de acuerdo a las categorías establecidas.

Es necesario considerar que las interacciones sociales están mediadas por el poder que ejerce una de las partes, especialmente ocurre esto en el diálogo pedagógico donde la autoridad del profesor puede emitir un discurso de lo autorizado o de lo persuasivo (Wertsch, 1999).

Por lo tanto, un análisis debe considerar este aspecto, pues determina en las formas discursivas, las relaciones subjetivas.

De acuerdo a Wertsch (1999), la palabra autorizada de la religión, la política, los padres y de los profesores requiere de un reconocimiento y un convencimiento interno más allá del poder ejercido, de modo que la situación comunicativa y social, no se presente desde una perspectiva de manera unívoca, sino en alteridad, es decir en relación con la función dialógica del discurso donde interactúan múltiples voces, generando con ello dinamismo, heterogeneidad y conflicto que desencadenan nuevos significados. Este aspecto resulta muy importante a considerar en ámbitos educativos donde se intenta propiciar aprendizajes significativos.

En suma, en este apartado se pretendió hacer una aproximación a la subjetividad de los discursos y la implicancia del análisis del sujeto discursivo que imprime su intencionalidad a través de la enunciación en diálogo. En este sentido, los aportes del análisis dialógico del discurso (ADD), son metodológicamente adecuados para el estudio de subjetividades, y en específico del sujeto lector.

A continuación, se presenta una breve revisión teórica y empírica de estudios sobre la lectura, la formación de lectores y la subjetividad lectora.

3.2 La formación de lectores.

Desde un enfoque histórico, se indica la aparición de los textos escritos en Mesopotamia hace 5000 años (Tusón, 1997). Entonces la escritura y la lectura estaban relacionadas a prácticas de producción y comercialización de bienes. Griegos y romanos utilizaban la representación escrita para el registro de las tradiciones culturales, las leyes, las prácticas tecnológicas y los mitos. Ello indica que la escritura y la lectura en la antigüedad se vinculaba fundamentalmente con la memoria de datos, y por consiguiente, exigía una lectura de orden literal (Pozo, 2008; Solé, 2011).

Durante la Edad Media los textos escritos se enmarcan en monasterios, relacionando ahora la lectura a un significado divino y revelado. Importa mencionar que hasta ese momento era considerada la lectura como una práctica oral, es decir, un lector respetado en cuanto a sus conocimientos, leía en voz alta para un público de oyentes. La lectura en esta época cumplía un rol más bien formador y evangelizador. Posteriormente, con la aparición de la imprenta y la masificación del texto, la lectura evoluciona desde una práctica social hacia una de carácter personal, y donde la interpretación comienza a cobrar valor (Chartier, 2004).

De acuerdo a Ann Marie Chartier (2004), durante los siglos XVI y XVII la escuela se encarga de la enseñanza de la lectura de la Biblia, puesto que está relacionada con instituciones eclesiásticas. A partir del siglo XVIII se impone en las instituciones escolares una lectura centrada en los saberes laicos concebidos como cultura general, los que son transmitidos por una escuela con orientación republicana y moderna.

Los sentidos de la lectura y de la escuela de hoy están tensionados por la relación entre la demanda social y las prácticas escolares, las que no necesariamente se encuentran en sintonía. En efecto, la escuela caracterizada por su conservadurismo, ha mantenido en el siglo XXI prácticas de una escolaridad moderna, obligatoria y universal, sin atender el desarrollo de habilidades pragmáticas y funcionales en consonancia con los nuevos formatos informáticos y audiovisuales de lectura y escritura vigentes en las interacciones sociales fuera de los muros de la escuela (Martin- Barbero, 2003). Actualmente, fenómenos relacionados a las nuevas tecnologías ha transformado la lectura en función de la obtención de información instantánea, desordenada y difusa, lo que requiere de una formación de un lector capaz de valorar adecuadamente los textos, utilizando criterios y gestionando la criticidad del lector (Cassany, 2011).

Esta breve revisión histórica de la lectura, presenta el sentido funcional que ha tenido el lector relacionado con aspectos económicos, ideológicos y culturales. En este marco, hoy día la escuela asume las necesidades históricas y constituye prácticas de formación de lectores acordes a requerimientos sociales.

Indagar cómo es formado el lector hoy en día y de qué manera se está enseñando a leer, resulta un intento por dilucidar los sentidos que actualmente se consideran relevantes para la lectura en la escuela y las tensiones que ello conlleva.

A través de la búsqueda y revisión de la literatura internacional sobre estudios de enseñanza de la lectura, se intentará indicar las tendencias actuales en este campo.

3.2.1 Perspectivas de la literatura.

La selección de las investigaciones sobre enseñanza de lectura inicial, se efectuó a través de una búsqueda en las bases de datos WEB OF SCIENCE, EBSCO Y SCIELO⁸. El set original de artículos (n=1228) se redujo a 70 estudios, empleando criterios de inclusión referidos a la integración de estudios sobre niveles escolares iniciales, con relevancia para el área de interés dado por el número de citas, además de considerar la actualización de las investigaciones desde el año 2000. De este modo, se seleccionó el cuerpo definitivo de la revisión compuesto principalmente, por artículos y en una menor medida por revisiones bibliográficas y estudios de opinión.⁹

Una vez seleccionado los documentos, se procedió al análisis del contenido de los textos. En una primera instancia se distingue los estudios de acuerdo a la perspectiva disciplinaria en que es abordada la lectura inicial; luego, en un segundo nivel de análisis, los estudios son clasificados de acuerdo a los espacios en que se practica, ya sean de orden familiar o escolar, estableciendo ejes articuladores de la investigación en lectura. Finalmente, en un tercer momento, se distinguen los estudios relacionados con la construcción del sujeto lector.

Respecto a las perspectivas de la investigación de la enseñanza de la lectura inicial, la revisión de estudios advierte diversas concepciones disciplinarias que han disputado este campo. En referencia

⁸ Para ello se emplearon las palabras claves: teach*, literacy, read*.

⁹ La frecuencia de tipos de documentos seleccionados para esta tesis, arroja un 14% de paper de posición, un 9% de revisión y un 77% de investigación.

a la propuesta teórica de Bernstein, presentada en Chen and Derewianka (2009), el sistema de normas que regula los procesos que transforma el conocimiento especializado en conocimiento didáctico, opera desde la estructura de la disciplina. De acuerdo a este autor, la psicología como disciplina fundamental en la construcción de teorías de lectura, ha influido en la producción de estudios sobre lectura inicial, dando énfasis al desarrollo de habilidades cognitivas en los procesos lectores. En tanto, desde la disciplina sociológica, se han elaborado estudios fundamentalmente referidos a la descripción de prácticas pedagógicas y la relación de los aprendizajes con los contextos socio-culturales de origen. Por su parte, desde la lingüística, la investigación releva estudios relacionados a metodologías de lectura con perspectivas estructurales o pragmáticas (Chen y Derewianka, 2009).

Un determinado conocimiento disciplinario, genera un tipo de investigación sobre lectura inicial, incidiendo aquello en la recontextualización de un discurso pedagógico. El predominio de la psicología y la perspectiva cognitiva descontextualizada en los estudios sobre lectura inicial, no sólo ha tenido efecto en la producción de investigación, sino también la práctica pedagógica.

En este mismo sentido, los estudios de Snow (2001), indican que la investigación sobre lectura inicial realizada durante las décadas del 80 y 90 consideran altamente relevante los aprendizajes previos de los alumnos al iniciar el proceso de alfabetización, otorgando valor a las experiencias previas de los niños en el éxito del aprendizaje de la lectura (Adams, 1990; Snow, Burns y Griffin, 1998; Snow, 2001). La orientación de las investigaciones revisadas por Snow, hizo atender criterios sociológicos, señalando hallazgos más relevantes sobre la importancia del desarrollo del lenguaje oral y la adquisición del vocabulario para la comprensión de textos, habilidades que son adquiridas en contextos familiar (Snow, 2001).

Sin embargo, desde el año 2000 se ha instalado por las Naciones Unidas un discurso que declara la incidencia de los altos niveles de alfabetización en una mayor productividad. Este marco ha definido la investigación durante las últimas décadas, en función de estudiar los factores intervinientes en el desarrollo de competencias lectoras requeridas para el desarrollo económico y la equidad social (Chen y Derewianka, 2009).

En efecto, durante los años posteriores al año 2000, se consolida una línea en la investigación en lectura inicial que tiene el propósito de abordar este proceso como desarrollo de habilidades descontextualizadas de aspectos situacionales (Chen y Derewianka, 2009).

Actualmente, existe la predominancia de una línea psicologista que se tensiona con estudios de carácter social y ello tiene alcances tanto en la política educativa, como en la práctica pedagógica.

Tabla 1

Relación entre lectura inicial, conocimiento disciplinario y fines pedagógicos

Disciplina de base	Objeto de estudio	Perspectiva teórica que se impone	Fines pedagógicos
Lingüística	Estructura del texto	Estructuralista	Desarrollo de habilidades lingüísticas
	Función comunicativa	Pragmática	
Psicología	Habilidades cognitivas	Cognitiva	Desarrollo de habilidades cognitivas
Sociología	Relaciones sociales	Socio-cultural	Comprensión de procesos sociales e históricos

3.2.2 La lectura en el espacio familiar.

El segundo nivel de análisis de esta revisión bibliográfica, está referido a las claves temáticas presentes en la literatura sobre enseñanza de la lectura, estableciendo la existencia de investigaciones centradas en espacios escolares o familiares.

La integración del espacio del hogar a las investigaciones de lectura, ha entregado abundante evidencia sobre los conocimientos de lectura adquiridos en contextos previos (Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky y Levin, 1983), así como la incidencia de la familia en el éxito de los aprendizajes en esta área (Senechal, 2006; Pan et al., 2005; Kim, 2009; Foster et al., 2005).

3.2.2.1 Prácticas de lectura en el hogar.

Las competencias lingüísticas (por ejemplo, el vocabulario), las habilidades metalingüísticas (por ejemplo, la conciencia fonológica), y las habilidades emergentes de la lectura (por ejemplo, el conocimiento de las letras-nombre), son claves para la adquisición de la lectura temprana en los

niños cuando son desarrolladas en el hogar (Kim, 2009).

El desarrollo del lenguaje oral promovido en interacciones familiares en forma previa a la escolarización, resulta altamente positivo para el aprendizaje de la lectura (Pan et al., 2005). En esta línea, la investigación ha descubierto como la relación temprana entre la interacción verbal y no verbal de la madre, impacta en la adquisición de vocabulario en los primeros años. (Pan et al., 2005). Por el contrario, se ha detectado que un estado emocional ausente de la madre producto de una depresión, se relaciona negativamente con el vocabulario (Pan et al., 2005; Farver et al., 2006).

Otra forma que algunas familias realizan previamente en el hogar, es lectura de cuentos, una práctica que está relacionada con las competencias lingüísticas de los niños, tales como el vocabulario, lo cual incide indirectamente en la comprensión lectora en niveles posteriores.

También se detectan prácticas tempranas de enseñanza por parte de los padres en conciencia del fonema, las que se relaciona de manera más directa con habilidades de decodificación (Senechal, 2006).

Estos hallazgos son relevantes en cuanto distingue los aportes que pueden hacer los padres a corto y largo plazo, ya sea mediante prácticas de lectura de cuentos, o bien a través del desarrollo de la conciencia fonética.

De acuerdo a lo anterior, se sostiene que las prácticas de lectura en el hogar y la enseñanza de los padres de manera intencionada, se relaciona positivamente con el rendimiento de los niños, tanto en alfabetización emergente como en las habilidades de alfabetización convencional. La investigación ha dado evidencia de ello de manera abundante (Gonzalez et al., 2011; Kim, 2009; Lam et al., 2009; Taylor et al. 2000; Farver, 2006; Pan et al., 2005).

3.2.2.2 Ambiente en el hogar.

No sólo las prácticas de lectura explícitas en el hogar promueven mejores aprendizajes en esta área, también los contenidos culturales que la familia aporta de manera implícita, como aquellos relacionados al cine, la televisión, las revistas, internet y el trabajo de los padres, es decir los conocimientos previos cotidianos, son considerados trascendente para la lectura, pues fomentan aprendizajes más significativos y el desarrollo de la identidad individual y cultural.(Moje et al.,

2004).

Importa destacar estudios focalizados en el hogar que determinan que la familia contribuye positivamente en los aprendizajes de lectura, relacionándose fundamentalmente con el interés y con el vocabulario, donde la condición social económica y el clima de la casa, se consideran variables importantes en la configuración de un buen ambiente para la lectura (Morales, Verhoeven y Van Leewe, 2008).

En general, los estudios sobre el contexto corroboran mejores resultados en la lectura si existe participación de los padres y un clima favorable en el hogar (Lam et al., 2009; Taylor et al, 2000; Farver, 2006). Ello permitió detectar factores predictivos para la lectura inicial : la conciencia fonética (Ehri et al., 2001; Ehri et al; 2001), la adquisición de vocabulario (Pan et al., 2005) y el conocimiento del alfabeto de forma temprana (Lee et al.,2011), todos factores en donde la participación de la familia de manera explícita o implícita, tiene un rol relevante.

Dada esta evidencia, se despliega una línea de investigación experimental que intenta fortalecer desde la escuela, las prácticas de la familia. El proyecto EASE de la Universidad de Harvard, estudia precisamente el efecto de una intervención sobre habilidades de lectura temprana en la familia, obteniendo como resultado un aumento del rendimiento escolar en esta área (Jordan et al, 2009).

3.2.3 La lectura en el espacio de la escuela.

Sin negar la importancia que tienen las prácticas sociales realizadas en el hogar, el propósito de esta tesis está centrado en las prácticas escolares de los niveles iniciales escolares (1° y 2° año básico), puesto que este es el espacio social pensado en reproducir o modificar los aprendizajes obtenidos en el origen, convirtiéndose en una instancia clave para la conformación de los tipos de lectores

3.2.3.4 Estudios de Prácticas Pedagógicas

La mayor parte de los estudios en lectura inicial están centrados específicamente en las prácticas pedagógicas y en el rol que le cabe al profesor en su ejecución. Para el análisis bibliográfico, las investigaciones se han clasificado en tres líneas consideradas relevantes: la gestión pedagógica, las

actividades y las interacciones. Cada una de ellas se presenta en los siguientes puntos.

3.2.3.4.1 La enseñanza de la lectura desde la gestión pedagógica.

Los estudios definen la gestión pedagógica en tres tipos:

- 1) gestión instruccional explícita centrada en los resultados,
- 2) gestión situacional centrada en una lectura espontánea, y
- 3) gestión multidimensional.

La selección de un tipo de gestión por parte del profesorado depende fundamentalmente del perfil del docente, puesto que sus opciones son consistentes con sus creencias (Gonzalez, Buisan y Sanchez, 2009).

Respecto a la metodología, los estudios de Castells (2009) y Clemente (2010), tratan sobre este aspecto sustancial de la enseñanza de la lectura. Castells (2009) establece los fundamentos psicológicos que subyacen tras las metodologías de lectura, determinando la clásica distinción entre metodologías sintéticas, analíticas y analíticas-sintéticas. Se concluye que la enseñanza de la lectura tiene una significativa relación con la metodología sintética, es decir, atiende aspectos fonéticos y grafemáticos. Sin embargo, para la enseñanza de la lectura como proceso más amplio y complejo que la alfabetización, se estima importante considerar la reconstrucción de los significados.(Castells, 2009).

Por su parte, narrativas docentes señalan la predominancia en la práctica y en los conocimientos teóricos de una enseñanza con enfoque metodológico psicolingüístico, corroborando una menor presencia de prácticas con enfoques comunicacionales (Clemente et al., 2010).

Los dos estudios anteriores concluyen que es adecuado el uso de metodologías centradas en habilidades cognitivas orientadas al reconocimiento fonético para la enseñanza de la lectura inicial, metodologías que son mayoritariamente consideradas por los docentes en el aula. De este modo se ratifica la tendencia actual hacia una pedagogía de desarrollo de competencias descontextualizadas (Chen y Derewianka, 2009; Healy, 2009).

De acuerdo a Medina, Valdivia y San Martín (2014) las prácticas pedagógicas de enseñanza de la lectura en Chile, se identifican con enfoques de lectura que no necesariamente están vigentes en la literatura. Uno de estos enfoques es el denominado de destrezas, que pone el énfasis en el aprendizaje de la decodificación de las unidades lingüísticas mínimas de manera sintética o analítica. Otro enfoque que se considera en las prácticas, es el modelo holístico, que implica la iniciación temprana en el contexto familiar y que continúa de forma natural en la escuela. Y por último, se menciona el modelo integrado, puesto que se apropia de los aportes de los dos modelos anteriores (Medina, Valdivia y San Martín, 2014).

En el mismo ámbito de prácticas pedagógicas, se considera estudios enfocados hacia estrategias pedagógicas más específicas. El estudio de Ukrainetz (2000) indaga sobre la significatividad de una estrategia de enseñanza centrada en lecturas compartidas, y determina a través de una metodología cuasi experimental, la efectividad de esta estrategia para el desarrollo de la conciencia fonológica. En esta misma línea, se presenta otro estudio de impacto de estrategias naturalistas en la conciencia fonológica, arrojando resultados positivos en niños que aprendieron a leer en una instrucción en situación natural. (Lee et al., 2011; Lee et al, 2005).

Finalmente, importa mencionar los estudios sobre prácticas de lectura efectivas que determinan los factores de impacto de la enseñanza en los resultados. Los hallazgos en esta línea de investigación coinciden en señalar los siguientes predictores para una alfabetización eficaz: la participación de los padres, la evaluación sistemática y continua, la interacción directa entre profesor y alumno, la planificación de las clases, el uso de diversas metodologías, la diversidad de textos y contenidos, y las intervenciones tempranas (Taylor et al, 2000; Cheung et al, 2009; Taylor et al, 2003).

En Chile se sigue esta tendencia de investigación. El estudio realizado por Fontaine y Eyzaguirre denominado “Las escuelas que tenemos” (Fontaine y Eyzaguirre, 2009), centra la mirada en la enseñanza de la lectura en el primer ciclo básico en 13 escuelas con diferentes resultados en el SIMCE. La investigación concluyó que las escuelas con resultados óptimos de SIMCE enseñan a leer antes y mejor a sus alumnos, y que la velocidad de lectura en 1º básico se correlaciona fuertemente con los resultados del SIMCE de 4º básico (correlación de 0.83), siendo además las brechas de aprendizaje entre escuelas de alto y bajo SIMCE significativas. Las explicaciones que las investigadoras otorgan a esta situación, están focalizadas en el tiempo dedicado a la lectura en clases, el acceso a la lectura y las diferencias en la gestión de la clase.

Importa mencionar en este ámbito el aporte de los recursos, el uso de textos impresos y los nuevos formatos digitales. A través de un estudio comparativo, se determinó el uso mayor de textos literarios en la enseñanza de la lectura inicial en los Estados Unidos, en tanto en Korea, sólo se utilizan textos no literarios para estos efectos (Lee et al., 2011). Las recomendaciones al respecto es utilizar criterios balanceados para que los niños se enfrenten tempranamente a una diversidad de tipos textos. En el marco del uso de nuevas tecnologías y formatos digitales, se ha detectado el impacto positivo de la utilización de computadores en la enseñanza de la lectura inicial, corroborando la efectividad de este recurso en la conciencia fonética, especialmente en relación al mejoramiento del tiempo (Mathes et al., 2001).

En suma, los estudios de prácticas pedagógicas de acuerdo a lo anteriormente mencionado, están centrados fundamentalmente en el rol del profesor. Se concluye que los docentes utilizan preferentemente metodologías sintéticas con orientación psicolingüística en sus prácticas. Sin embargo, los estudios revisados reconocen la relevancia de la diversidad de metodologías y recursos, la importancia de las intervenciones tempranas, así como también las interacciones directas entre el profesor y los alumnos.

3.2.3.4.2 La enseñanza de la lectura desde las interacciones de aula.

Los estudios de interacción en aula se sustentan en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje como un intercambio comunicativo profesor-alumno y su análisis consiste en una serie de acontecimientos o episodios sucesivos como contactos recíprocos entre el habla del profesor y el habla del alumno (Flanders, 1972).

En los estudios en el campo de la lectura, se destaca la interacción como un factor determinante en los procesos de lectura inicial, en el supuesto que sostiene y aumenta el desarrollo cognitivo en el aprendizaje de los alumnos (Wolf, Crosson y Resnick, 2009). Sin embargo, se ha determinado que los profesores controlan la clase en dos tercios de ella (Ernest, 1994), no dando espacio a la participación del niño.

La importancia de la interacción en las clases de lengua ya ha sido estudiada desde la década del 90 (Wells, 1993). Esta línea investigativa entrega evidencias del aprendizaje como procesos interactivos de construcción y reconstrucción de significados. Se concluye, la relevancia de los

factores ambientales en el desarrollo infantil, así como también, el fomento de contextos educativos para la interacción del niño (hablar, preguntar, dudar, reflexionar, etc.).

Dada la importancia que reviste la interacción social, importa el estudio de estrategias discursivas que maximicen las habilidades cognitivas en los estudiantes. Los patrones de las preguntas utilizados en el aula han sido estudiados por Boyd y Rubin (2006), quienes señalan la importancia para la promoción de la lectura inicial, la participación de estudiantes y profesores en conversaciones a partir de preguntas desafiantes (Taylor et al., 2003) significativas y contingentes en una dinámica dialógica de enseñanza recíproca (Cadzen, 2001), es decir en una promoción de una interacción colaborativa en la construcción de sentido del texto, y por lo tanto más compleja y rica que el enfoque tradicional de interacción que restringe el diálogo debido a la naturaleza rígida de las preguntas (Wolf, Crosson y Resnick, 2009).

En el marco de los estudios de interacciones de prácticas de enseñanza de lectura, se considera significativa la cercanía entre profesor y alumno, por tanto se recomienda la enseñanza de la lectura en grupos pequeños (Taylor et al., 2000, Smith et al., 2004). Sin embargo, más importante que el tamaño del grupo, son las formas en que se configura la interacción (Boyd & Rubin, 2006) y donde el profesor cumple un rol relevante.

La evidencia presentada sobre la importancia del docente en la interacción, genera una línea de investigación más específica. Los estudios revisados señalan cualidades docentes relacionadas al liderazgo, al manejo de estrategias de motivación para los estudiantes. La investigación de Guo (2011) considera específicamente el uso del lenguaje del docente y la claridad comunicativa de la instrucción, concluyendo necesaria la evaluación de los profesores en estos aspectos (Guo et al., 2011). De acuerdo a los estudios de Block (2002), es precisamente el uso del lenguaje lo que determinan la diferencia en la calidad de un profesor de lectura inicial (Block et al., 2002). Por su parte, la importancia de lo emocional en los procesos de lectura, es de primer orden, dado que la motivación es un factor relevante en los buenos lectores (Lau y Chan, 2003).

En nuestro país, las interacciones en la clase de lectura ha sido abordado en una reciente investigación a nivel nacional ¹⁰ (Medina, 2011; Medina, 2014) donde se demuestra que el estilo de práctica de enseñanza de la lectura en los niveles iniciales se caracteriza por la realización de actividades a todo el grupo. La participación de los estudiantes es mediante respuestas a coro, o

¹⁰ Facultad de Educación. PUC. 2011. Informe final Alfabetización en establecimientos subvencionados .

respuestas breves, siendo enfrentados a tareas de bajo desafío cognitivo. Finalmente, se concluye que la calidad de la clase en el 1° año básico se explica por aquellas aulas que manifiestan mayor interactividad. Esto significa que una mayor participación verbal de los niños y niñas en las aulas, mejora la lectura, siempre que la interacción esté enmarcada en preguntas desafiantes cognitivamente, de forma auténtica y abierta, puesto que de esta forma se impulsa un pensamiento más complejo e inferencial:

“El ambiente de aprendizaje como contexto de enseñanza de la lectura tiene un foco principal en la interacción docente-estudiantes y en cómo se proporcionan oportunidades a niños y niñas para incrementar sus habilidades en el lenguaje oral y escrito, de modo que puedan enfrentarse a desafíos cognitivos de diversa complejidad en su aprendizaje.” (Medina, Valdivia y San Martín, 2014)

En esta misma dimensión se encuentran los estudios de Strasser sobre interacciones en niveles de educación parvularia (Strasser, Lissi y Silva, 2009), específicamente en relación a la gestión del tiempo. Mediante observaciones de aula, se determinó que la mitad de la jornada, se dedica a actividades no instruccionales (juego inestructurado, colación y manejo conductual). En tanto, el tiempo de las actividades instruccionales, las cuales estaban focalizadas en lenguaje oral, lectura, escritura, vocabulario y conciencia fonética, se constató el escaso tiempo dedicado a estas actividades con un promedio de 11 minutos.

En suma, los estudios centrados en las interacciones en el aula establecen descripciones sobre el control hegemónico de los profesores en las intervenciones de aula que impide una interacción de calidad para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje en los niños, base del aprendizaje de la lectura. Por consiguiente, los estudios concluyen la relevancia de los niveles de intercambio, así como la importancia de la calidad cognitiva y emocional de las interacciones, para la promoción de los aprendizajes y de la lectura.

3.2.3.4.3 La enseñanza de la lectura desde las actividades en aula.

La investigación sobre enseñanza de la lectura, a través de un cuerpo importante de estudios, ha identificado desde la observación de aula, cuáles son las características de las prácticas, sus condiciones y las metodologías utilizadas (González, Buisán y Sánchez 2009; Castells, 2006; Fons y Buisan, 2010).

Una indagación más específica sobre las actividades de lectura realizadas en aula, es recogida por Fons y Buisan (2010). A partir de las preferencias que los docentes declaran, este estudio ha detectado tres maneras de realizar actividades: instruccionales, situacionales y multidimensionales. El perfil de prácticas docentes instruccionales son los referidos a destinar tiempo específico del horario a actividades de lectura para el conocimiento de las letras y sonidos y para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente. Respecto a los perfiles de prácticas docentes situacionales, el estudio de Fons y Buisan (2010), definen estas actividades como aquellas donde se utilizan situaciones que emergen de la clase fundamentalmente para la adquisición de vocabulario. Por último, las prácticas docentes definidas como multidimensionales son las que destinan tiempo para actividades de sonido y a la vez proponen actividades para lectura en voz alta y situaciones que emergen de la sala de clase.

Otro cuerpo de estudio intenta clasificar las actividades de lectura pesquisadas en el aula en relación a los enfoques teóricos que están sustentando tales prácticas docentes (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010). Específicamente, mediante entrevistas a docentes, se logra detectar actividades que están comprendidas en cuatro dimensiones de la lectura que representan diferentes enfoques teóricos de su enseñanza.

La primera dimensión corresponde a las funciones de la lengua escrita y está relacionado con un enfoque constructivista del lenguaje. Desde esta dimensión se consideran tareas que implican la comunicación con otros (actividades de comunicación escrita con personas que están lejos, leer para otros, oralizar un escrito), el disfrute de la cultura literaria (actividades que buscan narrar textos orales y escritos, contar cuentos, crear textos de forma oral y escrita entre todos o con ayuda del profesor), y la obtención de conocimiento e información (actividades que conduzcan a adquirir conocimientos, seguir instrucciones, recordar).

La segunda dimensión identificada es el lenguaje escrito como sistema de representación. Este ámbito también se relaciona con un enfoque social y constructivista. Las actividades consideradas son el juego simbólico (tareas que impliquen formas de representación gestual y corporal), el dibujo (utilización del dibujo como forma de representación de la realidad) y el lenguaje oral (actividades de descripción, análisis e interpretación).

La tercera dimensión corresponde al aprendizaje del código e incluye las habilidades metalingüísticas y la enseñanza explícita del código (tareas relacionadas conciencia fonológica y el nombre de las letras).

Por último, el estudio alude a una cuarta dimensión relacionada con la comprensión lectora, la que está relacionada con un enfoque psicolingüístico que implica actividades relacionadas con conocimientos previos, interpretación del texto y procesos de autorregulación.

Los hallazgos encontrados en esta investigación permiten configurar actividades de lectura en relación a los enfoques teóricos del lenguaje y a posiciones de enseñanza de la lectura.

En suma, los estudios revisados anteriormente, señalan que las actividades centradas en habilidades cognitivas de reconocimiento fonético son más adecuadas para la lectura, además de ser más consideradas por los docentes en el aula.

En otra línea, se destaca el estudio de Ukrainetz (2000), quien indaga sobre la significatividad de actividades centradas en lecturas compartidas, determinando a través de una metodología cuasi experimental, la efectividad de esta estrategia en la conciencia fonológica.

3.2.4 Estudios socio-culturales sobre el lector.

La competencia lectora inicial considera el desarrollo progresivo de tres dimensiones (McKenna & Stahl, 2009), que incorporan destrezas, aprendizaje de significados y sentidos y particularidades de los géneros discursivos. Esto conlleva a comprender el aprendizaje de la lectura como un continuo entre los conocimientos cotidianos adquiridos en los ámbitos familiares y el conocimiento más sistemático que se obtiene en los espacios escolares (Vygotsky, 1981).

La incidencia entre las condiciones familiares y las prácticas escolares, ha sido estudiada por las investigaciones de Mariane Hedegaard (2012), quien basada en la teoría histórico-cultural de Vygotsky, adopta el concepto de “situación social del niño en desarrollo”, como la relación experiencial y de motivación entre el niño y su entorno. En este marco, Hedegaard realiza un estudio de caso, detectando divergencia entre las prácticas institucionales de la casa y la escuela, situación que era invisible para los educadores. Los hallazgos sugieren apoyar el desarrollo en la educación infantil, ampliando la visión del niño hacia sus contextos cotidianos (Fleer y Hedegaard, 2010).

El estudio específico del lector desde una perspectiva socio-cultural, asume la atribución de significado y la conciencia de la subjetividad en una interacción socio cultural compleja que integra

el contexto en la conformación de sentidos (Olson, 1994). Desde un enfoque sociocultural, el sujeto lector emerge de una práctica social donde interactúa con los otros en una situación determinada. Esto implica que los textos no se leen de la misma manera en dependencia de los contextos, construyendo de este modo representaciones y sentidos diferentes (Chartier, 2012)¹¹.

Una línea de investigación sobre formación de lectores en relación a sus contextos sociales y culturales, es la corriente conocida como *New Literacy Studies*, cuyos estudios se centran en prácticas letradas desarrolladas en comunidad (Street, 1995; Gee, 1996; Barton y Hamilton, 2000; Cassany, 2010). Este enfoque supone que los procesos de lectura tienen visiones del mundo, creencias, valores e identidades particulares.

De acuerdo a Cassany y Castellá (2010), los nuevos estudios de literacidad aportan desde una mirada etnográfica sobre el hecho escrito. De este modo, estudia el fenómeno desde una perspectiva amplia y general. Según estos autores, literacidad (*literacy* en inglés) se define como el conjunto de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad (Cassany y Castellá, 2010).

“En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.” (Cassany y Castellá, 2010).

. Así lo ha comprendido la política educativa de instituciones internacionales como UNESCO, que ha adoptado desde el año 2000 una línea para el fortalecimiento de competencias lectoras. En este contexto las evaluaciones TERCE en su último informe (2016), señala un enfoque de lectura asumido en la región que concibe una superación de la alfabetización por la literacidad en cuanto:

“(…) reconoce el proceso de la lectoescritura como una práctica social, lo que implica además de trabajar la lectura y escritura como procesos lingüísticos y psicológicos, como prácticas socioculturales. La cultura escrita (entendida como escritura y oralidad) debe darse en un entorno

¹¹ Conferencia de Roger Chartier: Educación, prácticas y representaciones. Universidad de Chile, 5 de diciembre, 2012

cultural y social contextualizado. (p.12)

Algunas conclusiones de la literatura en esta área declaran que en los contextos escolares existe una marcada diferencia socioeconómica entre los estudiantes denominados como exitosos y los definidos como estudiantes con problemas de lectura, constituyendo dos categorías de sujetos lectores: los lectores ávidos y los lectores con dificultades. Las diferencias fundamentalmente están basadas en la motivación cultural que tienen los sujetos sobre los textos (Triplett, 2007)¹².

Por otra parte, las apreciaciones de los docentes sobre los lectores difieren en función de los lugares donde trabajan, así como el contexto y el sistema curricular de su institución formadora. Esto significa que los contextos sociales y escolares y las relaciones que se establecen entre los docentes, crean etiquetas sobre los procesos de lectura y sobre sus propios estudiantes (Triplett, 2007; Smagorinsky, 2001; Smagorinsky, Cook y Reed, 2005).

El estudio de Triplett (2007) señala también la importancia que revisten, en el proceso de lectura inicial, las construcciones de subjetividades y, por tanto, considera que la resistencia a la lectura no es un problema individual o de carácter psicológico, sino un fenómeno en contexto social y cultural.

En este mismo sentido, los estudios de Kalman y Street (2009) documentan las prácticas de literacidad en comunidades indígenas y describen el modo como son calificados los sujetos con la etiqueta de ‘analfabetos’, lo cual contiene una valoración despectiva.

En relación a los significados que los niños adquieren sobre un cierto tipo lector, los estudios de Gee (2002) establecen que las prácticas de lectura en los niveles pre-escolares tienen continuidad en la escuela, estableciendo que es necesario crear puentes entre una etapa y otra para desarrollar adecuadamente una identidad apropiada. La investigación de Gee (2002) indaga sobre las formas de adquisición de la “*literacidad*” guiada por los adultos en diferentes niveles socio-económicos. En este estudio, la “*literacidad*” es comprendida no como proceso de decodificación de la palabra, sino por el interés por la lectura como modelo cultural. Las conclusiones están referidas a la incidencia de las prácticas sociales dentro de la familia en la construcción del niño como un lector.

¹² En este sentido, Lepola analiza la importancia que pueden tener emocional en los sujetos como factor relevante en los buenos lectores (Lepola et al., 2000).

En tanto, para Castedo (1995) los contextos inciden en la construcción de lectores en el aula, puesto que los conocimientos se elaboran tanto dentro como fuera de la institución escolar.

Por último, en otra perspectiva del enfoque socio-cultural, se pueden considerar los estudios históricos realizados por Chartier sobre la forma cómo ha evolucionado la enseñanza de la lectura y el rol del lector en la historia occidental. Desde una perspectiva diacrónica, la autora observa los cambios que hoy tienen los lectores en relación con las nuevas tecnologías y con los formatos de textos. Desde esta perspectiva, se otorgan diversos sentidos a la práctica social de la lectura en dependencia de las concepciones culturales predominantes (Chartier, 2004).

En suma, los estudios sobre construcción de sujeto lector entregan elementos consistentes para la explicación de la conformación del sujeto lector en conexión con los contextos familiares y escolares.

3.3 El sujeto lector.

El *sujeto lector* es un constructo que asume este proyecto de investigación y responde a un concepto de sujeto como identidad constituida en relación con los otros y en situaciones funcionales de prácticas sociales de lectura en el espacio y en el tiempo de la escuela.

De acuerdo a Petit (2004), el acto de lectura construye al sujeto. En efecto, la lectura como interacción entre el sujeto, el texto y contexto (Olson, 1994), provoca tensiones, pugnas y alteridad en el diálogo de las voces que intervienen, conduciendo de este modo a la generación de posicionamientos y construcción de subjetividad.

El sujeto *lector* en los contextos escolares se levanta como un constructo que implica una abstracción sobre sujetos que comparten ciertos sentidos y acciones relacionados con la lectura.

Por consecuencia, el concepto de sujeto no hace referencia a una individualidad en particular, sino a subjetividades colectivas construidas en la enunciación de las interacciones sociales y en una dinámica histórica (Bajtín, 1982). Esto quiere decir que un lector es un sujeto que no construye la concepción de su ser de una vez y para siempre, sino que está en constante tensión entre el aprendizaje de roles determinados respecto con los otros en situaciones funcionales de prácticas

sociales (Ponzo, 1998).

La construcción de la subjetividad es dinámica, por consiguiente un lector puede recibir de la escuela una etiqueta que marca su identidad lectora al calificarlo de buen o mal lector, determinando de este modo su vida escolar. Sin embargo, desde una perspectiva dinámica de *lector en construcción*, es posible generar una conciencia respecto a la forma de situarse como lector y de posibilidades de transformación, atendiendo los diálogos que se producen las experiencias (Ponzo, 1998).

Las investigaciones centradas en el sujeto lector no aparecen posicionadas en forma explícita, pero es posible determinar conceptos de lector implicados en referencia a determinadas perspectivas teóricas de lectura. En este sentido, el estudio de Senechal (2006), propone la distinción de acepciones al concepto de lectura inicial. En primera instancia, define los procesos de *alfabetización* en correspondencia con el proceso específico de decodificación lingüística, en tanto la *lectura* aparece como un proceso más amplio centrado en la comprensión y en la interpretación. Por último, Street, (2005) integra un tercer concepto señalado como *literacidad* que establece una relación entre el sujeto lector y la cultura letrada.

Desde este marco, se puede observar que tras la distinción conceptual de lectura, se promueven diferentes orientaciones sobre el concepto de lector. Por una parte, se presenta un lector centrado en habilidades cognitivas básicas (alfabetización), un lector focalizado en habilidades más complejas (lectura), y un lector que se define en relación a la comprensión de los elementos culturales (literacidad). A continuación se intentará describir cada uno de ellos.

Enfoque de lector como decodificador.

Existe un gran número de estudios sobre alfabetización como un concepto que comprende el despliegue de determinadas competencias psicolingüísticas referidas especialmente al desarrollo de la conciencia fonética y al conocimiento del alfabeto (Villalon, 2004; Taylor et al., 2003; Taylor et al., 2000; Stein, 2001; Castells, 2009). Particularmente la conciencia fonológica es validada por buena parte de la investigación como el elemento clave para la alfabetización. (Ehri et al., 2001a, Ehri et al., 2001b)

Desde este punto de vista, la valoración de la decodificación ha hecho atender la velocidad y la fluidez de la lectura como señales de una buena lectura (Fontaine y Eyzaguirre, 2009; Stanovich,

1990; García Madruga, 2004). Sin embargo, tales habilidades están situadas en niveles cognitivos básicos, invisibilizando otras competencias que están involucradas en los procesos de lectura. Desde esta concepción un buen lector resulta ser un decodificador veloz y fluido, en tanto un mal lector es lento y poco fluido.

Enfoque de lector como procesador de información.

La lectura como un proceso de información, tiene alcances metacognitivos (Parodi, 1999), estableciendo un conjunto de categorías que permitirían a los sujetos organizar la comprensión. Desde esta perspectiva, los lectores son capaces de inferir la idea central del texto y sus ideas secundarias, a través del reconocimiento de una estructura textual y de los marcadores lingüísticos de tal estructura. El adecuado procesamiento del texto se verificaría mediante un sujeto capaz de responder preguntas de información explícita e inferencial, de síntesis y de la estructura textual (tipo de textos y componentes), además de responder adecuadamente sobre la relación entre las diversas ideas del texto (Van Dijk, 2000).

Enfoque de lector como sujeto social.

Los supuestos que hoy día se manejan respecto a la lectura en relación con el mejoramiento de las habilidades cognitivas, no son independientes de supuestos culturales e ideológicos. La investigación desde el punto de vista de las *New Literacy Studies* sugiere que la práctica de lectura varía de un contexto y de una cultura a otra, por lo tanto es considerada un fenómeno social (Street, 2005).

Desde una perspectiva cultural y social, la literacidad se relaciona con los sujetos lectores por las actitudes que tienen respecto a la lectura, proceso que está determinado por los contextos culturales, sociales e históricos (Triplett, 2007; Barajas y Aronsson, 2009; Curdt-Christiansen, 2008; Smagorinsky, 2001).

Recogiendo la revisión realizada, se establecen las siguientes tipologías que enmarcan la categorización y la etiqueta de “buen” y “mal” lector que la escuela puede otorgar en función de tres elementos a considerar: los intereses, las motivaciones y la relación con la cultura letrada.

Lector alfabeto/ Lector analfabeto (Kalman y Street, 2009)

En contextos de comunidades indígenas se califica negativamente de *analfabeto* a los sujetos que no han tenido contacto con la cultura letrada por sus orígenes y prácticas sociales preferentemente

orales, mostrando dificultades en los procesos de aprendizaje. En tanto, son alfabetos los sujetos que han tenido contacto con la cultura letrada calificándolos positivamente.

Lector ávido/ Lector con dificultades (Triplett, 2007)

En contextos urbanos, se distingue según nivel socio-económico las identidades de lectores ávidos y lectores con dificultades, de acuerdo al interés que los sujetos tienen sobre la cultura letrada y en relación con sus contextos sociales de origen.

Lector sostenido/ Lector zapping (Chartier, 2004)

En contextos históricos, se distinguen diferentes tipos de lectores en relación con los sentidos de la cultura. Actualmente, ha ido desapareciendo un lector capaz de sostener una lectura extensa de principio a fin, y emerge un lector de textos en formatos diversos, estableciendo hipervínculos en forma de zapping.

Lector activo/pasivo (Jolibert, 1991)

En contextos pedagógicos y a modo de propuesta, Jolibert (1991) señala la importancia de la formación de un lector activo que interactúe cotidianamente con los textos escritos, generando lectura desde una perspectiva pragmática en procesos globales y situados. A diferencia de un lector pasivo centrado en los aspectos fonéticos como el silabeo.

Lector crítico/ acrítico (Cassany, 2010)

Cassany (2010) distingue de manera polarizada al lector en relación a la capacidad crítica con que se enfrenta a los textos. En dependencia de ello se detectan actitudes y aptitudes asociadas a los tipos de lectura en cuanto es una aproximación que admite, de acuerdo al autor, combinaciones intermedias según el lector.

Tabla 2*Diferencias entre lector acrítico y crítico (Cassany, 2010)*

Lector acrítico	Lector crítico
Efectúa una lectura plana y literal.	Efectúa una lectura poliédrica y compleja.
Tiene poco en cuenta el contexto.	Utiliza el contexto (o se da cuenta de que le falta algo y, si es preciso, lo busca o lo pregunta).
Hace una interpretación absoluta: tiende a creerlo todo o nada (o a no importarle).	Hace una interpretación relativa: distingue, selecciona (y puede cuestionar parcialmente el texto).
Tiende a pensar que las cosas son sólo de una manera.	Tiende a pensar que las cosas cambian según el punto de vista.
Suele aceptar las informaciones cómo se las explican.	Suele cuestionar la veracidad de la información, su coherencia interna, preguntarse con qué interés se la dan, a quien beneficia, qué clase de persona la ha escrito, etc.
Simplifica los mensajes que lee (y los prefiere simples).	Ama la precisión y considera los matices.
Tiene y quiere poca información.	Piensa que el resumen puede obviar u ocultar aspectos importantes de un tema.
No se implica en la recepción del mensaje y tiende a la pasividad.	Pide mucha información y sabe manejarla.
Se interesa por pocos temas.	Se implica en el mensaje y se posiciona respecto a su contenido.
No le interesan el lenguaje ni la precisión.	Se interesa por el mundo que le rodea.
No analiza el texto, su estructura o su argumentación.	Se fija en las palabras y los significados, y le gusta jugar con ellos.
Hay una actitud pasiva después de la lectura y la comprensión.	Analiza y juzga los textos según su coherencia, su calidad argumentativa, etc.
En la lectura de estudio, tiende sólo a memorizar y lo hace sin placer.	Después de leer y comprender, el lector reacciona, habla, actúa, interviene.
	Adopta una actitud activa e interactiva.
	En la lectura de estudio, tiende a relacionar y a argumentar (e incluso memoriza con placer).

Finalmente, la relevancia que reviste la realización de distinciones que pueda hacer la escuela entre buen y mal lector, no es sólo un dato que impacta en la evaluación de los lectores, sino fundamentalmente tiene relación con la vida de los sujetos, afectando su auto percepción, sus límites y posibilidades.

3.4 Resumen y conclusiones del marco referencial.

El marco teórico de la presente tesis está orientado desde una perspectiva epistemológica socio-cultural e histórica que considera los aportes del pensamiento filosófico, la psicología y la lingüística sobre la construcción discursiva del sujeto lector.

Por su parte, en la revisión de la literatura relacionada a la lectura, se detecta diferentes nociones relacionadas con habilidades cognitivas o con concepciones más amplias que incluyen elementos culturales. En este último orden, los estudios señalan la incidencia significativa de los contextos tanto familiares como escolares en los procesos de adquisición de la lectura. En relación específica de los ámbitos escolares, se determina tres aspectos clave para el aprendizaje de la lectura: la gestión docente, las interacciones en el aula y las actividades de lectura.

Por último, se señalan aquellos estudios sobre construcción de identidad de lector y su relación con los modelos culturales de origen, destacando la configuración de etiquetas y tipificaciones de buen y mal lector.

La producción en investigación en el área de lectura, ha estado centrada predominada por estudios sobre desarrollo de habilidades lectoras descontextualizadas, afectando directamente en las prácticas pedagógicas al homogeneizar los métodos, los recursos y las interacciones en esta línea.

Una investigación que contenga una perspectiva socio-cultural de la lectura, como la propuesta por esta tesis, viene a aportar al campo de la formación de lectores, puesto que atiende un ámbito escasamente estudiado, valorando los contextos y las interacciones discursivas que afectan la construcción social del sujeto lector

Capítulo 4: Marco Metodológico

4.1 Diseño metodológico y fases:

La presente investigación intenta ser una contribución para el entendimiento de la construcción social del sujeto lector en contextos escolares. En función de este propósito y la naturaleza de la problemática, el estudio adoptó un marco metodológico con enfoque cualitativo, puesto que interesaba profundizar en los sentidos y significados de las prácticas educativas situadas en contextos específicos.

El diseño metodológico se enmarca en un estudio de casos, dada la relevancia otorgada desde la problemática a la situación socio-cultural. Por consiguiente, es una investigación social que aborda problemas empíricos en contextos naturales.

Específicamente, el estudio se despliega con un diseño de forma anidada (Hernández Sampieri, 2010), esto es, comprende la investigación como un proceso de indagación en profundidad a partir de la encadenación de varias etapas, las que recoge tanto datos cuantitativos como cualitativos, haciendo predominante el método que la investigación considere central, que en el caso de esta tesis es de orden cualitativo.

De este modo, se hizo un abordaje a la realidad y al discurso pedagógico desde la pesquisa de datos relevantes de la observación de prácticas hasta llegar a un análisis de las interacciones y del discurso de los actores.

Se ha optado por este enfoque y diseño metodológico, considerando que el acceso al estudio de subjetividades necesariamente requería un estudio en profundidad de los contextos sociales y culturales, de las interacciones y de los discursos de los sujetos actores.

De acuerdo a estos aspectos, se definieron tres fases relacionando los hallazgos de cada etapa con las sucesivas, de modo que el proceso investigativo se constituyó en función de los aspectos significativos descubiertos en cada una de las fases, los que fueron orientando el desarrollo del estudio.

La primera fase responde a una aproximación al campo de estudio de orden descriptivo. Para ello se aplicó una pauta de observación con el propósito de describir los contextos de realización de discursos pedagógicos de la clase de lectura considerados prácticas sociales.

La segunda fase correspondió a la indagación en las interacciones pedagógicas de clases de lectura con el objetivo de detectar en el diálogo en aula, las formas de construcción de subjetividad lectora. Para ello se seleccionaron aquellas interacciones significativas relacionadas con actividades de lectura y con el significado de lector. Estos episodios podían ser significativos en cuanto estaban contextualizados en intenciones manifiestas.

La tercera fase tuvo el propósito específico de indagar en las subjetividades construidas y consolidadas por estudiantes y profesores en prácticas de lectura inicial mediante entrevistas.

Fases del diseño

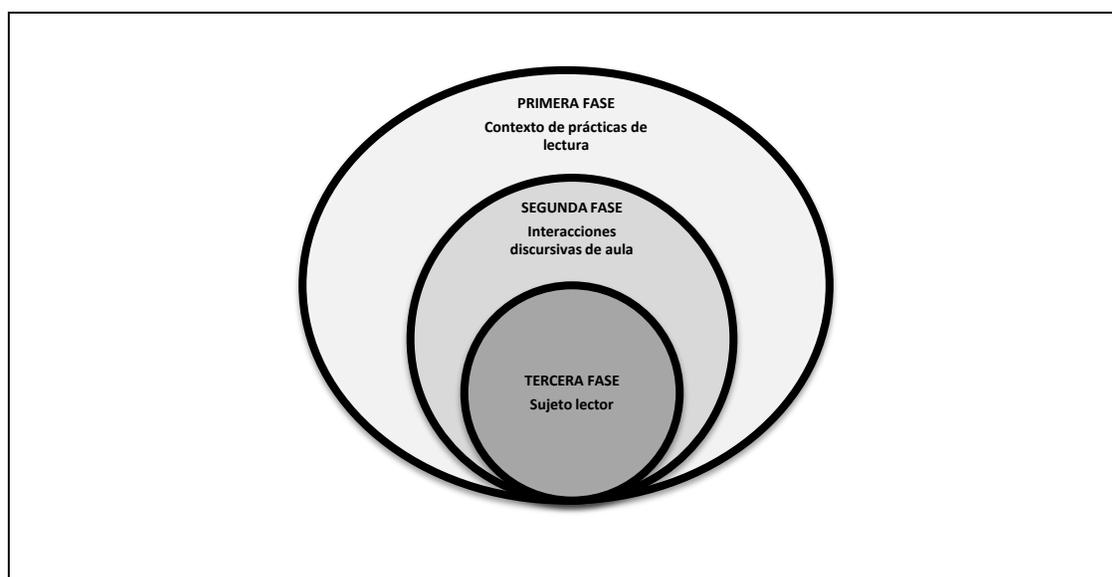


Figura 1

4.2 Muestra:

Los criterios de selección respondieron a sujetos profesores y alumnos de 1° y 2° básico de dos escuelas ubicadas en la Región Metropolitana.

Con el fin de atender diferentes estratos sociales, se seleccionaron dos escuelas de niveles socio-económicos bajos y medios alto, utilizando para ello la categorización de las comunas donde están ubicadas las instituciones según datos del INE, y en relación a la clasificación de las escuelas por niveles socio-económico que realiza la medición SIMCE.

Los cursos en los que se realizó la investigación correspondieron a 1° y 2° año básico, niveles iniciales escolares que tienen por objetivo, de acuerdo a las Bases Curriculares del sistema educacional chileno, la adquisición de las habilidades lectoras.

De acuerdo a estos criterios, se obtuvo un escenario de investigación que puede ser esquematizado de la siguiente forma:

Tabla 3

Criterios de selección de los sujetos de estudio

		1° Básico	2° Básico
Niveles socio-económicos medios-alto	socio-	1 curso/ Escuela A	1 curso/ Escuela A
Niveles socio-económicos bajos	socio-	1 curso/ Escuela B	1 curso/ Escuela B

Específicamente el estudio indagó en dos escuelas, las que se denominarán en adelante Escuela A y Escuela B:

- 1) **ESCUELA A:** Colegio de carácter particular y tradicional católico de la comuna de Santiago.
- 2) **ESCUELA B:** Escuela de carácter municipal de la comuna de Macul¹³

Los cursos específicos fueron seleccionados por la dirección del establecimiento, considerando la disposición de la profesora para esta investigación.

La cantidad de alumnos de la escuela municipal por curso fue de 12 alumnos en 1° básico, y 16

¹³ El índice de vulnerabilidad es calculado por la JUNAEB fue de 88.9 y corresponde al año 2013, año en que fue realizado el estudio de campo.

alumnos en 2° básico, un número considerado bajo dado el fenómeno de desmantelamiento que ha sufrido el sistema escolar público en los últimos años, y que ha tenido por consecuencia la salida de alumnos del sistema municipal al de escuelas particulares subvencionadas.

La cantidad de alumnos del colegio particular por curso fue de 38 en 1° básico y 41 en 2° básico. Las profesoras consideradas para este estudio fueron las profesoras jefes de cada uno de los cursos estudiados, quienes también realizaban las clases de Lenguaje.

Los niños entrevistados fueron dos por curso, 8 niños en total, los que fueron seleccionados por la profesora jefe bajo el criterio de buen lector o mal lector, de acuerdo a las evaluaciones que la propia profesora tenía sobre ellos.

4.3 Recogida de datos e instrumentos

Las estrategias de recogida de datos fueron de tres tipos en relación a las etapas del diseño metodológico.

En la **primera fase**, se realizaron observaciones no participantes de aula en las clases de lenguaje en los niveles NB1 durante 5 clases mediante una pauta de observación estructurada que fue construida en relación a los propósitos de esta investigación.

El criterio de selección de clases a observar, fue definido en acuerdo al objetivo de la investigación, esto es que la clase tenga por propósito la enseñanza de la lectura. Para ello, el profesor de aula indicó al investigador las clases que tuvieran a este objetivo.

La cantidad de clases observadas fueron 20 en total. En cada escuela se observaron 10 clases, 5 para 1° básico y 5 para 2° básico. El número de observaciones se determinó por consulta a investigadores expertos, considerando un registro significativo de prácticas de lectura con cierta continuidad en el tiempo. Además, se estimó la disposición de parte de la dirección y los profesores para ingresar a la sala de clases, la fue evaluada de manera óptima, puesto que ello significaba estar aproximadamente un mes en cada una aulas.

La elaboración de este instrumento, es el resultado de la revisión de diversas pautas de observación de aula (Escala ECERS. Milicic, Rosas, García y Godoy, 2008). De su adecuación en función del

enfoque, de los propósitos de la investigación en curso, y atendiendo los estudios de Wells (1993) sobre la relevancia de los contextos y de las interacciones sociales en el desarrollo del lenguaje, el estudio ha delimitado la observación en tres dimensiones:

-Dimensión I: Gestión de la enseñanza de la clase de lectura:

Este indicador refiere a criterios relacionados con acciones realizadas por parte del profesor para la promoción de los aprendizajes en referencia a la disposición física del aula, estrategias de comunicación de la enseñanza, control del trabajo y evaluación. Dado el carácter descriptivo de la pauta de observación, las preguntas diseñadas requirieron de respuestas precisas de afirmación o negación y aludieron a la existencia o inexistencia de cada aspecto mencionado.

Tabla 4

Dimensión I: Gestión de la enseñanza de la lectura

GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA	
1.1 DISTRIBUCIÓN ESPACIAL DE LOS ALUMNOS EN LA SALA DE CLASES	1.1.1 En filas 1.1.2 En círculo 1.1.3 En grupo 1.1.4 Otra disposición
1.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	1.2.1 Realización de la motivación de la clase 1.2.2 Explicitación de los propósitos de la clase 1.2.3 Desarrollo de una clase expositiva 1.2.4 Desarrollo de una clase expositiva interactiva
1.3 MODALIDAD DE TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES	1.3.1 Trabajo colectivo 1.3.2 Trabajo en grupo 1.3.3 Trabajo en pareja 1.3.4 Trabajo en forma personal
1.4 EVALUACIÓN	1.4.1 El profesor utiliza preguntas para detectar la comprensión 1.4.2 El profesor considera los logros y errores de los alumnos 1.4.3 El profesor revisa tareas y monitorea el trabajo 1.4.4 Los alumnos autoevalúan sus actividades 1.4.5 Los alumnos co-evalúan sus actividades

-Dimensión II: Actividades de clase para la lectura:

En este apartado se consideró la utilización de estrategias para el aprendizaje de la lectura y su relación con el desarrollo de las habilidades lectoras. Para ello se distinguieron actividades focalizadas en decodificación, en comprensión de lectura (niveles de desarrollo literal, inferencial, interpretativa, valorativa y creativa) y en actividades socio-culturales. Las preguntas fueron diseñadas para responder respecto a la existencia o no existencia de determinadas

actividades realizadas en el aula que están orientadas al desarrollo de diversos niveles cognitivos de lectura.

Tabla 5

Dimensión II: Actividades de clases.

ACTIVIDADES DE LECTURA	
3.1 ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA DECODIFICACIÓN (actividades de aprendizaje explícito del código y habilidades metalingüísticas)	3.1.1 Conciencia fonológica a través de la detección de la existencia del fonema 3.1.2 Conciencia silábica a través de la identificación de las unidades silábicas 3.1.3 Conciencia léxica a través del conteo de palabras que tiene una frase 3.1.4 Identificación del nombre de las letras 3.1.5 Reconocimiento de las letras del alfabeto de un texto 3.1.6 Correspondencia grafema-fonema 3.1.7 Identificación de palabras 3.1.8 Identificación de frases 3.1.9 Identificación de textos
3.2 ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA COMPRENSIÓN (actividades de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora)	3.2.1 Activación de conocimientos previos 3.2.2 Conocimiento del significado de palabras 3.2.3 Identificación de la idea central de un texto 3.2.4 Generación de inferencias a partir de la información entregada por el texto. 3.2.5 Interpretación del significado del texto 3.2.6 Conocimiento del texto , identificando sus partes. 3.2.7 Realización de juicios críticos, de los personajes, de las acciones y de los contenidos de la lectura 3.2.8 Desarrollo de tareas creativas 3.2.9 Regulación de procesos de comprensión mediante preguntas antes de la lectura 3.2.10 Regulación de procesos de comprensión mediante preguntas durante la lectura 3.2.11 Regulación de procesos de comprensión mediante preguntas durante la lectura
3.3 ACTIVIDADES RELACIONADAS CON ASPECTOS SOCIO-CULTURALES (actividades de aprendizaje de la lectura de acuerdo a la función de la lectura, a las formas de lectura, y a la situación)	3.4.1 Funciones de la lectura 3.4.1.1 Lectura como comunicación 3.4.1.2 Lectura como disfrute 3.4.1.3 Lectura como información 3.4.2 Formas de lectura 3.4.2.1 Lectura en voz alta modelada por el profesor 3.4.2.2 Lectura en voz alta de un alumno 3.4.2.3 Lectura en voz alta en coro 3.4.2.4 Lectura en voz alta en grupo 3.4.2.5 Lectura silenciosa 3.4.3 Situaciones de la lectura 3.4.3.1 Lectura en contexto de clase 3.4.3.2 Lectura en espacios destinados a ello (biblioteca/ biblioteca de aula/ rincón de lectura) 3.4.3.3 Lectura como tarea en espacios familiares 3.4.3.4 Lectura en espacios externos de la escuela

-Dimensión III: Interacciones:

En este ítem se definen las formas de la interacción realizadas dentro del aula por el profesor y los alumnos respecto a la dirección de la acción comunicativa, a los roles en la enunciación de las preguntas, de las respuestas, y de la evaluación de las respuestas. Para ello la pauta indica responder en grados de frecuencia de 1 a 5, donde: 1 es siempre, 2 frecuentemente, 3 en algunas ocasiones, 4 casi nunca, 5 es nunca. Además, se considera el tiempo de ocurrencia de las interacciones de acuerdo a la estructura temporal de la clase, esto es, inicio, desarrollo y cierre.

Tabla 6

Dimensión III: Interacciones

INTERACCIONES	
2.1 DESPLAZAMIENTO CORPORAL EN EL AULA	2.1.1 El profesor se mantiene frente a la clase
	2.1.2 El profesor se acerca a los alumnos en forma grupal
	2.1.2 El profesor se acerca a los alumnos en forma individual
	2.1.3 Los alumnos se acercan al profesor en grupo
2.2.DIRECCIÓN DEL HABLA DEL PROFESOR	2.1.4 Los alumnos se acercan al profesor en forma individual
	2.2.1 El profesor se dirige a la clase en general
	2.2.2.El profesor se dirige a un alumno en particular
	2.2.3 El profesor se dirige a un grupo
2.3.ROLES EN LA ENUNCIACIÓN DE LAS PREGUNTAS	2.2.4 El profesor no interviene
	2.3.1.Las preguntas las hace el profesor
	2.3.2 Las preguntas las hace el alumno
2.4 ROLES EN LA ENUNCIACIÓN DE LA RESPUESTA	2.4.1 Las respuestas las da el profesor
	2.4.2 Las respuestas las da un alumno
	2.4.3 Las respuesta las dan los alumnos en forma grupal
	2.4.4 Las respuestas las da todo el curso en forma de coro
2.5 ROLES EN LA EVALUACIÓN DE LA RESPUESTA	2.5.1 Las respuestas son evaluadas por el profesor
	2.5.2 Las respuestas son evaluadas por el propio alumno
	2.5.3 Las respuestas son evaluadas por otros alumnos
	2.5.4 Las respuestas no son evaluadas por ningún agente

Validación del instrumento

La validación de este instrumento se realizó en dos etapas:

- Revisión de juicio de 4 expertos (nacionales e internacionales).
- Aplicación de la pauta de observación en forma de pilotaje a través de 10 clases grabadas en video y observadas por la investigadora en una escuela municipal de San Miguel con el propósito de poner a prueba los instrumentos y revisar la consistencia de los indicadores.¹⁴

Por último, se consideró que la observación tuviera una duración aproximada de 45 minutos, puesto que ese tiempo era correspondiente a la hora de clases pedagógica.

Para el registro de observación se construyó un protocolo de aplicación de la pauta¹⁵. De este modo se garantizó una aplicación uniforme de la pauta de observación.

Las clases fueron registradas a través de grabaciones de video con el propósito de cotejar la información recogida. Esto significó aplicar dos veces la pauta, la primera vez in situ y la segunda vez al revisar los videos de las clases, con el propósito de triangular los resultados.

En una **segunda fase**, se utilizó el **registro audiovisual** de las clases con el propósito de analizar las interacciones discursivas realizadas entre profesor y alumno. Las grabaciones se realizaron mediante un video-grabador instalado en la parte posterior o anterior de la sala, de acuerdo a las condiciones que ésta tuviera.

Finalmente, en una **tercera fase** se realizaron **entrevistas semi-estructuradas** a profesores y alumnos sobre las subjetividades de lector, utilizando una pauta de entrevistas en relación a los objetivos de la tesis.

Para este efecto, se construyeron dos pautas de entrevistas, una para estudiantes y otra para profesores. La entrevista semiestructurada de los estudiantes estuvo destinada a 8 alumnos (2 por

¹⁴ Las conclusiones del estudio piloto, fueron presentadas el año 2013 en las Jornadas Doctorales de la Facultad de Educación y están referenciadas en los anexos

¹⁵ Ver Anexos 1

curso). Estas pautas consideraron preguntas en función de dos criterios:

- 1) Concepto de Sujetos lectores
- 2) Descripción de Prácticas de lectura

La validación de la entrevista se realizó a través de la revisión de expertos (nacionales e internacionales) y mediante el pilotaje de la entrevista a una profesora y dos niños de una escuela de San Miguel.

La pauta de entrevista del alumno fue aplicada al término de las observaciones de la clase de lectura bajo el consentimiento informado de los padres, de los profesores y de la dirección de la escuela. La instancia de entrevista tuvo una duración aproximada de 20 minutos y se realizó después de la jornada escolar en un espacio dentro del establecimiento dispuesto para ello por el profesor (sala de clases o biblioteca).

Para el registro de entrevistas se utilizó una grabadora de audio. Luego fueron transcritas para su análisis.¹⁶

Es importante señalar que la observación de clases, el registro audio-visual y las entrevistas, estuvieron en acuerdo a los requerimientos éticos de la investigación, siendo cada uno de estos registros autorizados a través del consentimiento informado de los padres y de la dirección de la escuela.¹⁷

4.4 Las estrategias de análisis¹⁸:

Para la sistematización de los datos recolectados y su reducción, se utilizaron estrategias de análisis para cada una de las etapas diseñadas.

Para la **primera fase**, se realizó un análisis de las observaciones de aula in situ en función de los resultados obtenidos de la pauta de observación, construida específicamente para este estudio. Para la sistematización de los datos, se aplicó **un análisis descriptivo**, determinando frecuencias absolutas y porcentajes registrados para cada uno de los ítems de la pauta de observación.

¹⁶ Ver Anexos 14

¹⁷ Ver Anexos 10,11 y 12

¹⁸ Los detalles de las estrategias de análisis se encuentran en el capítulo 5

Dado el carácter casuístico de la investigación y la cantidad de datos recogidos, concretamente 20 observaciones de clases, no era posible realizar un análisis estadístico. Es por ello que fundamentalmente el análisis es la medición de la frecuencia de ocurrencia de cada uno de los indicadores señalados por la pauta de observación.

La **segunda fase** recogió los hallazgos de la observación de clases, determinando los elementos significativos necesarios de atender en un análisis de mayor profundidad de las interacciones de aula.

Es importante señalar que se comprende las interacciones como acciones sociales y por ello, actos con intencionalidad, propósito y sentido. El análisis de los sujetos lectores se presenta desde el enfoque de **Análisis Dialógico del Discurso (ADD)**, recogiendo los aportes teóricos de Bajtin (1982, 1989), Benveniste (1974) y Ducrot (1984), así como los trabajos de sistematización metodológica de Larraín y Medina (2007) y Ávila y Medina, (2012).

Esta fase implicó la selección de episodios dialógicos significativos de las interacciones de aula registradas de manera audiovisual.

El episodio se define como secuencias limitadas del discurso con un inicio y final cercanos y relativos (Linell, 1998). De tal forma son concebidos como el escenario del flujo o movimientos en que ocurre la construcción del sentido. Los episodios pueden tener dos tipos de centralidad: en el tema y sobre el curso de la acción, es decir en episodios tópicos y metadialogales.

La unidad de análisis para esta fase es el “episodio” como acción comunicativa de la clase de lectura inicial. La selección de episodios significativos está en acuerdo a tópicos centrados en la lectura y de forma metadialogal a actividades de lectura.

La definición de los criterios de segmentación se estableció de acuerdo a los criterios propuestos por Voloshinov ¹⁹(2009).

Luego de seleccionados los enunciados, y de acuerdo a la propuesta metodológica de Larraín y Medina (2007) se realizó el siguiente proceso de análisis²⁰:

¹⁹ Los criterios de selección de unidades discursiva se precisan en el capítulo 5

²⁰ La profundización de cada uno de los puntos propuestos del proceso de análisis, se presentan en el capítulo 5

Tabla 7

Fases del proceso de análisis del discurso.

1.	Identificación de las unidades discursivas
2.	Mecanismos de inscripción
3.	Categorización
4.	Proceso de abstracción para identificar el Sujeto Discursivo

La **tercera fase** correspondió al análisis de las entrevistas de orden semi-estructurada, de los actores que participan en las prácticas de lectura (profesores y alumnos), se realiza a través de un **análisis de discurso dialógico** (ADD) que busca detectar la subjetividad en el discurso material y configurar el sentido del sujeto lector, de acuerdo a lo propuesto por Larraín y Medina (2007) y Ávila Medina (2012).

Específicamente, para la detección del dinamismo discursivo, se analizaron las unidades en relación a posiciones discursivas de adhesión, oposición, paradojas y tensiones ideológicas, así como también se da a conocer las formas que adopta el sujeto respecto al enunciador de manera propia o ajena, lo cual se define mediante el uso del pronombre (Bajtin, 1982; Voloshinov; 2009; Ducrot, 1986; Benveniste, 1974).

Para diagramar la dialogicidad polifónica del discurso, se utilizó el Programa ATLAS TI, específicamente la aplicación de “networks”.

4.5 Criterios de rigor de la investigación:

En función de asegurar la rigurosidad de la investigación, se asumieron los cuatro criterios expuestos por Pérez (1994) para la investigación cualitativa.

- La credibilidad, criterio que permite relacionar las conclusiones con la realidad, se obtendrá a través de la revisión de los datos por investigadores expertos en el área.
- La transferencia, criterio que se refiere a la aplicabilidad de los descubrimientos de una investigación a otros sujetos, se controlará mediante una recogida de datos abundantes, a partir de observaciones de clases y entrevistas a los sujetos.
- La consistencia, referida a una metodología que arroja coincidencias en las conclusiones de manera independiente de los investigadores, se hará a través de la triangulación metodológica de tipos de análisis y de estrategias de recogida de datos (observación y entrevista).
- La confirmabilidad, criterio que consiste en la posibilidad que otros investigadores descubran los mismos fenómenos, se logrará a través del control de la selección de informantes.

4.6 Aspectos éticos

Las garantías de resguardo de los derechos de los participantes del estudio se aseguraron a partir de los siguientes aspectos:

- Carta de consentimiento informado que fue entregado y firmado por los directores de los establecimientos, a los profesores y padres de los estudiantes, para dar a conocer los objetivos del estudio y las condiciones de la recogida de datos, análisis y difusión de los resultados.

Los dos consentimientos informados fueron aprobados por el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.²¹

- Aseguramiento de la confidencialidad de los nombres de los sujetos y de las instituciones participantes a través del anonimato.

²¹ Ver Anexos 10, 11 y 12

Finalmente, se presenta una síntesis de la metodología utilizada en esta investigación, explicitando cada una de las tres fases consideradas y en relación a los elementos básicos de la estructura del estudio: propósito, pregunta, objeto, instrumentos, análisis y categorías de análisis.

Tabla 8

Síntesis de la metodología

	Fase 1 Observación de prácticas de lectura en el aula	Fase 2 Interacciones discursivas en el aula	Fase 3 Entrevistas a Profesores y Alumnos
Propósito	Caracterizar la práctica pedagógica de lectura inicial	Identificar posibles subjetividades de lectores en las interacciones de aula	Indagar en las subjetividades de lector construidas por los profesores y alumnos
Pregunta	¿Qué características tienen las prácticas pedagógicas de lectura inicial?	¿Cuáles son las posibles subjetividades de lectores en construcción desde el discurso en la interacción de aula?	¿Cuáles son los sujetos lectores construidos por los profesores y alumnos?
Objeto	Prácticas Sociales/ Contexto general	Prácticas Sociales/ Sujeto Discursivo en las interacciones de aula	Prácticas Sociales/Sujeto Discursivo
Instrumentos	Pauta de Observación In situ y en Video	Grabación en Video	Pauta de entrevistas grabada en audio
Análisis	Análisis Descriptivo de Frecuencias y Porcentajes	Análisis Dialógico del Discurso	Análisis Dialógico del Discurso
Categorías de Análisis	Gestión Actividades Forma de interacciones	Sujeto lector	Sujeto lector

Capítulo 5: Análisis y Resultados.

El análisis y los resultados de la investigación se presentan en relación a las tres fases que constituyeron el estudio.

En una primera instancia, se señalan los resultados de la observación, determinando las características de la clase de lectura en las dos escuelas en estudio, comprendiendo que ello es parte del contexto discursivo al que pertenece el sujeto.

Luego, se presentan los resultados de la segunda fase respecto al análisis de episodios de interacción de clases de las escuelas investigadas, definiendo las subjetividades lectoras que emergen en la acción pedagógica.

Finalmente, en una tercera etapa, se expone los resultados del análisis dialógico de discurso de las entrevistas realizadas a profesores y estudiantes y la detección del sujeto lector en la polifonía de las voces en el movimiento discursivo.

5.1 Fase I: Características de la clase de lectura

El objetivo de la primera fase de la investigación fue la descripción los contextos de realización de los discursos pedagógicos de la clase de lectura. Para ello se realizó en una aproximación a los contextos donde se manifiestan las piezas discursivas, a través la observación de clases.

Metodológicamente se propuso el estudio de casos de dos escuelas (Escuela A y Escuela B), ubicadas en diferentes contextos sociales (sector socioeconómico medio-alto y sector bajo, respectivamente). De este modo, fue posible identificar las características peculiares para cada una de las situaciones.

Se aplicó pauta de observación (ver anexos), que considera tres dimensiones: Gestión de la enseñanza, Interacción y Actividades de Lectura. Los resultados de cada una de ellas se presentan a continuación.²²

²² El detalle de las tablas de frecuencia de cada uno de los ítemes observados, se encuentran en Anexos.13

5.1.1 Resultados respecto a la Gestión pedagógica:

La observación arrojó resultados en relación a la gestión pedagógica para cada una de las escuelas.

La **Escuela A** se caracteriza por organizar todas las clases de una misma forma. Tanto en las clases de primero básico como de segundo básico, el espacio de aula se diseña en forma de grupos, suponiendo que ello pudiera favorecer una mayor interacción del trabajo escolar con los pares. Sin embargo, no se observa la modalidad de trabajo grupal, puesto que se observa en un 100% de las clases, una orientación hacia el trabajo colectivo y el trabajo individual. Por consiguiente, la ordenación espacial resulta sólo una formalidad.

En efecto, la observación arroja que el 100% de las clases desarrolla una metodología de clase expositiva interactiva, en donde en el 50 % se explicita los propósitos de la clase y sólo en un 25% se observa alguna motivación. Esto significa que las metodologías utilizadas no consideran de manera sistemática elementos relevantes para el aprendizaje como son los conocimientos previos, así como la explicitación de los objetivos, comprendiendo aquello como un aporte a los procesos de metacognición.

Finalmente, respecto a la evaluación, se observa que el profesor ejerce un control de las actividades mediante la utilización sistemática de la pregunta, de la consideración de los errores y del monitoreo de las tareas escolares, registrándose ello en un 100% de las clases observadas. Sin embargo, no se observa en ninguna de ellas procesos evaluativos de co-evaluación, corroborando la no existencia de un trabajo colaborativo y en interacción con los pares.

En suma, la gestión pedagógica observada en la Escuela A identifica un trabajo focalizado en el colectivo y en los alumnos en forma individual, el que es monitoreado por parte del profesor para su evaluación. Se constata la baja aparición de elementos que son considerados relevantes para la apropiación del aprendizaje como es la motivación, la metacognición, presentado una ausencia del trabajo colaborativo y grupal, así como la consideración de la co-evaluación.

La gestión pedagógica en la **Escuela B** se caracteriza por organizar espacialmente las clases de dos formas: en círculo y en filas. Las clases de primero básico se organizan en forma de círculo, y las de segundo básico, el espacio de aula se ordena en forma de filas. Sin embargo, al igual que en la Escuela A, la modalidad de trabajo no considera la distribución espacial, pues siempre se realiza la

clase colectiva, observando aquello en el 100% de las clases. Sólo se detecta una clase de trabajo grupal, y sólo en cuatro, trabajo personal.

Además, la observación arroja que el 100% de las clases desarrolla una metodología de clase expositiva interactiva que explicita los propósitos de la clase por parte de la profesora, infiriendo que ello es parte de una sistematización metodológica para los procesos de metacognición. Sin embargo, otros aspectos relevantes en el aprendizaje, como es la motivación, sólo se observa en el 50% de las clases.

En la evaluación, se detecta que el profesor ejerce un control de las actividades mediante la utilización sistemática de la pregunta, la consideración de los errores y el monitoreo de las tareas escolares, registrándose en un 100% de las clases observadas. No obstante, no se observa en ninguna de ellas procesos evaluativos de auto, ni de co-evaluación.

En suma, la gestión pedagógica observada en la Escuela B identifica un trabajo focalizado en el colectivo y monitoreado por parte del profesor para su evaluación. Sin embargo, se constata una ausencia del trabajo colaborativo y grupal, así como del personal. Esto se traduce también en la evaluación donde no se considera los procesos de co-evaluación y de auto-evaluación.

En relación a las dos escuelas, la observación indica que la gestión pedagógica en la Escuela A y B se orienta con mayor frecuencia hacia el desarrollo de clases expositivas con instancias de trabajo colectivo e individual. En tanto, la Escuela A trabaja con ambas formas, en la Escuela B, focaliza el trabajo de la clase en lo colectivo.

Se observa mayor frecuencia en ambas escuelas respecto a evaluaciones por parte del profesor como monitoreo de actividades de lectura mediante preguntas, considerando logros y errores de los alumnos.

En ambas escuelas no se observa trabajo en grupo o en parejas, así como tampoco se puede observar la co-evaluación.

En conclusión, ambas escuelas gestionan la clase de lectura desde la exposición y la pregunta del profesor, lo que se traduce en la ausencia de una interacción dinámica en el aula.

5.1.2. Resultados respecto a la Interacción

El registro de observación de la **Escuela A**, arroja que las interacciones en aula se caracterizan por el desplazamiento corporal estático en los tres momentos de la clase, tanto del profesor como del alumno, detectando que la mayoría de las clases el profesor siempre y frecuentemente se ubica en frente de la clase. Sólo en 2 clases el profesor se aproxima a los alumnos durante su desarrollo. En tanto, los alumnos se mantienen en su lugar en todos los momentos, sin acercarse al profesor. Sólo en 3 clases el alumno se aproxima al profesor durante el desarrollo.

El profesor en todas las clases y en todo momento está interviniendo a través del habla. La dirección del habla del profesor en la mayoría de las clases es al grupo de manera colectiva, o bien a un alumno en particular. El profesor en todas las clases y en los tres momentos siempre hace las preguntas, en tanto no se registra que el alumno las realice.

Las respuestas en el 100% de las clases observadas son enunciadas por los alumnos y evaluadas por el profesor, mientras que las respuestas en todas las clases y en todos los momentos siempre son evaluadas por el profesor.

En suma, de acuerdo a las observaciones y sus frecuencias, se puede inferir en la Escuela A una direccionalidad en las interacciones de manera unívoca por parte del profesor.

El registro de observación de la **Escuela B**, arroja que las interacciones en aula se caracteriza por un desplazamiento corporal tanto del profesor como de alumno de manera estática durante los tres momentos de la clase, detectando en la mayoría de las clases que el profesor siempre y frecuentemente se ubica en frente de la clase, siendo el momento del desarrollo de mayor aproximación a los alumnos.

En tanto, los alumnos se mantienen en su lugar en todos los momentos de la clase sin acercarse al profesor. Sólo en 3 clases el alumno se aproxima al profesor durante el desarrollo de la clase.

El profesor en todas las clases y en todo momento está interviniendo a través del habla. La dirección del habla del profesor en la mayoría de las clases es orientada hacia al grupo y de menor medida a un alumno en particular. El profesor en todas las clases y en los tres momentos siempre hace las preguntas, en tanto no se registra que el alumno realice preguntas.

Las respuestas en el 100% de las clases observadas son enunciadas por los alumnos y evaluadas por el profesor. Las respuestas en todas las clases y en todos los momentos siempre son evaluadas por el profesor.

En suma, de acuerdo a las observaciones y sus frecuencias, se puede inferir en la Escuela B una direccionalidad en las interacciones de manera unívoca por parte del profesor.

En relación a las dos escuelas, la observación de la dimensión interacción, detecta similitudes en ambas instituciones respecto a la direccionalidad en las interacciones, caracterizándose por la forma unívoca de interactuar por parte del profesor.

Se observa con mayor frecuencia en ambas escuelas que es el profesor quien se moviliza corporalmente en la sala de clases y tiene la dirección del habla en la enunciación de la pregunta, lo que se realiza preferentemente en los inicios y cierres de las clases.

Se distingue la Escuela A por la mayor interacción que el profesor tiene con el alumno de manera individual durante el desarrollo de la clase. En tanto en la Escuela B, durante el desarrollo de la clase se observa una interacción por parte del profesor con los alumnos de manera colectiva.

De los resultados, se infiere una interacción centrada en la pregunta realizada y evaluada por el profesor, detectando de este modo una intersubjetividad siempre dirigida por la autoridad del profesor en aula.

5.1.3 Resultados respecto a las actividades

El registro de observaciones de actividades de lectura detecta en la **Escuela A** que el 50% de las clases observadas se evidencia actividades de decodificación centradas en la conciencia fonética y corresponden a las clases observadas de 1° año básico. En este mismo ámbito, se observa la existencia de un porcentaje de clases importantes que registra identificación de tipo de texto (40%).

Siempre y frecuentemente se registran actividades relacionadas a la comprensión especialmente las referidas a la identificación de ideas principales, generación de inferencias y regulación de la comprensión mediante preguntas, alcanzando un 80% de clases con estas actividades.

No se registran clases con actividades relacionadas a actividades creativas, de juicio crítico y de interpretación de sentido, coincidiendo con la constatación de considerar en todas las clases la lectura desde la funcionalidad de otorgar información. En tanto, en ninguna clase se observan actividades de disfrute de la lectura.

En relación a las prácticas de lectura, en todas las clases se detecta lectura en voz alta por el alumno (100%). También, importa determinar que existe un número considerable de clases en que se practica la lectura en coro (40%) y de manera silenciosa en menor medida (30%)

Finalmente, el 100% de las lecturas se realizan en situación de clase.

En suma las actividades en la Escuela A se caracterizan por ser frecuentemente de orden de conciencia fonética y comprensión de lectura de textos con funcionalidad informativa en situación de clases formales, con prácticas preferentemente de lectura en voz alta de los alumnos, pero además de lectura en coro y de forma silenciosa.

El registro de observaciones de actividades de lectura detecta en la **Escuela B** las siguientes características. Sólo entre el 30% de las clases observadas se evidencia actividades relacionadas con la decodificación centradas en la conciencia fonética. Existe un porcentaje mayor de clases importantes que registra identificación de texto (50%)

Se registran actividades relacionadas a la comprensión especialmente las referidas a la identificación de ideas principales y generación de inferencias en un 40%. No se registran clases con actividades relacionadas a actividades creativas, de juicio crítico y de interpretación de sentido.

En todas las clases la lectura se considera desde la funcionalidad de otorgar información. En ninguna clase se observan actividades de disfrute de la lectura.

En todas las clases se practica lectura en voz alta modelada por el profesor (80%). Sólo en 3 clase se registra lectura en voz alta de un alumno. No se registra lectura en coro, ni de manera silenciosa.

El 100% de las lecturas se realizan en situación de clase.

En suma, las actividades en la Escuela B se caracterizan por ser frecuentemente de orden de

comprensión de lectura de texto con funcionalidad informativa en situación de clases formales. Se realizan prácticas preferentemente de lectura en voz alta por parte del profesor.

En relación a las dos escuelas, las clases de lectura observadas, indican similitudes respecto a funcionalidad de la lectura como fuente de información, dejando ausente intenciones lectoras referidas al placer.

Las actividades referidas a comprensión de textos son las que se realizan con mayor frecuencia, especialmente en acciones relacionadas con hacer preguntas después del texto. Sin embargo, las actividades de lectura como decodificación, tienen mayor frecuencia en la Escuela A, específicamente con actividades centradas en la conciencia fonológica, en cuanto se está en presencia de procesos de lectura en niveles iniciales, y es una habilidad necesaria de profundizar.

La práctica de lectura usualmente es en voz alta, sin embargo en la Escuela A se observa una lectura por parte de los alumnos, en tanto en la Escuela B, la lectura en voz alta es realizada por el Profesor sin dar oportunidades a los alumnos para leer.

Por último, en ambas escuelas se observa la lectura en contextos tradicionales de la clase escolar, sin tener presencia el espacio escolar, comunitario y familiar en la adquisición de las habilidades lectoras.

5.1.4 Síntesis y conclusiones de los resultados de la Fase I

El estudio de clases de lectura inicial en los cursos de 1° y 2° básico de dos escuelas en diferentes contextos socio-económicos, arrojó los siguientes resultados en las tres dimensiones observadas:

Gestión pedagógica

La gestión pedagógica de la lectura se orienta con mayor frecuencia hacia el desarrollo de clases expositivas con instancias de trabajo colectivo e individual, monitoreado por el profesor. Importa señalar que la Escuela A trabaja con ambas formas de trabajo, en tanto la Escuela B, sólo se focaliza el trabajo en la clase colectiva.

Se evidencia en ambas escuelas ausencia del trabajo colaborativo y grupal, así como la falta de consideración de procesos de co-evaluación y auto-evaluación.

Las inferencias para ambas escuelas señalan una gestión pedagógica de la lectura de formas tradicionales, centrada en la exposición y en la pregunta del profesor, situaciones comunicacionales que no promueven la interacción dinámica, ni la relación dialógica entre pares, elementos relevantes en la adquisición del aprendizaje de la lectura (Wolf, Crosson y Resnick, 2009; Wells, 1993).

Interacciones

La observación de la dimensión interacción, detecta similitudes en ambas escuelas en relación a la direccionalidad de las interacciones, caracterizándose por la univocidad del profesor.

Se observa con mayor frecuencia en ambas escuelas al profesor movilizándose corporalmente en la sala de clases y con el rol de la enunciación de la pregunta, lo que realiza preferentemente en los inicios y cierres de las clases.

Se distingue la Escuela A por una mayor interacción del profesor con sus alumnos de manera individual durante el desarrollo de la clase. En tanto en la Escuela B, durante el desarrollo de la clase se observa una interacción por parte del profesor con los alumnos de manera colectiva.

De los resultados, se infiere una interacción dirigida por parte del profesor y centrada en la pregunta, la que es realizada y evaluada por el propio docente. De este modo, se detecta una intersubjetividad siempre dirigida por la autoridad, una situación comunicativa, que de acuerdo a la literatura, no favorece al aprendizaje de la lectura (Wolf, Crosson y Resnick, 2009; Ernest, 1994;

Wells, 1993).

Actividades

En todas las clases observadas, las actividades contienen una funcionalidad de la lectura como medio de información, utilizando acciones preferentemente referidas a la comprensión de textos.

Las actividades de decodificación de lectura tienen mayor frecuencia de observación en la Escuela A (5 clases), específicamente con actividades centradas en la conciencia fonológica. En tanto en la Escuela B, estas actividades se presentan en menor medida (3 clases).

La práctica de lectura usualmente es en voz alta, sin embargo en la Escuela A se observa una lectura por parte de los alumnos, en forma personal o en coro. En tanto en la Escuela B, la lectura en voz alta es realizada por el Profesor para modelar la lectura, sin dar oportunidades a los alumnos a ejercitar la propia.

Por último, en ambas escuelas se observa la lectura en contextos tradicionales de la clase escolar, sin tener presencia el espacio escolar, comunitario y familiar en la adquisición de las habilidades lectoras.

De los resultados, se infiere para ambos contextos, una focalización de las actividades en el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura para la detección de información en textos escritos.

Se infiere que la baja frecuencia de acciones destinadas a la conciencia fonética en los contextos más empobrecidos es una desventaja para la adquisición de la lectura (Ehri et al., 2001^a; Ehri et al., 2001b; Villalon, 2004; Taylor et al, 2003; Taylor et al, 2000; Stein, 2001; Castells 2009). Sumado a la nula presencia de motivación por la lectura placentera y a interacciones dinámicas (Cadzen, 2001; Wolf, Crosson y Resnick, 2009; Taylor et al., 2000; Smith et al., 2004; Boyd y Rubin, 2006), se genera un distanciamiento por parte de los alumnos de los procesos lectores. Por consiguiente, se hace necesaria y urgente la generación de una zona de desarrollo próximo, para mediar los aprendizajes de la lectura en los espacios escolares que más lo requieren (Vigotsky, 1982; Baquero, 2000; Cadzen, 2001).

5.2 Fase II: La subjetividad lectora en la interacción de la clase

Luego de realizar la primera fase de investigación, acercamos el zoom para profundizar en las interacciones más allá de su direccionalidad o determinación de roles. Interesa ahora detectar la subjetividad lectora emitida en los discursos realizados por profesores y estudiantes en la interacción de las clases.

Para ello, se seleccionaron episodios significativos de los ya registrados en los videos de las 20 clases de lectura. Al hablar de episodios significativos, se hace referencia a discursos donde explícitamente se ilustre indicios de los sentidos de lector en los intercambios conversacionales que se desarrollan en contexto de la clase de lectura.

Después de una revisión de los registros, se seleccionaron los episodios que se presentan bajo los siguientes criterios de orden pragmático, semántico y sintáctico que definieron la unidad del enunciado en los siguientes aspectos:

- Dada la situación comunicativa de la clase, se consideró como unidad de interacción el patrón I. R. E. conformado por tres movimientos: Inicio, Respuesta y Evaluación. Esta unidad dialogical de la situación de clase ha sido validada por una variedad de estudios interaccionales (Sinclair y Coulthard, 1975 ; Mehan, 1979).
- Se identificó el momento de la clase a la que pertenece el segmento (Inicio- Desarrollo y Cierre), para contextualizar la situación del episodio seleccionado.
- La unidad discursiva se centra en temáticas relacionada con los sentidos del lector.
- La unidad discursiva se segmenta en relación a la estructura IRE, cerrando el segmento por marcas de silencio y entonación.

Luego, mediante una metodología de análisis dialógico del discurso (ADD), se pudo detectar en la enunciación de la acción pedagógica, las subjetividades lectoras que estaban presentes en las interacciones.

Los fundamentos conceptuales de esta fase se encuentran en la Teoría de la Enunciación (Ducrot,

1986; Benveniste, 1974), en tanto busca en el discurso huellas lingüísticas de subjetividad. Se asume metodológicamente el análisis enunciativo dialógico del discurso (ADD), recogiendo los aportes de los estudios de Larraín y Medina (2009), Ávila y Medina (2012).

Específicamente, el análisis constó del registro de mecanismos de inscripción de orden morfológico, sintáctico y semántico, en tanto son huellas lingüísticas del discurso que define al sujeto de la enunciación (Benveniste, 1974). Para ello, se consideran los elementos materiales presentes en el discurso como el uso de pronombres, subjetivemas, verbos y modalidades verbales en relación al contexto discursivo como modalidad alética (posibilidad), deóntica (obligación), epistémica (realidad mental), volitiva (voluntad), apreciativa (valoración) (Álvarez, 2009).

Descritos los mecanismos de inscripción de la subjetividad, se realiza un proceso de análisis superior de categorización mediante criterios específicos que se discuten para cada caso. Los criterios a considerar (Larraín y Medina, 2009; Ávila y Medina, 2012) son los siguientes:

Enunciadores: Son unidades ideológicas, puntos de vista o posicionamientos cristalizados en el enunciado. El carácter polifónico se constituye al haber más de un punto de vista, valoración o posición (Ávila y Medina, 2012).

Locutores: Es el responsable a quien se le atribuye la materialidad del enunciado, los discursos propios y ajenos (Ávila y Medina, 2012).

Sujeto de la enunciación: Es el aspecto de la subjetividad que se imprime en el enunciado y remite al acto de mismo de la enunciación (Larraín y Medina, 2007).

Sujeto del enunciado: Es el centro de referencia ideológica desde el que se elabora lo enunciado y se caracteriza por establecer relaciones de diálogo con interlocutores. (Ávila y Medina, 2012).

Hasta aquí, el análisis se representa en una matriz que contiene cada uno de los elementos antes mencionados y que se presenta a modo de ejemplo a continuación.

Tabla 9

Matriz de ADD

ESCUELA A (Escuela Particular/Nivel social: Medio-Alto) EPISODIO 3 Clase N° / Desarrollo. 1° Básico. (Video 11 /11minutos- 15 minutos)		
Línea	Enunciado	Mecanismos de inscripción
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	Profesora: Ahora lo vamos a hacer de otra forma//¿Quién me puede decir de qué se trata la primera oración? ¿De qué se trata? Pablo, sácate la mano de la boca. (la profesora tiene una regla que golpea constantemente con ritmo rápido en su mano durante toda la actividad) Niño1: De una familia Profesora: De la familia, ya perfecto de la familia. Fernanda Niña 2: Van al zoológico Profesora: Al zoológico,¿ tú cómo supiste eso? si no dice ahí que fueron al zoológico, a ver Valentina Niña3 : Porque se van a sacar una foto con el elefante Profesora: Pero nosotros no sabemos dónde iban, pero lo pensamos. Claro y como en la ciudad los elefantes, ¿dónde están los elefantes? Niña 3: En el zoológico Profesora: Están en el zoológico, entonces nosotros sabemos que fueron al zoológico.	PRONOMBRES: <ul style="list-style-type: none"> • Marcas verbales en 1° persona plural y singular • Marcas verbales en 2° persona singular • Marcas verbales en 3° persona VERBOS: Uso de Verbos en tiempo Presente MODALIDAD: Epistémica: <i>¿Quién me puede decir de qué se trata la primera oración?</i> <i>¿ tú cómo supiste eso? si no dice ahí que fueron al zoológico?</i> <i>"Pero nosotros no sabemos dónde iban, pero lo pensamos"</i>
	ENUNCIADOR: LOCUTORES: SUJETO DE LA ENUNCIACIÓN SUJETO DEL ENUNCIADO:	E'3 señala preferencia por preguntas de comprensión y de inferencias <i>¿Quién me puede decir de qué se trata la primera oración?</i> <i>¿ tú cómo supiste eso? si no dice ahí que fueron al zoológico?</i> <i>"Pero nosotros no sabemos dónde iban, pero lo pensamos"</i> El locutor coincide con los hablantes No se marca en el discurso. El sujeto del enunciado tiene su anclaje respecto a la comprensión de lectura mediante el uso de marcas verbales en 3° y 2° persona especialmente en voz del profesor, en tanto los alumnos no marcan persona en el discurso.

Finalmente, el proceso analítico tiene un último paso que involucra la identificación del sujeto en el discurso, en relación a puntos de vistas y voces presentes. Todo esto con el propósito de exponer el fenómeno de la subjetividad lectora en su complejidad y en polifonía.

5.2.1 Resultados respecto a la subjetividad lectora en interacción de la clase.

Para la presentación de los resultados, se señalan las unidades discursivas seleccionadas de la Escuela A y B, de acuerdo a criterios, que ya fueron mencionados en el punto anterior. Luego, en un segundo momento, se indican las formas discursivas de la construcción social del sujeto lector, así como el dinamismo de las voces que están presentes en la enunciación de las interacciones de las clases de lectura registradas.

5.2.1.1 Escuela A

Episodio 1

Profesora: ¿Quién se acuerda qué hicimos ayer en lenguaje?

Niño1: Vimos la letra ESE

Profesora: Acuérdate que en primero la letra no tiene nombre

Niños en coro.: Tiene sonido

Profesora: Qué tiene que ver con sonido// en segundo la letra tiene nombre// ¿Cuál es el sonido?

Niños 3 en coro: Sssssss

(Clase N°1 / Inicio. 1° Básico).

El enunciado seleccionado presenta una perspectiva de lector centrada en la conciencia fonética. Esto se detecta a través de expresiones del profesor que enfatiza la forma de nominar el grafema en relación al sonido. Para ello utiliza el verbo en modalidad epistémica: “*en primero la letra no tiene nombre*”, “*Tiene sonido*”, “*en segundo la letra tiene nombre*”. En estas expresiones existe una concordancia entre la forma de señalar el grafema con el proceso de aprendizaje escolar y los niveles en que se debe usar el sonido y la letra mediante el uso de subjetivemas en función nominal para referirse a los cursos: “*primero*”, “*segundo.*” El locutor coincide con los hablantes. Sin embargo, en dos ocasiones los alumnos responden a coro y actúan como un locutor colectivo al responder las preguntas del Profesor.

El sujeto del enunciado tiene su anclaje respecto a la relación grafema y conciencia fonética por medio del uso de marcas verbales en 3° persona para indicar las letras. Sin embargo, al mencionar la actividad de clase involucra la 1° persona plural para indicar un trabajo colectivo entre profesor y alumnos.

Episodio 2

Profesora: Ahora empezamos (5 seg) Todos calladitos y concentración, chiquitos por favor// Se va a parar / va a sacar/ voz como locutor o locutora. A la una, a las dos y a las tres, empieza a leer con voz fuerte que lo escuche todo el mundo y para todo el mundo// Con Felipe, se va a parar Felipe//Sácate la mano de la boca

Niño1: (el niño se para y lee) °(...)

Profesora : La otra oración la va a leer una dama para toda América

Se para y fuerte

Niño 2: (la niña se para y lee) °(...)

Profesora: Fijate

Niño 2 : °(...)

Profesora: Ya, muy bien.

(Clase N°1 / Desarrollo. 1° Básico.)

En este enunciado, se señala preferencia por la lectura en voz alta mediante expresiones como: “*Se va a parar y va a sacar la voz como locutor o locutora*”, “*Empieza a leer con voz fuerte que lo escuche todo el mundo para todo el mundo*”. En estos fragmentos, se detecta presencia de una modalidad deóntica que impone la autoridad de la profesora al niño para la lectura en voz alta, indicando, mediante subjetivema nominal la forma como debe leer “*voz fuerte*”, “*como locutor o locutora*”. En estas expresiones, además se indica una diferenciación entre género que insiste al menciona “*La otra oración la va a leer una dama*”, usando subjetivema nominal “*dama*”.

El locutor coincide con los hablantes y el sujeto del enunciado se liga al enunciador de preferencia a la lectura en voz alta mediante el uso de marcas verbales en 1° persona plural para la actividad como trabajo colectivo “*Vamos a empezar*”. La 3° persona se utiliza para indicar las instrucciones a los alumnos “*todos calladitos chiquitos*” con subjetivema adjetivo dando un carácter maternal en la marca diminutiva. La 2° persona se utiliza para indicar en forma más directa y de manera individualizada al lector. Por su parte, los alumnos solo se remiten a leer sin marcan persona en el discurso.

Episodio 3

Profesora: Ahora lo vamos a hacer de otra forma//¿Quién me puede decir de qué se trata la primera oración? ¿De qué se trata? Pablo, sácate la mano de la boca. (la profesora tiene una regla que golpea constantemente con ritmo rápido en su mano durante toda la actividad)

Niño1: De una familia

Profesora: De la familia, ya perfecto de la familia. Fernanda

Niña 2: Van al zoológico

Profesora: Al zoológico,¿ tú cómo supiste eso? si no dice ahí que fueron al zoológico, a ver Valentina

Niña3: Porque se van a sacar una foto con el elefante

Profesora: Pero nosotros no sabemos dónde iban, pero lo pensamos. Claro y como en la ciudad los elefantes, ¿dónde están los elefantes?

Niña 3: En el zoológico

Profesora: Están en el zoológico, entonces nosotros sabemos que fueron al zoológico.

Para este enunciado, la perspectiva a la que adhiere el enunciador es la del lector comprensivo que hace inferencias. Para ello utiliza el profesor preguntas para guiar la comprensión literal e inferencial: “¿*Quién me puede decir de qué se trata la primera oración?, ¿ tú cómo supiste eso si no dice ahí que fueron al zoológico?*” . Discursivamente estas expresiones se marcan desde una modalidad epistémica con el uso del verbo tratar: “*de qué se trata*” y saber: “*cómo supiste*”.

Interesa la forma como el profesor orienta la inferencia al diferenciar el saber del pensar: “*Pero nosotros no sabemos dónde iban, pero lo pensamos*”. Sin embargo, se contradice más adelante al decir: “*entonces nosotros sabemos que fueron al zoológico.*”

El locutor coincide con los hablantes. En tanto el sujeto del enunciado tiene su amarre al enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1° persona plural para indicar el trabajo colectivo, en 2° persona para indicar la respuesta en forma individual y la 3° persona para indicar el texto. Todo ello en voz del profesor, en tanto los alumnos no marcan persona en el discurso, limitándose solo a la lectura.

Episodio 4

(Los niños leen en silencio un texto del libro de Lenguaje indicado por la profesora)

Profesora: Bien señores, tiempo suficiente, vamos a leer en forma grupal. Sin adelantarse. Respetando los puntos(5 seg) EL ÁRBOL ENCANTANDO DE CARANPAN// COMIENCEN LEONES

(El grupo denominado Leones lee el texto en coro)

Niños 1 : Hace mucho tiempo, en un lugar lejano en la provincia de Arauco había un frondoso árbol de hermoso (se descoordinan en la lectura) tronco y ramas que atraía la atención de la gente.

Profesora: RESPETEN LOS PUNTOS/ SIGA EL GRUPO DE LAS JIRAFAS

Niños 2 : Cierta mañana un campesino salió a buscar leña y al ver el árbol no resistió la tentación de cortarlo (5seg)

Profesora: SIGAN

Niños 2: Sin embargo, el árbol se resistía de cortarlo Finalmente lo logró aunque ya se le había hecho tarde para destrozarlo. El hombre tomó el hacha y se fue a su casa

Profesora: CONTINÚEN PERRITOS

Niños 3: Al día siguiente fue a buscar la leña y con estupor al ver el hermoso árbol en su sitio y sin cortes.

Profesora : CONTINÚEN GALLOS

Niños 4: El hombre volvió a su casa con las manos vacías. Cuentan que los espíritu protectores del pueblo mapuche lo habían plantado una noche de luna llena

Profesora : DETÉNGANSE // GATITOS

Niños 5 : Como si fueran centinelas que avisaban la presencia de los españoles.

Profesora: MUY BIEN, LEYENDA CHILENA

(Clase N°2 / Desarrollo. 2° Básico.)

La perspectiva de este episodio registra un enunciador que señala preferencia por lectura en coro y voz alta de manera pausada y respetando los puntos. Para ello el discurso se marca mediante expresiones con modalidad deóntica: *“vamos a leer”, “Sin adelantarse”, “Respetando los puntos”*.

El locutor se presenta como profesor y los alumnos responden a coro y actúan como un locutor colectivo. Aquí el sujeto de la enunciación aparece dejando huellas discursivas en las expresiones verbales que indican instrucciones: SIGAN, CONTINÚE, DETÉNGASE.

El sujeto del enunciado tiene su anclaje respecto a la lectura de coro y en forma pausada mediante el uso de marcas verbales en 1° persona plural al indicar la actividad *“vamos a leer”* y 3° persona al indicar instrucciones. Todas están voz del profesor, en tanto los alumnos no marcan persona en el discurso.

Episodio 5

Profesora: Vamos a comenzar a contestar esta evaluación intermedia/Isidora lee la primera pregunta
Niña 1: ¿En qué lugar estaba el árbol?
Profesora: Emilia
Niña 2 Arauco
Profesora: ¿Está bien?
Niños a coro: Sí
Profesora Enciérralo (5 seg) Andrés puedes leer la instrucción
Niño 3 : Subraye con color rojo
Profesora : ¿Qué hay que hacer? // subrayar. ¿Con qué color?
Niños :Rojo
Profesora: Bien, subraye con color rojo// háganlo primero y después corregimos (30 seg) ¿Cuál es la respuesta?
Niños: Un árbol
Profesora : Muy bien, marquen con verde cuando es correcta.

Clase N°2 / Desarrollo. 2° Básico.

En este episodio el enunciador señala preferencia por la evaluación de la comprensión de manera grupal oral e individual escrita. Para ello se usa la expresión en modalidad deóntica “*Vamos a comenzar a contestar esta evaluación intermedia*”. Aquí se hace presente un término técnico pedagógico mediante el subjetivema nominal “*evaluación intermedia*”.

El locutor coincide con los hablantes. Sin embargo, en ocasiones los alumnos responden a coro y actúan como un locutor colectivo, especialmente al responder las preguntas del Profesor.

El sujeto del enunciado se enlaza al enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1° persona para indicar la actividad en forma grupal y en 2° persona para indicar actividad individual, todo en voz del profesor. En tanto los alumnos no marcan persona en el discurso.

5.2.1.2 Escuela B

Episodio 6

Profesora: Antes de comenzar quiero hacerles una pregunta ¿les gustó el cuento el Soldadito de Plomo?

Niños: SÍ (a coro)

Niño 1: Me gustó la canción

Profesora: Bien niños, después les enseñé la canción// ¿Qué le pasó al soldadito de plomo?

Niño 2: QUÉ SE VOLÓ POR LA VENTANA

Niño 3: TÍA/ Y DESPUÉS SE ROMPIÓ Y UN PEZ SE LO COMIÓ

Profesora: ¿Qué le pasó al barquito de papel?

Niño 4: LO PUSO EN UN RÍO.

Niño 3: DESPUÉS VINO UN PESCADO GRANDE Y SE LO COMIÓ.

Niño 5: ES QUE VINO UN PESCADOR.

Niña 6: Y DESPUÉS EL SOLDADITO SE CASÓ CON LA PRINCESA

Niño 7: ES QUE ESTABA ENAMORADO DE LA BAILARINA

Niño 1: Y FIN DE LA HISTORIA

Profesora: ¿Alguno de ustedes se lo contó a la mamá o al papá?

Niña 6: Yo se lo conté a mi mamá

Niño 1: A mí se me olvidó

Niño 3: A mí también

Profesora: ¿Y qué te dijo la mamá?

Niña 6: Gracias/ te quiero.

Profesora: Le dijo la mamá gracias te quiero/MUY BIEN

Clase N ° 2/ Inicio.1° Básico

El presente episodio señala un enunciador que indica adhesión a una lectura de comprensión por medio de preguntas.

El locutor coincide en general con los hablantes. Sin embargo, un alumno (Niño 6) es locutor de la madre: “*Gracias / te quiero*”. Además, cuando los alumnos responden a coro y actúan como un locutor colectivo.

El sujeto del enunciado se liga al enunciador, en 1° persona especialmente en voz de los alumnos. Importa la detección del Yo en el momento de aludir a la relación familiar: “*Yo se lo conté a mi mamá*”. Por su parte, en el enunciador relacionado con comprensión de lectura, el sujeto discursivo se plantea en 3° persona al aludir al texto y a sus personajes. En tanto, la profesora marca la 3° persona al relacionarse con los alumnos.

Episodio 7:

Profesora: ESTAMOS LISTOS, YA SIÉNTÉSE DERECHITO//Mira/ aquí dice (la profesora lee un texto proyectado en la pizarra)
SUSANA SUMA SEIS MAS SIETE (LOS NIÑOS LE SIGUEN LA LECTURA)YO LEO SHHH YA NIÑOS SUSANA SUMA SEIS
MAS SIETE DICE: UNA SERPIENTE SE CALIENTE AL SOL, MUCHOS SAPOS SALEN A PASEAR. SUSANA MIRA POR LA
VENTANA Y CUENTA SIETE SAPOS LUEGO CUENTA SEIS LUEGO UN SAPO SE SUBE A LA SILLA Y SUSANA SUMA
SEIS MÁS SIETE Y SABE ¿CUÁNTOS SAPOS SON?. Ya siéntese. Vuelvo a leer/Ya Sebastián te dije ponte adelante para que
escucharas //Ya vamos a leer de nuevo el texto: SUSANA SUMA(...)

Niño 1 Quince /// es quince

Profesora: Ya// vamos a comprender un texto/ el texto es un cuento que se llama Susana suma sapos.(...) ¿Quién me puede decir de qué
se trató el cuento, me levanta la manito?

Niño 2: De un cuento

Profesora: NO ¿quién me puede relatar el cuento que lei?

Niño 3: De un sapo

(...)

Profesora: Bien

Clase N ° 4/ Desarrollo. 1° Básico.

El episodio detecta un enunciador con preferencia a un lector profesor como modelo utilizando formas discursivas que indican la lectura como un proceso colectivo que finalmente realiza solo la profesora, generando de este modo un paradoja en el discurso “*ya vamos a leer de nuevo el texto*”, “*quien me puede relatar el cuento que lei*”. En ambas expresiones se utiliza la modalidad volitiva, entregando un valor de obligación a las tareas propuestas por el profesor

El locutor coincide con los hablantes. Sin embargo, en ocasiones los alumnos responden a coro y actúan como un locutor colectivo, especialmente al responder las preguntas del Profesor.

El sujeto del enunciado tiene su anclaje respecto a la preferencia de la lectura modelada en 1° persona singular y plural donde la voz del profesor se impone, y en el enunciador de lectura comprensiva se da en 1° persona plural y 3° persona para referir con preguntas al texto.

Episodio 8

(La profesora reparte a cada niño una hoja con dibujos y palabras iniciadas con S, y tijeras. Luego les da una hoja de block para que peguen las palabras que le corresponde a cada dibujo)

Profesora : Tienen que recortar para que diga S U M A (indicando el dibujo a toda la clase) . (Luego acercándose a uno de los niños)

Mira bien ahí, ahí dice SUMA// Y ¿qué dice ahí si pego eso? //Mire ¿qué dice ahí?

Alumno (...)

Profesora: Bien SI LLA // BIEN.(acercándose a otro niño) Ahí esa es SA/PO// pega donde va. (Luego se acerca a otro niño)¿Necesita ayuda? (el alumno le responde que no con gesto de la cabeza). Necesita ayuda en algo usted (pregunta a otro niño)

Niño 1: YA SOL TAMBIÉN

Profesora: A ver (la profesora se acerca al Niño 1) // PERFECTO/ bien Benjamín. S/O/L, ahí va el sol// bien. ¿Quién necesita ayuda? (se acerca a otro niño y le indica la hoja) MIRA S/O/L. (5 SEG) 8 (le indica al niño)// Los que terminan se sientan (a todo el curso)

(Clase N ° 5/ Desarrollo. 1° Básico.)

En este episodio, el enunciador marca preferencia por una lectura de decodificación con relación de dibujos. Esta posición se registra discursivamente con modalidad deóntica: *“Tienen que recortar para que diga SUMA”* *“pega donde va”*, y con los deícticos espaciales: *“Mira bien ahí, ahí”*. De esta forma, resulta interesante detectar la enseñanza del código en relación al espacio y en forma muy específica.

El locutor coincide con los hablantes. Por su parte, el sujeto del enunciado se encadena al enunciador de la lectura por decodificación mediante el uso de marcas verbales en 2° persona especialmente en voz del profesor, en tanto los alumnos no marcan persona en el discurso.

Episodio 9

La profesora muestra una imagen en el pizarrón con 4 dibujos relacionados al poema que están leyendo y se debe ordenar en secuencia)

Profesora: Ustedes tienen que ordenar del 1 al 6/ Bien/¿Cuál es la primera?

Niño 1: El primero es que le ponen el gorro, el segundo es el que tiene el jarabe

Profesora : ¿Cuál es donde vamos a colocar el número 1?

Niño 1: La que tiene el gorro

Profesora; Bien Dante/¿Cuál es la 2?

Niño 2: La del jarabe

Profesora : ¿Cómo te diste cuenta que era esa? ¿En qué te diste cuenta?

Niño 2: Porque cuando leí tenía algo en la manito.

Profesora; Ahh// esta entonces es la número 2//¿Cuál es la número tres? Pero no se pongan de pie

Niño 3; Tía , Tía es el de la bufanda, porque ahí le duele la garganta en la tercera

Profesora: A ver lee la estrofa N°3. Cuando nos olvidemos hay que volver al texto. Revísalo// David mira, cuál era la cuatro

Niño 4: Donde está el limón

Profesora Bien, mira David el poema.

El episodio señala enunciador relacionado a la realización de la comprensión de lectura por ordenación de secuencias de acontecimientos mediante el uso de expresiones con modalidad deóntica “*Ustedes tienen que ordenar del 1 al 6*” y de interrogantes que apelan la metacognición *¿Cómo te diste cuenta que era esa? ¿En qué te diste cuenta?*.

El locutor coincide con los hablantes. En tanto el sujeto del enunciado se liga al enunciador de la comprensión de lectura, mediante el uso de marcas verbales en 2° persona especialmente en voz del profesor para apelar e interrogar a los niños, en tanto los alumnos marcan 1° y 2° persona en el discurso de sus respuestas. Es importante destacar que la 1° persona aparece en la metacognición como un proceso enmarcado en la subjetividad y en la conciencia del lector.

Episodio 10

Profesora: Hoy día vamos a leer y comprender un texto (lee el objetivo de la clase escrito en la pizarra) ¿Qué hay que hacer para leer y comprender un texto?

Niño 1: QUEDARSE CALLADO,

Profesora: Quedarse callado// estar en posición / bien/ pero más

Niños 2: PORTARSE BIEN

Niño 3: NO DECIR GARABATOS

Niño 4: NO PORTARSE MAL

Niño 5: ESCUCHAR A LA TÍA

Niño 1: LEER

Profesora: Bien/ leer pedir la palabra// ya comencemos //

Clase N°3 / Inicio 2° Básico.

El episodio 10 señala un enunciador por preferencia por una definición de lectura comprensiva relacionada con el buen comportamiento en la clases mediante el uso de expresiones en modalidad deóntica con uso de verbos no personales en infinitivo: “*QUEDARSE CALLADO*”, “ *estar en posición*” “*PORTARSE BIEN*”, “ *NO DECIR GARABATOS*”, “*NO PORTARSE MAL*”, “*ESCUCHAR A LA TÍA*” “*LEER*”, “ *pedir la palabra*”.

El locutor coincide con los hablantes. El sujeto del enunciado se enlaza respecto a la definición de lectura de manera no personal, mediante la utilización del verbo en infinitivo. De este modo se registra discursivamente la lectura comprensiva como una normativa de comportamiento externa.

5.2.2 Síntesis y conclusiones de los resultados de la Fase II.

Desde el marco de esta tesis, interesa que la indagación discursiva de la interacción en aula entregue hallazgos sobre las formas de la constitución de la subjetividad lectora, y es en ese sentido que se elaboraron las conclusiones de la Fase II, comprendiendo los episodios como parte de un corpus discursivo colectivo y contextualizado social y culturalmente.

Las similitudes detectadas entre los discursos en interacción de las dos escuelas refieren fundamentalmente a la ausencia del sujeto de la enunciación, el cual no se marca discursivamente en ninguno de los episodios presentados. Se puede explicar esto, dada la situación de clase, donde la voz central es la un profesor que controla su discurso. En efecto, la autoridad del profesor en la interacción se hace evidente. Esta situación determina una segunda similitud entre ambas escuelas relacionada con el uso permanente de una modalidad deóntica, la cual hace referencia al deber de los alumnos. En este sentido, la interacción en ambas escuelas se caracteriza, de acuerdo a lo señalado por Wertsch (1999), por una intersubjetividad, puesto que el profesor es quien en la sala de clase contiene la autoridad y el conocimiento. De este modo, el estudiante aparece en un rol pasivo, y ello se puede observar en el discurso mediante la ausencia huellas de su subjetividad en pronombres y marcas verbales, lo que hace detectar una tercera similitud.

Por último, en ambas escuelas existe un propósito común por la comprensión de lectura y por la formación de un lector comprensivo. Para ello, se vale en ambos contexto de una didáctica centrada en las preguntas hacia los alumnos. Esto tiene estrecha relación con el marco curricular que sostiene el sistema escolar chileno, y por lo tanto se detecta que en ambos contextos se aplica los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Lenguaje.

Las diferencias detectadas para ambas escuela son las siguientes: En el contexto de la escuela A, se releva la importancia de la conciencia fonética para el 1° año básico, de tal modo que se denomina al grafema de acuerdo a su sonido.

En, tanto para la escuela B la decodificación resulta de importancia, sin embargo está más centrada en el reconocimiento de la letra escrita que del sonido.

Por otra parte, la comprensión de lectura registrada en los episodios de la escuela A se realiza mediante preguntas tanto de niveles literales como de niveles inferenciales (Barret, 1968). De esta

forma se guía mediante el habla el pensamiento (Mercer, 1997).

En tanto la escuela B, solo registra preguntas y respuestas de comprensión de lectura en niveles literales, limitando el pensamiento a una comprensión más concreta.

Sin embargo, se presencia preguntas apreciativas relacionadas con el gusto y donde se observa la presencia del sujeto lector como 1° persona en el niño, situación que no se registra en la Escuela A, donde el niño nunca se marca como lector.

Por último, es muy relevante destacar las prácticas de lectura utilizadas en ambas escuelas. Mientras la A promueve la lectura en voz alta de los niños en forma individual y en coro, en la escuela B, el lector debe estar en silencio para escuchar al profesor leer. Por lo tanto, en una escuela se realizan prácticas donde la voz del niño lector tiene un espacio, en la otra escuela, se promueve la pasividad de la lectura, puesto que el otro como autoridad la debe hacer:

Es importante mencionar que estos resultados son fruto de una selección de los registros audiovisuales y de observaciones limitadas en el tiempo, las que fueron realizadas para esta investigación. Por esta razón es necesario dar un paso más allá con el propósito de definir si estos aspectos son parte de la subjetividad lectora de cada una de las escuelas. El próximo apartado, busca indagar la forma en que se ha interiorizado el sujeto lector en el discurso de los niños y profesores.

5.3 Fase III. Los sujetos lectores en el discurso de niños y profesores

En este apartado, se presenta la tercera fase de investigación. Para ello se ajusta aún más el lente para indagar en el núcleo de la subjetividad internalizada (Vigotsky, 1981), pues el propósito es analizar el sujeto lector en los discursos que son emitidos desde el habla interna por los propios sujetos (profesores y estudiantes) mediante entrevistas.

En este punto, el análisis discursivo se hace más exhaustivo y microscópico, detectando las marcas discursivas el sujeto lector en cada uno de los casos en estudio.

Los fundamentos conceptuales de esta fase, al igual que la anterior, se encuentran en la Teoría de la Enunciación (Ducrot, 1986; Benveniste, 1974), en tanto busca en el discurso huellas lingüísticas de subjetividad. Se asume metodológicamente el análisis enunciativo dialógico del discurso (ADD), recogiendo los aportes de los estudios de Larraín y Medina (2009), Ávila y Medina (2012).

Específicamente el análisis se realizó en cuatro etapas:

1.- Identificación de las unidades discursivas: Se identificaron las unidades discursivas para el análisis de subjetividad lectora. Para ello, se determinaron criterios de orden pragmático, semántico y sintáctico que definieron la unidad del enunciado en los siguientes aspectos:

- Dada la situación comunicativa entrevista, se consideró como unidad discursiva el par pregunta-respuesta. Sin embargo, en algunos casos de entrevistas a niños se volvió a repetir la pregunta, cuando las respuestas eran muy restringidas.
- La unidad discursiva debe tener una coherencia temática relacionada con las prácticas de lectura y con los sentidos del lector.
- La unidad discursiva se segmenta en relación a la estructura pregunta-respuesta y esta última se cierra por marcas de silencio y entonación.

2.-Análisis de los mecanismos de inscripción: Luego de la segmentación e identificación de unidades mínimas de análisis, se procede a detectar los mecanismos de inscripción de orden morfológico y sintáctico, en tanto es huella lingüística del discurso que define al sujeto de la enunciación (Benveniste, 1974).

Además, se consideran elementos semánticos presentes en el discurso. Específicamente se hace referencia a los mecanismos para registrar la subjetividad en el uso de **pronombres, subjetivemas, verbos y modalidades verbales** en relación al contexto discursivo. Las modalidades que se intenta detectar son las siguientes: alética (posibilidad), deóntica (obligación), epistémica (realidad mental), volitiva (voluntad) y apreciativa (valoración), en relación a la propuesta de Álvarez (2009).

3.- Categorización: Descritos los mecanismos de inscripción de la subjetividad, se realiza un proceso de análisis superior de categorización mediante criterios específicos que se discuten para cada caso. Los criterios a considerar (Larraín y Medina, 2009; Ávila y Medina, 2012) son Enunciador, Locutor y Sujeto del Enunciado y de la Enunciación, cuya definición ya fueron mencionados en la descripción de la Fase II en el apartado anterior.

Hasta aquí, el análisis se ha registrado y sistematizado en matrices ADD (Ávila y Medina, 2012) que contienen cada uno de estos elementos, por ejemplo:

Tabla 10

Matriz de ADD

ESCUELA A (Escuela Particular/Nivel social: Medio-Alto) CASO 1/ ENUNCIADO 1- Alumno bien calificado		
Línea	Enunciado 1	Mecanismos de inscripción
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	<p>E: Oye/// ¿te gusta esta imagen?</p> <p>N: Mhhh//sí//más o menos</p> <p>E: ¿Por qué te gusta más o menos?</p> <p>N: :No SEEE//EEEHHH</p> <p>E: Dame una respuesta.</p> <p>N:°(No sé)// NO</p> <p>E: ¿No te gusta que lea el papá?</p> <p>N: SÍ ME GUSTA</p> <p>E: ¿Y qué es lo que no te gusta/ entonces?</p> <p>N: No sé (5) los dinosaurios de los cuentos</p> <p>E: AHHH//LOS DINOSAURIOS DEL CUENTO</p> <p>N:& Porque le gusta a los niños</p>	<p>PRONOMBRES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcas verbales en 3º persona plural • Marcas verbales en 1º persona singular • Pronombre átono dativo en 3º persona <p>SUBJETIVEMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nominal “niños” • nominal “dinosaurios” <p>VERBOS: Uso de Verbos en tiempo Presente</p> <p>MODALIDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciativa: “SÍ ME GUSTA” • Apreciativa: “le gusta a los niños”
	<p>ENUNCIADOR:</p> <p>LOCUTORES:</p> <p>SUJETO DE LA ENUNCIACIÓN</p> <p>SUJETO DEL ENUNCIADO:</p>	<p>E'1 señala preferencia por la Lectura compartida en forma familiar. Esta posición se marca por el uso de la modalidad apreciativa; “SÍ ME GUSTA” al preguntarle si le gusta que lea el papá.</p> <p>E'2 indica rechazo a lecturas con temática masculina. Esta posición se marca en el discurso mediante la huella discursiva de género en el subjetivema nominal de carácter masculino “niños”, “dinosaurios” y por uso del verbo en modalidad apreciativa “ Porque le gusta a los niños”. Además por los subjetivemas con significado contextual masculino como es “niños” y “dinosaurios”.</p> <p>El locutor coincide con el hablante.</p> <p>Se presenta el sujeto de la enunciación en las pausas y en las expresiones dubitativas “ Mmhh”, “ EEEHHH”.</p> <p>El sujeto del enunciado tiene su anclaje en el discurso mediante el uso de marcas verbales en 1º persona respecto a la adhesión a la lectura familiar y pronombre átono en 3º persona “le” en relación a su rechazo. De este modo asume el sujeto un punto de vista de cercanía y distancia de los enunciadores.</p>

4.- Construcción discursiva del Sujeto Lector

El último paso de este proceso analítico involucra una abstracción de las categorías que toma en consideración especialmente a los enunciadores presentes. De este modo, se busca identificar al **sujeto del discurso** como puntos de vistas y voces en polifonía. Esto significa, relacionar los enunciadores a las valoraciones y tensiones, con el propósito de presentar la construcción de la

subjetividad lectora en forma compleja, total y dinámica (Ávila y Medina, 2012).

Finalmente, la presente tesis cierra el camino de análisis en la detección de elementos medulares de la subjetividad lectora.

5.3.1 Resultados respecto a la subjetividad lectora en niños y profesores.

Los resultados señalan los hallazgos respecto a las categorías de análisis propuestas para los casos en estudio y su relación con los contextos escolares a los que pertenecen. En una primera instancia se presenta los enunciadores, locutores, sujeto de enunciación y sujeto del enunciado de cada uno de los casos de niños (4 por cada escuela). Luego, en un segundo momento, los resultados de los casos de profesores (2 de la escuela A y 1 de la escuela B). Finalmente, se concluye este apartado, generando relaciones entre los sujetos discursivos y sus contextos.

5.3.1.1 Construcción discursiva del sujeto lector en niños.

El proceso analítico de los casos estudiados de niños de la Escuela A, implicó el estudio de exhaustivo de 4 entrevistas, 2 de ellas corresponden a niños 1° básico, y las siguientes a niños de 2° básico.

Después de realizar las etapas metodológicas de análisis para esta investigación, se obtuvieron los siguientes resultados:

Construcción discursiva del Sujeto Lector (Caso 1)

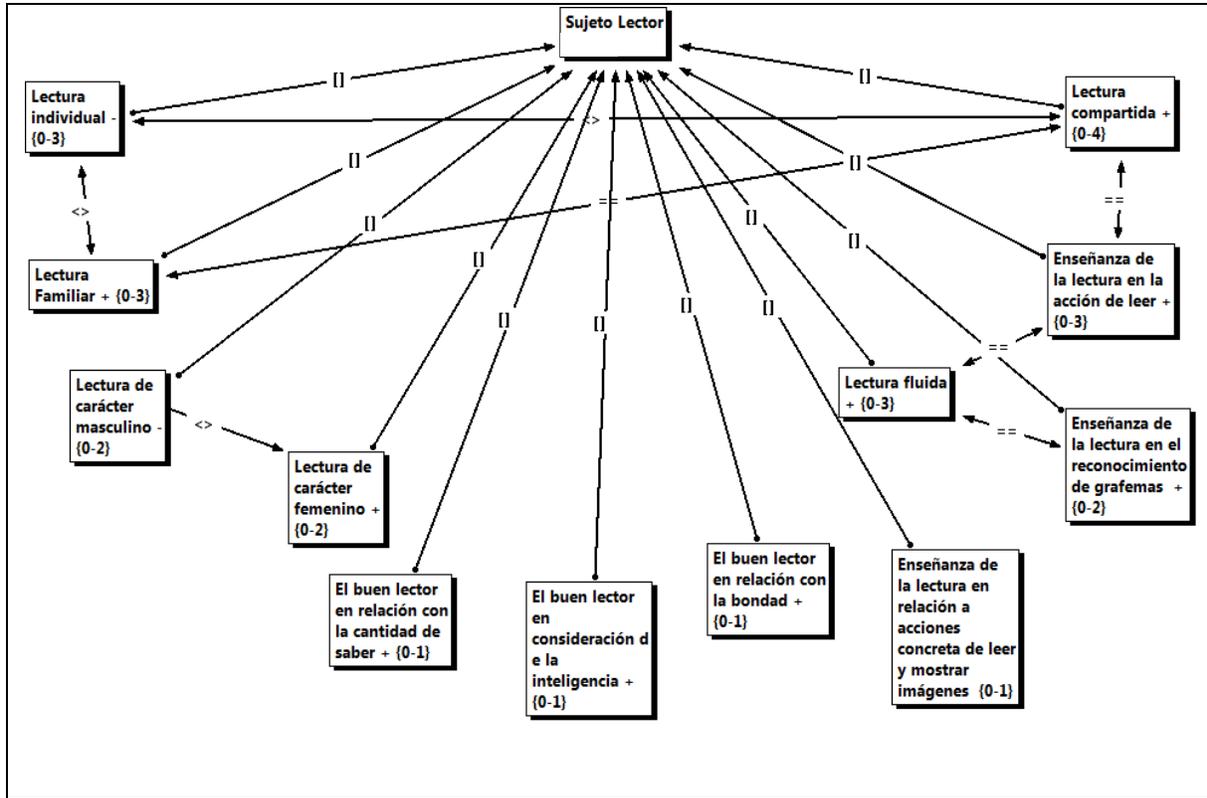


Figura 2²³

Para el Caso 1/ Niña/ Escuela A, el proceso de segmentación detectó 10 enunciados, los que fueron seleccionados bajo los criterios definidos. Luego, se realizó la detección para cada enunciado, de los mecanismos de inscripción, centrados fundamentalmente en pronombres, subjetivemas, verbos y modalidad. Posteriormente, se efectuó el proceso analítico de categorización (enunciadores, locutores, sujetos de la enunciación y sujetos del enunciado), todo lo cual puede ser revisado en su detalle en las Matrices de ADD (Ver Anexos 16). A nivel del corpus discursivo, se pesquisa 14 enunciadores, los que se describen a continuación .

²³ Adhesión : []
 Oposición: ↔
 Tensiones ideológicas: < >
 Posición propia del sujeto: +
 Posición ajena del sujeto: -

El **enunciador 1** señala adhesión a la lectura de carácter familiar.

E: Oye/ Francisca// ¿te gusta esta imagen?

N: Mhhh//sí//más o menos

E: ¿Por qué te gusta más o menos?

N: :No SEEE//EEEHHH

E: Dame una respuesta.

N:°(No sé)// NO

E: ¿No te gusta que lea el papá?

N: SÍ ME GUSTA

E: ¿Y qué es lo que no te gusta/ entonces?

(Enunciado 1/ L 1-10)

Esta posición se marca por el uso de la modalidad apreciativa “*SÍ ME GUSTA*” como respuesta del niño respecto a si a él le gusta que lea el papá.

En este enunciado el locutor coincide con el hablante. En tanto, el sujeto de la enunciación se presenta en las pausas y en las expresiones dubitativas “*Mmhh*”, “*EEEHHH*”.

El sujeto del enunciado tiene su anclaje en el enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1° persona respecto a la adhesión a la lectura familiar. De este modo, asume el sujeto un punto de vista de proximidad.

El **enunciador 2** indica rechazo a lecturas con temática masculina.

E: ¿Y qué es lo que no te gusta/ entonces?

N: No sé (5) los dinosaurios de los cuentos

E: AHHH//LOS DINOSAURIOS DEL CUENTO

N: Porque le gusta a los niños

(Enunciado 1/ L11-12)

Esta posición se marca en el discurso mediante la huella discursiva de género en el subjetivema nominal de carácter masculino: “*niños*”, “*dinosaurios*”. Además, por uso del verbo en modalidad apreciativa “*Porque le gusta a los niños*” y los subjetivemas con significado contextual masculino como son “*niños*” y “*dinosaurios*”. El locutor coincide con el hablante y se presenta el sujeto de la enunciación en las pausas y en las expresiones dubitativas “*Mmhh*”, “*EEEHHH*”. El sujeto del enunciado tiene su anclaje en el discurso mediante el uso de marcas verbales y pronombre átono en 3° persona “*le*” en relación a su rechazo a lecturas con temáticas masculinas. De este modo, asume el sujeto un punto de vista desde la distancia.

El **enunciador 3** indica una perspectiva de adhesión a una lectura compartida.

N: la que me gusta más es la que están leyendo con los compañeros”

(Enunciado 2/ L3-4)

Esta postura se marca discursivamente mediante el uso de la modalidad apreciativa: “*me gusta más*” y con el uso de subjetivemas nominal de carácter afectivo “*compañeros*” y adverbial de cantidad con carácter evaluativo: “*más*”. Importa indicar que la adhesión en este enunciado no es a una concepción determinada de lectura, sino a una acción concreta definida por el gerundio de la perífrasis verbal “*están leyendo*”.

Aquí el locutor coincide con el hablante y el sujeto de la enunciación no deja huellas en el discurso. En tanto, el sujeto del enunciado se marca en la perspectiva mediante marcas verbales en 1º persona singular y pronombre átono acusativo en 1º persona. De esta forma se posiciona y adhiere al enunciador.

El **enunciador 4** señala una perspectiva de oposición a los cuentos que tienen un carácter cultural masculino.

E: ESA NO TE GUSTÓ TANTO//esa no te gustó por el papá o por los dinosaurios

N: Por los DINOSAURIOS

(Enunciado 3/ L 3-4)

Esta posición se marca en el discurso a través de la modalidad apreciativa: “*(...) la que no me gustó (...) AHHH sí la del papá*”. Además, utiliza subjetivema nominal de carácter evaluativo “*DINOSAURIOS*”.

El locutor coincide con el hablante. En tanto el sujeto de la enunciación se marca en las pausas del discurso.

Por su parte el sujeto del enunciado se liga en el enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1º persona singular y pronombre reflexivo en 1º persona, detectando un sujeto que indica preferencias de lectura determinadas por la cultura, limitando los gustos y el conocimiento por género.

El **enunciador 5** indica preferencia a temáticas relacionadas al género femenino.

E: Y /¿cuáles te gusta leer?
N: LA DE PRINCESA/DE CUENTOS DE HADAS

(Enunciado 3 / L 5-6)

Esta posición se marca en el discurso mediante subjetivemas de carácter nominal de carácter evaluativo: “*PRINCESA*”, “*CUENTOS DE HADAS*”.

El locutor coincide con el hablante. El sujeto de la enunciación se marca en las pausas del discurso. El sujeto del enunciado se ancla en la posición del enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1º persona singular y pronombre reflexivo en 1º persona, reiterando una perspectiva de género que está presente en el gusto por cierto tipo de literatura.

El **enunciador 6** indica una perspectiva relacionada con la disposición de la clase de lectura como estudio individual.

E: ¿Cuál de las imágenes se parece a lo que más hacen en la escuela?
N: ESTUDIAR
E: Estudiar es la que te parece que es la más parecida// ¿por qué?
N: Porque están en como en posición de prueba.
E: ¿Y en las clases están en posición de prueba?
N: En las pruebas (2) para que no se copien

(Enunciado 4/ L 1-5)

Este enunciador se marca discursivamente con el verbo infinitivo, aludiendo que este modo una nominalización que indica un orden apropiado de “*ESTUDIAR*”. El sujeto extiende este concepto y lo explica con el uso del verbo en modalidad epistémica “*Porque están en como posición de prueba*”.

El locutor coincide con el hablante. En tanto el sujeto de la enunciación no deja huellas en el discurso.

El sujeto del enunciado toma distancia en el discurso de la perspectiva del enunciador, a través de marcas verbales en 3º persona, posicionándose como un observador lejano.

El **enunciador 7** hace referencia al gusto por lecturas con temática de género femenino.

E: Te gustan las imágenes/ los colores// tú me dijiste que te gustaban los libros de hadas// ¿qué le encuentras a esos libros?/// ¿qué tienen de bonito?
N: NO SÉ
E: Piensa un poquito
N: Porque son entretenidos para las niñas
E: Y para los niños
N: No

(Enunciado 5/ L 1-5)

Esta posición se marca en el discurso con el uso del verbo en modalidad epistémica “*son entretenidos para las niñas*”. Además, utiliza subjetivemas adverbiales de carácter evaluativo como “*entretenidos*”, subjetivemas nominales con referencia al género femenino “*niñas*”.

El locutor coincide con el hablante. En tanto, el sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en la posición del enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1° persona.

El **enunciador 8** indica una postura relacionada con la adhesión a una dinámica de lectura compartida.

E: Mira acá ahora// ¿qué están haciendo?
N: Están compartiendo un libro y leyendo// mmmhh
E: ¿Te gusta eso?// ¿por qué te gusta?
N: Porque estoy con mis amigos
E: AHHH ¿y es entretenido leer con los amigos?
N: (ASIENTE)
E: ¿Porque te gusta leer con los amigos?
N: Porque estamos todos JUNTOSSSS
E: MIRA//y ¿eso te gusta?// estar todos juntos
N: Sí
E: ¿Qué te gusta más leer con los amigos o sola?
N: Leer con los AMIGOS
E: ¿Por qué?
N: Porque (2): ESTAMOS TODOS JUNTOSSSS

(Enunciado 6 / L1-14)

Esta posición se registra en el discurso con el uso del verbo en modalidad epistémica: *estamos todos juntos*, “*estoy con mis amigos*”. El uso de perífrasis verbal “*están compartiendo*”, “*están leyendo*”, indica una mirada de la lectura desde la acción.

Además, utiliza subjetivemas verbal de carácter axiológico; “compartiendo”, nominal de carácter afectivo: “*amigos*”, y adjetivo de carácter axiológico “*juntos*”

El locutor coincide con el hablante. Por su parte, el sujeto de la enunciación se marca en el discurso mediante las pausas y la expresión “*mmhhh*”.

El sujeto del enunciado se une al enunciador mediante el uso del pronombre en 1° persona singular y plural, de este modo no sólo adhiere individualmente sino se hace parte del colectivo del curso.

El **enunciador 9** señala adhesión a una perspectiva del buen lector en consideración de la inteligencia.

E: Bien // entonces/ ¿cómo es una persona?// imagínate una persona que lee muy bien
N: Es inteligente
E: INTELIGENTE// es decir/ la lectura se relaciona con la inteligencia
N: Sí

(Enunciador 7/ L1-4)

Esta posición es registrada en el discurso mediante el uso de la modalidad epistémica: “*es inteligente*”, considerando aquello como una realidad. Además, discursivamente esta perspectiva, utiliza el subjetivema adverbial de carácter evaluativo “*inteligente*”.

El locutor coincide con el hablante. En tanto, el sujeto de la enunciación no presenta huellas lingüísticas en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en las perspectivas desde una tercera persona singular, otorgando de este modo una posición de objetividad.

El **enunciador 10** indica adhesión a la perspectiva del buen lector en relación con la bondad.

E: Además // ¿cómo es esa persona?
N: Es buena compañera (5)

(Enunciador 7/ L5-6)

Esta posición es registrada en el discurso mediante el uso de la modalidad epistémica: “*es buena compañera*”, utilizando un subjetivema adjetivo de carácter evaluativo “*buena*” y marcado en género femenino.

El locutor coincide con el hablante. En tanto, el sujeto de la enunciación no presenta huellas lingüísticas en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en las perspectivas desde una tercera persona singular, otorgando de este modo una posición de objetividad.

El **enunciador 11** señala adhesión al punto de vista del buen lector en relación con la cantidad de saber.

E: ¿Qué más?
N: SABE HARTO

(Enunciado 7/ L5-6)

Esta posición es registrada en el discurso mediante el uso de la modalidad epistémica: “sabe harto” con subjetivema adverbial de carácter evaluativo “harto”.

El locutor coincide con el hablante. En tanto, el sujeto de la enunciación no presenta huellas lingüísticas en el discurso.

El sujeto del enunciado se une al enunciador desde una tercera persona singular, otorgando de este modo una posición de objetividad.

El **enunciador 12** señala adhesión a la posición de lectura óptima relacionada con la fluidez del lector

E: Sí, ya// dime ¿estando en la escuela cómo sabes que estás leyendo bien?
N: Si repaso de leer (2) así/ si lo digo otra vez (2) si digo **aquí hay un hada**/ cuándo digo/ cuando estoy segura (3) estoy leyendo bien

(Enunciado 8/ L1-2)

Esta posición es registrada en el discurso mediante el uso de la modalidad epistémica: “*cuando estoy segura*”, “*estoy leyendo bien*”. La perífrasis verbal da cuenta de la acción de leer transcurrida en un presente continuo. Además, el uso del subjetivema adverbial “*bien*”, otorga el carácter evaluativo positivo.

El locutor coincide con el hablante. Pero, aparece un segundo locutor que remite a la voz del buen lector en el segmento “*aquí hay un hada*”, expresándolo con fluidez. En tanto el sujeto de la enunciación no se presenta huellas lingüísticas en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en la perspectiva, utilizando marcas verbales en 1° persona singular. De este modo se posiciona del enunciador con protagonismo.

El **enunciador 13** adhiere a la posición de una enseñanza de la lectura en relación a acciones concreta de leer y mostrar imágenes.

E: ¿Cómo enseña la profesora a leer?
N: Leyendo//mostrando las imágenes
E: ¿Qué imágenes muestra?N: Ehhh (5) nos muestra las imágenes de matemática.
E: Ya// ¿las imágenes para ti son muy importante?
N: Sí.

(Enunciado 8/ L1-6)

Esta posición se marca discursivamente a través del uso de los verbos en gerundio: “*leyendo*”, “*mostrando*”, esta forma se indica una acción continua en el tiempo.

El locutor coincide con el hablante. En tanto el sujeto de la enunciación no se presenta huellas lingüísticas en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en las perspectivas del enunciador desde marcas verbales en primera persona plural, asumiendo un rol colectivo de alumnos: “*nos muestra las imágenes*”.

El **enunciador 14** indica adhesión a una posición de enseñanza de la lectura a nivel de reconocimiento de grafemas.

E: ¿Quién te enseñó a leer?
N: Mi Lela
E: ¿Tu abuelita?// ¿cómo te enseñó?
N: Ayudándome a jun (2) juntar las letras// así // la a con la e// ae (2)así.

(Enunciado 9/ L1-4)

Esta posición es registrada en el discurso mediante el uso de subjetivema nominal de carácter afectivo “*Mi Lela*” y de verbos en tiempo presente y gerundio “*ayudándome*”.

El locutor coincide con el hablante. Sin embargo, aparece la voz de la “*Lela*”. El sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en el punto de vista mediante el uso del pronombre en 1º persona, posicionando al sujeto en la perspectiva.

Dinamismo discursivo Caso 1/Niña/ Escuela A

Para establecer el dinamismo del discurso de este caso, se realizó un proceso de abstracción, donde se recogen los 14 enunciadores del discurso total, unificando aquellos con referencia a un mismo punto de vista, quedando 12 enunciadores, dado que el E'3, E'8 y el E'5, E'7 se fusionaron por referirse a los mismos tópicos.

Luego, se relacionaron los enunciadores respecto a su dialogicidad polifónica, detectando las posiciones y las formas de construcción del sujeto lector en el discurso. Esto es, dar cuenta de la adhesión, oposición y tensiones ideológicas así también dar a conocer la posición propia o ajena del sujeto respecto al enunciador, lo cual es definido por el uso del pronombre y marcas nominales.

Respecto al primero de los aspectos, se determinó dos oposiciones del sujeto con los siguientes enunciadores: "*Lectura de carácter masculino*" (E'3 y E'8) y la "*Lectura individual*" (E'6).

Las adhesiones que se detectan son a los enunciadores "*Lectura familiar*" (E'1), "*Lectura de carácter femenino*" (E'5 y E'7), "*Lectura compartida*" (E'3 y E'8), "*Enseñanza de la lectura en la acción de leer*" (E'13), "*Enseñanza de la lectura en el reconocimiento de grafemas*" (E'14) y "*Lectura fluida*" (E'12), "*Enseñanza de la lectura en relación a acciones concreta de leer y mostrar imágenes*" (E'13), "*El buen lector en relación con la cantidad de saber*" (E'11), "*El buen lector en consideración de la inteligencia*" (E'9), "*El buen lector en relación con la bondad*".(E'10).

Por último, se pesquisaron los enunciadores que están más apropiados en el sujeto por el uso de pronombres en 1º persona. Coincidentemente, los tres enunciadores a los que adhiere explícitamente están en 1º persona, esto es "*Lectura familiar*" (E'1), "*Lectura de carácter femenino*" (E'5 y E'7) y "*Lectura compartida*" (E'3 y E'8). También se incluyen en este nivel los enunciadores de "*Enseñanza de la lectura en la acción de leer*" (E'13) y "*Enseñanza de la lectura en el reconocimiento de grafemas*" (E'14), puesto que el sujeto está presente en los procesos

aludidos. Se destaca la apropiación en primera persona del Enunciador “*Lectura fluida*” (E’12), puesto que aquí el sujeto del enunciado adopta la locución de lectora, considerada por el sujeto como la forma de leer bien.

La construcción del sujeto lector presenta dos tensiones. Una de ellas es la adhesión a la lectura de carácter femenino y el rechazo de manera implícita, a las de carácter masculino, determinando un sujeto lector que selecciona el gusto por textos respecto al género.

Además, se presenta una segunda tensión entre la lectura individual y colectiva, dando cuenta que el sujeto adhiere a esta última como una posibilidad deseable, en tanto la lectura individual, se constata en la realidad de la clase.

Construcción discursiva del Sujeto Lector (Caso 2)

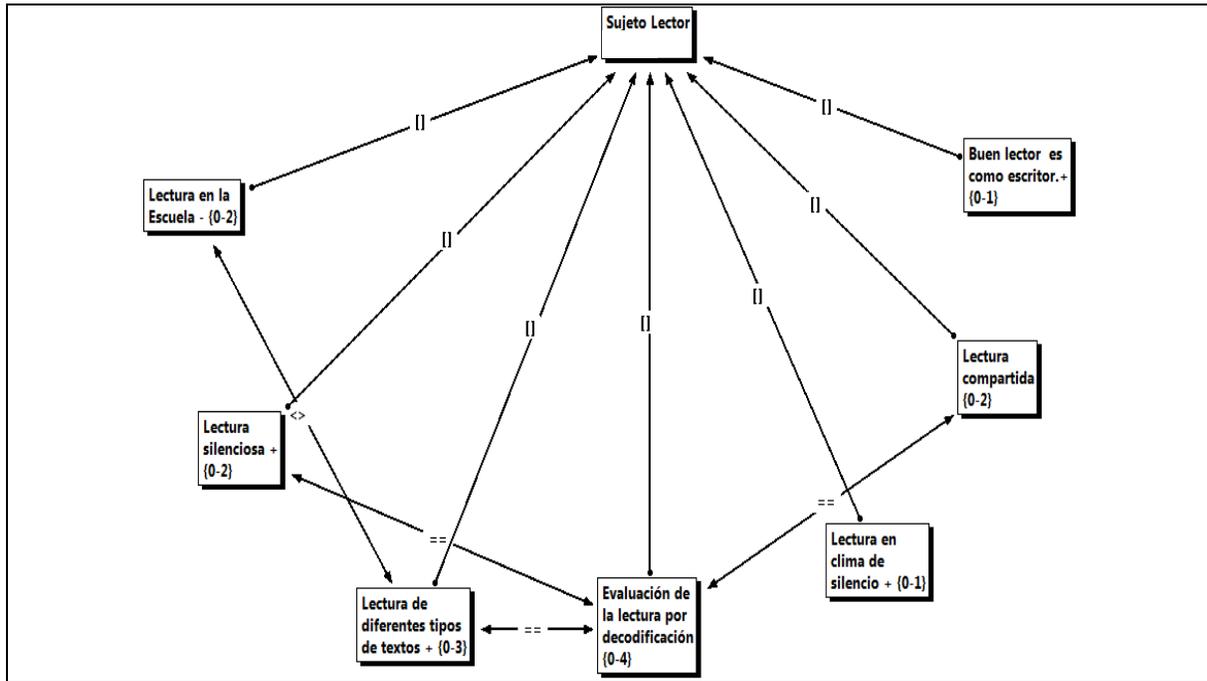


Figura 3

El proceso analítico del Caso 2/ Niña/Escuela A detectó 10 enunciados, los que fueron seleccionados bajo los criterios definidos anteriormente.

Luego se realizó la detección de mecanismos de inscripción, centrados en los pronombres, subjetivemas, verbos y modalidad. El detalle se registra en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

En el proceso analítico de categorización se detectaron para cada uno de los enunciados del caso 2 los enunciadore, locutores, sujetos de la enunciación y sujetos del enunciado, los que pueden ser revisados en su detalle en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

A nivel del corpus discursivo, se pesquisa 10 enunciadore que se describen a continuación en relación a los mecanismos de inscripción y al sujeto de la enunciación:

El **enunciador 1** refiere adhesión a una postura de gusto por la lectura compartida.

E: ¿Qué ves ahí?
A: El padre que está con su hijo y el padre le está leyendo a su hijo
E: ¿Te gusta esta imagen?
A: Ehh, sí me gusta porque/ porque SE VE QUE ESTÁN COMPARTIENDO LOS DOS
E: ¿Tú crees que está estudiando/también?
A: No/creo que es para entretenerse por su cuenta
E: AHH entretenerse por su cuenta// ¿te gustaría estar en esa situación?
A: SÍ// me gustaría

(Enunciado 1/ L 1-8)

El enunciador se marca con modalidad verbal apreciativa “*me gusta*” y con el uso de perífrasis verbal con gerundio “*ESTÁN COMPARTIENDO*”. Además, se utiliza la marca del verbo con modalidad alética, da cuenta de que la perspectiva de lectura compartida es un deseo, más que una realidad “*me gustaría*”.

El locutor coincide con el hablante. En tanto el sujeto de la enunciación se marca en el discurso por las pausas, silencios y con la expresión “*Ehh*”.

Se identifica al **sujeto del enunciado** en el uso de la 1° persona en marcas verbales y pronombre y 3° persona en marcas verbales.

El **enunciador 2** señala una perspectiva relacionada de adhesión a la lectura compartida.

E: Ahí (MOSTRANDO LA IMAGEN)
A: Veo cuatro niños compartiendo un libro(7) y también se ve como que// están así como para// estudiar algo porque quizás le tocó la prueba de lectura complementaria// y// entonces como ellos no trajeron el libro entonces uno lo trajo y lo comparte
E: ¿Tú crees que son amigos o compañeros de curso?
A: Yo creo COMPAÑEROS DE CURSO
E: ¿Te gustaría leer así las lecturas complementarias?
A: Sí/ me gustaría
E: ¿Por qué?
A: Porque/ porque esa/ esa es una parte de ser generoso
E: AHHH

(Enunciado 2. L1-9)

El enunciador alude a la lectura compartida que en el enunciado se marca con los subjetivemas de carácter afectivo y axiológico “*compañeros*”, “*generoso*”, otorgando un valor positivo. Además el uso verbal en modalidad alética “*me gustaría*” señala una posibilidad a la que aspira el sujeto. Aquí el locutor aparece como hablante, sin embargo el uso de la categoría nominal alude a un discurso profesional pedagógico, por lo tanto aparece también un segundo locutor: profesora.

Aquí el locutor aparece como hablante, sin embargo el uso de la categoría nominal alude a un discurso profesional pedagógico, por lo tanto aparece también un segundo locutor: profesora. El sujeto de la enunciación se marca en las pausas y silencios.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1° persona, con pronombres en 1° persona. Además, el uso de verbos con modalidad alética, detecta que el sujeto ve en la leer de forma compartida una posibilidad y no una realidad.

El **enunciador 3** detecta un punto de vista de preferencia a espacios de lectura en climas de tranquilidad como la biblioteca.

E: Ya ¿cuál de todas es la que te gusta más?

A: Mmmmhh// la primera

E: No me acuerdo cual era la primera/// ¿cuál era la primera? (3) a ver//a esa/ esa/ ¿por qué te gustó la primera?

A: Es que se ve muy tranquilo estar ahí

E: Se ve tranquilo ¿es una clase/ esa?

A: No// es una zona de espera

E: Te gustaría// ¿es una sala de espera de doctor?// así

A: Sí// pero también es una zona como para entretenerse//también

E: ¿Esas que están en el mall?

A: Sí// están así como en una biblioteca (())

E: Ya/ esa es la que más te gustó a ti// ¿te gusta a la tranquilidad?

A: Sí/me gusta

(Enunciado 3. L1-11)

El enunciador alude a la lectura en espacios tranquilos, utilizando subjetivema adjetivo de carácter evaluativo como “*muy tranquilo*”. Estos espacios hacen referencia a lugares determinados por las categorías nominales “*biblioteca*” o “*zona de espera*”. Esta perspectiva en el enunciado se marca con los subjetivemas de carácter afectivo y axiológico “*compañeros*”, “*generoso*”, otorgando un valor positivo. Además, el uso verbal en modalidad alética “*me gustaría*” señala una posibilidad a la que aspira el sujeto.

El locutor coincide con el hablante. El sujeto de la enunciación con silencios, pausas y expresión “*Mmmmhhh*”.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1° persona, pronombres en 1° persona, y de verbos con una modalidad apreciativa sobre la lectura en espacios tranquilos “*me gusta*”.

El **enunciador 4** detecta una posición de adhesión respecto a lectura silenciosa.

E: Sí/ pero dime de todas estas imágenes que viste /¿cuál es la que más se repite en la clase?
A:(5) La que los niños están leyendo en la sala de clase
E: AHHH, cuando están// cuando están en las mesas leyendo, en forma silenciosa, verdad// ¿tú has vivido ese momento?
A: Sí he vivido ese momento
E: A ver cuéntame
A: Algunas veces cuando tenemos tiempo hacemos **lectura silenciosa**// y yo// entonces como que nosotros tenemos que leer el libro// vamos al baúl a leer/ y buscamos el libro y se lee el libro que se elige
E:¿Te gusta ese momento de la clase?
A: Sí
E: ¿Por qué te gusta?
A: Porque hay SILENCIO y es un ratito de diversión en la mañana
E: Oye// ¿te gusta leer?
A: Porque//porque ES ENTRETENIDO LEER

(Enunciado 4. L1-12)

El enunciador alude a la lectura silenciosa, utilizando la categoría nominal respectiva a la estrategia de lectura específica. Este punto de vista es valorado positivamente con el subjetivema evaluativo “*entretenido*” y “*diversión*”.

El locutor como hablante. Sin embargo, aparece nuevamente el locutor profesora al enunciar el concepto de “*lectura silenciosa*”, propio del discurso docente. En tanto el sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1º persona, pronombres en 1º persona singular y plural. Además, con el uso de verbos en modalidad epistémica y apreciativa sobre la lectura “*es entretenido leer*”.

El **enunciador 5** alude a una perspectiva referida a la preferencia por lectura de diferentes textos.

E: ¿Qué te entretiene de la lectura?
A: Me entretiene ehmmm// los textos así como **las fábulas/ las recetas/ los cuentos/ los poemas**
E: Sí /¿cuál es la que más te gusta de todo eso?
A: La receta
E: LA RECETA// ¿para cocinar?
A: Sí // es que algunas se las llevo a mi papá/ sólo las que me gustan
E: ¿Y las hace?
A: Sí/sí las hace, PERO EN ESTE CASO SÓLO LE HE LLEVADO UNA PORQUE NO HE TENIDO TIEMPO DE COPIAR LAS OTRAS

(Enunciado 5. L1-8)

Esta posición se marca en el discurso, utilizando verbos con modalidad apreciativa y con marcas en primera persona. Además de la utilización de categorías nominales propio de contextos escolares

respecto a tipos de textos: “*fábula*”, “*recetas*”, “*cuentos*”, “*poemas*”.

El Locutor aparece como hablante. Sin embargo, aparece nuevamente el locutor profesora al enunciar conceptos propios de la disciplina respecto a tipos de textos: fábulas, recetas, poemas. En tanto, el sujeto de la enunciación no se registra en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1° persona, pronombres en 1° persona en singular.

El **enunciador 6** detecta a una perspectiva de buen lector como escritor.

E: Ya/ ¿cómo crees que es una persona lee mucho?

A: Una persona así como que lee libros// así como que le encanta los libros es que a veces sea un ((escritor))

(Enunciado 6. L1-2)

El enunciador alude al buen lector discursivamente con subjetivemas adverbiales “*así como*”, aludiendo a una forma de ser lector. En este sentido se utiliza verbos en tiempo presente: “*lee*”, “*encanta*”. El mismo enunciador marca una posibilidad del buen lector de transformarse en “*escritor*” a través de la modalidad “*es que sea ((escritor))*”. Se destaca que esta posibilidad se registra en el discurso bajando el tono de la categoría nominal de “*escritor*”, una forma de indicar una posibilidad lejana.

El locutor coincide con el hablante. El sujeto de la enunciación no se registra discursivamente.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso de marcas verbales en 3° persona, pronombres en 3° persona singular.

El **enunciador 7** señala un punto de vista de adhesión a una lectura pausada.

E: Oye// ¿cómo sabes que estás leyendo bien o mal?// ¿cómo te das cuentas si lees bien o mal?

A: Porque yo no leo así como tan rápido// leo tranquilamente

E: Se te entiende

A: Sí se me entiende

(Enunciado 2. L1-4)

El enunciador alude a una lectura pausada utilizando subjetivemas adverbiales que indican la forma

como “*así*” y “*tranquilamente*”, o en el uso del sintagma adverbial (no) “*tan rápido*”.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1º persona, pronombres en 1º persona singular.

El **enunciador 8** detecta una posición referida a la evaluación de la lectura por decodificación.

E: Y //¿solamente leen// o tienen que responder algo?

A: Sí// a veces con la evaluación inicial/ la evaluación intermedia y evaluación final

E: AHHH/y ahí te controla

A: Me hacen leer y tenemos que leer algunas letras// la inicial

E: ¿Es difícil?

A: No/ no es tan difícil

(Enunciado 8. L1-6)

El enunciador alude a la evaluación de la lectura como una obligación, marcado en el discurso con la modalidad deóntica: “*Me hacen leer y tenemos que leer*”. El uso de categorías nominales de carácter profesional docente como: “*evaluación inicial/la evaluación intermedia y la evaluación final*”, entrega una perspectiva formal de la evaluación focalizada en el docente. Finalmente, el sujeto mediante el subjetivema de carácter nominal “*letras*” y adverbial de carácter evaluativo “*no es tan difícil*”.

El locutor es el hablante y aparece un segundo locutor como profesor al usar categorías nominales propias de los profesores “*evaluación inicial/ la evaluación intermedia y evaluación final*”.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1º persona singular y plural en modalidad deóntica, detectando una obligación de parte del sujeto para realizar la evaluación.

El **enunciador 9** señala la perspectiva de una buena lectura en silencio cuando hay respeto por la puntuación.

E: Eso es cuando lee es en voz alta/ ¿verdad?//pero en silencio como sabes que estás leyendo bien

A: Así como//así como ¿LECTURA MENTAL?

E: Sí

A: Sí/ leo normalmente

E: ¿Cómo sabes que estás leyendo bien?

A: Porque// porque siempre ((me he fijado en los puntos))

(Enunciado 9. L1-6)

El enunciador alude a la lectura silenciosa, utilizando la categoría nominal “*lectura normal*”. Este punto de vista se considera desde la 1º persona y utiliza el subjetivema adverbial de carácter evaluativo “*normalmente*”, “*siempre*”.

El locutor se presenta como hablante. Sin embargo, aparece nuevamente el locutor profesora al enunciar el concepto de “*LECTURA MENTAL*”, propio del discurso docente.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1º persona.

El **enunciador 10** da cuenta de una posición de rechazo a una lectura en la escuela por falta de tiempo.

E:...¿dónde te gusta más leer? A: En la casa/porqué aquí// porque aquí en la escuela no me queda demasiado tiempo E: ¿No alcanzas a leer todo? A: No alcanzo a leer todo	(Enunciado 10. L1-4)
---	----------------------

El enunciador alude a los tiempos de lectura en la escuela, utilizando categoría nominal “*escuela*” para definir el espacio donde no le gusta leer. Discursivamente, el enunciador utiliza adverbio de carácter evaluativo para justificar que la poca cantidad de tiempo la para la lectura en la escuela “*no me queda demasiado tiempo*”, “*no alcanzo a leer todo*”.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1º persona, pronombres en 1º persona singular.

Dinamismo discursivo Caso 2/Niña/ Escuela A

El caso 2 recoge 10 enunciadores, los cuáles en un proceso de abstracción del discurso total, se unifican los E’1, E’2, y E’4, E’7 E’9 por aludir a un mismo punto de vista, quedando en total 7 enunciadores.

Luego, se relacionaron los enunciadores respecto a su dialogicidad polifónica, detectando las posiciones, formas y tensiones de la construcción del sujeto lector en el discurso.

Respecto al primero de los aspectos, se determinó adhesiones del sujeto a los siguientes enunciadores: “*Lectura compartida*” (E’1 y E’2) y también a enunciadores que están relacionados: “*Lectura en Clima de Silencio*” (E’3), “*Lectura silenciosa*” (E’4, E’7 y E’9) y “*Lectura de diferentes tipos de textos*” (E’5), “*Evaluación de la lectura por decodificación*” (E’8).

Respecto a los enunciadores en que se pesquisa oposición del sujeto se encuentran: “*Lectura en la Escuela*” (E’10) por falta de tiempo para “*leer todo*”.

Por último, se detectó al sujeto presente en todos los enunciadores por el uso de pronombres en 1° persona ya sea por marcas verbales o por uso de pronombres.

La construcción del sujeto lector presenta la tensión entre la escuela, como espacio y tiempo reducido para la realización de todas las lecturas.

Construcción discursiva del Sujeto Lector (Caso 3)

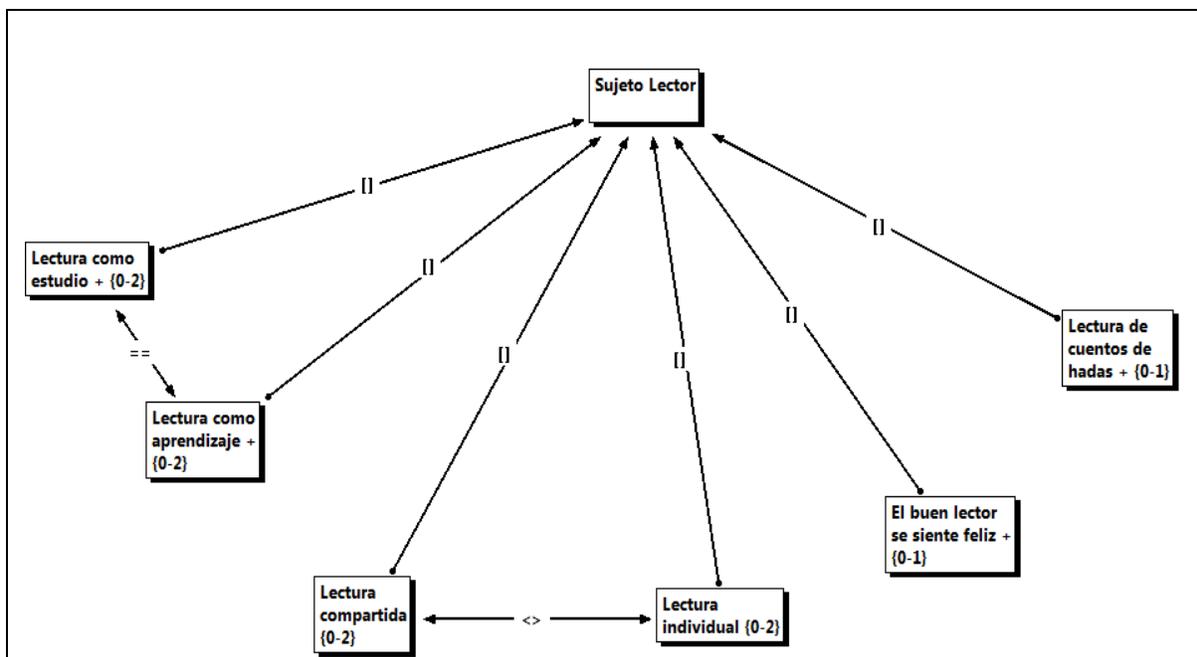


Figura 4

El proceso analítico del **Caso 3/ Niña / Escuela** detectó 9 enunciados, los que fueron seleccionados bajo los criterios definidos anteriormente.

Seleccionado los enunciados, se realizó la detección de mecanismos de inscripción, centrados en los pronombres, subjetivemas, verbos y modalidad. El detalle se registra en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

En el proceso analítico de categorización se detectaron para cada uno de los enunciados del caso 3 los enunciadores, locutores, sujetos de la enunciación y sujetos del enunciado, los que pueden ser revisados en su detalle en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

A nivel del corpus discursivo, se pesquisa 9 enunciadores que se describen a continuación en relación a los mecanismos de inscripción y al sujeto de la enunciación, los que se presenta en cada uno de ellos:

El **enunciador 1** señala una adhesión a la Lectura compartida mediante las marcas utilizadas en 3° persona plural y pronombre átono dativo en 2° persona. . Además se justifica esta adhesión con el uso de subjetivemas de carácter afectivo “*amigos*”, “*divertido*” y con verbo en modalidad apreciativa “*Te acompañan*”. Aquí el locutor aparece como hablante y el Sujeto de la enunciación no se marca en el enunciado.

E: ¿Por qué te gusta?
N: Porque están leyendo con AMIGOS
E: Ahhh/ ¿por qué gusta leer con los amigos?
N: Porque es divertido
E: ¿Qué hacen los amigos?
N: (3) Te acomPAÑAN
E: Te gusta que te acompañen
N: Sí

(Enunciado 1/ L 4-8)

Por último, el sujeto de enunciado se ancla en la perspectiva de Lectura Compartida discursivamente mediante la 3° persona plural para indicar a los “*amigos*” y mediante el pronombre en 2° persona para indicar la razón de su adhesión, apareciendo no presencial en el discurso.

El **enunciador 2** señala preferencia por la lectura familiar al enunciar de manera epistémica “*el niño está feliz*”. Además, se marca el enunciador con una acción en forma continua con el uso de perífrasis verbal “*está leyendo*”. Aquí el locutor aparece discursivamente en el hablante. Por su parte el sujeto de la enunciación no está marcado en el enunciado.

N: El papá le está leyendo un cuento
E: Ya
N: El niño está feliz
E: ¿Por qué?
N: Porque está con el PAPÁ
E: ¿Te gusta leer con el papá o con la mamá?
N: °(SÍ)°

(Enunciado 2/ L 4-10)

El sujeto del enunciado ancla su posición en el enunciador mediante el uso del pronombre en 3° persona singular y Pronombre átono dativo “*El papá le está leyendo un cuento*”.

El **enunciador 3** señala preferencia a la lectura compartida y se justifica en la enunciación de la expresión “*porque están juntos*”, utilizando marcas verbales en 3° persona plural, subjetivemas adverbiales de carácter afectivo “*juntos*” y uso de verbos en gerundio como una forma de entender

la acción de leer en un presente continuo “los niños que se están acompañando a leyendo un libro”. Aquí importa destacar el uso de la perífrasis verbal de forma refleja, marcando de este modo una ausencia de los adultos en el acompañamiento. No se marca discursivamente otro locutor que el hablante y no se presenta en marcas discursivas.

E: ¿Qué ves ahí?
N: Los niños que se están acompañando a leyendo un libro
E: ¿Te gusta?
N: Sí
E: ¿Por qué?
N:(5seg) Porque están juntos
E: ¿Te gusta estar juntos con los amigos?
N: Ehh(2)SÍ
E: ¿Lo están pasando bien?
N: Lo están pasando BIEN
E: ¿Se lee bien junto con los otros?
N: (5SEG) Sí

(Enunciado 3/ L 1-6)

El sujeto del enunciado se ancla a la perspectiva del enunciador con marcas en 3° persona plural, distanciándose de esta postura.

El **enunciador 4** señala la postura de leer bien hace sentirse feliz.

E: ¿Te gusta esta foto?
N: Sí // porque ella está leyendo (5)
E: ¿Qué le puede provocar tanta felicidad a esta niña?
N: Porque está leyendo BIEN
E: ¿Qué es leer bien?
N: Ehhh (7) sentirse feliz

(Enunciado 4/ L 1-6)

E’4 señala preferencia por una lectura calificada como “BIEN”, utilizando subjetivema adverbial de carácter evaluativo. El enunciador expresa la acción de leer mediante el uso del verbo con perífrasis verbal con gerundio “*está leyendo*”, dando cuenta de una actividad que requiere permanencia en el tiempo. Finalmente, con la expresión “*sentirse feliz*,” está marcada por el pronombre reflexivo y una modalidad apreciativa del verbo. En tanto otro locutor que el hablante no se presenta en el discurso.

Se pesquisa el sujeto de la enunciación al dudar de la respuesta que debe dar y al poner una pausa de 7 segundos “*Ehhhh (7)*” antes que deba mencionar una conclusión de orden epistémico por el uso del verbo ser y apreciativo, puesto que leer bien significa “*sentirse feliz*.”

El sujeto del enunciado se expresa en 3° persona por el uso de pronombres y marcas verbales. Sin embargo, el uso del pronombre reflexivo marca débilmente la presencia del sujeto.

El **enunciador 5** marca preferencia por la lectura compartida.

N: ((El niño)) el niño está //leyendo un poema//y se lo está diciendo a los/ a sus AMIGOS//mmmh
E: Eso// ¿te gusta esta?
N: Sí
E: ¿Por qué te gusta?
N: Porque lo están acompañando para que// para queeee// mmmh (.) (5)
E: Los amigos lo están acompañando//¿te gusta que te acompañen delante de todos?

(Enunciado 5/ L 2-6)

El enunciador se posiciona en el discurso mediante el uso de 3° persona en pronombre átono acusativo y en las marcas verbales. Además del uso de perífrasis verbal “*está leyendo*”, “*está diciendo*”, “*están acompañando*”. Es importante el uso de subjetivemas en el enunciador, en tanto generan un sentido afectivo con los subjetivemas nominales “*amigos*” y verbales: “*acompañando*”. Sin embargo, también aparece la modalidad epistémica cuando se señala “*el niño está leyendo*”.

El locutor aparece como hablante. El sujeto de la enunciación aparece dudando marcado en “*emmmm*” y en pausas (5).

El sujeto del enunciado está señalado discursivamente en pronombre átono acusativo en 3° persona y en marcas verbales en 3° persona, detectando distancia al enunciador.

El **enunciador 6** señala la oposición a la lectura individual mediante el uso de verbos en gerundio “*estar leyendo*” que marca la acción de la lectura en un presente continuo, y con modalidad verbal epistémica “*está sin AMIGOS*”. A ello se suma el uso del subjetivema de carácter afectivo “*SOLITA*” para marcar la negatividad de una posición de lectura en soledad. El locutor se asimila al hablante del discurso. No hay marca del sujeto de la enunciación.

E: y dime// ¿cuál es la que menos te gustó?
N: La niña leyendo sola
E: Ahhh// ¿no te gusta esa?
N: No
E: ¿Por qué no te gusta?
N: Porque está leyendo SOLITA
E: Y eso /¿no es bueno?
N: Porque está sin AMIGOS

(Enunciado 6/ L 1-8)

El sujeto del enunciado se ancla en la enunciación a través de marcas verbales en 3ª persona, indicando con ello una posición de la que no se hace parte directamente.

El **enunciador 7** señala la preferencia de leer como aprendizaje.

E: ¿Te gusta leer? N: Sí E: ¿Por qué te gusta leer? N: Porque// porque así aprendo E: Leyendo tú aprendes// ¿qué aprendes? N: Yo aprendo de todo (5) a escribir	(Enunciado 7/ L 1-6)
--	----------------------

Esta perspectiva se marca en el discurso con el adverbio de modo “*así*” y con el subjetivema verbal de carácter evaluativo “*aprendo*”. El locutor es el hablante del enunciado y el sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante marcas verbales en 1ª persona singular y pronombre en persona “*Yo aprendo de todo*”.

El **enunciador 8** señala la lectura como estudio.

E: ¿Qué ves ahí? N: Niños que están leyendo en en// la clase //ehhh en CUADERNOS E: ¿Cómo lo están pasando esos niños? N: Bien E: ¿Qué hacen que hacen al leer? N: Mmmhh // ESTUDIAR E: Estudiando ¿Te gusta esa imagen? N: Sí E: ¿Por qué te gusta? N: // Porque ellos están estudiando	(Enunciado 8/ L 1-10)
---	-----------------------

Para ello marca discursivamente el enunciador con categorías nominales que aluden a un significado relacionado a contextos escolares “niños”, “cuadernos”. Es destacable el uso de verbos en perífrasis verbal con uso de gerundio “*están leyendo*”, “*están estudiando*”, indicando la lectura como una acción en realización.

El locutor se relaciona con el hablante del enunciado. Se pesquisa al sujeto de la enunciación en la duda de la respuesta “(Mnnnnhhhh)”.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador en marcas verbales en 3ª persona plural y

Pronombre en 3° persona plural.

El **enunciador9** señala preferencia por los cuentos de hadas.

E: ¿Qué te gusta leer?
N: // ehh cuenTOS
E: ¿Cuál cuento te gusta leer?
N: **HADAS**

(Enunciado 9/ L 1-4)

El enunciador se manifiesta en un enunciado restringido y sólo con el uso de categorías nominales de orden cultural “*cuentos*” “*hadas*”. De este modo, se refiere a una tipo de cuentos infantiles. Se atiende la ausencia de verbos y pronombres en el enunciado. El locutor se presenta como hablante del enunciado. El sujeto del enunciado no se marca en el discurso. En tanto el sujeto de la enunciación se hace presente en la dubitación de la respuesta “*ehhh*”. No se presenta marca discursiva para el Sujeto del Enunciado.

Dinamismo discursivo Caso 3/Niña/ Escuela A

El caso 3 recoge 9 enunciadores, los que en un proceso de abstracción del discurso total, unificaron los E'1, E'2, E'3 y E'4 por aludir a un mismo punto de vista, quedando un total 6 enunciadores.

Luego, se relacionaron los enunciadores respecto a su dialogicidad polifónica, detectando las posiciones y las formas de construcción del sujeto lector en el discurso. Esto es, dar cuenta de la adhesión, oposición, paradojas o tensiones ideológicas hacia el punto de vista definido en el enunciador. Además, se dan a conocer la posición propia o ajena del sujeto respecto al enunciador, lo cual es definido por el uso del pronombre.

Respecto al primero de los aspectos, se determinó adhesiones del sujeto a los siguientes enunciadores: “*Lectura compartida*” (E'1, E'2, E'3 y E'4) y también a enunciadores que están relacionados como la “*Lectura como aprendizaje*” (E'7), la “*Lectura como estudio*” (E'8). Finalmente, se presenta un enunciador al que se adhiere, pero sin la presencia del sujeto del enunciado que es el “*Gusto por los cuentos de hadas*” (E'9) y “*El buen lector se siente feliz*”(E'5)

Respecto a los enunciadores en que se detecta oposición se encuentran: la “*Lectura individual*” (E'6).

Por último, se pesquisa los enunciadores encarnados en el sujeto por el uso de pronombres en 1° persona. En este caso el sujeto se presenta en 1° persona, ya sea por marcas verbales o por uso de pronombres en 1° persona. Sólo en el E'7 se presenta en 3° persona, señalando la lectura como aprendizaje, infiriendo con ello la conciencia de que es un lector aún no posicionado en esta perspectiva, porque estar en proceso.

La construcción del sujeto lector presenta tensión entre la “*Lectura compartida*” y la “*Lectura individual*”, valorando de manera diferente a cada una.

Construcción discursiva del Sujeto Lector (Caso 4)

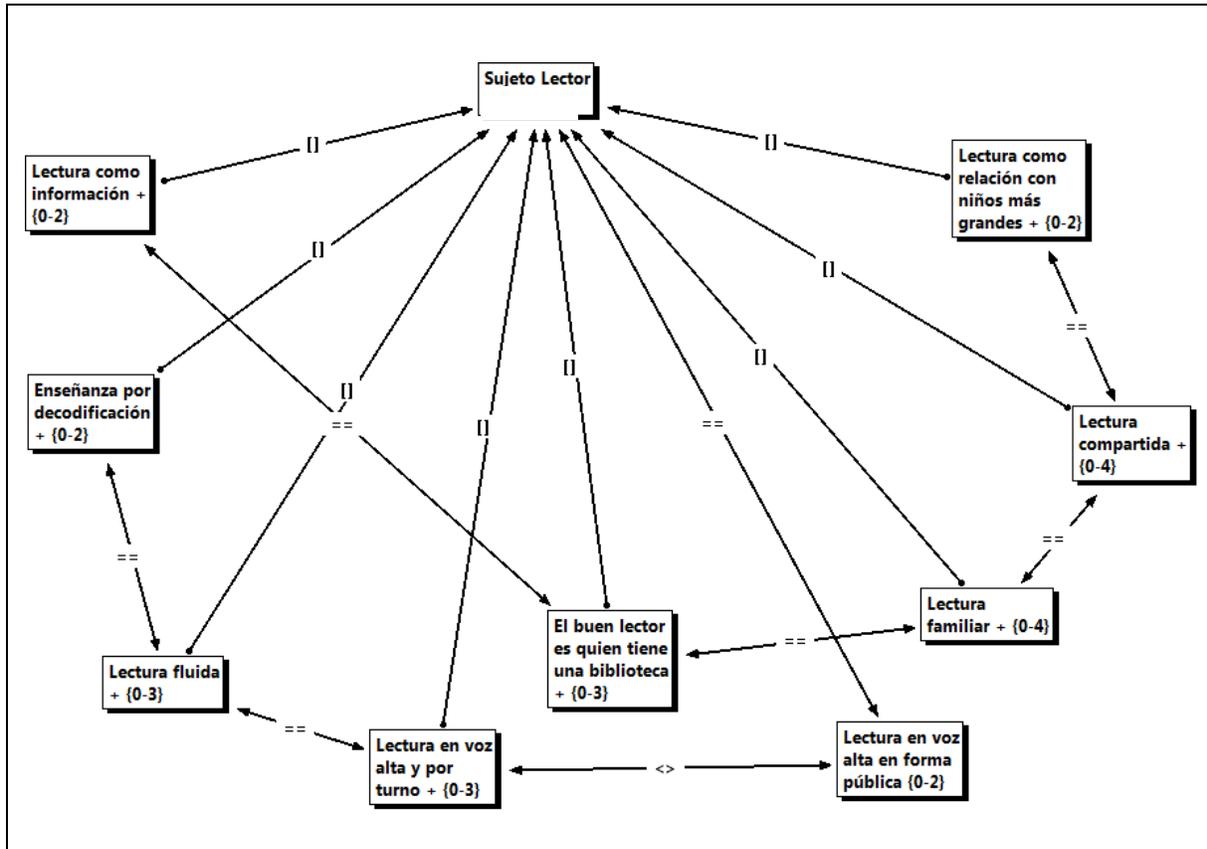


Figura 5

El proceso analítico del **Caso 4/ Niño / Escuela A** detectó 11 enunciados, los que fueron seleccionados bajo los criterios definidos anteriormente.

Seleccionado los enunciados, se realizó la detección de mecanismos de inscripción, centrados en los pronombres, subjetivemas, verbos y modalidad. El detalle se registra en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

En el proceso analítico de categorización se detectaron para cada uno de los enunciados del caso 2 los enunciadores, locutores, sujetos de la enunciación y sujetos del enunciado, los que pueden ser revisados en su detalle en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

A nivel del corpus discursivo, se pesquisa 9 enunciadores que se describen a continuación en relación a los mecanismos de inscripción y al sujeto de la enunciación, los que se presenta en cada uno de ellos:

El **enunciador 1** señala una adhesión a una lectura familiar.

E: Ya bien ahora ¿qué ves ahí? A: Un papá que le está leyendo a un niño E: Oye (2) y// ¿al niño le gusta estar ahí? A: LE GUSTA ESTAR AHÍ E: ¿Por qué? A: Porque el niño está feliz y el padre también E: ¿Cómo sabes eso? A: Porque el padre va leyendo y el hijo va cambiando las páginas E: ¿Por qué crees que está feliz? A: Porque ES ALEGRE que un padre esté con SU HIJO	(Enunciado 1/ L 1-10)
--	-----------------------

En el discurso se marca con subjetivema adverbial de carácter afectivo “*ALEGRE*”, “*feliz*”, otorgando una mirada positiva a este enunciador. Además, con el uso de verbos ser y estar en presente y en perífrasis: “*está leyendo*”, “*va cambiando*”. De esta forma el enunciador atiende una acción en realización. Las modalidades verbales que se detectaron son de carácter apreciativo: “*le gusta estar ahí*”, y epistémico: “*Porque ES ALEGRE...*”, que aportan a la adhesión a esta perspectiva.

Aparece el locutor relacionado con el hablante del enunciado y el Sujeto de la enunciación no se marca discursivamente.

Por su parte, el sujeto del enunciado se indica mediante marcas verbales en 3ª persona singular y con pronombre átono dativo en 2ª persona, detectando de este modo distancia del sujeto al enunciador.

El **enunciador 2** adhiere a la lectura como información.

E: ¿Qué crees que está leyendo esta niña? A: Está leyendo una fábula E: ¿Cómo lee ella? A: Bien E: ¿Cómo está ella? A: Está feliz porque está leyendo un libro que tal vez le informe// o animales alegres que le hablan.	(Enunciado 2/ L 1-6)
--	----------------------

Este enunciador utiliza marcas discursivas como subjetivemas adverbiales de carácter afectivo: “feliz”, “alegres” que otorgan una posición positiva a esta perspectiva. Además el uso de verbos en tiempo. Presente y compuestos en perífrasis verbal con uso de gerundio “*está leyendo*”, *entrega una visión de una actividad en acción*.

El locutor aparece como hablante del enunciado y el sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se detecta en el enunciador mediante el uso marcas verbales y pronombres personal y pronombres dativos en 3° persona singular femenina. Todos señalan un distanciamiento del sujeto al enunciador.

El **enunciador 3** señala preferencia por lectura de niños grandes.

E:¿y ellos que estarán leyendo//te imaginas tú? A: Algo así// estarán leyendo las instrucciones de (()) E: MUY BIEN// ¿y a ellos les gusta estar ahí? A: Sí E: ¿Te gustaría estar ahí? A: Sí E: Y ¿por qué? A: Ahí hay puros NIÑOS GRANDES	(Enunciado 3/ L 5-13)
--	-----------------------

Esta posición se marca discursivamente por categorías nominales con uso de sustantivo: “*señores*”, “*sala de clase*”, “*universidad*”. Además del uso de subjetivema nominal de carácter evaluativo: “NIÑOS”, y del adjetivo de carácter evaluativo: “GRANDES”. Colabora con ello el uso de verbos compuesto en perífrasis verbal “*está leyendo*”, detectando una lectura en acción.

El locutor aparece como hablante y no se marca discursivamente el sujeto de la enunciación.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso marcas verbales en 3° persona plural.

El **enunciador 4** rechaza la lectura en voz alta y pública.

E: ¿Te gusta leer así// delante de todos?
A: *No*
E: AHH/ te gustaría estar aquí atrás o al medio
A: *Atrás*
E: ¿Por qué no te gusta?
A: Porque me da vergüenza *estar en frente de todos*
E: AHH//te da vergüenza

(Enunciado 4/ L 1-19)

Esta posición se marca con los subjetivemas adjetivo de carácter evaluativo. “*importantes*”, nominal de carácter afectivo: “*compañeros*” y nominal de carácter evaluativo: “*mayores*”. De este modo se detecta la relevancia de la lectura en voz alta. Sin embargo, el rechazo se expresa en el subjetivema de carácter afectivo “*vergüenza*”.

En este enunciado el locutor es el hablante y el sujeto de la enunciación no está marcado.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador con marcas verbales en 3º persona y pronombres y marcas verbales en 1º persona singular. De este modo se diferencia cuando el sujeto describe el lector en voz alta en 3º persona, y el sujeto como lector avergonzado y situado en el espacio marcado con deíctico “*atrás*” y con uso de pronombres y marcas en 1º persona.

El **enunciador 5** indica adhesión a la lectura compartida.

E: Ya, ¿te gusta es imagen?
A: Sí porque hay dos niños van a sacar un libro y parece que lo están leyendo entre los dos porque ahí el niño sacó y parece que lo están leyendo entre los dos
E: ¿Qué crees que estarán mirando?
A: Cuentos
E: ¿Te gustaría estar ahí?
A: Sí (2) ME GUSTARÍA ESTAR ACOMPAÑÁNDOLOS y leerles los cuentos.

(Enunciado 5/ L3-9)

El enunciador 5 adhiere a una lectura compartida utilizando los verbos con uso de perífrasis verbal “*está leyendo*” en modalidad alética: “*ME GUSTARÍA ACOMPAÑÁNDOLOS*” .

El locutor es hablante del enunciado y el sujeto de la enunciación no se presenta discursivamente en el enunciador.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador a través de las marcas verbales en 3º persona

singular y plural, desde donde describe la situación como un observador. Sin embargo, la posición se marca en pronombre átono reflexivo y marcas verbales en 1º persona, cuando se indica el deseo de pertenecer a una forma de lectura compartida.

El **enunciador 6** indica rechazo a la lectura por obligación en contextos escolares.

E: ¿por qué no te gusta? A: Porque están ocupados// ENOJADOS /// y eso (()) E: YA// ¿y por qué? A: Porque ellos tienen que leer POR OBLIGACIÓN// parece E: ¿Y tú lees por obligación? A: A veces E: ¿A ti te aburre leer? A: NOOO (2)/ no tanto// a veces	(Enunciado 6/ L 2-10)
---	-----------------------

Esta posición se marca en el discurso a través del uso de subjetivema adjetivo de carácter evaluativo: “*ENOJADOS*”, “*ocupados*”, “*OBLIGADOS*” y subjetivema adverbial de carácter evaluativo “*no tanto*”, “*a veces*”. Además de verbos en tiempo presente con modalidad deóntico: “*tienen que LEER POR OBLIGACIÓN*”.

El locutor es el hablante del enunciador y el sujeto de la enunciación no está marcado en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en marcas verbales en 3º persona plural y pronombre en 3º persona de forma masculino y plural, tomando distancia a una posición que rechaza.

El **enunciador 7** indica adhesión a una buena lectura como lectura fluida.

E: Oye //¿tú cómo crees que lees en relación a tus compañeros? A: (3) A veces leo LLLOOO SSSIENTO E: AHH// no lo haces de corrido A: No//a veces me salto LAS COMAS// y los puntos E: Entonces // crees que lees bien o mal? A: Más o menos	(Enunciado 7/ L 1-6)
---	----------------------

Esta posición se marca discursivamente en el uso de subjetivemas adverbial con carácter evaluativo (*locución adverbial de tiempo*) “*a veces*”, y “*más o menos*”.

Con el uso del verbo con modalidad epistémica, se detecta una visión que comprende una forma de lectura como verdadera.

El locutor es el hablante del enunciado. Sin embargo aparece el locutor como alumno evaluado de manera “*más o menos*” al enunciar una lectura poco fluida “*LLO SSIENTO*”, y que implica un sentido de disculpas por parte del lector. El sujeto de la enunciación no está marcado discursivamente.

El sujeto de la enunciación se marca con marcas verbales y pronombres en 1º persona singular, detectando un posicionamiento del sujeto en esta posición.

El **enunciador 8** como preferencia a la buena lectura considerada así por leer libros.

E: ¿Cómo crees que es una persona que lee mucho?
A: Bien
E: ¿Qué significa eso?
A: Una persona que lee bien
E: Pero te imaginas además cómo puede ser
A: MI MAMÁ lee muy bien
E: Ella lee bien ¿cómo es tu mamá?
A: Es que ella/ tiene una BIBLIOTECA con libros
E: ¿Te cuenta lo que ella lee?
A: Sí

(Enunciado 8/ L 1-10)

Se marca en el discurso mediante el uso de subjetivemas nominal adjetivo de carácter evaluativo: “*bien*”, “*muy bien*” y nominal de carácter evaluativo: “*BIBLIOTECA*” y nominal de carácter afectivo “*MI MAMA*”. Con ello se detecta una aceptación de forma positiva a una lectura. Además de uso de verbos en perífrasis verbal con gerundio: “*está leyendo*”.

El locutor cumple el rol de hablante del discurso y el sujeto de la enunciación no está marcado discursivamente.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador por marcas verbales y pronombre personal en 3º persona singular femenino, indicando distancia del sujeto a este enunciador. Se distancia del enunciador.

El **enunciador 9** adhiere a la lectura fluida.

E: ¿Tú eres un buen o mal lector?
A: MMMMHHH, °(más o menos)°
E: ¿Por qué crees que eres más o menos?
A: Siempre leo como (3) como media (2) como// EMPIEZO BIEN/ pero paro y no entiendo esa palabra
E: Entonces// ¿cómo podemos mejorar eso?
A: Leyendo más

(Enunciado 9/ L 1-6)

Se marca en el discurso mediante el uso de verbos adverbial de carácter evaluativo: “BIEN”, “más o menos”, “más” y el uso de Verbos en tiempo Presente “leo”, “EMPIEZO” y también con el uso de verbo en gerundio “leyendo”.

El locutor se relaciona al hablante. El sujeto de la enunciación se marca discursivamente en la dubitación de la enunciación “MMMMHHH”.

El sujeto del enunciado detecta su anclaje en el enunciador en marcas verbales en 1º persona, señalando la conciencia de su evaluación.

El **enunciador 10** señala adhesión a una enseñanza de la lectura de forma de decodificación.

E: ¿Quién te enseñó a leer?
A: Ehhh mi papá me enseñó juntando las LETRAS// SI ESTÁ LA C Y LA E ME INDICA QUE ES CE
E: ¿Eso te lo enseñó antes de entrar a la escuela?
A: Ahí me enseñó en kínder// cuando llegue a prekinder/ ahí me enseñó.

(Enunciado 10/ L 1-10)

El enunciador utiliza subjetivemas nominales: “LETRAS”, “papá” y usa deíctico: “ahí me enseñó en kínder”, para indicar el curso donde aprendió a leer.

Se utiliza verbos en tiempo pretérito perfecto para indicar un hecho temporalmente pasado.

El locutor se relaciona con el hablante y el sujeto de la enunciación se marca en el discurso con la dubitación en el enunciado “Mmmmmh”.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador por el uso de marcas verbales y pronombre átono reflexivo en 1º persona.

El **enunciador 11** señala adhesión a la enseñanza de la lectura en voz alta y por turnos, dirigida por la profesora.

E: ¿Qué hace la tía para que lean en clases?

A: Va diciendo que// por ejemplo /MATÍAS LEE// después cuando hay un PUNTO/ lee otro

E: ¿Eso es entretenido?

A: Sí

(Enunciado 11/ L 1-10)

Esta posición se marca con verbo en gerundio “*Va diciendo*”, detectado una visión de la lectura como actividad. Además, se ejemplifica la forma de enseñanza con una modalidad verbal deóntica “*MATIAS LEE*”, entregando un valor obligatorio a la lecturas. Por último, se marca con la categoría nominal “PUNTO” para señalar la seña de cambio de turno en la dinámica de la lectura en clase.

Se presenta el locutor como hablante y también aparece la voz de la profesora dando la orden de lectura: “*MATÍAS LEE*”. No se presenta en el discurso el sujeto de la enunciación.

El sujeto del enunciado se marca verbalmente en 3º persona, no haciéndose partícipe de esta posición.

Dinamismo discursivo Caso 4/Niña/ Escuela A

El caso 4 recoge 11 enunciadores, los que en un proceso de abstracción del discurso total, unificaron los E’7 y E’9 por aludir a un mismo punto de vista, quedando un total 10 enunciadores.

Luego, se relacionaron los enunciadores respecto a su dialogicidad polifónica, detectando las posiciones y las formas de construcción del sujeto lector en el discurso. Esto es, dar cuenta de la adhesión u oposición ideológica al punto de vista del enunciador y dar a conocer la posición propia o ajena del sujeto por el uso del pronombre y otras marzas nominales.

Respecto al primero de los aspectos, se determinó adhesiones del sujeto a los siguientes enunciadores: “*Lectura familiar*” (E’1), “*Lectura como información*” (E’2), “*Lectura como relación con niños grandes*” (E’3), “*Lectura compartida*” (E’5), “*Lectura fluida*” (E’7 y E’9), “*El buen lector es quien tiene una biblioteca*” (E’8). “*Enseñanza como decodificación*” (E’10), y la “*Enseñanza de la lectura en voz alta y por turno*” (E’11).

Respecto a los enunciadores en que se pesquisa oposición se encuentran: “*Lectura en voz alta y pública*” (E’4).

Por último, se pesquisaron los enunciadores encarnados en el sujeto por el uso de marcas verbales y pronombres en 1° persona, detectando en aquellos enunciadores referidos a la “*Lectura fluida*” (E’7 y E’9), en los que destaca la irrupción del locutor-lector, puesto que da la voz a sí misma como lectora poco fluida. También, este caso presenta al sujeto del enunciado en 1° persona en el enunciador referido a la “*Lectura en Voz alta y pública*” (E’4). En todos los casos mencionados, se percibe la conciencia del sujeto de su condición de lectora poco fluida y con vergüenza de presentarse por este motivo en público.

La construcción discursiva del sujeto lector detecta la tensión entre la “*Lectura en voz alta*” en la sala de clases y la que se realiza en forma pública, diferenciando espacialmente el lugar de los lectores en formación del de los buenos lectores.

Construcción discursiva del Sujeto Lector (Caso 5)

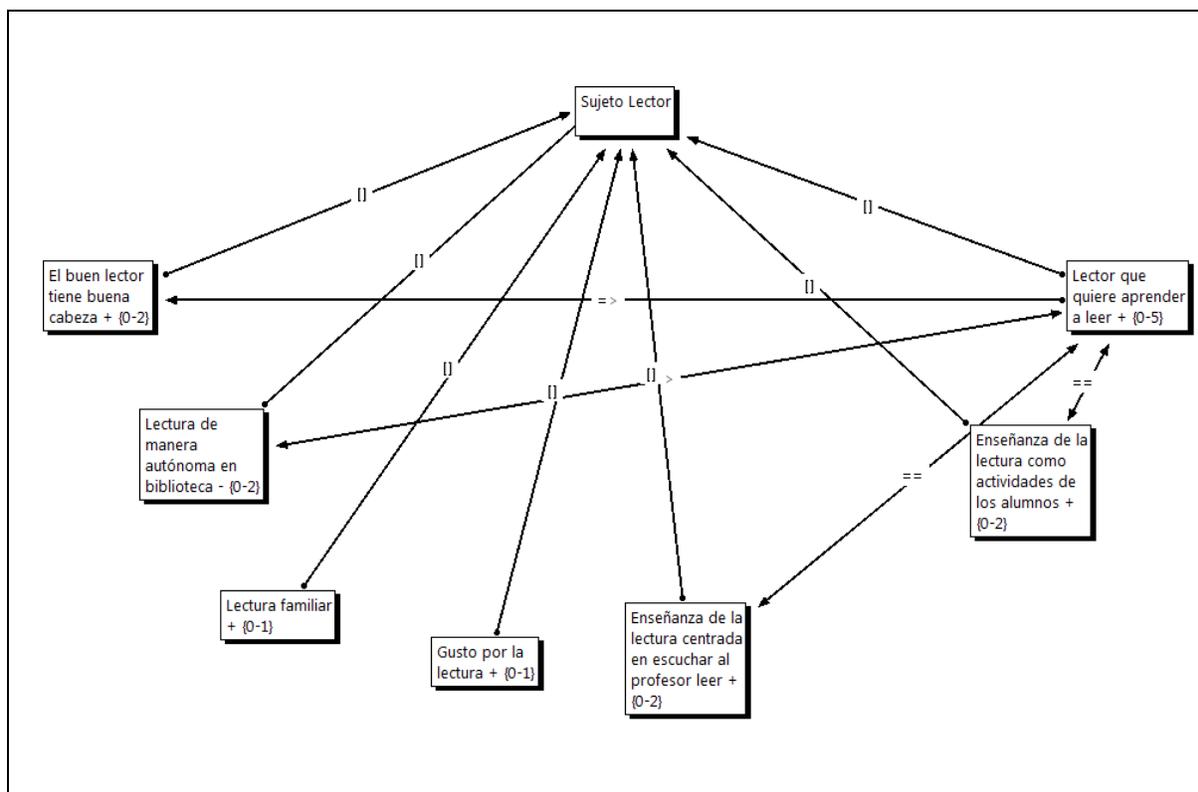


Figura 6

El proceso analítico del **Caso 5/ Niña / Escuela B** detectó 8 enunciados, los que fueron seleccionados bajo los criterios definidos anteriormente.

Seleccionado los enunciados, se realizó la detección de mecanismos de inscripción, centrados en los pronombres, subjetivemas, verbos y modalidad. El detalle se registra en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

En el proceso analítico de categorización se detectaron para cada uno de los enunciados del caso 5 los enunciadores, locutores, sujetos de la enunciación y sujetos del enunciado, los que pueden ser revisados en su detalle en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

A nivel del corpus discursivo, se pesquisa 8 enunciadores que se describen a continuación en relación a los mecanismos de inscripción y al sujeto de la enunciación, los que se presenta en cada uno de ellos:

El **enunciador 1** señala rechazo la lectura libre en Biblioteca.

N: y lo que menos que me gusta es esa//la que los niños van solos (indica foto de biblioteca)

E: AHH// ¿por qué no te gusta?

N: PORQUE NO LE PIDEN PERMISO A LA MAMÁ

E: Están solos y tienen que estar con la mamá, sí// ¿te preocupa eso?

N: Sí

(Enunciador 1. L1-4)

Este enunciador se marca discursivamente con la categoría nominal: “*MAMÁ*”, y los subjetivemas nominales de carácter axiológico: “permiso” y “solo”, puesto que no deben ir los niños solos, infiriendo las normas que deben respetar los niños. Además, confirmando esta posición, se utiliza verbo en tiempo presente y con modalidad deóntica: “*NO LE PIDEN PERMISO A LA MAMÁ*”.

El locutor se relaciona con el hablante. El sujeto de la enunciación no se marca discursivamente.

El sujeto del enunciado se marca en el pronombre en 1° persona para indicar su rechazo a la lectura libre. Sin embargo, marca verbalmente y con pronombre en 3° persona al referirse a quienes leen de manera libre, distanciándose de quienes realizan esta actividad considerada por el sujeto como indebida.

El **enunciador 2** adhiere al gusto por la lectura.

E: ¿Por qué te gusta leer?

N: Porque// ME FASCINA LEER un libro, **PORQUE YO QUIERO SER UNA PROFESORA PARA QUE LE PUEDA LEER LIBROS A LOS NIÑOS.**

(Enunciador 2. L1-2)

La adhesión es por dos razones, la primera de ella declara una positiva apreciación, marcada en discurso en el verbo de tiempo Presente de forma refleja y con modalidad Apreciativa: “*ME FASCINA*”.

La segunda razón del Enunciador para adherir al gusto por la lectura es la posibilidad que otorga la lectura de ser Profesora, marcado en el enunciado en la perífrasis verbal volitiva: “YO QUIERO SER PROFESORA PARA QUE PUEDA LEER LIBROS A LOS NIÑOS”.

Aquí se utiliza las categorías nominales PROFESORA, LIBROS Y NIÑOS, aludiendo a la experiencia escolar.

El locutor se relaciona con el hablante del enunciado, en tanto el Sujeto de la Enunciación no se marca discursivamente en el enunciado.

El sujeto del enunciado se marca en el discurso mediante el pronombre YO y las marcas verbales en 1° persona, apropiándose de este modo de un enunciador que no sólo se presenta como una perspectiva de la lectura, sino que se extiende hacia una categoría del ser del sujeto.

El **enunciador 3** señala que leer bien es tener buena cabeza.

<p>E: ¿Por qué?/ ¿qué es leer bien? N: Que eh leer bien// cuando tú lo haces MEJOR QUE NADIE/// lees mejor porque tienes MUY BUENA CABEZA E: Muy buena cabeza/la persona que tiene buena cabeza lee bien//¿cómo sabes que esa persona tiene buena cabeza// cómo lo puedes captar? N: ¿Cómo lo puedo pescar? E: Sí N: Porque yo pienso con mi cabeza todo lo que (5) ...</p> <p style="text-align: right;">(Enunciado 3 / L1-6)</p>
--

Esta posición se marca en el discurso con los subjetivemas adjetivo calificativo de carácter evaluativo: “buena, inteligente”, y adverbial de modo de carácter evaluativo: “MEJOR QUE NADIE”.

De esta forma se registra en el discurso la relación del acto de leer con la competencia y la inteligencia, lo que está simbolizada en el subjetivema nominal de carácter evaluativo: “CABEZA”, lo que se explica con una modalidad verbal de tipo apreciativa “tienes MUY BUENA CABEZA” y con modalidad epistémica “yo pienso con mi cabeza”.

En este enunciado el locutor se relaciona con el hablante, pero también aparece la voz de un evaluador de la lectura en el segmento “tú lo haces MEJOR QUE NADIE/// lees mejor porque

tienes MUY BUENA CABEZA” que podría ser el profesor, la madre o algún familiar. No se registra marca discursiva del sujeto de la enunciación.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador a partir del pronombre y marcas verbales en 2º persona, detectando de este modo un sujeto que no se posiciona del todo en el enunciador. Pero sí lo hace en 1º persona al expresar que el pensamiento es con la cabeza.

El **enunciador 4** señala preferencia por un lector que le encanta leer.

N: ¿Como una persona que lee mucho?

E: Sí

N: Porque LE ENCANTA LEER// y a él le gusta leer y es como de la BIBLIOTECA

(Enunciado 4/ L 1-3)

Esta perspectiva se marca discursivamente en el enunciado fundamentalmente mediante el uso de verbos con modalidad apreciativa. *“LE ENCANTA LEER”, “le gusta leer”*.

Además, se utiliza modalidad epistémica para definir al buen lector relacionado con la *“BIBLIOTECA”*, subjetivema nominal que en este enunciado se comprende con el carácter evaluativo positivamente para calificar a un lector.

El locutor se relaciona con el hablante del enunciado y el sujeto de la enunciación no está marcado en el discurso.

El sujeto del enunciado se presenta en el discurso con marcas verbales y pronombres en 3º persona singular, no apropiándose discursivamente del enunciador.

El **enunciador 5** adhiere a describir la enseñanza de lectura reducida solo a escuchar a la profesora.

E: Bien//, ahora dime ¿cuál es la actividad que más se hace sobre lectura?

N: ¿QUÉ/, QUÉ/, sobre//¿qué clase hace más acá?//hace una cosa//, ella nos lee y nosotros y nosotros escribimos/, escribimos/, ponemos números y HACIMOS MUCHAS COSAS EN UN PAC

E: Esas son actividades de un libro //

N: (ASIENTE CON LA CABEZA)

(Enunciado 5/ L1-4)

Esta posición se marca en el discurso mediante el subjetivema adjetivo numeral “*hace una cosa*”, detectando una mirada de las actividades de lectura de forma reiterada y limitada.

Esto se reafirma al describir la actividad: “*ella nos lee y nosotros y nosotros escribimos/escribimos.*”

El **enunciador 6** en el mismo enunciado, adhiere a describir la enseñanza de lectura en clases como la realización de muchas actividades. Esta posición se marca en el discurso mediante el subjetivema adverbial de cantidad “*MUCHAS*” y el uso de la modalidad epistémica “*HACIMOS MUCHAS COSAS*”

Para ambos enunciadores, se detecta un locutor relacionado con el hablante y otro relacionado con la Profesora al mencionar “*PAC*”, la sigla de un texto utilizado por ellos. En tanto, no se detecta el sujeto de la enunciación en el discurso.

El sujeto del enunciado para ambos enunciadores, se marca discursivamente con pronombres personales y marcas verbales en 3° persona singular en género femenino para indicar a la profesora y la acción que realiza. En tanto, utiliza pronombres y marcas verbales en 1° persona plural para indicar las actividades realizadas por los alumnos, indicando apropiación de este rol.

El **enunciador 7** señala adhesión a la lectura familiar situada.

E: Bien ¿cuéntame, en tu casa lees?
N: Leo mucho/ cuando voy saliendo/ leo con mi papá MUCHAS TIENDAS
E: AHH los carteles, que entretenido eso. ¿Eso es lo que tú lees en la casa?
N: (ASIENTE)
E: ¿Con quién lees?
N: Cuando salgo con mi mamá/con mi tata/ con mi abuela/ con mi hermana (3)

(Enunciado 6/ L 1-6)

El enunciador se marca discursivamente mediante los subjetivemas nominales de carácter afectivo “*papá*”, “*mamá*”, “*tatá*”, “*abuela*”, “*hermana*” para aludir a las personas con las que lee en contextos situacionales. Además, se utiliza verbos en presente con perífrasis en gerundio “*voy saliendo*”, otorgando de este modo un carácter activo.

El locutor se relaciona con el hablante del enunciado, en tanto el Sujeto de la Enunciación no registra marcas del sujeto de la enunciación.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1ª persona singular, encarnando discursivamente el enunciador.

El **enunciador 8** señala preferencia por un lector que quiere aprender a leer.

E: ¿Dónde te gusta más leer en la casa o en la escuela?

N: En la escuela, porque cuando sea más grande voy a aprender a leer MUCHO MEJOR, más que lo que estoy aprendiendo a leer ahora, aprendiendo a leer, voy leyendo de a poco a la biblioteca

(Enunciado 7/L1-3)

Se marca discursivamente por el subjetivema adjetivo de carácter evaluativo “*MUCHO*”; adverbial de modo carácter axiológico “*MEJOR*”, adjetivo de carácter evaluativo: “*más grande*” y nominal de carácter evaluativo: “*a la biblioteca*”. Con ello, se declara un proceso de mejora de la lectura hasta llegar a la “*biblioteca*” como lugar y meta. El aprendizaje que requiere la lectura, se marca por uso de verbos en tiempo Presente y uso de perífrasis verbal: “*voy a aprender a leer*”, “*estoy aprendiendo*”, “*voy leyendo*”. En estos segmentos, la modalidad verbal que se utiliza es volitiva: “*voy a aprender*”.

El locutor se relaciona con el hablante del discurso y el sujeto de la enunciación no se marca discursivamente.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante marcas verbales en 1ª persona singular, posicionándose en esta perspectiva.

Dinamismo discursivo Caso 5/Niña/ Escuela B

El caso 5 recoge 7 enunciadores, los que en un proceso de abstracción del discurso total, unificaron los E'2 y E'4 por aludir a un mismo punto de vista (gusto por la lectura), quedando un total de 6 enunciadores.

Luego, se relacionaron los enunciadores respecto a su dialogicidad polifónica, detectando las posiciones y las formas de construcción del sujeto lector en el discurso. Esto es, dar cuenta de la

adhesión, oposición y tensiones ideológicas de los enunciadores y dar a conocer la posición propia o ajena del sujeto por el uso del pronombre.

Respecto al primero de los aspectos, se determinó adhesiones del sujeto a los siguientes enunciadores: “*Gusto por la Lectura*” (E’2, E’4), “*El buen lector es quien tiene buena cabeza*” (E’3), “*La enseñanza de la lectura centrada en escuchar al profesor*” (E’5), “*La enseñanza de la lectura centrada en actividades del alumno*” (E’6), “*Lectura familiar*” (E’7) y “*Lector que quiere aprender a leer*” (para llegar a la biblioteca) (E’8).

Los enunciadores en que se pesquisa oposición se encuentra: “*Lectura de manera libre en biblioteca*” (E’1).

Por último, se pesquisaron los enunciadores encarnados en el sujeto por el uso de marcas verbales y pronombres en 1º persona, detectando en aquellos enunciadores referidos al “*Gusto por la lectura*” (E’2 y E’4), la “*Enseñanza de la lectura activa*” (E’6), “*Lectura familiar*” (E’7) y “*Lector que quiere aprender*” (E’8). En todos hay presencia del sujeto respecto a su actuación, excepto en el último enunciador que rescata la conciencia de aprender a leer mejor y la voluntad de querer hacerlo.

La construcción discursiva del sujeto lector contiene una tensión entre la enseñanza de la lectura pasiva, donde el profesor lee; y la enseñanza de la lectura activa, donde el alumno realiza las actividades.

Construcción discursiva del Sujeto Lector (Caso 6)

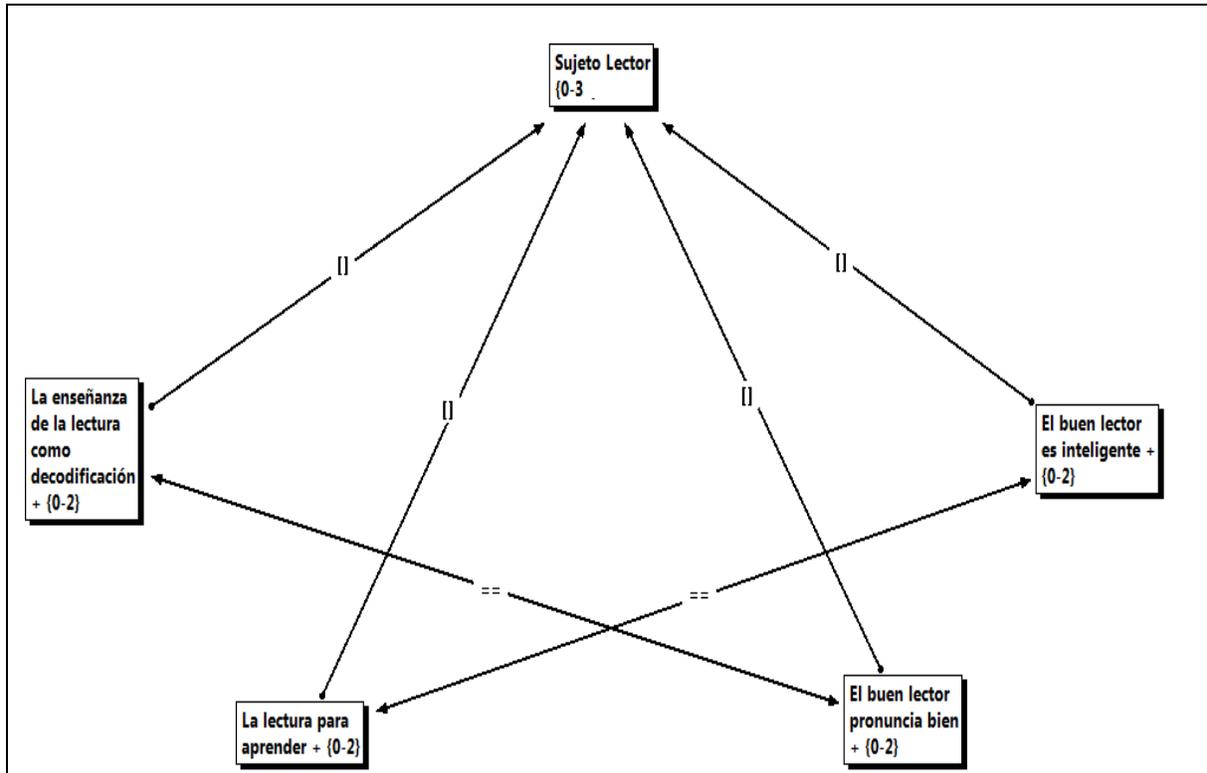


Figura 7

El proceso analítico del **Caso 6/ Niño / Escuela B** detectó 4 enunciados, los que fueron seleccionados bajo los criterios definidos anteriormente.

Seleccionado los enunciados, se realizó la detección de mecanismos de inscripción, centrados en los pronombres, subjetivemas, verbos y modalidad. El detalle se registra en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

En el proceso analítico de categorización se detectaron para cada uno de los enunciados del caso 6 los enunciadores, locutores, sujetos de la enunciación y sujetos del enunciado, los que pueden ser revisados en su detalle en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

A nivel del corpus discursivo, se pesquisa 8 enunciadores que se describen a continuación en relación a los mecanismos de inscripción y al sujeto de la enunciación, los que se presenta en cada uno de ellos:

El **enunciador 1** señala preferencia por la lectura porque aprende más.

E: Te gusta leer ¿por qué te gusta leer? N: (8) no sé/ me gusta/porque así aprendo MÁS E: Tú aprendes con la lectura/ ¿qué aprendes con la lectura? N: Como suenan las letras/ como se leen los párrafos/ como están las letras juntas.	(Enunciado 1/ L1-4)
--	---------------------

Esta postura se marca en el discurso a través del uso de la modalidad verbal apreciativa “*me gusta*” y epistémica “*aprendo MÁS*”. El aspecto de código en el discurso se registra en la descripción del aprendizaje: “*como suenan la letras*”, “*como se leen los párrafos*”, “*como están las letras juntas*”.

El locutor coincide con el hablante, en tanto el sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador en las marcas verbales en 1^o persona singular posicionándose de la postura.

El **enunciador 2** marca preferencia por la idea de que un buen lector es inteligente.

E: ¿Cómo es una persona que lee mucho? N: Inteligente E: ¿Qué más? N: °(No sé)°	(Enunciado 2/ L1-4)
--	---------------------

La posición se marca discursivamente mediante el subjetivema adjetivo calificativo de carácter evaluativo “*inteligente*”.

El locutor coincide con el hablante, en tanto el sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado no se presenta en el enunciador.

El **enunciador 3** señala concepto de buena lectura en la pronunciación al no equivocarse.

E:// ¿qué es leer bien?
N: No sé// pronunciar/en decir otra letra (2) PERO TODOS SE EQUIVOCAN

(Enunciado 3 /L1-2)

La posición se marca en el discurso a través del uso del verbo en infinitivo “*pronunciar*”, indicando con ello una nominalización de una acción como es la lectura.

El locutor coincide con el hablante, mientras que el sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador con las marcas verbales en 3° persona aludiendo de este modo, una distancia de la buena lectura.

El **enunciador 4** refiere a la enseñanza de la lectura de decodificación.

E: ¿Quién te enseñó a leer?
N: Una tía
E: ¿Cómo te enseñó?
N: Ella me decía como las letras (3) como se leía un cuento
E: Te acuerdas ¿cómo te enseñó a leer?
N: Sí
E: Ella se acercaba y te decía **esta es la letra**
N: Sí

(Enunciado 4/L1-8)

E’4 mediante el uso de la modalidad epistémica: “*esta es la letra*”, indicando con ello una realidad. Además, en esta expresión se utiliza el deíctico “*esta*” para señalar una enseñanza que se basa en mostrar el código. Aquí resulta importante destacar como el enunciador no sólo destaca el decir la letra, sino también la proximidad que se expresa con el deíctico, aunque también explícitamente lo menciona: “*Ella se acercaba*”.

El locutor coincide con el hablante, pero aparece un 2° locutor la tía que habla directamente “*esta es la letra*”, en tanto el sujeto de la enunciación no se marca discursivamente.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso de pronombre en 1° persona. De este modo el sujeto aparece encarnando la postura.

Dinamismo discursivo Caso 6/Niña/ Escuela B.

El caso 6 recoge sólo 4 enunciadores, puesto que el discurso del niño era muy restringido. Luego de en un proceso de abstracción del discurso total, se estimó que los 4 enunciadores eran independientes.

Luego, se relacionaron los enunciadores respecto a su dialogicidad polifónica, detectando las posiciones y las formas de construcción del sujeto lector en el discurso. Esto es, dar cuenta de la adhesión, oposición o tensión ideológica al punto de vista del enunciador y dar a conocer la posición propia o ajena del sujeto por el uso del pronombre.

En relación al primero de los aspectos, se determinó adhesiones del sujeto a los siguientes enunciadores: “*La Lectura para aprender más*”.(E’1), la “*Enseñanza de lectura como decodificación*” (E’4). Los enunciadores “*Buen lector es inteligente*” (E’2), “*Buena lectura es pronunciar*” (E’3) no hay una adhesión directa, sino que se presentan como una realidad.

No se pesquisa oposición del sujeto a los enunciadores.

Por último, se pesquisaron los enunciadores encarnados en el sujeto por el uso de marcas verbales y pronombres en 1° persona, detectando en aquellos enunciadores referidos a la lectura para aprender más (E’1) y de la “*Enseñanza de la lectura como decodificación*” (E’4). En tanto, en el enunciador “*Buen lector es inteligente*” (E’2) no se marca en el discurso la persona. Mientras que el enunciador “*Buena lectura es pronunciar*” (E’3), tiene marcas en 3° persona, por lo tanto el sujeto no se siente representado por la posición de buen lector.

Construcción discursiva del Sujeto Lector (Caso 7)

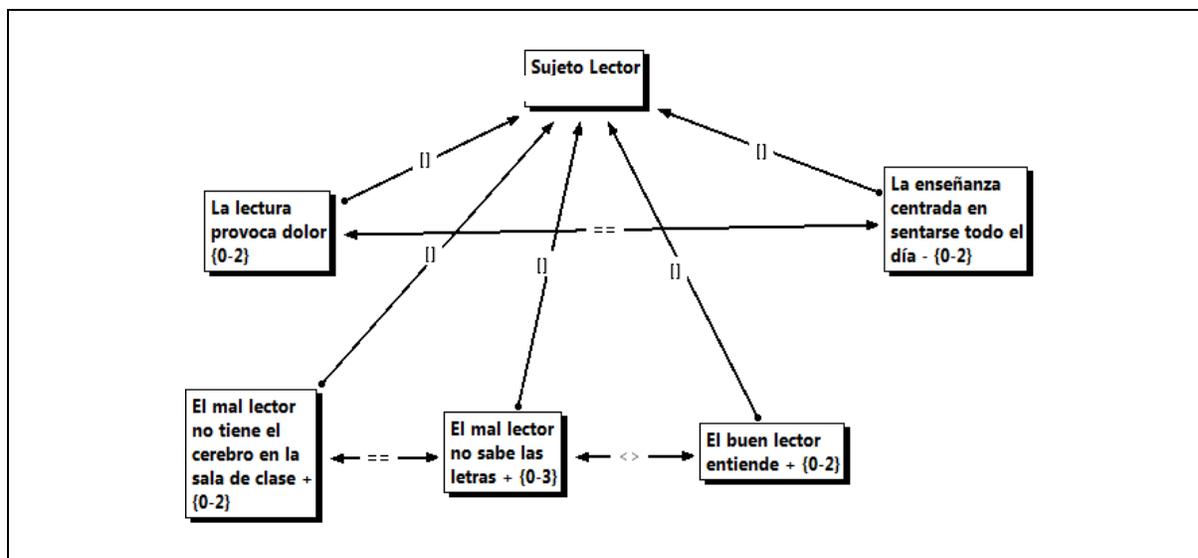


Figura 8

El proceso analítico del **Caso 7/ Niño / Escuela B** detectó 6 enunciados, los que fueron seleccionados bajo los criterios definidos anteriormente.

Seleccionado los enunciados, se realizó la detección de mecanismos de inscripción, centrados en los pronombres, subjetivemas, verbos y modalidad. El detalle se registra en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

En el proceso analítico de categorización se detectaron para cada uno de los enunciados del caso 7 los enunciadores, locutores, sujetos de la enunciación y sujetos del enunciado, los que pueden ser revisados en su detalle en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

A nivel del corpus discursivo, se pesquisa 6 enunciadores que se describen a continuación en relación a los mecanismos de inscripción y al sujeto de la enunciación, los que se presenta en cada uno de ellos:

El **enunciador 1** indica rechazo por la lectura por provocar malestar.

E: ¿cuál es la que menos te gustó? N: Esa E: Es la que menos te gustó//o ésta por ejemplo//o ésta de acá//o está de acá//la de los niños leyendo. N: Esa E: ¿Por qué? N: Porque me duele aquí (INDICANDO LA CABEZA) E: AHH// te empieza a doler la cabeza cuando empiezas a leer N: Sí, aquí (INDICA LA FRENTE) <p style="text-align: right;">(Enunciado 1/ L1-8)</p>

Esta posición se marca discursivamente con el verbo en modalidad apreciativa y en primera persona: “*me duele aquí (indicando la cabeza)*”. Se utiliza el deíctico “*aquí*” para referirse a la cabeza de manera concreta, la que es indicada con su mano. El uso del verbo presente, hace que esta situación se entienda como latente.

El locutor coincide con el hablante, en tanto el sujeto de la enunciación no se marca discursivamente.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante las marcas verbales en 1ª persona y en el pronombre átono reflexivo en 1ª persona, tomando con ello una posición encarnada, no sólo en la persona, sino en el cuerpo y específicamente en la cabeza.

El **enunciador 2** señala rechazo a la posición corporal de la clase de lectura.

E: Ah lo que te dicen lo haces N: ME HACEN SENTARME TODO EL DÍA. E: Te hacen sentarte todo el día N: ME HACEN HACER ESO TODO EL DÍA// DESPUÉS DE LA COLACIÓN NOS VAMOS. <p style="text-align: right;">(Enunciado 2/ L1-4)</p>

Esta posición se marca discursivamente con uso del verbo en presente, Modo indicativo y en forma pasiva refleja. Se usa la modalidad deóntica: “*me hacen sentarme*”, señalando la obligación de tomar una posición.

Además, con el uso del subjetivema adverbial de cantidad “*TODO EL DÍA*”, se marca de manera más intensa el rechazo, puesto que se debe estar sentado en un tiempo demasiado extenso.

El locutor coincide con el hablante, en tanto el sujeto de la enunciación no se presenta en el

discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso de la 1^o persona en marcas verbales y pronombre átono reflexivo, posicionándose de esta forma en la postura de rechazo del enunciador.

El **enunciador 3** indica rechazo por la lectura.

E: La tienen que hacer// dime ¿te gusta leer? N: Sólo a veces E: A veces//a ver piensa en esas veces en que te gustó leer// ¿por qué te gustó leer? N: Una vez me gustó E: Una vez te gustó// ¿por qué te gustó leer? N: No es que me guste, solo que leo (2) cuando estoy aburrido leo E: Cuando te aburres lees//AHHH!! N: Cuando me aburro ((en juego en el jardín))()	(Enunciado 3/ L1-8)
---	---------------------

Esta posición se marca en el discurso mediante la modalidad apreciativa “*no es que me guste*”, y los subjetivemas adverbiales de tiempo de carácter evaluativo: “*una vez*” y adjetivo de carácter evaluativo: “*aburrido*” y con la modalidad apreciativa: “*no es que me guste/ solo leo (2) cuando estoy aburrido leo*”.

El locutor coincide con el hablante, en tanto el sujeto de la enunciación aparece en las pausas reiteradas.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador en marcas verbales en 1^o persona singular y pronombre átono reflexivo en 1^o persona. De este modo, se encarna en la postura.

El **enunciador 4** adhiere a la lectura porque es “bueno entender”.

E: ¿cómo los ves a ellos?/ ¿cómo son esas personas que leen bien? N: (5) QUE LEEN, POH E: ¿Eso es bueno o es malo? N: Es bueno ENTENDER	(Enunciado 4/ L5-8)
--	---------------------

Esta posición se registra en el discurso mediante la modalidad epistémica: “*es bueno entender*”, utilizando subjetivema y verbo como atributo predicativo “*bueno entender*”.

El locutor coincide con el hablante, en tanto el sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se posiciona discursivamente en el punto de vista mediante marcas verbales en 3ª persona singular. Con ello, se detecta un sujeto que adhiere desde una lejana posición al enunciador.

El **enunciador 5** indica “ser mal lector por no saber las letras”.

E: Bien // ¿tú crees que eres un buen o mal lector? lector es la persona que lee// ¿cómo te consideras tú?
N: Soy malo para leer//PERO MI MAMÁ ME ESTÁ ENSEÑANDO me dice una letra y yo la digo
E: Ah// tu mamá// ¿tú dices que lees mal, por qué lees mal?
N: ((No me sé las letras))

(Enunciado 5/ L1-4)

La perspectiva se detecta en el discurso mediante el uso de la modalidad epistémica: “*Soy malo para leer*”, utilizando para ello atributos predicativos. Además, utiliza el verbo en forma epistémica, pesquisando de esta forma una cristalización de una realidad que contiene apreciaciones negativas del ser. Ello se puede verificar mediante la utilización en el discurso de subjetivemas adverbiales de modo carácter evaluativo “*malo*”.

El locutor coincide con el hablante, en tanto el sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se encarna discursivamente en la posición del enunciador a través del uso de marcas verbales, pronombre átono reflexivo y pronombre personal en 1ª persona. De esta forma el sujeto se apropia de un enunciador cristalizado en el SER.

El **enunciador 6** indica rechazo a la lectura, puesto que “*MI CEREBRO NUNCA ESTÁ EN LA SALA*”.

E: ¿De qué manera tú crees, cuando estás en la clase qué sabes que estás leyendo bien o mal?
N: YO
E: Ya, pero cómo sabes, ¿te lo dice la profesora, te lo dicen los compañeros?
N: YO (2)
E: Tú solo te das cuenta
N: ES QUE MI CEREBRO NUNCA ESTÁ// **NUNCA ESTÁ EN ESTA SALA**
E: Tu cerebro no aprende, ¿eso me dijiste?
N: No (2) es sólo queee (3)/ (.) (SUSPIRA) ÉL ME AVISA
E: AHH/ él te avisa/AHH/ entonces es un cerebro muy inteligente, porque te avisa// Ah te dice:// ah me equivoqué.
N: No (2) porque pienso

(Enunciado 6/ L1-9)

La perspectiva utiliza subjetivema nominal: “*cerebro*”, y verbos que indican actividades mentales:

“avisa”, “pienso”. Se marca una modalidad epistémica cristalizada como una realidad que señala “MI CEREBRO NUNCA ESTÁ”.

El locutor coincide con el hablante, en tanto el sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado marca su anclaje en el enunciador de manera discursiva, mediante el uso del pronombre personal en 1º persona singular, marcas verbales en 1º persona singular y pronombre en 1º persona dativo, encarnando la posición del enunciador en el YO del sujeto.

Dinamismo discursivo Caso 7/Niña/ Escuela B.

El caso 7 recoge 6 enunciadores, los que en un proceso de abstracción del discurso resultaron un total de 5 (E'1, E'5) por aludir a un mismo punto de vista.

Luego, se relacionaron los enunciadores respecto a su dialogicidad polifónica, detectando las posiciones y las formas de construcción del sujeto lector en el discurso. Esto es, dar cuenta de la adhesión, paradojas, oposición y tensiones ideológicas de los enunciadores, además de señalar la posición propia o ajena del sujeto por el uso del pronombre.

Respecto al primero de los aspectos, se determinó adhesiones del sujeto al enunciador: “La lectura como entender” (E'4), “El mal lector no sabe las letras” (E'5), “El mal lector no tiene el cerebro en la sala de clases” (E'6). En relación, a los enunciadores en que se pesquisa rechazo se encuentran: “La lectura por provocar dolor” (E'1, E'3), “La enseñanza de la lectura centrada en sentarse todo el día” (E'2).

Por último, la pesquisa de enunciadores encarnados en el sujeto por el uso de marcas verbales y pronombres en 1º persona, son todos excepto el E'4, que está relacionado con la “Lectura como entender”. En este caso, la cristalización del sujeto como mal lector se posiciona desde la primera persona con el verbo ser, generando formas discursivas peligrosamente determinantes del sujeto: “Soy malo para leer”.

La tensión se presenta entre el enunciador que comprende la lectura como entendimiento y aquel relacionado con la lectura como provocadora de dolor, una tensión que deja al sujeto marginado y definiendo en tercera persona a aquellos que por él son considerados buenos lectores.

Construcción discursiva del Sujeto Lector (Caso 8)

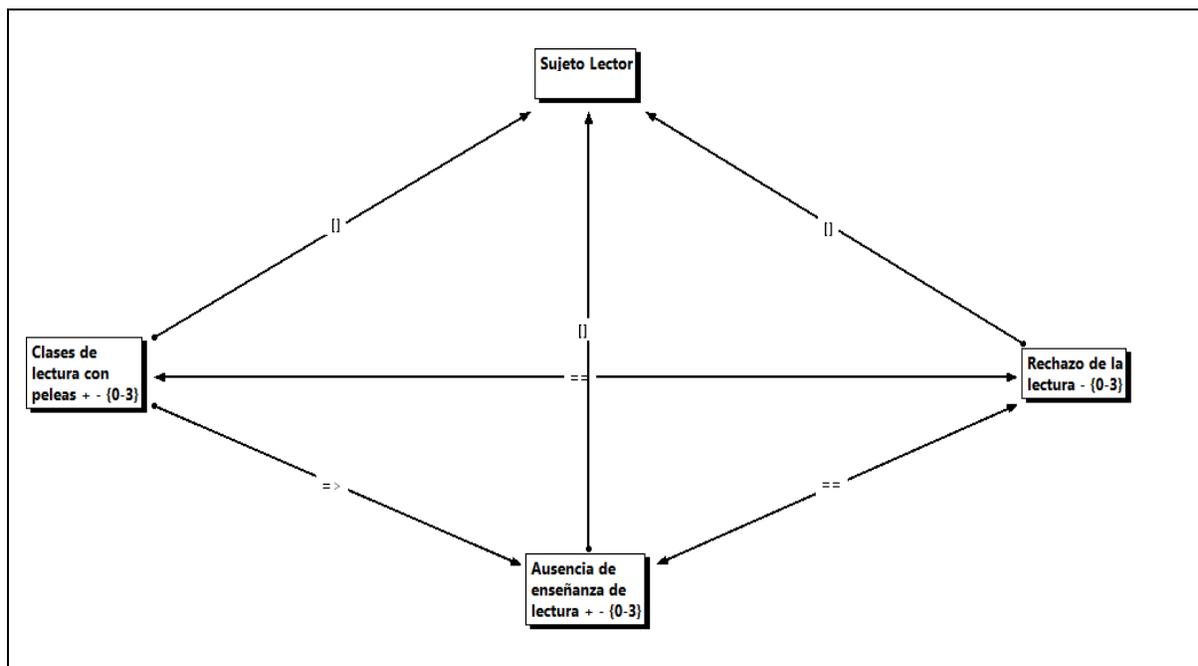


Figura 9

El proceso analítico del **Caso 8/ Niño / Escuela B** detectó 5 enunciados, los que fueron seleccionados bajo los criterios definidos anteriormente.

Seleccionado los enunciados, se realizó la detección de mecanismos de inscripción, centrados en los pronombres, subjetivemas, verbos y modalidad. El detalle se registra en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

En el proceso analítico de categorización se detectaron para cada uno de los enunciados del caso 5 los enunciadores, locutores, sujetos de la enunciación y sujetos del enunciado, los que pueden ser revisados en su detalle en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

A nivel del corpus discursivo, se pesquisa 5 enunciadores que se describen a continuación en

relación a los mecanismos de inscripción y al sujeto de la enunciación, los que se presenta en cada uno de ellos:

El **enunciador 1** señala rechazo a la lectura.

E: ¿Cuál de todas estas imágenes te gusta más?
N: Ehhh (5) ° (ninguna)°
E: <¿Por qué no te gusta ninguna?>
N: Porque (3) porque(2)porque no(2) °(no me gusta)°
E: Ya ¿cuál es la que te gusta menos?
N: Todas

(Enunciado 1/ L1-6)

Para esta perspectiva se utiliza pronombres indefinidos:” *Ninguna*”, al referirse que no le gustaban las imágenes sobre lectores. Se reafirma esta posición, con la respuesta “*Todas*” ante la pregunta cuál no te gusta, utilizando nuevamente un pronombre indefinido.

Por último, se utiliza la modalidad apreciativa: “*no me gusta*” para indicar de manera explícita y en primera persona, el rechazo a la lectura. De esta forma se genera un discurso categórico e indiferente por la lectura.

El locutor coincide con el hablante, mientras que el sujeto de la enunciación se presenta discursivamente en la expresión dubitativa: “*Ehhhh*”, con la finalidad de poner pausa al discurso.

El Sujeto del enunciado se ancla en el discurso con marcas verbales en 1° persona singular, asumiendo de este modo la perspectiva del enunciador.

El **enunciador 2** presenta la paradoja de la posición de una clase de lectura centrada en las peleas.

E: Oye de todas las//¿cuál es la que más sucede en la escuela?
N: Lo que //¿MÁS SUCEDE? (3) // son peleas
E: Lo que más sucede/ son PELEAS
N: SÍ (2) juegan(2)la tía se enoja (2) que pegan

(Enunciado 2/ L1-4)

Se detecta una posición discursiva que alude a un contexto complejo en la clase de lectura. Esta situación se marca con la modalidad epistémica verbal “*son PELEAS*” al responder qué sucede con

la lectura en la escuela. Para expresar aquello se utiliza el verbo ser, otorgando un carácter de realidad.

Para extender el discurso, el enunciador describe una dinámica organizada de causa- efecto: “*juegan (2) la tía se enoja (2) que pegan*” Se utiliza verbos en presente, 3º persona, aludiendo a los personajes que entran en juego: la tía y los alumnos

El locutor es el hablante y aparece un segundo locutor como observador de la clase en tiempo. EL sujeto de la enunciación se marca en el discurso al repetir la pregunta “¿*MAS SUCEDE?*” de modo de aclaración y en los silencios marcados en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en el discurso en 3º persona, señalando que es un observador de los que sucede en la sala de clases.

El **enunciador 3** rechaza la lectura porque no sabe leer

E: Dime// ¿te gusta leer?
N: No
E: ¿Pero, por qué no te gusta leer?
N: Porque no (5)
E: ¿Qué te pasa?
E: °(Me equivoco)° (8) °(es que no sé leer)°.
E: ¿Qué?
N: °(No sé leer)°
E: Ahh, ¿no conoces bien las letras?
N: NO

(Enunciado 3/ L1-10)

El enunciador marca discursivamente su posición con el subjetivema adverbial de carácter evaluativo: “*Porque NO*”. En este enunciador el rechazo tiene una causa que se enuncia en un bajo volumen y utilizando modalidad apreciativa y epistémica: “°(me equivoco)° (8) °(es que no sé leer)°”. La cristalización de estos segmentos, es muy relevante, puesto que ello genera una distancia con el proceso de aprendizaje de la lectura.

El locutor coincide con el hablante, en tanto el sujeto de la enunciación se marca en los silencios del discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador a través de las marcas verbales en 1º persona singular y en el pronombre reflexivo en 1º persona. De esta forma el sujeto se apropia del

enunciador.

El **enunciador 4** detecta la posición paradójica de no tener una enseñanza de lectura.

E: ¿Quién te está enseñando a leer?
N: Nadie
E: ¿NADIE?
N: No sé
E: EN SERIO Y ¿LA TÍA NO?
N: No/ ya vamos a la otra

(Enunciado 4/ L1-6)

La perspectiva se indica de forma muy restringida en el uso del pronombre indefinido “*NADIE*” como respuesta a la pregunta: “¿*Quién te está enseñando a leer*”.

El locutor coincide con el hablante. El sujeto de la enunciación aparece al final del enunciado, interactuando con el entrevistador respecto a la propia entrevista al decir: “*ya vamos a la otra*”, refiriéndose con el pronombre indefinido, a la otra pregunta.

El sujeto del enunciado se ancla en la perspectiva con marcas verbales en 1ª persona plural. De este modo se posiciona en el enunciador.

El **enunciador 5** marca posición de rechazo a la clase de lectura porque se hacen tareas.

E: Tú dices que en relación a tus compañeros no lees bien
N: Sí
E: Ellos saben y ¿tú?
N: La tía no quiere que hagan monos, **HACE PURAS TAREAS, DICE NOOOO.**
E: Entonces, la tía hace puras tareas // y tú quieres hacer dibujos
N: Sí

(Enunciado 5/ L1-6)

La posición se registra discursivamente con uso del verbo en modo imperativo, detectando una modalidad deóntica en la expresión: “*HACE PURAS TAREAS*”. Aquí se utiliza el subjetivema nominal de carácter evaluativo “*TAREAS*”, indicando con ello una actividad obligatoria y distante. Es contraria a una actividad de hacer “*monos*”, categoría nominal que indica una actividad de dibujo.

El locutor coincide con el hablante. Sin embargo aparece en discurso directo la profesora al

enunciar: “*HACE PURAS TAREAS*” y “*NOOO*”. Dos expresiones de carácter obligatorio.

La primera con modalidad deóntica y la segunda con adverbio de carácter de orden. El sujeto de la enunciación no se marca discursivamente en este enunciado.

El sujeto del enunciado se ancla en la posición con marcas verbales en 3º persona y 2º persona singular, en una forma modo distante de no integrarse plenamente al enunciador.

Dinamismo discursivo Caso 8/Niña/ Escuela B

El caso 8 recoge 5 enunciadores, los que en un proceso de abstracción del discurso total, unificaron los E'1, E'3 y E'5 por aludir a un mismo punto de vista de rechazo a la lectura, quedando un total 3 enunciadores.

Luego, se relacionaron los enunciadores respecto a su dialogicidad polifónica, detectando las posiciones y las formas de construcción del sujeto lector en el discurso. Esto es, dar cuenta de la adhesión, paradojas, oposición y tensiones ideológicas de los enunciadores. Además de indicar la posición propia o ajena del sujeto por el uso del pronombre.

Respecto al primero de los aspectos, se presentan enunciadores de paradojas del sujeto a la “*Clase de lectura con peleas*” (E'2) y “*Ausencia de enseñanza de lectura*” (E'4).

Los enunciadores en que se pesquisa oposición o rechazo (-) son los relacionados con el “*Rechazo a la lectura*” (E'1, E'3 y E'5)

Por último, se pesquisaron los enunciadores encarnados en el sujeto por el uso de marcas verbales y pronombres en 1º persona, detectando en aquellos enunciadores referidos explícitamente al rechazo por la lectura (E'1, E'3 y E'5). En tanto, las posiciones de “*Clase de lectura con peleas*” y “*Ausencia de enseñanza de la lectura*”, el sujeto se posiciona en 3º y 2º persona, distanciándose de la posición.

Este caso presenta una tensión compleja, puesto que constata la construcción de una subjetividad que rechaza la lectura, puesto que no sabe leer y no tiene oportunidades para ello, dada la ausencia de enseñanza.

5.3.1.2 Construcción discursiva del sujeto lector en profesores.

El proceso analítico de los casos estudiados de profesores de la Escuela A y B, implicó el estudio exhaustivo de 3 entrevistas, 2 de ellas corresponden a profesores de la Escuela A y uno de la Escuela B.

Después de realizar las cuatro etapas señaladas metodológicamente para esta investigación, se obtuvieron los siguientes resultados:

5.3.1.2.1 Resultados Caso 1/ Profesora / Escuela A

Construcción discursiva del Sujeto Lector (Caso 1 Profesor)

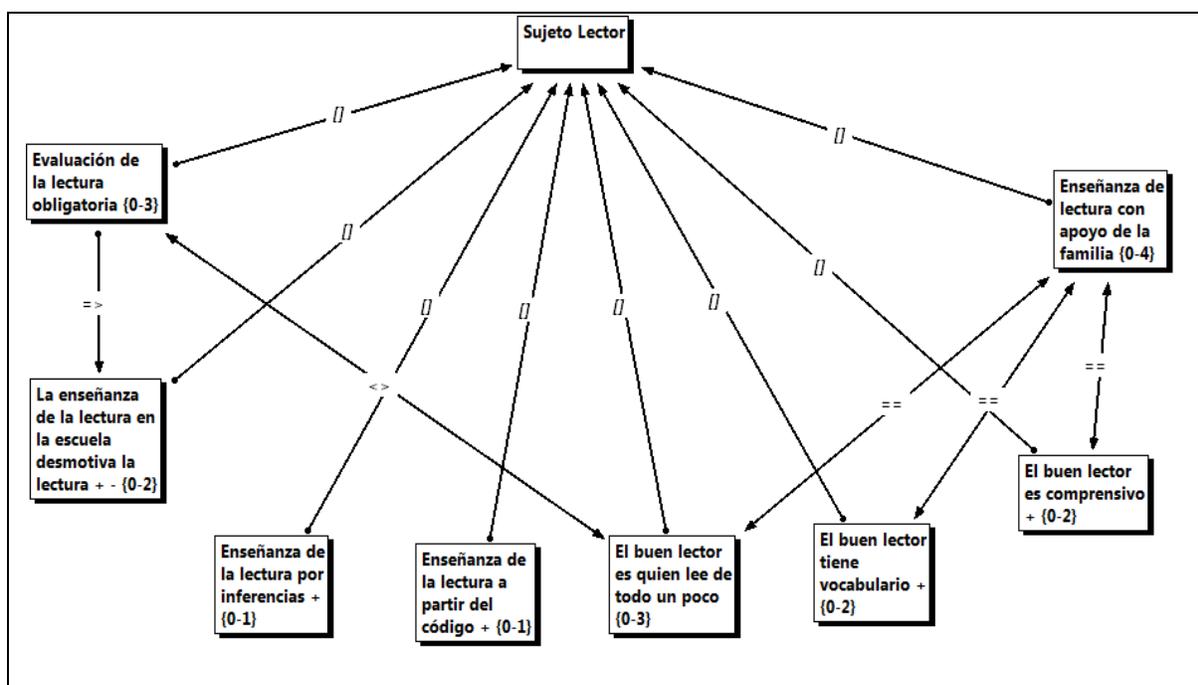


Figura 10

: -

El proceso analítico del Caso 1/ Profesora / Escuela A, detectó 12 enunciados, los que fueron seleccionados bajo los criterios definidos anteriormente.

Seleccionado los enunciados, se realizó la detección de mecanismos de inscripción, centrados en los pronombres, subjetivemas, verbos y modalidad. El detalle se registra en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

En el proceso analítico de categorización se detectaron para cada uno de los enunciados del caso 1 los enunciadores, locutores, sujetos de la enunciación y sujetos del enunciado, los que pueden ser revisados en su detalle en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

A nivel del corpus discursivo, se pesquisa 12 enunciadores que se describen a continuación en relación a los mecanismos de inscripción y al sujeto de la enunciación, los que se presenta en cada uno de ellos:

El **enunciador 1** indica adhesión al concepto de buen lector como quien realiza relación mental.

P:: NO(.) /ehh/ehhh(.)RELACIONA/ relaciona mental

(Enunciado 1. L10)

Esta posición se registra discursivamente utilizando el verbo en presente indicativo con modalidad epistémica, en cuanto da cuenta de una realidad respecto a la habilidad desarrollada por la mejor lectora. “*RELACIONA/relaciona mental*”. Para profundizar en la habilidad, se utiliza subjetivema adverbial “*mental*”.

El **enunciador 2** indica adhesión al concepto de buen lector quien utiliza sinónimos y antónimos.

P: tiene un excelente voca// vocablo y/puede trabajar sinónimos y antónimos con una facilidad única//

(Enunciado 1. L12-15)

Se registra el punto de vista mediante el uso discursivo de verbo en tiempo presente indicativo con modalidad epistémica: “*tiene un excelente voca// vocablo*”. Se utiliza subjetivema “*excelente*” para indicar el nivel de su mejor alumna.

El **enunciador 3** indica adhesión al concepto de buen lector a quien le gusta leer de todo un poco.

P: (...) ella tie// de todo// para todo/ para TODO TIENE TEMA// o sea digamos son temas ocurrentes/de/ o cuan/cuan/ cuando preguntamos **dónde aparece/ o dónde /dónde escuchó la noticia//** le gusta leer el diario/ LE GUSTA LEER DE TODO UN POCO//
(Enunciado 1. L12-15)

La posición se indica discursivamente con el verbo en modalidad apreciativa “*LE GUSTA LEER DE TODO UN POCO*”. Además del uso de subjetivema adverbial de cantidad evaluativo: “*DE TODO UN POCO.*”

El locutor del enunciado 1 coincide con el hablante, sin embargo aparece la profesora en discurso directo en la clase preguntando *¿dónde aparece/ o dónde dónde escuchó la noticia?*. En tanto el Sujeto de la Enunciación se marca discursivamente en las pausas “*ehh/ehhh(.)*”

El Sujeto del Enunciado se posiciona en los tres enunciadores mediante pronombre personal, pronombre dativo átono y marcas verbales en 3º persona para indicar a la lectora que describe, sin embargo se hace presente el sujeto como colectivo de profesores en la marca verbal en 1º persona plural y ´por tanto el sujeto se posiciona desde el conjunto de profesores en los enunciadores.

El **enunciador 4** señala adhesión al concepto de mal lector a quien no tiene comprensión.

(...) yo creo aquí en este caso hay un pequeño problema de// más// más de comprensión/yo tuve al hermano/ que está en tercero medio y este niño **DIO TRES VECES (GOLPEA VARIAS VECES EL LÁPIZ EN LA MESA)**el examen pa’ quedar/ estamos hablando de PRE-KINDER/ entonces siempre le ha costado// **ESTÁ CON PSICOPEDAGOGA(5)** entonces por lo general en esta/ en esta etapa de /de/ de APRENDIZAJE LOS CHICOS O SON MUY BUENOS// O SON MUY MALOS// o son muy pocos los que son muy malos tienen que estar con psicopedagoga o es que sean FLOJOS//
(Enunciado 2. L10-20)

Esta perspectiva se marca en el discurso mediante el uso de verbos en tiempo presente indicativo y en modalidad epistémica “*yo creo aquí*”. Además utiliza subjetivemas adjetivo calificativo de carácter evaluativo: “*FLOJOS*” y adverbial de cantidad de carácter evaluativo: “*la poca cantidad*”, “*muy simple*”, “*más*”, “*siempre*”, “*mala comprensión*”, .adverbial de modo de carácter evaluativo: “*LOS CHICOS O SON MUY BUENOS// O SON MUY MALOS//*”; adverbial de modo de

carácter evaluativo: “*estai medio malito*”

El locutor coincide con el hablante. El sujeto del enunciación se marca discursivamente por las pausas y dudas: “// *yyy por ejemplooo (2) eehh(2)*”

El sujeto del enunciado se ancla en el punto de vista en las marcas verbales en 1º persona singular y pronombre Personal en 1º persona singular.

El **enunciador 5** indica rechazo a evaluar la lectura de libros.

E: Ehh// según su experiencia y de acuerdo a ello ehh//¿se puede enseñar a ser un buen lector?
P: (2)Primera cosa SÍ//pero el problema que nos limita/nos limita como colegio y en todas partes// cuando los chicos RECIÉN parten leyendo(2) empezamos con los libros/ sobre todo/ este es el tercer libro que se EVALÚA(2) desgraciadamente en una prueba/ si a tí, por ejemplo si esta niñita le leyó el libro con acompañamiento del papá o la mamá// y si te ponen ya un cuatro o un cinco, aunque ella no sabe si es buena nota o mala nota(.) pero ya TE VA MARCANDO, entonces un RECHAZO//un RECHAZO automáticamente (.) yo encuentro que NO DEBIERA EVALUARSE LOS LIBROS, en el fondo son libros ENTRETENIDOS

(Enunciado 3 L1-14)

Este punto de vista se registra discursivamente a través de subjetivemas verbal de carácter afectivo y adverbial de carácter afectivo “*te va marcando automáticamente*”. Además, el uso de los verbos en modalidad epistémica “*yo encuentro*” y modalidad deóntica “*NO DEBIERA*”.

El locutor coincide con el hablante. En tanto, no se marca discursivamente el sujeto de la enunciación.

El sujeto del enunciado se ancla en la perspectiva planteada, mediante marcas verbales en 1º persona plural y pronombre personal en 1º persona singular. De este modo asume la perspectiva del enunciador.

El **enunciador 6** adhiere a una enseñanza de la lectura de relación con el grafema.

E: ¿Y cuáles son los recursos?
P: El recurso// la relación y/ y la cosa// la cosa que tiene más cercana a la letra//**primero partamos con la letra**// con papel lustre//de cortar//PARA ACERCAR A LA LETRA (2) con los nombre de los niños// los apellidos.

(Enunciado 4 L1-4)

Esta posición se marca en el discurso a través de una modalidad verbal apreciativa: “*PARA ACERCAR LA LETRA*”.

El locutor coincide con el hablante, sin embargo aparece el locutor en rol de profesor, para ello marca verbalmente en 1° persona plural para indicar a los niños. El sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se encarna en la posición del enunciador mediante marcas verbales en 1° persona plural. De este modo el sujeto se presenta en forma colectiva con sus alumnos.

El **enunciador 7** adhiere a una evaluación de comprensión

E: En relación a la evaluación ¿Cómo evalúas la lectura? algo ya dijiste
P: Correcto/ CON PRUEBAS de contenido//y a su vez/ haciendo por ejemplo la parte de comprensión/ hay una cantidad de frase y varios dibujos que el niño dibuje lo que leyó o que lo relacione.

(Enunciado 5 L1-4)

Para esta posición, el discurso se marca con categorías nominales “*PRUEBAS de contenido*” que se describen mediante la modalidad epistémica “*hay una cantidad de dibujos y frases*”.

El locutor coincide con el hablante. Se marca discursivamente con segmentos que hacen dudar la enunciación: “*ehhhh*”.

El sujeto del enunciado adhiere a la posición en las marcas verbales en 1° persona plural y pronombre personal en 3° persona singular. De esta manera el sujeto toma posición del enunciador.

El **enunciador 8** adhiere a la posición de considerar una buena lectura como comprensión.

E: ¿Cuáles son los criterios para considerar una buena lectura y el que se valora más?
P: LA COMPRENSIÓN/ que desgraciadamente// la lectura, o sea se supone que en primero no tenemos que preocuparnos tanto de la comprensión. Pero los chicos, se les enseña a los papás y trabajamos mucho los cuentos y en los libros las inferencias y todo eso//porque gracias a la COMPRENSIÓN// voy a tener éxito en todas las asignaturas// si no saco NADA LEER POR LEER sino tengo al comprensión

(Enunciado 6/ L1-8)

Esta perspectiva se registra en el discurso a través del subjetivema nominal “*LA COMPRENSIÓN*” y la modalidad alética “*voy a tener éxito en todas las asignaturas*”.

El locutor es el hablante del enunciado, pero también aparece el alumno en la actividad de clase hablando directamente “*PERO TÍA NO ESTÁ EN EL LIBRO*”.

El sujeto del enunciado adhiere a la posición desde el uso de marcas verbales en 1º persona plural, aludiendo al trabajo con los alumnos: “*Trabajamos mucho lo que es el vocabulario implícito y explícito*”.

El **enunciador 9** adhiere a realizar inferencias de la lectura.

¿QUIEN TIENE QUE REPARAR EL TELEVISOR? El doctor, el bombero, el gáster. Me dicen no aparecen en el texto// Están haciendo inferencias//tú viste, no me acuerdo en que tiempo, en qué época//no aparecía en el cuento que era invierno, pero tenía botas//a eso me refiero que es importantísimo//

(Enunciado 7/L7-9)

Para esta posición se marca discursivamente mediante el uso de verbos en presente con uso de gerundio “Están haciendo inferencias”. Aquí se utiliza la modalidad epistémica, otorgando un valor de verdad al segmento. Además, se utiliza subjetivema adverbial de carácter evaluativo “*es importantísimo*” con modalidad epistémica.

El ejemplo, es otra forma de posicionarse discursivamente, aludiendo a un diálogo con un alumno durante la clase en forma directa: “//tú viste, no me acuerdo en que tiempo, en qué época//no aparecía en el cuento que era invierno, pero tenía botas//a”.

Se presenta el locutor hablante, pero aparece en forma directa la profesora dialogando el alumno sobre las inferencias. El sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se presenta anclado en la posición con marcas verbales en pronombre reflexivo en 1º persona.

El **enunciador 10** señala rechazo a una lectura por obligación.

(...) en lenguaje, la lectura les da lata//los que no los obligan a leer, no lee//yo creo que tenemos mucho qué hacer/ son muy pocos los que van a leer.

(Enunciado 8/L9-11)

Esta posición de marca en el discurso a través de modalidades verbales epistémicas “yo creo”, apreciativa: “yo lo encontré” y deóntica: “tenemos mucho que hacer”.

El locutor coincide con el hablante, pero aparece un segundo locutor en el enunciado aludiendo en discurso directo la voz de los alumnos: “voy a leer más”.

El sujeto del enunciado se relaciona con la forma en que se marca el sujeto en la posición y lo hace en 1º persona singular al dar cuenta de lo que cree “yo creo” y 1º persona plural en relación a las acciones a realizar “tenemos mucho que hacer”.

El **enunciador 11** señala adhesión al rol de la familia en la formación de lectores.

Es fundamental por, yo estoy segura, estoy convencida que en la casa de la// de la Francisca papá y mamá se sientan a leer//

(Enunciado 9/L1-4)

Esta posición se marca discursivamente con la modalidad verbal epistémica: “estoy convencida” y los subjetivemas nominal de carácter evaluativo “acompañamiento”, y adverbial de modo de carácter evaluativo: “fundamental”.

El locutor coincide con el hablante. El sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se marca en la posición mediante Pronombre Personal y marcas verbales en 1º persona singular: “estoy convencida”.

El **enunciador 12** señala una paradoja de la enseñanza de lectura de la escuela desmotiva la lectura.

O sea// no sé en qué momento se pierde//pero qué pena que en un momento se pierda//que el colegio sea culpable//puede ser el simce/

(Enunciado 10 /L3-6)

Esta postura se marca discursivamente mediante la recursividad de la expresión verbal “*se pierde*”, utilizando pronombre impersonal para aludir a una ausencia en el proceso escolar.

El juicio está dado en los subjetivemas nominales de carácter afectivo “*qué pena que el colegio tenga la culpa*”, la modalidad epistémica: “*yo creo que el sistema es el culpable*” y la modalidad deóntica que utiliza la primera persona plural, aludiendo al profesorado responsable de los aprendizajes: “*SEAMOS HONESTOS*”.

Además, se menciona una categoría nominal como la causa de forzar el sistema escolar en la lectura: “*SIMCE*”. La forma discursiva que toma esta expresión es en modalidad alética: “*puede ser el SIMCE*”, dando a conocer que ello es una hipótesis.

El locutor coincide con el hablante. Se marca el sujeto de la enunciación en la expresión “*O sea*” para indicar una explicación.

El sujeto de la enunciadora se ancla en la posición en el pronombre y marcas verbales en 1ª persona singular, tomando corporalidad en la enunciadora.

Dinamismo discursivo Caso 1/ Profesora / Escuela A

El caso 2 recoge 12 enunciadores, los que en un proceso de abstracción del discurso total, unificaron E'1, E'4 y E'8 por aludir a un mismo punto de vista de adhesión a “*la buena lectura es comprensiva*”; y los E'5, E'10, E'12 por aludir a una misma perspectiva sobre “*el rechazo a la evaluación de lectura obligatoria de libros*”, quedando un total 9 enunciadores.

Luego, se relacionaron los enunciadores respecto a su dialogicidad polifónica, detectando las posiciones y las formas de construcción del sujeto lector en el discurso. Esto es, dar cuenta de la adhesión, paradojas, oposición y tensión ideológica de los enunciadores.

Además de indicar la posición propia o ajena del sujeto por el uso del pronombre y marcadores nominales.

Respecto a la adhesión se presentan los enunciadores: “*El buen lector es comprensivo*”, (E’1, E’4 y E’8), “*El buen lector tiene vocabulario*” (E’2), “*El buen lector es quien lee de todo un poco*” (E’3), “*Enseñanza de la lectura a partir del código*” (E’6), “*Enseñanza de la lectura por inferencias*” (E’9), “*Enseñanza de la lectura con apoyo de la familia*” (E’11).

En relación a las paradojas se presenta el enunciador: “*La enseñanza de la lectura de la escuela desmotiva la lectura*” (E’12).

La oposición se presenta en los enunciadores que rechazan “*La Evaluación de la lectura obligatoria*” (E’5 y E’10).

Todos los enunciadores están encarnados en el sujeto por el uso de marcas verbales y pronombres en 1º persona, detectando algunos donde se utiliza la 1º persona plural, aludiendo al colectivo de profesores (E’3, E’7, E’10, E’12) y al trabajo de la profesora con sus alumnos en clases (E’2, E’6, E’8).

En el corpus discursivo del caso, se presenta la tensión entre una evaluación obligatoria de la lectura y la formación del buen lector, cuestionando el rol de la escuela y de la propia labor profesional.

Construcción discursiva del Sujeto Lector (Caso 2 Profesor)

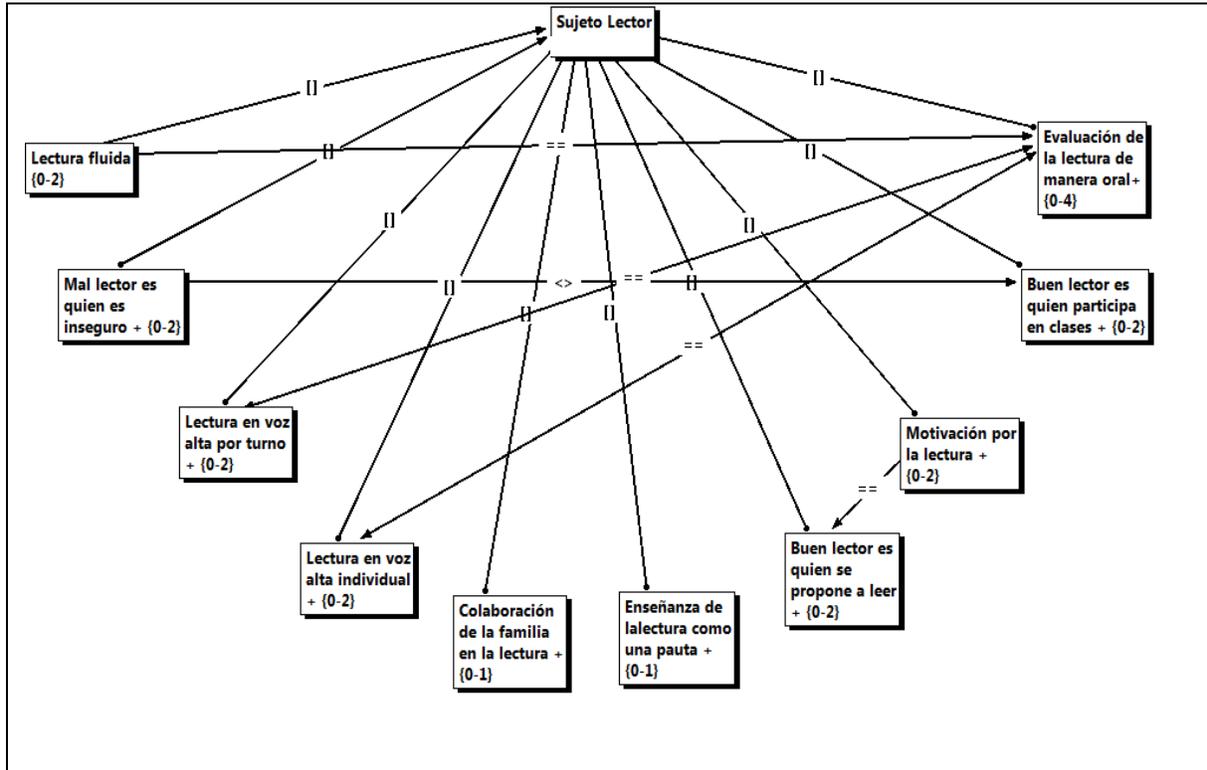


Figura 11

El proceso analítico del **Caso 2/Profesora / Escuela A** detectó 12 enunciados, los que fueron seleccionados bajo los criterios definidos anteriormente.

Seleccionado los enunciados, se realizó la detección de mecanismos de inscripción, centrados en los pronombres, subjetivemas, verbos y modalidad. El detalle se registra en las matrices de ADD (ver ANEXOS).

En el proceso analítico de categorización se detectaron para cada uno de los enunciados del caso 10 los enunciadores, locutores, sujetos de la enunciación y sujetos del enunciado, los que pueden ser revisados en su detalle en las matrices de ADD (ver ANEXOS).

A nivel del corpus discursivo, se pesquisa enunciadores que se describen a continuación en relación a los mecanismos de inscripción y al sujeto de la enunciación, los que se presenta en cada uno de ellos:

El **enunciador 1** a la posición de un buen lector es quien se participa en clases.

P: (.) (2) A ver// ehhh dentro del curso buen lector (3) que hay variooss (.)// estoy pensando específicamente en un VARÓN en un niño en un niño que es muy despierto/ es muy despierto/ está muy atento a todo/ le encanta PARTICIPAR/le gusta OPINAR/ entonces de ahí nace que justamente quiera estar siempre esté atento y participe en las actividades que se hacen /siempre está levantando la mano/ pidiendo la palabra.

(Enunciado 1/ L. 5-12)

Esta postura se marca en el discurso mediante subjetivemas adjetivo calificativo de carácter evaluativo: “muy despierto” y verbal de carácter evaluativo: “PARTICIPAR”, “OPINAR”.

Además, aporta a la construcción discursiva la modalidad epistémica del buen lector la expresión: “*es muy despierto*”.

El reiterado uso del gerundio, caracteriza el discurso en un tiempo continuo

El **enunciador 2** adhiere a la posición de un buen lector es quien se propone leer.

(...) cuando tenemos que leer/ él mismo se se propone **yo quiero leer/ YO QUÉ PUEDO LEER.**

(Enunciado 1/ L. 12-13)

Esta perspectiva se marca en el discurso a través de una modalidad verbal volutiva: “*yo quiero leer*”.

Hay un locutor que coincide con el hablante y además aparece un 2° locutor enunciado en forma directa y que es el niño buen lector:” *yo quiero leer/ YO QUÉ PUEDO LEER*”. El sujeto de la enunciación se marca discursivamente en el enunciado en las pausas y en expresiones que indican como el sujeto está organizando su respuesta: “A ver// ehhh (...)”

El sujeto del enunciado se marca en ambos enunciadores a través de pronombre y marcas verbales en 1° persona singular: “*estoy pensando*”. De este modo se posiciona incorporando su subjetividad en las perspectivas mencionadas.

El **enunciador 3** señala adhesión a la lectura compartida.

(...) me pasa que de repente hay compañeros ahí/ claro que están están más bajos/ y se están DANDO CUENTA que quien puede leer mejor que ellos/que a lo mejor ellos NO están leyendo BIEN.

(Enunciado 2. L3-6)

Esta posición se marca en el discurso mediante subjetivemas adverbial de carácter evaluativo: “BASTANTE/BASTANTE y nominal de carácter afectivo: “*compañeros*” Además, el uso de verbos con perífrasis verbal en gerundio “*están leyendo*”, “*se están dando cuenta*”, indica la lectura compartida como una acción en el tiempo.

También, el uso de la modalidad verbal epistémica “*ellos se están dando cuenta*”, aporta a la adhesión de la lectura compartida puesto que ofrece una posibilidad de evaluación y de conciencia respecto al propio nivel de lectura en relación con los otros; “*se están DANDO CUENTA que quien puede leer mejor que ellos/que a lo mejor ellos NO están leyendo BIEN*”.

El locutor coincide con el hablante del enunciado. El sujeto de la enunciación no registra marca en el discurso.

El sujeto del enunciado, se posiciona en el enunciador mediante marcas verbales en 3º persona, pronombre personal en 3º persona plural y pronombres átonos dativo en 3º persona.

El **enunciador 4** adhiere a la buena lectura como lectura fluida.

E: Para ti ¿qué es leer bien?

P: Para ellos es una lectura MÁS FLUIDA/MÁS COMPRENSIVA NO TAN SILÁBICA// entonces eso ya hay que irlo practicando

(Enunciado 3/L1-3)

Esta posición se marca mediante los subjetivemas adjetivo de carácter evaluativo: “*MÁS FLUIDA*” y adverbial de modo con carácter evaluativo “*que LEAN BIEN O NO TAN BIEN*”, “*NO TAN SILÁBICA*”.

Aporta el uso verbal en modalidad epistémica: “*Para ellos es una lectura más fluida*”. De esta forma se define la buena lectura como una realidad relacionada con la fluidez.

El **enunciador 5** adhiere a una lectura en voz alta.

(...)TAMBIÉN HAY OTROS QUE LE ENCANTA LEER/Y YO QUIERO LEER EN VOZ ALTA/ YO QUIERO PARTICIPAR/YO QUIERO HACER ESTO/ uno también se les da la oportunidad/ pero va por ahí también.

(Enunciado 3/L13-16)

Esta posición se marca con la modalidad alética: “YO QUIERO LEER EN VOZ ALTA/ YO QUIERO PARTICIPAR/ YO QUIERO HACER ESTO”. Para ello también se utiliza la categoría nominal “VOZ ALTA”.

El locutor coincide con el hablante. Sin embargo, aparece un 2º locutor como alumno: “YO QUIERO LEER EN VOZ ALTA/ YO QUIERO PARTICIPAR/ YO QUIERO HACER ESTO”. El sujeto de la enunciación se marca en el segmento “o sea como digo”.

El sujeto del enunciado aparece anclado en los dos enunciadores con pronombre personal en 1º persona plural masculino, marcas verbales en 1º persona plural y pronombres átonos dativo en 3º persona.

El **enunciador 6** adhiere al concepto de mal lector como inseguro.

(...) les digo léeme en el oído// cuando los veo inseguros les digo lo estás haciendo bien/son más inseguros/ le cuesta más/ están más echaditos en la silla/ ojalá que no me mire el profesor/les cuesta más/les cuesta más participar por ahí cuesta un poquito más/ pero en mi curso hay casos hay casos/ otros toman la valentía y se sienten más seguros de lo que leen.

(Enunciado 4/ L9-19)

Esta posición se marca en el discurso con los subjetivemas nominales con carácter evaluativo: “DIFICULTADES”, “TRATAMIENTO” y subjetivemas adverbial con carácter afectivo “calladitos”, “echaditos”, “poquito” “tímidos”. El uso de la modalidad epistémica: “les cuesta más”.

El locutor es el hablante del enunciado y también aparece el profesor en el aula con discurso directo “léeme en el oído” y el alumno mal lector “ojalá que no me mire el profesor”.

El sujeto de la enunciación aparece en la expresión “ehhh”.

El sujeto del enunciado se posiciona en la perspectiva con marcas verbales en 3º persona y pronombres átonos dativo en 3º persona. Y con marcas verbales en 1º persona singular y pronombre átono reflexivo en 1º persona.

El **enunciador 7** señala adhesión a la enseñanza de la lectura como una pauta para leer en diferentes instancias.

(...)es darle las pautas a ellos que ellos decidan que quieren leer, o sea hay instancias que ellos leen distintos tipos de lectura.

(Enunciado 5/ L4-6)

Esta posición se marca en el discurso mediante categorías “juegos literarios”, “lectura silenciosa” y con el uso de subjetivemas adverbial de cantidad con carácter evaluativo: “*muchas veces*”.

Además el uso de la modalidad epistémica: “es”: “*es claro como darle la pauta a ellos de que vayan buscando qué es lo que les gusta leer (3) va por ahí más menos*”.

El locutor coincide con el hablante del enunciado, sin embargo aparece un segundo locutor como profesora en el tiempo de clase: “*hoy día vamos a leer entre todos juegos literarios*”. El sujeto de la enunciación no deja huellas en el discurso.

El sujeto del enunciado se marca discursivamente en la perspectiva mediante marcas verbales en 3º persona singular, pronombre Personal en 3º persona plural y pronombre átono dativo en 3º persona. De esta forma indica a los alumnos desde una mirada ajena. Sin embargo en la marcas verbales en 1º persona plural, se hace partícipe de la posición: “*(...) entonces trabajamos todos/ la lectura va ser para todos/ pero muchos veces tenemos tiempos/ en la mañana hacemos lectura silenciosa*”.

El **enunciador 8** señala adhesión a la lectura en equipo.

(...) estamos siempre buscando nuevas formas/ de repente leemos de PUNTO A PUNTO /si alguien encontró algo interesante en el diccionario y lo quiere compartir (2) lo lee.

(Enunciado/ L12-15)

Esto se manifiesta discursivamente con el uso de las categorías nominales “LECTURA GRUPAL”, “PUNTO A PUNTO”, y de los subjetivemas adverbial de cantidad de carácter evaluativo: “*muchas veces*”, “*más*”, “*siempre*”. Además del uso de la modalidad epistémica: “estamos siempre buscando nuevas formas”.

El locutor coincide con el hablante. No se presentan huellas en el discurso del sujeto de la

enunciación.

El sujeto del enunciado se ancla en la perspectiva de dos formas: como observador mediante el uso de pronombre personal en 3º persona plural, pronombres átonos reflexivos en 3º persona y pronombre átono acusativo en 3º persona.

Y además como parte del colectivo profesor-alumnos que están en proceso de lectura. Esto se indica discursivamente con marcas verbales en 1º persona plural.

El **enunciador 9** señala adhesión a la motivación por la lectura por parte de la profesora.

P:En el fondo es MOTIVARLOS/ MOTIVARLOS A ELLOS/ yo le digo a los apoderados **no vamos a leer por obligación/** leer una página o el libro completo en forma rápida/NO/ o sea es motivarlos a ellos qué les gusta.

(Enunciado 7/ L3-6)

Esta posición se marca en el discurso mediante el subjetivema adjetivo de carácter evaluativo: “*leer (...) en forma rápida/ NO*” y el uso del subjetivema verbal “*MOTIVARLOS*”. Contribuye a la construcción de sentido discursivo el uso de la modalidad: epistémica: “*es motivarlos a ellos*” como una realidad respecto a la formación de lectores. A ello se suma el uso de la modalidad volutiva “*no vamos a leer por obligación*”.

El locutor coincide con el hablante, pero aparece la profesora en discurso directo interactuando con los apoderados: “*no vamos a leer por obligación*” El sujeto de la enunciación se marca discursivamente con la expresión “o sea”, para explicar el discurso.

El sujeto del enunciado se marca en el discurso mediante el uso de pronombres átonos dativo en 3º persona, pronombre personal en 3º persona plural masculino, para indicar a los alumnos. Sin embargo, también utiliza marcas verbales en 1º persona plural para señalar el trabajo en conjunto en la sala de clase.

El **enunciador 10** indica adhesión a una evaluación de la lectura de manera oral.

E: ¿En las últimas semanas como tú has evaluados la lectura?

P: Más bien escuchando//más bien escucharnos eh/ también se trabaja el tema de comprensión/ entonces también es un poco ir enfocando a hacer preguntas

(Enunciado 9/ L 1-4)

Esta posición se marca en discurso mediante verbos en gerundio que indican la acción a realizar: “*escuchando*” y “*enfocando a hacer preguntas*”. Además, se utilizan subjetivemas nominales propios del campo de enseñanza de lectura: “*inferencias*”, “*comprensión*”.

El locutor coincide con el hablante, pero aparece un 2° locutor como profesora en contexto de aula y que habla en forma directa: “*PÓNGASE EN EL CASO QUÉ PASA SI USTED ESTÁ EN LA HISTORIA / ¿CÓMO LO HARÍA USTED?*”. En tanto, el sujeto de la enunciación marca huellas discursivas en la expresión: “*ehhhhh*”.

El sujeto del enunciado se marca en el enunciador a través de marcas verbales, pronombre personal y pronombre átono reflexivo en 3° persona. Además, se registra uso de pronombre personal en 2° persona. De esta forma, el sujeto se refiere a los alumnos desde una posición de observador.

Sin embargo, en el discurso aparece también el sujeto con marcas verbales en 1° persona singular y 1° persona plural, tomando una posición más protagónica en el discurso.

El **enunciador 11** indica preferencia por una enseñanza de la lectura comprensiva.

E: ¿Tú consideras que la escuela fomenta el desarrollo de un buen lector?

P: Sí, sí por el tema de la comprensión// que es lo que más trabajamos/ o sea que es transversal a todo, siempre trabajamos con el tema de la lectura/ leer bastante

(Enunciado 9 /L1- 6)

Esta posición se marca discursivamente a través de la categoría nominal “*comprensión*” y mediante del subjetivema adverbial de carácter evaluativo: “*todo*” adverbial de cantidad de carácter evaluativo: “*siempre*” y adverbial de cantidad de carácter evaluativo. “*bastante*”, “*mucho*”, para caracterizar un trabajo intenso en esta área.

También contribuye a la posición la modalidad epistémica: “(la comprensión) que es lo que más trabajamos”.

El Locutor coincide con el hablante. El sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla al enunciador por medio del uso de marcas verbales en 1º persona plural y pronombres átonos reflexivo en 3º persona.

El **enunciador 12** indica preferencia por la colaboración de la familia en la enseñanza de la lectura.

E: ¿Tú ves un rol de la familia que pueda ser importante en esto de la lectura? P: Sí// fundamental/ fundamental/ yo le digo al papá dense el tiempo/ ESCUCHÉNLO / porque algunos por hacerlo bien hacen todo rápido/ <p style="text-align: right;">(Enunciado 10/L1-5)</p>
--

Esta posición se marca discursivamente mediante subjetivema adjetivo de carácter evaluativo: “*fundamental*” y la modalidad deóntica: “dense el tiempo/ ESCUCHÉNLO” para indicar la importancia de la familia en este proceso.

El locutor coincide con el hablante y además aparece un 2º locutor que es la profesora hablando con los apoderados y el niño hablando con su mamá “*mamá me gusta esa revista*”. El sujeto de la enunciación no se marca en este enunciado.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso de pronombre personal en 1º persona singular y marcas verbales en 2º persona, pronombres átonos dativo en 3º persona, marcas verbales en 3º persona y pronombre personal en 3º persona.

El **enunciador 13** indica adhesión al apoyo de la familia a la lectura.

E: ¿Los papás apoyan eso? P: Sí Sí / está la suerte de que Sí / apoyan esto/ a a veces se le recomiendan textos/ Sí no hay problema/ se ha hecho la cultura de leer en familia <p style="text-align: right;">(Enunciado 11/L1-5)</p>
--

Esta posición se marca discursivamente a través de subjetivemas nominales de carácter evaluativo; “*suerte*” de carácter apreciativo “*cultura de leer*”. Además explícitamente en el uso del verbo “*apoyan esto*”, lo determina en el discurso. El uso de la modalidad epistémica contribuye a generar

una realidad positiva respecto al apoyo de la familia: *”todos estamos leyendo”*; *”eso es bonito”*.

El locutor coincide con el hablante. Sin embargo aparece en discurso directo un diálogo entre la profesora y los alumnos. No se registra huella discursiva del sujeto de la enunciación.

El sujeto del enunciado se ancla en la posición en marcas verbales en 3º persona, pronombres átonos dativo en 3º persona, pronombre personal 3º persona plural. Pero también aparece el pronombre en 1º persona del sujeto posicionándose en el enunciador: *”yo hago el trabajo acá”*.

El **enunciador 14** indica adhesión a la lectura motivada por el profesor.

(...) en el fondo es que es fundamental/ o sea me encanta la lectura/ trato de ahí enculcar el tema de la lectura muchas veces me dicen **QUE DICE AQUÍ/ NO POH LÉAME USTED/** para ellos es más fácil/muchos casos me dice **OH QUÉ DICE AQUÍ/** es fundamental la lectura además crea todo un mundo de imaginación/ yo le digo yo también ando todo el tiempo con los libros momentos libres que tienen(...)

(Enunciado 12/ L3-9)

Esta posición se marca en la modalidad epistémica: *”es bonito pata ellos”*; apreciativa: *”Me encanta la lectura”* y alética: *”trato de ahí de enculcar el tema de la lectura”*.

El rol del profesor se remarca con el doble pronombre en el segmento *”yo le digo yo también ando todo el tiempo con los libros”*. De este modo, se registra la relevancia del yo profesor para el enunciador, ya que es presentado desde una modalidad epistémica.

El locutor coincide con el hablante y además aparece un 2º locutor como profesor que habla en forma directa con un 3º locutor que son los alumnos: *”QUE DICE AQUÍ/ NO POH LÉAME USTED”*. En tanto el sujeto de la enunciación no se marca discursivamente en el enunciado.

El sujeto del enunciado para anclarse en el enunciador utiliza pronombres pronombre reflexivo en 1º persona singular, marcas verbales en 1º persona singular y pronombre personal en 1º persona singular de modo que remarca su presencia en esta posición, puesto que lo hace protagonista de la posición: *”yo le digo yo también ando todo el tiempo con los libros”*.

Dinamismo discursivo Caso 2/ Profesora / Escuela A

El caso 2 recoge 14 enunciadores, los que en un proceso de abstracción del discurso total, unificaron los enunciadores E'3 y E'8 por aludir a un mismo punto de vista de adhesión a la Lectura por turno, los enunciadores E'9 y E'14 por referir a la Motivación de la lectura por el profesor, y los enunciadores E'12 y E'13 por adherir a la Colaboración de la familia en la lectura, resultando un total de 11 enunciadores.

Luego, se relacionaron los enunciadores respecto a su dialogicidad polifónica, y se detectan las posiciones y las formas de construcción del sujeto lector en el discurso. Esto es, dar cuenta de la adhesión, paradojas, oposición y tensión ideológica de los enunciadores. Además de indicar la posición propia o ajena del sujeto por el uso del pronombre.

Respecto al primero de los aspectos, no se presentan enunciadores de paradojas, ni oposición o rechazo.

Los enunciadores en que se pesquisa adhesión(+) son los relacionados a la "*Lectura por turno*" (E'3 y E'8), a la "*Colaboración de la familia en la lectura*" (E'12 y E'13), "*Buen lector es quien participa en clases*" (E'1), "*Buen lector es quien se propone a leer*" (E'2), "*Lectura fluida*" (E'3), "*Lectura en voz alta*" (E'5), "*Mal lector es quien es inseguro*" (E'6), "*Enseñanza de la lectura como una pauta para leer*" (E'7), "*Motivación por la lectura*" (E'9), "*Evaluación de la lectura de manera oral*" (E'10), "*Lectura comprensiva*" (E'11).

Los enunciadores están encarnados en el sujeto por el uso de marcas verbales y pronombres en 1° persona, a excepción del enunciador de "*Lectura por turno*" (E'3), "*Lectura en Voz Alta*" (E'5) y "*Lectura fluida*" (E'4), donde se utiliza 3° persona.

La tensión que marca en el discurso el sujeto está constituida por el buen y mal lector señalado en función de la seguridad del lector, una situación de orden emocional más que pedagógica.

Construcción discursiva del Sujeto Lector (Caso 3 Profesor)

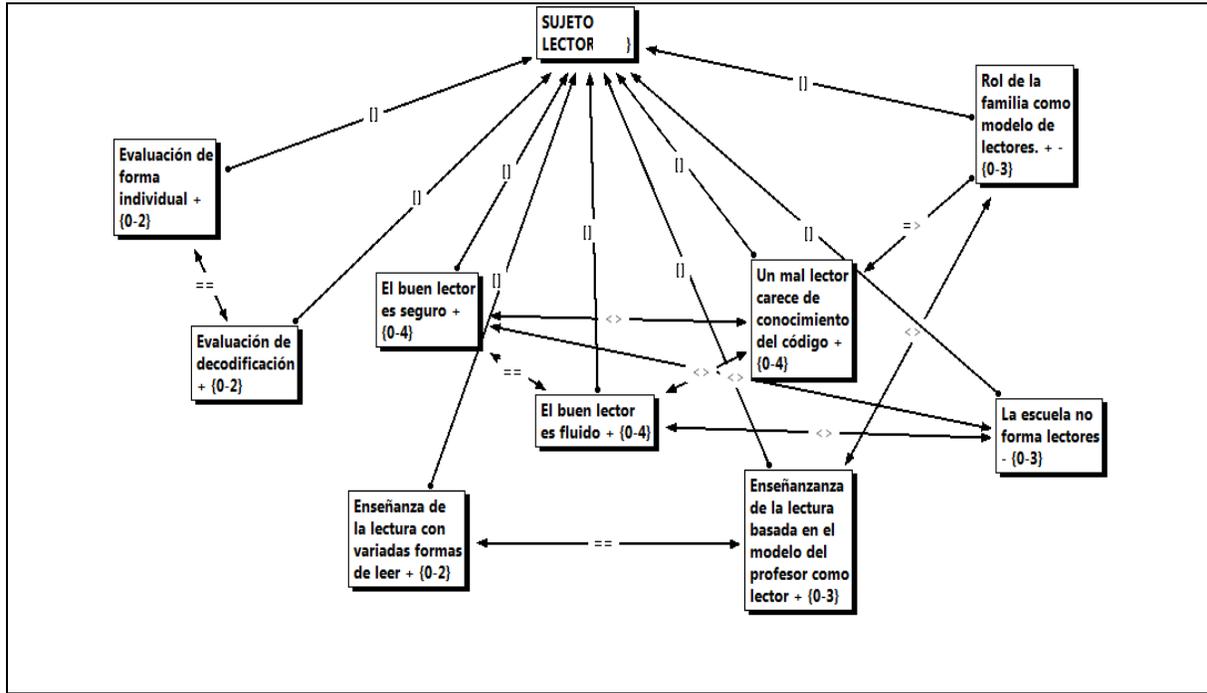


Figura 12

El proceso analítico del **Caso 3/ Profesora / Escuela B** detectó 10 enunciados, los que fueron seleccionados bajo los criterios definidos anteriormente.

Seleccionado los enunciados, se realizó la detección de mecanismos de inscripción, centrados en los pronombres, subjetivemas, verbos y modalidad. El detalle se registra en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

En el proceso analítico de categorización se detectaron para cada uno de los enunciados del caso 11 los enunciadores, locutores, sujetos de la enunciación y sujetos del enunciado, los que pueden ser revisados en su detalle en las matrices de ADD (ver ANEXOS 16).

A nivel del corpus discursivo, se pesquisa 10 enunciadores que se describen a continuación en

relación a los mecanismos de inscripción y al sujeto de la enunciación, los que se presenta en cada uno de ellos:

El **enunciador 1** señala preferencia por el buen lector seguro de leer.

SÍ LEE MUY BIEN// sí lee bastante fluido que fue el niño que se destacó leyendo casi/ siempre// ese niño tiene características de interés de leer y no sólo el interés de leer sino también es capaz de leerlo en público// hacerlo delante de sus pares.

(Enunciado 1/ L 2-3)

Esta posición se marca en el discurso mediante subjetivemas adjetivo de carácter evaluativo: “*SÍ LEE MUY BIEN*”, “*bastante fluido*”, “*se destacó casi// siempre*”.

Además, en el enunciado se detecta uso de la modalidad apreciativa: “*yo siento que es parte de la familia*” “*se siente seguro de leer/bien*”, la modalidad epistémica: “*eso pienso yo*”, “*es capaz de muchas cosas*” y deóntica: “*TENGO QUE NOMBRAR A LA FAMILIA, sin dejar de no hacerlo*”

El locutor coincide con el hablante. En tanto, el sujeto de la enunciación no se marca en el discurso.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador a través del pronombre personal en 1° persona Singular y marcas verbales en 1° persona y pronombre átono reflexivo en 1° persona singular. De esta forma el sujeto se posiciona como tal en el enunciador: “*eso pienso yo*”.

El **enunciador 2** señala adhesión por definir al buen lector quien hace lectura fluida.

E:¿Qué es para ti leer?

P:LEER BIEN es leer ORACIONES LARGAS// respetando digamos y dándole intención a la lectura.

(Enunciado 2/ L1-2)

Esta perspectiva se marca discursivamente a través de subjetivema adjetivo de carácter evaluativo “*excelente lectura FLUIDA*”. También utiliza categorías nominales como “*ORACIONES LARGAS*”, “*lectura FLUIDA*”, “*VOZ ALTA*”. Aporta a la construcción discursiva del enunciador la modalidad epistémica “*LEER BIEN es leer oraciones largas*”, en tanto contiene una realidad.

El locutor coincide con el hablante del enunciado. El sujeto de la enunciación se marca en el discurso enunciando expresiones: “*ehhmmm*”, “*digamos*”.

El **sujeto del enunciado** se ancla en el enunciador mediante el uso de marcas verbales en 1º persona singular y marcas verbales en 3º plural, posicionándose desde la distancia del observador y desde la cercanía del hablante.

El **enunciador 3** adhiere a la posición de un mal lector es por carecer de conocimiento de las letras.

(...)pucha yo creo que no se le han dado las oportunidades pa hacerlo// primero porque CARECE del conocimiento de todas laaas letras// carece de eso// por eso /por lo tanto/ nooo se permite que(3)no le permite LEER SEGURO(...)

(Enunciado 3/ L2-4)

Esta posición se marca en el discurso mediante modalidad epistémica. *“yo creo que no se le han dado las oportunidades”, “yo creo que no reconocen el sonido”. Además, del uso de verbos en infinitivo “LEER SEGURO” y de los subjetivemas verbal “carece de conocimiento de las letras”.*

El locutor coincide con el hablante. Se marca el sujeto del enunciado en el discurso con la expresión: *“Ehhh”.*

El sujeto del enunciado se encarna en el enunciador mediante el uso de pronombre personal en 1º persona singular: *“yo creo”*

El **enunciador 4** adhiere a la enseñanza de la lectura basada en el modelo del profesor como lector.

El profesor debe ser modelo/ recuerda que los niños siguen modelos, modelos de los padres, modelos de los profesores y los profesores son importantes// el profesor debe ser un excelente modelo para los alumnos, el modelo de los padres, el modelo del profesor Y (5) el profesor debe tener algo especial//pienso que tiene que ser especial pienso que a un profesor debe gustarle la lectura porque de esa manera puede ver lo rico que es leer.

(Enunciado 4/ L12-16)

Esta posición se marca discursivamente en el enunciador a través de modalidad apreciativa: *“Bueno yo siento que el buen lector se hace desde pequeño”, “a ellos le gustan mucho los libros de miedo”;* modalidad epistémica: *“yo creo que siendo un buen modelo de lector nada más”, “pienso que a un profesor debe gustarle la lectura”,* modalidad alética *“ pueden VIAJAR A MUCHAS PARTES”;* y modalidad deóntica: *“El profesor debe ser modelo”, “ el profesor debe tener algo especial”.*

El locutor coincide con el hablante del discurso. El sujeto de la enunciación se marca con el

segmento “*mmmhhh CHAN CHAN*”, indicando expectación por la respuesta que dará.

El sujeto del enunciado se posiciona en el enunciador con el pronombre en 1° persona singular y plural.

El **enunciador 5** señala preferencia por variadas formas de leer.

E: ¿De qué forma se lee?

P: Hay varias hay varias formas// a ver// primero una lectura de uno en voz alta después puede ser una lectura TODOS JUNTOS modelando la lectura// después puede ser una lectura individual puede ser una lectura en CÁMARA LENTA/ una lectura RÁPIDA jugando a la lectura// yo creo que jugando eh con la lectura.

(Enunciado 5. L 1-7)

Esta posición se presenta con la modalidad verbal epistémica: “*hay varias formas*”, “*yo creo que jugando a la lectura*”, y modalidades aléticas en los segmentos “*puede ser una lectura TODOS JUNTOS*”, “*puede ser una lectura individual*” “*puede ser una lectura en CÁMARA LENTA*”. Además, se utiliza discursivamente categorías nominales que refieren a formas de lectura: “*en voz alta*” *lectura en CÁMARA LENTA*”, *lectura rápida*”

El locutor coincide con el hablante del discurso. En tanto el sujeto de la enunciación, se marca discursivamente con pausas y con la expresión: “*ehh*”.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante el uso pronombre personal en 1° persona singular: “*Yo creo...*”. De este modo se posiciona el sujeto en la perspectiva.

El **enunciador 6** señala adhesión a la evaluación de la lectura en forma individual.

E: Ehh, de acuerdo a las últimas semanas// ¿cómo se evalúa la lectura de los alumnos?

P: Bueno/ la lectura se toma individual y se debe ser tomada en. SI YO CREO// PARA MÍ.

(Enunciado 6/L1-3)

Esta posición se marca discursivamente a través de modalidades epistémica “*YO CREO// PARA MÍ*”; alética: “*Ahora lo ideal sería que en momentos que tuviera horas*”, “*YO lo haría con un texto como realmente se evalúa una lectura*” y deóntica: “*La lectura se toma individual y se debe ser tomada*”.

Además, del uso de categorías nominales “*lectura individual*” y “*SILÁBICAMENTE*”.

El locutor coincide en con el hablante del discurso. El sujeto de la enunciación se marca en el discurso en los silencios y en la repetición de palabras: *“la lectura se se toma en minuto”*

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador por el uso de pronombres personal en 1° persona singular: *“YO CREO”*.

El **enunciador 7** adhiere a la posición de una evaluación de lectores por conocimiento de letra, sílaba y palabra.

<p>E: ¿Qué criterio lo utilizas en clases para evaluar? P: Bueno YO TENGO QUE TENER CLARO QUE PARA PODER LEER/digamos/ inmediatamente te das cuenta sílaba por sílaba// ese es el que tú los catalogas(2)los niños que// A VER LOS QUE NO LEEN /los que no leer sólo reconocen vocales y algunas consonante// ese para mí que no lee// el otro que lee RECONOCE TODO pero lo hace silábicamente//luego viene un tercero que es palabra a palabra pero silábico lee las palabras, pero silabea y no conoce// Y el que reconoce todas las palabras.</p> <p style="text-align: right;">(Enunciado 7/L1-15)</p>

Esta posición se marca discursivamente mediante la modalidad deóntica: *“YO TENGO QUE TENER CLARO QUE PARA PODER LEER”*, y la modalidad epistémica: *“inmediatamente te das cuenta sílaba por sílaba”*.

El locutor coincide con el hablante del enunciado y el sujeto de la enunciación se marca en el discurso mediante: *“Bueno”, “A VER”, “digamos”*.

El Sujeto del enunciado se ancla en el enunciador, a través del uso de pronombre personal en 1° persona singular: *“YO TENGO QUE TENER CLARO QUE PARA PODER LEER”*, y en 2° persona: *“inmediatamente te das cuenta sílaba por sílaba”*.

El **enunciador 8** rechaza que las escuelas formen lectores.

<p>E: ¿Como la escuela ayuda a formar lectores? P: SIENTO que los municipales no lo hacen//</p> <p style="text-align: right;">(Enunciado 8/ L 1-2)</p>
--

Esta perspectiva se presenta discursivamente mediante modalidades verbales Apreciativa: *“SIENTO que los municipales no lo hacen”*; Epistémica: *“NO POR CAPACIDADES se llegan a los puestos”*, y además se utiliza categoría nominal: *“municipales”, “particulares”*, y subjetivemas de carácter

evaluativo: “CAPACIDADES”.

El locutor se relaciona con el hablante del enunciado. El sujeto de la enunciación se presenta en el segmento: “*a lo mejor ES FUERTE lo que voy a decir.*”

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador con marcas verbales en 1º persona singular y pronombre en 1º persona singular.

El **enunciador 9** señala rechazo a la escuela por no apoyar la lectura.

NO EXISTE. NO EXISTE. No existe en ningún momento existe que se presente algo novedoso// LA LECTURA// el punto no está puesto en la lectura en este colegio no está puesto// tú te das cuenta// NO HAY UN PLAN LECTOR.

(Enunciado 9/ L9-26)

Esta posición se marca discursivamente mediante el uso de modalidades verbales apreciativa: “*siento yo que hay que crear instancias novedosas.*”; y en la modalidad epistémica: “*NO EXISTE. NO EXISTE. No existe en ningún momento existe que se presente algo novedoso*”; “*el punto no está puesto en la lectura en este colegio no está puesto*” “*NO HAY UN PLAN LECTOR*”. “*no hay un proyecto de lectura*” y en la categoría nominal: “*PLAN LECTOR*”.

El locutor coincide con el hablante de la enunciación. El sujeto de la enunciación no deja huella en el discurso se presenta en los segmentos.

El sujeto del enunciado se ancla en el enunciador mediante marcas verbales en pronombre en 1º persona: “*siento yo*”, pero fundamentalmente en marcas verbales en 3º persona, pronombres átonos dativo en 3º persona, pronombre en 3º persona plural.

El **enunciador 10** señala paradoja respecto al rol de la familia en la lectura.

E:¿ Cuál es el rol de la familia para formar lectores?

P: Bueno, es lo mismo que el profesor, los modelos son (4) LO QUE PASA COMO LOS PAPAS NO SON MUY BUENOS LECTORES, eh no tienen conciencia de lo que es ser un buen lector como ellos no son lectores no han descubierto lo rico que es la lectura// por lo tanto difícilmente se lo pueden transmitir eso a los niños y dejan de lado ese ese ese (3) hábito// normalmente una madre lectora y un padre lector, son hijos lectores también(2) porque dan el modelo, ahora ehmm (2) es difícil que ellos entiendan que// porque están insertos en un mundo que, una población más bien dicho QUE NO ENTREGAN ESOS VALORES.

(Enunciado 10/ L1-6)

Esta posición se marca con el uso de la modalidad apreciativa: “*LO QUE PASA COMO LOS PAPAS NO SON MUY BUENOS LECTORES*”, “*ES DIFÍCIL con papás así*”, epistémica: “*los modelos son*” “*ESTAI SONADO EN ESTA VIDA yo creo*”, “*ellos no son lectores*”, alética: “*los chicos de acá ojala que comprendan lo que es la lectura*”.

Contribuyen a la definición del enunciador los subjetivema adjetivo de carácter evaluativo: “*DIFÍCIL*”, adverbial de carácter evaluativo: “*SONADO*”, y nominal de carácter evaluativo: “*tipo de gente*”.

El locutor coincide con el hablante. En tanto, el sujeto de la enunciación se marca en el discurso con pausas y segmentos dubitativos: “*Ehmmm*”.

El sujeto del enunciado se marca en 3° persona “*ellos no son lectores*”, registrando de este modo una distancia con la cultura de los padres de los alumnos. La 1° persona singular se marca para otorgar una posición de orden epistémico del enunciador “*yo creo*”.

Dinamismo discursivo Caso 3/ Profesora / Escuela B

El caso 3 recoge 10 enunciadores. En un proceso de abstracción se reduce en 9 enunciadores, dado que E’8 y E’9 coinciden en el Rechazo a la escuela forma lectores.

Luego, se relacionaron los enunciadores respecto a su dialogicidad polifónica, detectando las posiciones y las formas de construcción del sujeto lector en el discurso. Esto es, dar cuenta de la adhesión, paradojas u oposición ideológica al punto de vista del enunciador e indicar la posición propia o ajena del sujeto por el uso del pronombre.

Respecto al primero de los aspectos, se presenta el enunciador de paradojas del sujeto al “*Rol de la familia como modelo de lectores*” (E’10).

Los enunciadores en que se pesquisa oposición o rechazo son: “*Rechazo a que escuela forma lectores*” (E’8) y “*Rechazo a que la escuela apoya la lectura*”.

Los enunciadores en que se detecta adhesión son los enunciadores: “*El buen lector es seguro*”

(E'1), *“El buen lector es fluido”* (E'2), *“Un mal lector carece de conocimientos del código”* (E'3), *“Enseñanza de la lectura basada en el modelo del profesor como lector”* (E'4), *“Evaluación de la lectura en forma individual”* (E'6) y *“Evaluación de la decodificación”* (E'7)

Por último, se pesquisaron los enunciadores encarnados en el sujeto por el uso de marcas verbales y pronombres en 1º persona, detectando en todos los enunciadores.

La tensión que presenta el sujeto discursivo está presente entre los enunciadores que rechazan la escuela como formadora de lectores y su adhesión a las formas de enseñanza que aplica como docente.

5.3.3 Síntesis y conclusiones de los resultados de la Fase III

En el presente apartado, se dio conocer los resultados del análisis dialógico del discurso de las entrevistas para los 8 casos de niños y 3 de profesores de las dos escuelas en estudio, en relación a las categorías de enunciador, sujeto de la enunciación, locutor y sujeto del enunciado. A partir de ello, se logró definir el dinamismo del discurso y las tensiones registradas para cada uno de los casos.

Ahora, se presenta la síntesis de los resultados:

A nivel descriptivo, el análisis de los discursos en la Escuela A detectó un número de 70 enunciadores. En tanto, en la escuela B se pesquisó un total de 32 enunciadores. La diferencia de número de enunciadores se debe a la producción de discursos más elaborados por parte de los estudiantes de la escuela A. Por su parte, los estudiantes de la Escuela B utilizan discursos más restringidos (Bernstein, 1997), además de contar con una entrevista menos de Profesores.

En los procesos de abstracción, se redujeron algunos enunciadores por referir a puntos de vistas similares, generando enunciadores con mayor densidad discursiva, los que fueron precisados en cada uno de los casos.

A nivel de corpus discursivo, fue posible determinar los enunciadores de mayor recurrencia.

Para la Escuela A, la perspectiva con más densidad discursiva que se obtuvo por parte de los estudiantes, fueron son las siguientes:

- Adhesión a la lectura compartida.
- Adhesión al buen lector que lee en forma fluida.

En el discurso de los docentes del contexto escolar A, los enunciadores con mayor densidad fueron:

- Adhesión al buen lector que lee en forma fluida.
- Rechazo a la evaluación de lectura obligatoria.

-Adhesión a la colaboración de la familia en la lectura.

Por su parte, los enunciadores con mayor densidad en los discursos de los estudiantes de la Escuela B fueron:

- El buen lector conoce las letras.

- Rechazo a la lectura por no saber leer.

- Adhesión a la lectura compartida.

En el discurso del profesor, se presenta con mayor densidad el siguiente enunciador:

- El buen lector lee en forma fluida

-Rechazo de la escuela como formadora de lectores.

No obstante, un análisis descriptivo de esta envergadura, no permite determinar la subjetividad del lector, puesto que la constitución del sujeto es demostrable no sólo en la recursividad del discurso, sino fundamentalmente en la dinámica ideológica presente en la enunciación (Voloshinov, 2009).

Es por ello necesario presentar los resultados en relación al movimiento que reviste la tensión entre el buen y mal lector. Para ello, las siguientes conclusiones se sustentan desde la materialidad discursiva de los enunciados seleccionados, así como también de los resultados del ADD para ambos contextos.

En el contexto de la Escuela A, el sujeto lector se constituye desde posicionamientos de valoración en relación a criterios que son coincidentes entre alumnos y profesores respecto a un buen lector como aquel que realiza lectura fluida y comprensiva:

“E: Para ti ¿qué es leer bien?”

P: Para ellos es una lectura MÁS FLUIDA/MÁS COMPRENSIVA NO TAN SILÁBICA// entonces eso ya hay que irlo practicando”.(Caso 10.Enunciado 3/L1-3)

Los enunciadores están sujetos a subjetividades con distintos roles sociales, ya sean profesores o estudiantes, los primeros distinguen al buen lector y lo pueden señalar en tercera persona plural, comprendiendo que son el colectivo de estudiantes en formación los que tienen la respuesta de qué es un buen lector. Pero con ello, además se detecta la no apropiación de una subjetividad lectora, puesto que el docente desde un rol distante, sólo le cabe la formación del sujeto lector.

Sin embargo, también aparecen enunciados donde los docentes asumen la 1° persona plural como colectivo entre alumnos y profesores, aludiendo un rol colaborador de trabajo común:

“E: ¿Tú consideras que la escuela fomenta el desarrollo de un buen lector?”

P: Sí, sí por el tema de la comprensión// que es lo que más trabajamos/ o sea que es transversal a todo, siempre trabajamos con el tema de la lectura/ leer bastante. (Caso 10.Enunciado 9 /L1- 6)”

Por su parte, el estudiante, asume la posición de 1° persona respecto a lo que es un buen lector y tiene plena conciencia de la valoración de su propia condición y de los aspectos específicos para ser considerado como tal:

“E: Oye//¿cómo sabes que estás leyendo bien o mal?//¿cómo te das cuentas si lees bien o mal?”

A: Porque yo no leo así como tan rápido//leo tranquilamente.” (Caso 2.Enunciado 2. L1-4)

Respecto al mal lector, la subjetividad detectada en el discurso da cuenta de posiciones relacionadas a una lectura no fluida, insegura y desmotivada:

“(…) les digo léeme en el oído// cuando los veo inseguros les digo lo estás haciendo bien/son más inseguros/ le cuesta más/ están más echaditos en la silla/ ojalá que no me mire el profesor/les cuesta más/les cuesta más participar por ahí cuesta un poquito más/ pero en mi curso hay casos hay casos (...)”. (Caso 10. Enunciado 4/ L9-19)

Interesa en este enunciado, donde el mal lector aparece como segundo locutor en discurso directo y en diálogo con el profesor, rescatar la posición de una lectura poco fluida como causa de inseguridad. De esta forma, el sujeto mal lector busca desaparecer espacialmente mediante el uso de modalidad alética: *“ojalá no me mire el profesor”* y subjetivemas adverbiales como *“o están echaditos en la silla”*.

Desde el rol docente, el mal lector aparece en una tercera persona plural, tomando nuevamente distancia.

No obstante, la subjetividad de mal lector se asume en los discursos de estudiantes en 1° persona, con clara conciencia de su estado de lector y aludiendo con precisión a aspectos que debe mejorar:

“Siempre leo como (3) como media (2) como// EMPIEZO BIEN/ pero paro y no entiendo esa palabra.”(Caso 4 .Enunciado 3/ L1-4)

Es relevante a considerar este elemento, puesto que el sujeto mal lector no es concebido desde una perspectiva cristalizada, sino desde un proceso de aprendizaje, generando una auto-concepción positiva de sí mismo como un lector en formación:

“E:¿Te gusta leer?”

N: Sí

E: ¿Por qué te gusta leer?”

N: Porque/// porque así aprendo” (Caso 3.Enunciado 7/ L 1-4)”

En este caso, el sujeto se posiciona desde la 1° persona mediante marcas verbales, atendiendo la lectura más como un proceso de aprendizaje que identidad solidificada

El análisis del movimiento discursivo de la escuela B, indica posición respecto al buen lector relacionado con la fluidez y el conocimiento del código. Al igual que en el otro contexto, profesores y estudiantes coinciden en estas perspectivas:

“SÍ LEE MUY BIEN// sí lee bastante fluido que fue el niño que se destacó leyendo casi/ siempre// ese niño tiene características de interés de leer y no sólo el interés de leer sino también es capaz de leerlo en público// hacerlo delante de sus pares(.)”(Caso 11. Enunciado 1/ L 2-3)

El sujeto buen lector, desde el discurso del profesor se registra en el enunciado desde la 3° persona, generando de este modo una distancia respecto a él, en cuanto considera a un alumno:

“E:// ¿qué es leer bien?”

N: No sé// pronunciar/en decir otra letra (2) PERO TODOS SE EQUIVOCAN”.(Enunciado 3 /L1-2)”

Por su parte, en el discurso de los alumnos, es posible identificar al buen lector desde la perspectiva fonética, al valorar la pronunciación. Sin embargo, es enfático en que el buen lector no existe, puesto que *“todos se equivocan”*, utilizando en ello un pronombre indefinido en 3° persona plural.

El corpus discursivo de la escuela B, construye la subjetividad de Mal lector en relación a los enunciadores que lo caracterizan como no conocedor de las letras o del código.

“pucha yo creo que no se le han dado las oportunidades pa hacerlo// primero porque CARECE del conocimiento de todas laaas letras// carece de eso// por eso /por lo tanto/ nooo se permite que(3)no le permite LEER SEGURO(...)” (Caso 11.Enunciado 3/ L2-4).

En este enunciado se presenta el sujeto desde la 1° persona con presencia del yo como agente epistémico respecto al mal lector, atendiendo la carencia de conocimiento de todas las letras.

El discurso de los estudiantes en la escuela B, declaran conciencia de su condición de mal lector, utilizando el pronombre en 1° persona y modalidades epistémicas que configuran el discurso de forma cristalizada:

“ES QUE MI CEREBRO NUNCA ESTÁ// NUNCA ESTÁ EN ESTA SALA (Enunciado 6/ L 6)”

El sujeto lector al solidificar una identidad como mal lector, ve limitada sus posibilidades tempranamente, auto marginándose de un proceso de aprendizaje y de las oportunidades que ofrece la lectura para su propio desarrollo.

“E: ¿Pero, por qué no te gusta leer?”

N: Porque no (5)

E: ¿Qué te pasa?

E: •(Me equivoco)• (8) •(es que no sé leer)•.”

(Enunciado 3/ L3-7)

Capítulo 6: Conclusiones y Discusión.

La presente tesis tuvo por objetivo detectar la construcción discursiva de los sujetos lectores en dos contextos escolares. Para ello, estableció una ruta de investigación iniciada con la revisión teórica sobre el sujeto en el marco del pensamiento moderno como construcción histórico-social y discursiva (Ducrot, 1986), para luego, establecer el estado de los estudios del campo de la formación de lectores en la institución escolar, destacando aquellas investigaciones relacionadas con el lector y las prácticas sociales, históricas y culturales (Chartier, 1999; Cassany y Castellá, 2011).

El aporte de esta tesis en los ámbitos teóricos ha sido contribuir a sistematizar una teoría del sujeto y relacionarla con la formación de lectores en la escuela, en la idea que la subjetividad se construye socialmente y donde la interacción pedagógica (Wertch, 1999) tiene un papel importante que jugar en la conformación del sujeto lector. Desde esta perspectiva, la propuesta de la tesis señala la relevancia de los contextos sociales y discursivos en la construcción de sujetos lectores, valiéndose de la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1974; Ducrot, 1986) como marco referencial teórico y metodológico, pues se aproxima a la subjetividad del lector, mediante el análisis del discurso como enunciación ideológica de voces y posiciones (Voloshinov, 2009).

Constituidos los cimientos teóricos y metodológicos, se inició el estudio de aproximación al sujeto lector. Los aportes empíricos de la investigación, están en acuerdo a cada uno a los objetivos específicos propuestos para esta tesis.

El **primer objetivo** buscó caracterizar la práctica pedagógica de lectura para cada uno de los contextos estudiados mediante la observación de las dimensiones gestión de la enseñanza, formas de interacciones y actividades de lectura. Este propósito es logrado al determinar para ambas escuelas las características fundamentales de las prácticas de lectura. Respecto a la dimensión de la gestión pedagógica, se determinó que las prácticas de lectura se realizaban en los dos contextos como clases expositivas con una interacción dirigida por la autoridad del profesor de manera unívoca. Este último punto contradice la literatura respecto a enseñanza de la lectura, que evidencia la relevancia de la interacción en el aula y la relación dialógica entre pares como elementos fundamentales para la adquisición del aprendizaje de la lectura (Boyd y Rubin, 2006; Cadzen, 2001; Wolf, Crosson y Resnick, 2009; Smith et al., 2004; Taylor et al., 2000; Wells, 1993).

Además, se logró distinguir características propias de la Escuela A (contexto socio económico medio-alto), como la presencia de prácticas de trabajo colectivo e individual, logrando con ello una diversificación de las formas de aprendizaje (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010; Fons y Buisan, 2010). En tanto en la Escuela B (contexto socio-económico bajo), sólo se concentraba en el trabajo de clase colectiva, como una forma de control de la disciplina.

En relación a la dimensión referida a las actividades, se logró detectar que las más frecuentes son aquellas relacionadas con la comprensión de lectura en función de la detección de información literal en textos escritos. Sin embargo, en la escuela A había presencia de preguntas de niveles inferenciales, lo que significa que existía un habla que orientaba el aprendizaje hacia grados superiores de comprensión, (Mercer, 1997). La ventaja entre una escuela y otra, comienza ya hacerse evidente.

Esta situación también se advirtió en las actividades referidas a la decodificación, específicamente con acciones centradas en la conciencia fonológica, consideradas por la literatura fundamentales para el aprendizaje del código (Ehri et al., 2001^a; Ehri et al., 2001^b; Villalon, 2004; Taylor et al., 2003; Taylor et al., 2000; Stein, 2001; Castells, 2009). La mayor frecuencia de estas actividades se observó en la Escuela A, especialmente en el nivel de 1° año básico.

Por último, la práctica de lectura usualmente era en voz alta para ambas escuelas. Sin embargo en la Escuela A era una lectura realizada por los estudiantes en forma personal o en coro. En tanto, en la Escuela B, la lectura en voz alta era realizada por el Profesor para modelar, sin dar oportunidades a los alumnos de ejercitación. En este punto cabe reflexionar por qué la profesora decide hacer este tipo de lectura. De acuerdo, a los discursos, era necesaria como modelo de lector en los contextos más deprivados, en la certeza de que no han tenido experiencias de lectura oral en la primera infancia. Sin embargo, esta acción que intentaba ser una compensación, promovía una desigualdad en las oportunidades que tienen los propios alumnos de aprendizaje.

El **segundo objetivo** intentó identificar posibles sujetos de lectores y de qué manera se configuraban discursivamente en la interacción de aula, a través del análisis (ADD) de episodios significativos de clases relacionadas con la práctica de la lectura. Este propósito se alcanzó al determinar sujetos lectores de los que destacaremos cuatro.

En una primera instancia, se observó un *sujeto lector no personal* que marcaba huellas discursivas

de subjetividad por ausencia de pronombres. e esta forma, coincide este hallazgo con la situación de la clase observada en la fase anterior, donde la interacción unívoca del profesor controla el discurso (Wertch, 1999).

Además, en ambas escuelas se reconoce una subjetividad relacionada con un *sujeto lector comprensivo y decodificador*. Es importante señalar que en la fase anterior de investigación, fueron señaladas las actividades de lectura de decodificación y comprensión como aquellas más frecuentes. Asimismo, concuerdan las subjetividades detectadas en esta investigación con la literatura que refiere a las actividades de lectura más recurrentes en la enseñanza de la lectura (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010). Por consiguiente, se puede concluir que las acciones pedagógicas realizadas en el aula, inciden en la subjetividad.

Respecto al lector comprensivo, es destacable una diferencia entre los contextos. La Escuela A realizaba preguntas de niveles literales e inferenciales (Barret, 1968). En tanto la escuela B, se registraron preguntas y respuestas de comprensión de lectura en niveles literales, limitando el pensamiento a una comprensión más concreta.

Respecto al lector decodificador, el contexto de la escuela A releva la conciencia fonética para el 1° año básico, de tal modo que se utiliza la nominación del grafema de acuerdo a su sonido.

Estos aspectos nos hacen reflexionar como el fortalecimiento de los niveles iniciales de aprendizaje, así como el estímulo para acceder a niveles superiores de la lectura, son importantes.

La mediación de los aprendizajes a través de actividades de conciencia fonética (Bravo, 2002), así como la inclusión en el habla del profesor de preguntas inferenciales, permiten a los estudiantes a fortalecer la lectura y acceder a una comprensión más compleja. En tanto, en los contextos donde no se consideran los niveles iniciales de los estudiantes y sólo se estima cumplir con los objetivos curriculares, los aprendizajes son más escasos.

Por último, es muy relevante destacar la construcción de sujetos *lectores en voz alta activa y pasiva*, en prácticas de lectura utilizadas en ambas escuelas. Mientras la A promueve la lectura en voz alta de los niños en forma individual y en coro, en la escuela B, el lector debe estar en silencio para escuchar al profesor leer. Por lo tanto, en una escuela se realizan prácticas donde la voz del niño lector tiene un espacio para su actuación, y en la otra escuela se promueve la pasividad de la

lectura, puesto que el profesor como modelo, es quien puede leer, no otorgando oportunidades a los estudiantes de posicionarse como lectores.

El **tercer objetivo** indagó en los discursos emitidos por los profesores y estudiantes, los posibles sujetos lectores y sus alcances en la constitución de tipologías de buen y mal lector, mediante el análisis (ADD) de entrevistas realizadas a los niños y profesores en estudio.

Se alcanzó este objetivo al determinar los sujetos lectores presentes en los discursos de los actores sociales. En la Escuela A, el sujeto buen lector está definido por los enunciadores que adhieren a una lectura fluida y comprensiva, coincidiendo con las prácticas observadas en la Fase I y las subjetividades detectadas en la Fase II. En tanto, el mal lector es opuesto y se significa como lector no fluido. Sin embargo, esta concepción es concebida desde un proceso de aprendizaje, generando una auto-concepción positiva de sí mismo, puesto que es un lector en formación y con expectativas de aprender.

El análisis del movimiento discursivo de la escuela B indica al buen lector relacionado con enunciadores que adhieren al conocimiento del código, la fluidez y la comprensión, también coincidiendo con las fases anteriores de investigación. La subjetividad de mal lector se relaciona con los enunciadores que caracterizan al lector como no conocedor de las letras o del código, pero en este caso configuran el discurso de forma cristalizada. El sujeto lector al solidificar una identidad como mal lector, ve limitada sus posibilidades tempranamente, auto marginándose de un proceso de aprendizaje y de las oportunidades que ofrece la lectura para su propio desarrollo (Triplett, 2007).

Desde la literatura del campo de la enseñanza de la lectura, se ha definido las orientaciones de la formación de lectores en acuerdo a la perspectiva teórica desde donde se posiciona. En este marco, el estudio de Senechal (2006) es un aporte al proponer la distinción de acepciones al concepto de lectura inicial. En primera instancia, define los procesos de *alfabetización* en correspondencia con el proceso específico de decodificación lingüística, en tanto la *lectura* aparece como un proceso más amplio centrado en la comprensión y en la interpretación. Por una parte, se presenta un lector centrado en habilidades cognitivas básicas (alfabetización), y por otra a un lector focalizado en habilidades más complejas (lectura). Esta distinción coincide con las subjetividades de lector decodificador y comprensivo, las que fueron definidas como resultados de esta tesis. Ello significa que en el aula conviven diversas posiciones de lectura, lo que fue evidente en los resultados del

análisis del discurso.

Es importante destacar, además, que las subjetividades lectoras detectadas tienen estrecha relación con los propósitos del marco curricular del área de Lenguaje en los niveles de 1° y 2° básico del sistema escolar chileno. Se propone, entre otros objetivos, que:

“Los alumnos deban comprender que la lectura es una fuente de información a la que siempre hay que recurrir”.

“Los docentes deben demostrar esto leyendo frecuentemente a sus alumnos algunos párrafos en relación con los aprendizajes buscados, mostrando libros atractivos sobre el tema y pidiendo a los alumnos buscar información relevante en textos determinados”.

“Los alumnos deben aprender a localizar información relevante en fuentes escritas, y en los cursos terminales del ciclo, deben poder identificar la idea principal y sintetizar la información relevante”

(Mineduc 2012).

Cada uno de estos propósitos están presentes en los discursos que circulan en el micro espacio del aula, observando de este modo la materialización de la una política educativa homogeneizadora que se aplica de igual manera en ambos contextos sociales, sin considerar las diferencias culturales.

La relevancia de la lectura comprensiva, la lectura en voz alta del profesor y la localización de información como lectura literal, son parte del discurso oficial y es una voz predominante que se hace presente en los sujetos sociales, en sus discursos y en sus subjetividades.

De este modo, se manifiesta la ideología en los sujetos de forma interiorizada, determinando la identidad de lector y los sentidos de la lectura en relación con las expectativas del currículum, sin considerar los contextos culturales desde donde provienen los sujetos. Es por ello relevante la tarea de la pedagogía como forma compensatoria de las diferencias.

En este sentido, sostengo que el alcance más relevante de los hallazgos de esta tesis, refiere a la necesidad de configurar en las aulas la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1981), de modo que se ejerza una mediación entre el conocimiento cotidiano de los niños y el conocimiento escolar.

"La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de

desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la orientación de un adulto o con la colaboración de compañeros más capacitados". (Vigotsky, 1984, p.97)

Resulta perentorio por parte de las escuelas, la profunda comprensión de las condiciones sociales y culturales de los contextos de origen de los niños que atienden. Mariane Hedegaard (2012) basada en la teoría histórico-cultural de Vygotsky, adopta el concepto de "situación social del niño en desarrollo", como la relación experiencial y de motivación entre el niño y su entorno. Sus investigaciones han detectado divergencia entre las prácticas institucionales de la casa y la escuela, situación que era invisible para los educadores. Estos resultados hacen sugerir apoyar el desarrollo en la educación infantil, ampliando la visión del niño hacia sus contextos cotidianos (Fleer y Hedegaard, 2010).

De este modo se detectarán aquellos elementos culturales que han interiorizado los niños sobre la lectura y desde esa realidad, poder gestar estrategias didácticas que propicien de modo gradual aprendizajes complejos y con ello el desarrollo de subjetividades lectoras menos determinantes, desplegando un lector como sujeto que logra decodificar y comprender textos diversos, pero también disfrutar e interesarse por la lectura como herramienta de conocimiento y de autonomía.

Por último, importa destacar dos reflexiones que aportan los profesores respecto a la lectura en las escuelas. Una de ellas hace mención de la pérdida de motivación de la lectura causada por una orientación centrada en el SIMCE, y la otra señala la incompetencia pedagógica para gestionar un proyecto de lectura por quienes asumen los cargos directivos. Ambas posiciones enunciadas por los actores sociales, se configuran discursivamente desde la tensión que contiene la enseñanza de la lectura en las escuelas. Es importante la detección y la atención de estas tensiones, porque ellas son las que dinamizan el discurso y la realidad, abriendo desde ahí una posibilidad de cambio en post de una mejora en los aprendizajes de la lectura desde los contextos escolares.



De acuerdo a los hallazgos encontrados en cada una de las etapas de la presente tesis, se considera que la formación de lectores en la escuela debiera atender los contextos culturales desde donde provienen los niños, con el propósito de desarrollar desde la realidad una aproximación en forma graduada a los textos escritos, respetando de este modo, la diversidad existente en las aulas.

Metodológicamente, la gestión pedagógica debiera enfatizar interacciones con mayor participación y protagonismo del alumno, ya sea en la lectura, ya sea en la respuesta. De esta forma y con acciones concretas, es posible desarrollar una subjetividad de lector que esté mayormente apropiada en la identidad del sujeto.

Los contenidos de las actividades deben fortalecer habilidades de lenguaje oral en los niños, puesto que ello es base del aprendizaje de la lectura, además de incentivar niveles de lectura desde lo literal hasta lo inferencial y desde lo analítico a lo crítico.

Con estas orientaciones el sujeto en formación, podría construir en la acción y en la interacción una subjetividad lectora con un sentido de mayor autonomía y criticidad, lo que en nuestros tiempos se hace necesario (Cassany, 2010).

Esto significa, que los docentes, profesionales de la educación, desarrollen capacidades comunicativas para la generación de un discurso consciente que no propicie estereotipos poco adecuados, sino que potencie el despliegue del lector como un sujeto íntegro y amplio, esto significa que no esté limitado sólo a la decodificación y comprensión literal, sino además de disfrutar e interesarse por la lectura como herramienta de conocimiento, de autonomía y libertad.

LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS

El propósito de la presente tesis fue detectar los sujetos lectores de dos escuelas, sin embargo la focalización de la investigación en los niveles de 1° y 2° básico, resultó una limitación para este estudio, puesto que los niveles de transición de educación parvularia, también incluyen los aprendizajes de lectura. Sin embargo, es importante hacer notar que el sistema escolar actualmente se encuentra en procesos de reformas, lo cual implica diferencias en la implementación de las innovaciones. La escuela B, que correspondía al sistema municipal, no contaba con niveles de educación parvularia, en tanto la Escuela A sí tenía los niveles de transición menor y mayor. Ello, puede ser un factor relevante a la hora del análisis, puesto que uno de los casos contó con experiencias formadoras de lectura, influyendo ello en las capacidades adquiridas y en la subjetividad construida. Esto significa que es necesario en un próximo estudio comenzar desde los primeros niveles

Otra limitación a considerar, es el abordaje de dos casos, lo que impidió obtener información de orden estadístico. Esto se detectó en la primera fase de la investigación donde los datos de observación no eran suficientes para obtener mayor información comparativa entre ambas escuelas. Por último, las limitaciones detectadas en la Fase III fueron la selección de registros audiovisuales y de observaciones, puesto que sólo se analizaron las consideradas significativas. Un estudio de mayor precisión para cada una de las interacciones de clases sería un gran aporte en la profundización de las trayectorias de las interacciones y la constitución de la subjetividad en el movimiento del discurso.

Las perspectivas que tiene esta tesis están orientadas a ser un aporte en la formación docente al entregar evidencia sobre la importancia de las interacciones discursivas en la construcción social del sujeto lector. De esta forma se pretende hacer consciencia de los alcances de las enunciaciones que ocurren en el aula como formas de disposición de distancia o aproximación de los sujetos a los textos escritos. Ello implicaría la revisión de las prácticas docentes desde su elaboración discursiva de manera reflexiva, para mejorar y propiciar desde las enunciaciones el fomento de la construcción de un lector más autónomo y crítico (Cassany, 2010).

La toma de conciencia de la significancia de los discursos en la escuela, es la clave para una pedagogía capacitada para el quiebre de los estereotipos y ataduras sociales, otorgando en el espacio y en el tiempo escolar, verdaderas oportunidades de acceso al conocimiento y con ello

mayores grados de libertad del sujeto.

Referencias bibliográficas

- Adams (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Urban-Champaign, IL: University of Illinois.
- Ávila y Medina (2012). El Análisis Dialógico del Discurso (ADD) y la teoría de la enunciación: descubriendo la tensión dialógica en los discursos de profesores secundarios chilenos. *Estudios de psicología*, 33, 231-247.
- Barajas, K. E. & K. Aronsson. (2009). Avid versus struggling readers: co-construed pupil identities in school booktalk. *Language and Literature*, 18, 281-299.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo. *Estudios Pedagógicos*, n°28.
- Bajtín (1982). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México: Siglo XXI
- Baquero (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Barton y Hamilton (2000). *Situated Literacies*. London and New York: Routledge.
- Benveniste (1974). *Problemas de la lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Bernstein (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ed. Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ed. Morata.
- Bourdieu (1988). *Cosas dichas*. Barcelona : Gedisa.
- Boyd & Rubin (2006). How contingent questioning promotes extended student talk: A function of display questions. *Journal of Literacy Research*, 38 (2) 141-169.
- Block, C. C., M. Oakar & N. Hurt (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to Grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37, 178-206.
- Bloch (1983). *Sujeto-Objeto: El pensamiento de Hegel*. México: FCE.
- Casamiglia y Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Ariel.
- Castells, N. (2009) Research on teaching and learning of early reading: Review and classification. *Infancia Y Aprendizaje*, 32, 33-48.
- Castedo, Mirta (1995). Construcción de lectores y escritores. *Revista Latinoamericana de Lectura*. Septiembre, año 16 N°3, 2-21.

- Cassany (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Revista Perspectiva*. V.28(n°2)., pp.353-374
- Cazden (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Chartier A.M.& Hebrard, J (2005). *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Chartier A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir.Una aproximación histórica*. México: FCE.
- Chartier R. (1999). *El mundo como representación*. Barcelona: Ed. Gedisa
- Chen, H. L. & B. Derewianka (2009) *Binaries and beyond: a Bernsteinian perspective on change in literacy education*. *Research Papers in Education*, 24, 223-245.
- Cheung, W. M., S. K. Tse, J. W. Lam & E. K. Y. Loh (2009). *Progress in International Reading Literacy Study 2006 (PIRLS): pedagogical correlates of fourth-grade students in Hong Kong*. *Journal of Research in Reading*, 32, 293-308.
- Clemente, M., E. Ramirez & M. C. Sanchez (2010). *Theoretical approaches and teaching practices in early literacy instruction*. *Cultura y Educacion*, 22, 313-328.
- Corbett, M. (2010). *Backing the right horse: Teacher education, sociocultural analysis and literacy in rural education*. *Teaching and Teacher Education*, 26, 82-86.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2008). *Reading the World Through Words: Cultural Themes in Heritage Chinese Language Textbooks*. *Language and Education*, 22, 95-113.
- Ducrot (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*.Buenos Aires.Ed. Paidós.
- Ehri, L. C., S. R. Nunes, S. A. Stahl & D. M. Willows (2001a). *Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.
- Ehri, L. C., S. R. Nunes, D. M. Willows, B. V. Schuster, Z. Yaghoub-Zadeh & T. Shanahan (2001b). *Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis*. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Farver, J. A. M., Y. Y. Xu, S. Eppe & C. J. Lonigan (2006). *Home environments and young Latino children's school readiness*. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.
- Foster, M. A., R. Lambert, M. Abbott-Shim, F. McCarty & S. Franze (2005) *A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes*. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 13-36.
- Fontaine y Eyzaguirre(2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago:Centro de Estudios Públicos.
- Fons i Esteve, M., & Buisán, C. (2010). *La Detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir . II Congreso Internacional de Didáctica 2010*. Universidad de Barcelona.

- Foucault, M. (2008) *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kalman y Street (2009) *Lectura, escritura y matemática como prácticas sociales. Diálogos con Latinoamérica*. México:Siglo XXI.
- Gersten, R, Fuchs Is, Williams JP, et al. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: a review of research. *Review on Educational Reasearch*, Vol 71, (Nº2), pp. 279-330
- Gee (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Taylor&Francis.
- Gonzalez, J. E., E. T. Goetz, R. J. Hall, T. Payne, A. B. Taylor, M. Kim & A. S. McCormick (2011). An evaluation of Early Reading First (ERF) preschool enrichment on language and literacy skills. *Reading and Writing*, 24, 253-284.
- Gonzalez, X. A., C. Buisan & S. Sanchez (2009). Teacher's practices for teaching literacy. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 153-169.
- Guo, Y., J. N. Kaderavek, S. B. Piasta, L. M. Justice & A. McGinty (2011). Preschool Teachers' Sense of Community, Instructional Quality, and Children's Language and Literacy Gains. *Early Education and Development*, 22, 206-233.
- Hayes, Andrés (2009) .Living being and speaking being: Toward a dialogical approach to intentionality. En <http://www.dialogicidad.cl>
- Hall, L. A. (2010). The Negative Consequences of Becoming a Good Reader: Identity Theory as a Lens for Understanding Struggling Readers, Teachers, and Reading Instruction. *Teachers College Record*, 112, 1792-1829.
- Healy, A. (2009). The literacy wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia. *Australian Educational Researcher*, 36, 143-143.
- Jordan, G. E., C. E. Snow & M. V. Porche (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546.
- Jolibert (1993) *Formar niños lectores de textos*.Santiago: Dolmen Ediciones
- Koscic, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto:(estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*. México:Grijalbo
- Kim, Y. S. (2009). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional literacy skills for Korean children. *Reading and Writing*, 22, 57-84.
- Hedegaard, Mariane (2012) *Analyzing Children's Learning and Development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness Approach*. *Mind, Culture, And Activity* Vol. 19 , Año 2, 127-138.

- Hernández Sampieri (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw- Hill.
- Lam, J. W. I., W. M. Cheung & R. Y. H. Lam (2009) The Reading Performance of Hong Kong Primary Students Compared with That in Developed Countries Around the World in PIRLS 2001 and 2006. *Journal Chinese Education & Society*, Volume 42.
- Larraín, A; Medina, L. (2007) Análisis de la enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de Psicología*. Volume 28, Number 3, 283-301(19)
- Luria, A. R. (1987). Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid:Akal.
- Lau, K. L. & D. W. Chan (2003) Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26, 177-190.
- Lee, O., R. A. Deaktor, J. E. Hart, P. Cuevas & C. Enders (2005) An instructional intervention's impact on the science and literacy achievement of culturally and linguistically diverse elementary students. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 857-887.
- Lee, Y. J., J. Lee, M. Han & J. A. Schickedanz (2011b) Comparison of Preschoolers' Narratives, the Classroom Book Environment, and Teacher Attitudes Toward Literacy Practices in Korea and the United States. *Early Education and Development*, 22, 234-255.
- Lepola, J., P. Salonen & M. Vauras (2000) The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction*, 10, 153-177.
- Mackenna & Sthally (2009). *Assessment for reading instruction* (2^a ed.). New York, NY: Guilford Press
- Marková, I (2009) The epistemological significance of the theory of social representations. En : <http://www.dialogicidad.cl>
- Martin- Barbero (2003). *Desencuentros de la socialidad y reencantamientos de la identidad. La iniciativa de comunicación*. En: <http://www.comminit.com>
- Mathes, P. G., J. K. Torgesen & J. H. Allor (2001). The effects of peer-assisted literacy strategies for First-Grade Readers with and without additional computer-assisted instruction in phonological awareness. *American Educational Research Journal*, 38, 371-410.
- Medina, L y otros (2011). Informe final: Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados. Facultad de Educación PUC y MINEDUC. En <http://www.mineduc.cl>
- Medina, Valdivia y San Martín (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *PSYKHE* 2014, Vol. 23, 2, 1-13.
- Mehta, P. D., B. R. Foorman, L. Branum-Martin & W. P. Taylor (2005). Literacy as a unidimensional multilevel construct: Validation, sources of influence, and implications in a

- longitudinal study in grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 9, 85-116.
- Mercer, N. (1995). The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners. *Multilingual matters*.
 - MINEDUC (2012). Bases curriculares de Lenguaje y Comunicación. En <http://www.mineduc.cl>
 - Ministerio de Cultura (2011) Plan Nacional de Fomento de la lectura Lee Chile Lee. Santiago: Ministerio de Cultura de Chile
 - Moje, E. B., K. M. Ciechanowski, K. Kramer, L. Ellis, R. Carrillo & T. Collazo (2004) Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39, 38-70.
 - Olson, David (1998). *l mundo sobre el papel*. Barcelona: Ed. Gedisa.
 - Otaola (2006). Análisis lingüístico del discurso. La lingüística enunciativa. Madrid: Ediciones Académicas.
 - Pan, B. A., M. L. Rowe, J. D. Singer & C. E. Snow (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76, 763-782.
 - Parodi (1999) " Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva". Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso
 - Pérez, Carlos (2010) *Sobre Hegel*. Santiago: Ed. LOM
 - Ponzio, A. (1998). *La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea* (Vol. 16). Universitat de València.
 - Ramírez, R. A. (2009). Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de Educación Básica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (46), 741-750.
 - Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.
 - Smagorinsky, P. (2001) If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71, 133-169.
 - Smagorinsky, P., L. S. Cook & P. M. Reed (2005) .The construction of meaning and identity in the composition and reading of an architectural text. *Reading Research Quarterly*, 40, 70-88.
 - Smith, F., F. Hardman, K. Wall & M. Mroz (2004). Interactive whole class teaching in the National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal*, 30, 395-411.
 - Snow, K. (1998). *Preventing Reading difficulties in young children*. Washigton DC:

National Academy Press.

- Snow (2001). *Motivation and reading: cultural and social perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Solé, M. (2011). Desarrollo de la lectura mediante estrategias integradoras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1).
- Stanovich (1990). Concepts in developmental theories of reading. *Developmental Review*, Vol.10 N°1 72-100
- Stein, J. (2001) The sensory basis of reading problems. *Developmental Neuropsychology*, 20, 509-534.
- Strasser, Luis & Silva (2009) Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. *PSYKHE* 2009, Vol.18, N° 1, 85-96.
- Street (1995). *Social Literacy: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. UK: Longman
- Taylor, B. M., P. D. Pearson, K. Clark & S. Walpole (2000) Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal*, 101, 121-165.
- Taylor, B. M., P. D. Pearson, D. S. Peterson & M. C. Rodriguez (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal*, 104, 3-28.
- Todorov (1988) La lectura como construcción. En *Para Leer el lector* . Santiago: Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana
- Triplett, C. F. (2007). The social construction of "struggle": Influences of school literacy contexts, curriculum, and relationships. *Journal of Literacy Research*, 39, 95-126.
- Tusón (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa
- Vigotski, Liev (1981). *Lenguaje y pensamiento En Obras escogidas II*. Moscú: Ed. Pedagógica.
- Villalon, M (2004). *Los procesos cognitivos y el aprendizaje de alfabetización inicial*. Estudios Pedagógicos,
- Villalta (2009). *Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción en la sala de clase*. *Estudios Pedagógicos*. XXXV, N°1: 221-238
- Voloshinov (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ed. Godot
- Wertsch (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

- Wells (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1-37.
- Wittgenstein (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wolf, Crosson, Resnick (2005). Classroom climate rigorous instruction. *Reading Psychology*, 26, 27-53.
- Wrigley, F (2004). *School effectiveness': the problem of reductionism*. Ed. Routledge.
- Ukrainetz, T. A., M. H. Cooney, S. K. Dyer, A. J. Kysar & T. J. Harris (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 331-355.

ANEXOS
