

**Reyes, Marta Susana**

**El texto como pretexto:  
estrategias didácticas en el  
taller de lectura como  
herramientas para la promoción  
de vínculos saludables entre  
pares en primer año del nivel  
secundario, Córdoba, Argentina**

---

**Tesis para la obtención del título de posgrado de  
Magister en Investigación Educativa**

Directora: Calneggia, María Isabel

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



**El texto como pretexto. Estrategias didácticas en el taller de lectura como herramientas para la promoción de vínculos saludables entre pares en primer año del nivel secundario, Córdoba, Argentina.**



**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE CÓRDOBA**  

---

*Universidad Jesuita*

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**Trabajo Final de Maestría**

**EL TEXTO COMO PRETEXTO. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL TALLER DE LECTURA COMO  
HERRAMIENTAS PARA LA PROMOCIÓN DE VÍNCULOS SALUDABLES ENTRE PARES EN PRIMER  
AÑO DEL NIVEL SECUNDARIO, CÓRDOBA, ARGENTINA**

Autor: Marta Susana Reyes

Directora: Mgtr. María Isabel Calneggia

Co-directora: Mgtr. M. Susana Berardo

2021

*En algún lugar leí que las Tesis no se hacen solas, sino que son el producto de muchos esfuerzos mancomunados. Es por ello que quiero agradecer profundamente a mis Directoras de Tesis, Mgtr. María Isabel Calneggia y Mgtr. María Susana Berardo, por su acompañamiento, generosidad y apoyo permanente. Sus comentarios, sugerencias y valiosos aportes, hicieron posible la culminación de este estudio. Agradezco nuevamente el tiempo dedicado a la lectura y a los encuentros de análisis;*

*A las directoras de la institución, Marisa y Jesica, por la inmensa confianza depositada en mí desde siempre;*

*A Cecilia y a Juan Manuel por abrirme las puertas de la escuela tan generosamente y motivarme a continuar mis estudios;*

*A mi familia, por estar siempre;*

*A Cristina, mi compañera y amiga incondicional, quien me motivó a inscribirme en la Maestría y con quien compartimos tantos momentos juntas, desde los viajes a la Universidad Católica hasta las horas interminables de estudio que le dedicamos a los seminarios;*

*Al Dr. Ramírez, por enseñarnos a valorar el tiempo y a focalizarnos en la escritura de nuestra tesis;*

*Y, por último, mi más sincero agradecimiento a los profesores, preceptores y a la psicopedagoga del Instituto, que compartieron sus experiencias en el ámbito educativo e hicieron mi trabajo posible;*

*Un reconocimiento muy especial a Lucía, Betha, Gabriela y Patricia, por su predisposición, participación, compromiso y por los valiosos aportes realizados.*

## ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b> .....	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>12</b>
<b>Capítulo I</b> .....	<b>21</b>
<b>CONTEXTO CONCEPTUAL</b> .....	<b>21</b>
<b>ESTADO DEL ARTE</b> .....	<b>22</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>33</b>
Conceptos centrales acerca de convivencia, conflicto y violencia .....	34
Un cambio de paradigma: de la violencia a la convivencia.....	37
Identidad personal y subjetividad social .....	39
Aportes del interaccionismo simbólico a la construcción del modelo conceptual .....	41
La escuela como espacio para desarrollar vínculos significativos.....	44
Construcción de vínculos: el rol del docente .....	44
Construcción de comunidades lectoras y su influencia en el mejoramiento de la convivencia ...	46
Didáctica de la literatura juvenil .....	47
Diseño curricular del Ciclo Básico 2011-2020 Lengua y Literatura .....	49
Estrategias didácticas .....	50
<b>Capítulo II</b> .....	<b>52</b>
<b>LA LECTURA</b> .....	<b>52</b>
El valor educativo de la lectura.....	53
Formación de lectores competentes .....	54
Leer, hablar y escuchar en la clase de Lengua y Literatura .....	55
Género narrativo de ficción: la novela.....	57
El rol del docente en el proceso de formación de lectores.....	59
Plan Nacional de Lectura .....	62

<b>Capítulo III:</b> .....	<b>64</b>
<b>CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR</b> .....	<b>64</b>
El lector adolescente .....	65
Importancia de la articulación interniveles: nivel primario y secundario.....	67
¿Quiénes son los pares? .....	69
Las relaciones de poder en la escuela .....	71
Los populares, los rechazados y los olvidados .....	73
Proceso de socialización. Constitución de la identidad .....	75
Construcción de la ciudadanía: ¿una educación en valores? .....	77
<b>Capítulo IV</b> .....	<b>80</b>
<b>TRABAJO DE CAMPO</b> .....	<b>80</b>
Enfoque metodológico .....	81
Diseño metodológico .....	81
Población y muestra. Descripción del escenario de investigación .....	83
Técnicas e instrumentos .....	85
<b>Capítulo V</b> .....	<b>89</b>
<b>PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS</b> .....	<b>89</b>
<b>ANÁLISIS DE DATOS SEGÚN CATEGORÍAS</b> .....	<b>93</b>
1.Conflicto, convivencia y violencia. Concepciones desde la mirada de los docentes .....	93
1.1. Identificación de tipos de conflictos entre pares.....	108
1.2. Estilos de resolución de conflictos.....	116
2.1. Relaciones de poder en el aula y estilos de liderazgo.....	126
2.2. Diferencias clave entre el CB y el CO .....	131
3. El rol del docente como promotor de buenos vínculos.....	134
3.1. Importancia del diálogo entre docente/alumno y entre pares .....	138
3.2. Los estilos de comunicación prevalentes en la escuela .....	141
4.La literatura como mediadora y promotora de buenos vínculos entre pares .....	144
4.1. Concepciones de los docentes sobre la lectura .....	144
4.2. Criterios para la selección de textos literarios de ficción .....	147

4.3. Propuestas didácticas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los talleres de lectura	152
4.4. Estrategias didácticas y su correspondencia con la creación de entornos educativos saludables	156
4.5. Importancia de la lectura reflexiva, la clase reflexiva y la clase afectiva.....	159
<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>165</b>
<b>MARCO NORMATIVO CITADO Y CONSULTADO .....</b>	<b>196</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>197</b>
ANEXO I .....	198
Modelo de consentimiento informado para estudiantes de primer año 2019 .....	198
Modelo consentimiento informado - grupos focales .....	199
ANEXO II: Actividades primera novela .....	200
“Sé que estás allí”, Lydia Carreras de Sosa .....	200
Actividades segunda novela.....	219
“Palabra de Nadie”, Alfredo Gómez Cerdá .....	219
ANEXO III: Transcripciones de entrevistas .....	228
Grupos focales .....	254
Desgrabación del audio grupo focal n1- profesores de lengua y literatura Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO) .....	255
ANEXO IV: Registros de observaciones de clase: participante y no participante .....	303
Actividades novela n2: palabra de nadie .....	329



# **PRÓLOGO**

Hace ya varios años comencé mi recorrido como docente y hoy, presentando mi Tesis de Maestría en la Universidad Católica de Córdoba, vuelven a mí aquellos recuerdos y los motivos que me llevaron a emprender esta investigación. Para algunos docentes, en ciertas ocasiones son pocas las herramientas cuando los conflictos de la vida cotidiana llegan a agobiarnos de tal manera que comenzamos a creer que ya no hay salida. “Los adolescentes pueden ser muy crueles”, solían decirnos en el profesorado.

En el año 2009, la escuela que me habían asignado, abría sus puertas por primera vez a la comunidad. Por ende, los alumnos que allí se inscribían lo hacían por distintos motivos: algunos por la curiosidad del nuevo instituto, en otros casos, por la cercanía a sus hogares; otros en cambio, acarreaban consigo no sólo sus mochilas sino también sus historias personales. Habían transcurrido unos pocos meses desde la apertura y los conflictos no se hicieron esperar. Recupero una de las frases de los profesores que fueron entrevistados para el presente estudio cuando habla de los conflictos, “*Era muy difícil de explicar y de manejarlo, pero yo sentía que no tenía las herramientas para poder manejar ese..., ese río interno de violencia que había entre ellos, de maltrato que había entre ellos*”<sup>1</sup>

Siempre me han gustado los libros, desde la infancia. Sin embargo, nunca pensé que ellos se convertirían en esa salida que tanto había buscado. Menos aún, hubiera pensado en el desenlace de esta historia, es decir, que esta experiencia se transformaría diez años más tarde en un proyecto de investigación. Tampoco creía demasiado en los hechos fortuitos y, en esa selección de libros destinada para uno de mis cursos, se encontraba el clásico de Charlotte Brontë, Jane Eyre. Como profesora de inglés, usaba distintas estrategias de lectura y en ese momento sólo me concentraba en que mis alumnos leyeran la novela y pudieran contarla empleando vocabulario pertinente. Ya en el primer capítulo, observamos que la protagonista atraviesa por una situación muy difícil, es huérfana y ha quedado sola en el mundo. Termina viviendo con un tío, pero cuando éste fallece, queda al cuidado de su tía. Jane es despreciada y humillada por sus primos y por su tía. Una tarde la encierran por mal comportamiento, en un cuarto al que todos temen. A oscuras y en compañía

---

<sup>1</sup> Extraído de una de las entrevistas de los informantes, Profesor 5, cuando hace referencia a los conflictos.

de sus pensamientos, Jane siente que el mundo está en su contra y se pregunta por qué su destino es sufrir así.

Comencé a formular algunas preguntas y una de las alumnas, que solía sentarse al fondo y que generalmente no participaba mucho, levantó la mano. Le pedí que nos contara que opinaba de la novela hasta aquí. Para mi sorpresa, en lugar de relatar los hechos de manera secuenciada como yo esperaba, simplemente dijo lo siguiente: “...quería solamente agregar que no hace falta que alguien esté encerrado para sentirse así...podemos sentirnos tristes y perdidos, solos o abandonados en cualquier lugar. Porque todo está dentro de cada uno y lo llevamos a todas partes.”

A partir de ese momento, comprendí que leer en el aula iba más allá de un simple tecnicismo: si aprovechaba bien el recurso, además de practicar la oralidad, podría incentivar a los alumnos a debatir sobre temas sensibles por los cuales la mayoría de ellos estaba atravesando. De esa manera, en lugar de exponer sus propios problemas, se sentirían libres de hablar de los conflictos que atravesaban los personajes de los textos literarios de ficción. ¡Quizá hasta podrían resolver sus propios conflictos en el aula! El recurso no es una novedad. Sin embargo, sin un convencimiento personal sobre los efectos del mismo y las estrategias adecuadas, no es posible obtener resultados positivos a corto plazo.

Fue aproximadamente en esa misma época que tuve la maravillosa oportunidad de leer un libro que había escrito una profesora de Rosario, “Sé que estás allí”. Llegó a mis manos de manera inesperada cuando descubrí por qué los alumnos de cuarto año no querían salir al recreo y preferían quedarse tirados en el piso, casi en la oscuridad, leyendo la obra de Lydia Carreras. “¿Tienen prueba?,” les pregunté un día. “No”, me contestó un chico desde el fondo, sin apartar la vista del libro. “Pero necesito saber cómo termina este capítulo”. Así fue, que después de leerlo, la bibliotecaria de la escuela se contactó con la autora y tuvimos la oportunidad de conocerla por Skype.

Comparto con ustedes un fragmento de un mensaje que me enviara Lydia Carreras, autora de “Sé que estás allí”, uno de los textos literarios seleccionados para este trabajo de investigación.

No es muy extenso, pero, en cierta forma, está dirigido a quienes gestionan las instituciones, a quienes habitamos la escuela y también a aquellos que sufren en silencio, ésos que yo llamo “los invisibles”, ésos que a veces nosotros como docentes dejamos de lado, cuyos nombres no recordamos, aunque ya estemos en agosto:

*“Ya sabía yo que éste era un tema permanente, actual y viejísimo al mismo tiempo, me atrevería a decir sin solución, en el corto plazo al menos, pero lo que no sospechaba mientras escribía, era la enorme repercusión que tendría. Esta historia y las diferentes miradas de cada grupo con los que la compartí me llevaron a mirar al "villano" como una víctima más. Sin duda lo es y me parece muy sano abrir el juego para ver el “big picture”. Sin embargo, en cada reunión a la que soy invitada, cuento la anécdota de mi papá y la forma en que solucionó (hace 60 años) en pocos minutos, el problema de acoso por el que yo estaba pasando desde hacía tiempo en la escuela con solo 11 años. Cuento esto para recalcar que, si bien hay muchas facetas a analizar en este juego perverso, a veces silencioso y oculto del acosador, una vez visualizado, el rescate del más débil debe ser inmediato, directo y contundente. No siempre las comunidades educativas tienen las manos libres y los reflejos necesarios para actuar, lamentablemente. En ese caso, la víctima no tendrá más remedio que huir de la escuela que no los puede defender”.*

Quizá para muchos, los libros no serán más que instrumentos para construir el lenguaje. Para otros, sin embargo, se constituirán en el punto de partida para analizar el alcance de la lectura reflexiva y su implicancia en el ámbito educativo.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación, se propone abordar la temática de la promoción de vínculos entre pares en el nivel secundario a través de estrategias didácticas en el campo de la literatura. Del mismo modo, en relación al tema, es preciso indagar sobre dos nociones o conceptos que han adquirido notoriedad en la actualidad: el conflicto y la convivencia, términos que no necesariamente deben estar enfrentados. Ambos términos se han constituido en el centro del debate en los últimos tiempos. Sin embargo, es importante destacar que dichos conceptos se hallan íntimamente relacionados con otro, que ha pasado inadvertido por las aulas: la responsabilidad del docente como actor principal en la construcción de vínculos saludables entre pares, núcleo central de las relaciones humanas. El eje principal de la investigación está basado en dicha construcción a los fines de anticipar en cierta medida los conflictos que se suscitan a diario en las aulas y, por ende, del mismo modo, diversas maneras de resolución de los mismos, lo cual creemos redundará inexorablemente en una mejor convivencia entre pares.

La investigación se focaliza específicamente en el nivel secundario, más concretamente en primer año, en la asignatura Lengua y Literatura, en un taller de lectura que tiene lugar una vez por semana, durante los tres trimestres que comprende la materia, según la planificación anual correspondiente a Lengua y Literatura de primer año. La selección de primer año A y B, obedece a las características propias que revisten estos grupos etarios (12-14 años). La adolescencia constituye un periodo de transformaciones profundas donde el niño alcanza no solo su autonomía psicológica, sino que a la vez implica su inserción en el mundo social. Se observa, de acuerdo a las entrevistas realizadas, una conformación inestable y cambiante dentro de los grupos. En consecuencia y a raíz de las situaciones conflictivas que emergen en la vida cotidiana debido a estas características, la mediación del adulto se torna indispensable con respecto a la organización de actividades grupales o la resolución de conflictos.

En el año 2009, durante mi experiencia como docente de un centro de enseñanza secundaria, tuve la oportunidad de observar que la prevención de situaciones de violencia en la

escuela, sólo se asociaba por parte de los adultos, con meras reglamentaciones que en algunos casos podían determinar la posible exclusión de aquel alumno que simplemente no “encajaba” dentro del sistema. “Como docentes podemos reproducir sobre nuestros estudiantes las miradas estereotipadas que circulan en la sociedad o generar las condiciones para que sean puestas en cuestión, eludir destinos que se presentan trazados de antemano” (Campelo, 2016, p. 129). Es así que, mediante un hecho fortuito dentro de mis clases como profesora de inglés, comencé a desarrollar estrategias didácticas relacionadas con la lectura en voz alta de textos narrativos cuyos personajes atravesaban por conflictos de índole variada, pero principalmente trataban con problemáticas típicas de la adolescencia. Posteriormente, se procedía al análisis, debate y reflexión sobre las situaciones que se observaban en el texto, donde recurría a una segunda estrategia denominada juego de roles. No resultó difícil comprobar que los alumnos se sentían más cómodos hablando de temas sensibles como el acoso entre pares, la exclusión, la marginalidad y la discriminación, entre otros, si lo relacionaban con problemáticas que les sucedían a los personajes de los textos narrativos en cuestión.

Como conclusión, luego de aplicar las estrategias didácticas mencionadas anteriormente, casi inevitablemente los alumnos comenzaban a asociar por analogía algunas de estas problemáticas con sus propios conflictos dentro de la escuela o de sus familias. Es decir, estas estrategias me permitían como docente, “poner sobre la mesa” aquellas temáticas sensibles para algunos alumnos y de algún modo aportar a la identificación de los conflictos existentes y su posterior tratamiento o prevención. Asimismo, no podemos dejar de mencionar la importancia del diálogo, utilizado como herramienta principal con el simple propósito de crear lazos de confianza que, paulatinamente provoquen cambios significativos en las actitudes de un determinado grupo de alumnos. Como bien afirma Minagawa (2015):

Cada día participamos en los más variados encuentros pedagógicos. Cada encuentro es un diálogo con el otro. Frente a las situaciones de hostigamiento escolar, los docentes entrevistados destacan el poder de las palabras, conciben el diálogo como la forma directa de promover una cultura de la no-violencia. ¿Qué tipos de diálogos entablamos en las

aulas? ¿Qué clase de vínculos creamos? ¿Cómo nos dirigimos hacia los demás? ¿Qué entorno le ofrecemos a los alumnos? (p.49)

A través del presente proyecto, nos proponemos indagar acerca de la promoción de vínculos saludables entre pares en el nivel secundario mediante el abordaje de estrategias didácticas en el taller de literatura. Ahora bien, con respecto a la lectura, algunos autores sostienen que “leer es, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto” (Adam y Starr, 1982. Citado en Millán, 2010, p.110). En lo que concierne a las implicancias de la enseñanza de la literatura en la vida de los estudiantes, Dubois expresa:

En otra oportunidad, he señalado, siguiendo a Louise Rosenblatt, la profunda influencia que puede ejercer la lectura de obras literarias en el desarrollo personal, social, intelectual del estudiante. La literatura lo puede conducir a reflexionar sobre sus actitudes, sus ideas, sus valores, al confrontarlo con otras actitudes, otros valores, otras maneras de sentir y de pensar. La discusión y reflexión sobre los valores sociales y personales, estimulada por medio de la literatura, puede contribuir además a desarrollar la capacidad de pensar y actuar éticamente en todos los órdenes de la vida, capacidad que parecería haberse perdido en el mundo de hoy. (1998, p.3)

Mediante una selección exhaustiva de textos literarios de género narrativo juvenil que aluden a diferentes tipos de conflictos y diversas formas de resolución de los mismos, los estudiantes comienzan su itinerario a través del análisis profundo de la obra literaria y todo lo que ella conlleva en primer lugar, continuando con la reflexión sobre las problemáticas que se presentan en las novelas que han sido previamente seleccionadas.

A través de esta investigación para la tesis de maestría, nos proponemos indagar, como mencionamos anteriormente, acerca de las relaciones que se establecen entre los jóvenes de primer año del nivel secundario, de una escuela de gestión privada de la ciudad de Villa Allende, ubicada en el Departamento Colón, Córdoba, y las implicancias del uso de estrategias didácticas en el taller

de lectura sobre el conflicto, la convivencia y la construcción de vínculos saludables en el aula. Nuestra expectativa se enfoca en indagar sobre el empleo de ciertas estrategias didácticas que, desde el supuesto del proyecto, construyen otros modos de relación y reflexión.

La escuela se constituye en el espacio donde los alumnos desarrollan las primeras habilidades para el ejercicio democrático: en ella ensayarán sus primeros lazos más allá del seno familiar (Campelo & Lerner, 2014). Sin embargo, al hablar de la escuela como espacio integrador, será éste también donde los estudiantes aprendan a lidiar con las dificultades propias del rango etario y con los conflictos que allí se suscitan a diario; será ésta también una oportunidad imperdible de valorar los espacios de convivencia y de aprendizaje en lo que a construir vínculos se refiere, desde una edad muy temprana. A este respecto, dice Jackson:

La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos *amigos y enemigos*; allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos (1992, p.45).

En las últimas décadas ha sido notorio el aumento de situaciones de conflicto en los centros educativos, algunos hechos más violentos que otros; en algunos casos, no necesariamente se han producido agresiones físicas, sino que han ido más allá, hasta vulnerar la autoestima de una persona en un proceso lento y silencioso, a veces ignorado o desconocido por los actores adultos. “El hostigamiento entre pares en la escuela, o bullying, no es una conducta nueva, pero que sí tomó relevancia en la agenda pública los últimos años” (Seda, 2015, p.11). En base al estado de la situación que comienzan a presentar las escuelas y a modo de acompañamiento de los institutos de nivel secundario, se implementa en la provincia de Córdoba desde el año 2008, un plan de acción para prevenir la violencia en las escuelas y promover la convivencia entre los distintos actores que conforman la comunidad educativa:



Desde el año 2010 fue prioritario trabajar en la implementación de la Resolución Ministerial N.º 149/10 sobre la construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) con todas las supervisiones y escuelas de Capital e interior, de gestión pública y privada. Consecuentemente, se vienen desarrollando instancias de asesoramiento y asistencia técnica con el objetivo de facilitar la elaboración de los citados AEC y acompañar la creación de los Consejos Escolares de Convivencia- tal como se lo prevé en dicha Resolución. (Córdoba, Ministerio de Educación 2014)

Dichos acuerdos de convivencia se construyen con la participación de toda la comunidad educativa a los fines de regular la convivencia de todas las personas que habitan la escuela y algunos de sus objetivos implícitos son de gran trascendencia, a saber, el fortalecimiento de la autoridad docente y la legitimación de los marcos normativos y los sistemas de sanciones. Este dispositivo también contempla la participación de los jóvenes en el marco de la democracia donde se los invita a formar parte de los Consejos Escolares de Convivencia, los cuales tienen un rol predominante con la intención de generar climas escolares de convivencia más armónicos y pacíficos (Córdoba, Ministerio de Educación, 2014)

Resulta, entonces, evidente la urgente necesidad de reflexionar y actuar sobre los ambientes de aprendizaje: “la escuela es un ámbito donde se convive con otros junto a/con quienes se construyen aprendizajes múltiples y diversos; en el que no sólo se aprenden contenidos sino también modos de ser y estar con otros, regulaciones, relaciones con la autoridad, pautas que organizan las condiciones para aprender a compartir espacios, tiempos y materiales” (Córdoba, Ministerio de Educación, 2011,p.4). En consecuencia, surge de allí la inquietud de investigar sobre estos ámbitos de aprendizaje, su constitución, los actores que participan de esta comunidad y las implicancias de sus acciones con respecto a la promoción de una mejor convivencia en el nivel secundario. Cabe aquí preguntarnos, ¿por qué no asumir como adultos responsables una actitud proactiva frente al aprendizaje de la convivencia? ¿Cuál es la razón que nos impulsa a actuar y a reflexionar sobre los conflictos una vez que ya se ha producido el daño?

En nuestra convicción, el trabajo sobre los vínculos, va mucho más allá de ello. Si trabajamos sobre la convivencia en la escuela, no es sólo para evitar o prevenir situaciones de violencia, sino porque es parte fundamental e irrenunciable de la formación de niños y jóvenes. En este sentido, podemos decir que el trabajo sobre los vínculos, trasciende la tarea preventiva (Campelo, 2016, p.120).

A la luz de lo expuesto y en virtud de que el presente trabajo de investigación se propone analizar la relación entre la implementación de estrategias didácticas en el taller de lectura y la construcción de vínculos entre pares, surge el siguiente interrogante central:

¿Cómo operan los textos narrativos juveniles como estrategias didácticas en el mejoramiento de la convivencia escolar en el nivel secundario?

Y así también, los interrogantes secundarios:

¿Qué estrategias didácticas se ponen en juego en las aulas de manera habitual y cuáles en situaciones de conflicto?

¿Cuál es el rol del docente en relación a la creación de entornos saludables para la convivencia?

¿Qué concepciones tienen los docentes con respecto a la noción de convivencia, conflicto y violencia escolar? ¿Cómo se puede hacer de los conflictos una oportunidad para aprender?

¿Qué concepciones subyacen y emergen de las decisiones didácticas que asumen los docentes en el taller de lectura?

¿Cuáles son las estrategias didácticas que contribuyen a la creación de entornos saludables en el aula?

¿De qué manera se conforman los vínculos en el interior del aula entre pares y entre docente-alumno?

El punto de partida de la presente investigación consiste en analizar el concepto de convivencia como un fenómeno social y aportar evidencia sobre la temática seleccionada como objeto de estudio. Asimismo, es preciso aclarar que el estudio responde a la necesidad de plantear la noción de convivencia escolar a partir de la generación de buenos vínculos entre docente-alumno y entre pares a través de estrategias didácticas en el taller de lectura, ya que la mayoría de los estudios remiten a la noción de convivencia en términos de violencia escolar y se observa una investigación escasa sobre la temática propuesta.

En la presente investigación, nos proponemos como **objetivo general**, indagar cómo operan los textos narrativos juveniles como estrategias didácticas en el mejoramiento de la convivencia escolar en el nivel secundario.

En lo que respecta a los **objetivos específicos**, se proponen los siguientes:

- Analizar estrategias didácticas de lectura que se ponen en práctica de manera habitual en el aula y en situaciones de conflicto.
- Indagar acerca del rol del docente y su relación con la promoción de vínculos en el aula
- Explorar las concepciones que tienen los docentes en relación a conceptos como conflicto, violencia y convivencia.
- Conocer las concepciones que subyacen y emergen en las decisiones didácticas de lectura de género narrativo juvenil.

- Identificar estrategias didácticas de lectura que propicien el desarrollo de un buen clima institucional en el nivel secundario.
- Analizar las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos a partir del discurso de los profesores.

El presente proyecto de investigación consta de cinco capítulos centrales, conclusiones, referencias y anexos. En el capítulo uno, hemos abordado el estado del arte que nos permitirá acercarnos a nuestro objeto de estudio a los fines de dar cuenta de los avances realizados hasta el momento en cuanto a la promoción de vínculos en el aula, su relación con los textos literarios y las estrategias didácticas en el taller de lectura. Al mismo tiempo, en el marco conceptual, se presentan las teorías principales, con los autores que sustentan esta tesis y que nos permitirán ampliar sobre tres conceptos primordiales del presente proyecto, como lo son conflicto, violencia y convivencia.

En el capítulo dos, nos detendremos a analizar en detalle las características más distintivas de la lectura, el valor educativo de la lectura en la actualidad, la formación de lectores competentes y el rol del docente en este proceso; asimismo, la novela como género narrativo de ficción, ocupa un lugar preponderante en este trabajo de investigación. En el capítulo tres, se revisan y examinan algunos conceptos centrales en torno a las características del lector adolescente, su proceso de socialización y la constitución de la identidad. Al mismo tiempo que nos insertamos de plano en las tramas relacionales en las que intervienen los adolescentes y que determinan las categorías de “alumnos populares, los rechazados y los olvidados”.

Aparece en el capítulo cuatro la descripción metodológica de nuestra investigación, la justificación de la metodología seleccionada, una descripción detallada del escenario de investigación y de los instrumentos de recolección de datos. Esta recolección de datos se realizó a

través de entrevistas semiestructuradas a informantes claves y grupos focales. En el capítulo cinco encontramos el análisis e interpretación de los datos que surgen a partir de las categorías de análisis.

Por último, arribamos a las consideraciones finales donde intentaremos poner en relación los objetivos que nos propusimos en este proyecto de tesis y los resultados hallados. Del mismo modo, se anexa documentación relacionada con el trabajo de campo, tales como consentimientos informados para estudiantes y para los docentes que participaron de los grupos focales, las transcripciones de las entrevistas a directivos, docentes, preceptores y de los dos grupos focales, al igual que las actividades realizadas en torno a los dos textos literarios de género narrativo juvenil, preparadas especialmente para los alumnos de primer año 2019 y segundo año, 2020.

En el anexo también se adjunta el registro de observaciones de clase realizadas durante el año 2019 (observación participante y no participante) y tres transcripciones de clases durante el año 2020, las cuales fueron gentilmente proporcionadas por los docentes de lengua y literatura de 2do año A y B del nivel secundario. Dichas transcripciones corresponden a un fragmento de la clase (tres en total) y los contenidos fueron seleccionados por sus docentes de acuerdo al nivel de relevancia y los aportes para esta investigación. Se agregan ejemplos de un cuestionario relacionado con la primera novela, “Sé que estás allí” al igual que una serie de imágenes que refieren al trabajo realizado por los estudiantes. Es preciso tener en consideración que el foco de la investigación estuvo centralizado en la labor del docente y en la enseñanza. Por tal motivo, los registros propuestos de observaciones y de actividades con los alumnos se han agregado sólo a modo de ilustración, a los fines de aportar a una mayor comprensión en el proceso de análisis de los datos obtenidos en el trabajo en terreno (ver Anexo IV).

## **Capítulo I**

### **CONTEXTO CONCEPTUAL**

## ESTADO DEL ARTE

En la etapa inicial de este proyecto de investigación y con el objetivo de brindar información fehaciente acerca de la temática a abordar, la *revisión de la literatura* se constituye en una herramienta esencial y es por ello, que a continuación se detallan trabajos de investigación tanto nacionales como internacionales, teniendo en consideración los siguientes criterios:

- Las perspectivas desde las cuáles se ha abordado el objeto de estudio.
- La relevancia de las investigaciones y su consiguiente aporte al presente proyecto.
- La población abordada, cuyo rango etario se encuentre entre los 11 y los 17 años.
- Los vínculos emocionales y su relación con la literatura infanto-juvenil.

Para comenzar, haremos referencia a los aportes realizados a nivel regional por las autoras Mónica M. Maldonado, Silvia Servetto, Mónica Uanini y Guadalupe Molina, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. En el año 2004 iniciaron un trabajo de investigación en una escuela de gestión estatal ubicada en la ciudad de Córdoba, con una población socialmente heterogénea. *Claroscuros en la investigación: adolescencia, escuela y lazos sociales (2006)*, da cuenta de los modos en que los adolescentes van forjando sus identidades en un tiempo de incertezas en la doble dimensión del término, un tiempo de fuertes cambios psicobiológicos, un clima epocal de incertidumbre, y unas características a nivel local que se ven agudizadas por la condición de país en estado de vulnerabilidad política, económica y social. El estudio se focaliza en la comprensión, a partir de sus propias perspectivas desde su doble y contradictoria condición de escolares y adolescentes, la manera en la que van constituyendo su experiencia vital en torno a sí mismos y al otro. Otro de los objetivos consiste en conocer la forma en que los jóvenes van constituyendo las relaciones sociales con sus pares y los modos en que la escuela interviene de manera intencional o implícitamente en esta construcción de sociabilidad. La selección de la escuela tuvo como criterio central que se tratase de un establecimiento de gestión estatal cuya población estudiantil estuviera conformada por adolescentes de diferentes sectores

sociales provenientes de distintos barrios de la ciudad. Entre las conclusiones a las cuales arriban las investigadoras, se destaca el hecho de que, en el caso de la gran mayoría de las escuelas de gestión estatal, los jóvenes no ponen en juego prácticas y apuestas que contribuyan tanto a sostenerlos dentro de la misma institución a lo largo de todo el nivel medio, como a construir y sustentar vínculos con sus pares.

Siguiendo con la misma línea de investigación, Guadalupe Molina (2013) presenta *Me quiere...mucho, poquito, nada...Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria*, un trabajo de investigación que es parte de un proyecto mayor que indaga acerca de la escuela media y el mundo de relaciones sociales que se despliegan en ella, con especial preocupación por los significados y prácticas que protagonizan los jóvenes. El proyecto de investigación que orientó esta producción se refiere a emociones, sentimientos y algunos aspectos ligados a sexualidades en las relaciones sociales entre estudiantes de escuela secundaria. En la vida cotidiana de la escuela, dentro y fuera del aula, en las clases, los recreos, las entradas y salidas de la jornada escolar se encuentran y entrecruzan historias personales y familiares que van tejiendo sentidos y prácticas adolescentes vinculados con el amor, la amistad, el enojo, la infidelidad, los celos; con distanciamientos y solidaridades diversas. Relaciones que aportan variadas perspectivas a una compleja construcción social que se moldea de modo constante y conflictivo. La autora sostiene que hablar del mundo afectivo no significa hacer referencia a sentimentalismos sino a la constitución emocional e identitaria que construyen los jóvenes en la escuela media, a veces con ella, de manera programada, y otras veces con la presencia ausente, que lleva implícita la indiferencia o la falta de acompañamiento. El trabajo de investigación se aborda desde un enfoque socioantropológico ya que permite reconstruir la complejidad de las prácticas educativas y comprender la dinámica particular de significados que se crea en la trama de relaciones sociales en la escuela. El estudio tiene como objetivo documentar aquellos aspectos de la vida social que habitualmente no se hacen públicos, o permanecen ocultos o indiferentes a los intereses del conocimiento. El trabajo de campo se desarrolló entre el 2004 y el 2006 principalmente en una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Córdoba.



En el año 2015, se presenta el libro *“Reflexiones sobre la calidad de la educación Secundaria Argentina. La escuela posible como horizonte de expectativas”*, con la dirección general de Horacio Ferreyra, Claudia Maine y Silvia Vidales, cuyo principal objetivo se encuentra enfocado en la realidad de la escuela secundaria en la actualidad y la calidad educativa. A pesar de los avances realizados en términos pedagógicos y organización curricular, es preciso fortalecer y profundizar logros en pos del beneficio futuro de niños y adolescentes que transitan por este nivel. Resulta esencial hablar de transformaciones, pensando en un entramado, donde estudiantes, docentes, directivos y familias, comparten espacios comunes, “con conocimientos renovados y con otras formas de construir vínculos”. En el capítulo 5, *Ambiente y Clima Institucional* las autoras, Andrea Paola Ibarlín y Marcela Alejandra Rosales, con la participación de Claudia Amelia Maine y María Cristina Lerda, abordan el tema del clima institucional, por medio del cual “se hace referencia a las percepciones acerca de las relaciones de los estudiantes entre sí, de las que entablan con directivos y docentes, de las de éstos entre sí, de la regulación de la convivencia y de los dispositivos existentes, del nivel académico y de la didáctica, entre otra”. Nociones tales como *Componente vincular, convivencia y construcción de ciudadanía*, también ocupan el centro del debate: en la escuela no solo se aprenden contenidos sino modos de ser y de estar con otros. Desde este posicionamiento, se destaca la interrelación de los sujetos involucrados, a partir de la vinculación y el diálogo a pesar de las diferencias. Se habla de una escuela posible, en ningún momento se hace alusión a la escuela ideal, lo cual nos interpela a sumergirnos dentro de un mundo complejo : “Y se trata, claro está, de una complejidad que se nos ofrece como desafío, porque nos convoca a no quedar atrapados en *los diagnósticos* y a atravesar las dificultades, a animarnos a bosquejar algunas posibles respuestas y propuestas que no son las únicas ni las mejores, sino aportes para pensar y construir una escuela secundaria de calidad”.

En otra línea de trabajo, podemos citar la investigación llevada a cabo también en el año 2015 por Carina V. Kaplan y Pablo di Napoli: *La dimensión de la emotividad en la educación secundaria: aportes y desafíos teóricos y empíricos en los estudios sobre violencia y subjetividad social*. Esta investigación, que forma parte de las Ponencias presentadas en la 1er Reunión científica en la Sede de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, presenta la construcción de la mirada social sobre las juventudes y la consiguiente asociación entre

juventud, peligrosidad y delincuencia, dadas las transformaciones estructurales de las sociedades contemporáneas y los cambios en la subjetividad. El enfoque de este estudio disiente con las teorías que asocian los conflictos que se suscitan en los centros educativos con situaciones agravadas de violencia vinculadas a la delincuencia. A través de la investigación se pretende analizar e indagar acerca del fenómeno de la estigmatización focalizando en los procesos de construcción de la subjetividad social.

En el plano internacional, rescatamos la investigación realizada en la Universidad de Rowan, New Jersey por Rebecca S. Goldberg en el año 2011. *Using literature to educate students about bullying [El uso de la literatura para enseñar a los alumnos sobre el acoso escolar]*, es un estudio cuyo principal objetivo consistió en investigar de qué manera, usar la literatura como un medio para enseñar sobre el acoso, podría ayudar a una mejor comprensión de este fenómeno y a aprender a distinguirlo. La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria de New Jersey. Los alumnos de tercer grado participaron voluntariamente de una encuesta inicial y una final, y cuatro encuestas posteriores a los debates junto con la docente. Se empleó un enfoque cualitativo para analizar los resultados de la investigación y los datos obtenidos revelaron la forma en que el concepto que los alumnos tenían del acoso escolar se modificaba a medida que avanzaba la investigación. Los resultados permitieron observar cinco hallazgos de características diferentes, tales como: 1.El anonimato otorga un cierto grado de confort al momento de compartir información con el docente; 2.Los estudiantes tuvieron la oportunidad de verse a mismos en distintos roles relacionados con el acoso; 3.La reflexión crítica de los textos otorga la oportunidad de involucrarse en debates sensibles por parte de los alumnos; 4.Los estudiantes se vieron reflejados en algunos personajes y eventos de las historias; 5.Una de las implicancias que surge en este estudio, es la necesidad de futuras investigaciones, con el objeto de determinar los efectos a largo plazo de la literatura, acerca de las perspectivas de los estudiantes sobre el acoso escolar.

*Children's books that promote understanding of difference, diversity and disability [Libros infantiles que promueven la comprensión de la diferencia, la diversidad y la discapacidad]* es un estudio realizado en Australia en el año 2016 por Linda Gilmore y Glenn Howard. Uno de los objetivos más importantes de la educación inclusiva es crear un medio ambiente en el cual las

diferencias individuales sean apreciadas y donde todos los niños sean valorados. Los libros se constituyen en medios a través de los cuales los niños aprenden acerca de sí mismos, acerca de otros y del mundo que los rodea. La literatura infantil puede ayudar a generar conciencia de las diferencias individuales, de las similitudes, la autoaceptación y la aceptación de los demás, adquiriendo información relevante sobre conceptos erróneos y estereotipos sobre la discapacidad. Esta conciencia generalizada, aceptación y conocimiento contribuiría a una mayor comprensión, empatía y respeto a la diversidad. En esta investigación, se analizan más de 50 libros infantiles que podrían ser de valor para ayudar a niños de diferentes edades a comprender y a apreciar las diferencias individuales y las discapacidades.

*La literatura y la educación emocional. Los sentimientos como propuesta didáctica transversal para conseguir hábito lector y autoconocimiento entre el alumnado de secundaria* (2017) de la autora Lourdes Piñeiro Carballeda de la Universidad de Barcelona, es una tesis doctoral que se propone demostrar que la literatura puede convertirse en la puerta de acceso al mundo emocional adolescente priorizando la competencia socioemocional a la gramatical. Este acercamiento literario se ha implementado y analizado con intervenciones en el aula a través de proyectos interdisciplinarios que han tenido como objeto una reflexión introspectiva sobre el propio entorno afectivo del alumnado y sobre sus intereses vitales donde el aula se constituye en la fuerza y la energía fundamental de la investigación. La metodología utilizada es la investigación-acción y se han analizado dos promociones de cuarto de secundaria de un Centro público donde la mayoría de los alumnos tiene dieciséis años. La elección de este curso concreto se debe a que, por regla general, su proceso madurativo permite una mejor interrelación entre su mundo interior y el exterior. La información básica partió de dos cuestionarios presentados al inicio de los dos cursos en los que se recopilaban todos los datos para su posterior examen. Se pretendía conocer sus ideas, desazones y preferencias sobre determinados conceptos en clave emocional, así como profundizar en sus autobiografías lectoras. También fue clave la colaboración y coordinación con todo el profesorado del equipo docente para consensuar los horarios de actuación, la conexión con las materias del currículum y gestionar las estrategias de aula.

La plataforma educativa ayudó a crear el marco necesario de ductilidad y un formato estéticamente atractivo, versátil y abierto que dio vida a esa amalgama de interacciones entre texto escrito, imagen, video y audio. Las secuencias didácticas centradas en los “itinerarios de lectura” muestran la aplicación práctica de toda la estructura conceptual de esta tesis a través de un corpus flexible que ha integrado clásicos literarios con otras lecturas no canónicas que a través de la transversalidad con otras áreas curriculares han potenciado competencias literarias, reflexivas y emocionales. El impulso de esta investigación seguirá abriendo nuevas vías de exploración ya que, constantemente surgen nuevas formas de aunar el impulso lector con su contribución emocional, mediante una estrecha colaboración con el mundo digital.

Entre las conclusiones, la autora afirma que la literatura, dentro de un marco académico, ayuda a acceder a espacios personales de los alumnos, potenciando una cercanía emocional, que resulta básica de modo que los estudiantes se sientan escuchados y protagonistas, estableciendo un juego de perspectivas y conexiones con el texto. De esta forma accederán a una multitud de historias, personajes, sueños y deseos. Quizá éste pueda ser el comienzo de la búsqueda de otras lecturas y otros mundos. Finalmente, el estudio destaca la importancia de integrar esos espacios de descubrimiento personal y de lector en el engranaje de un curso escolar.

De la Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja, María Magdalena Berná Navarro (2018) presenta en su Trabajo Final de Master, *Wonder: la educación emocional en el aula de inglés en 1ro Bachillerato*, una propuesta de intervención didáctica a través de una novela actual, con el fin de promover la competencia oral del inglés en un primer año del bachillerato y del mismo modo, fomentar la educación emocional. Atendiendo a las competencias lingüísticas y sociales, se pretende que el alumnado, mejore la competencia oral del idioma, expresando libremente sus sentimientos y pensamientos, mediante el análisis de la novela *Wonder*. La misma narra la vida de un pre- adolescente que padece una deformidad facial, la cual le impide relacionarse del mejor modo con su entorno, debido al rechazo que sufre por parte de adultos y de sus mismos compañeros. La muestra es de carácter intencional y obedece a los contenidos y competencias establecidos para el nivel de idioma que poseen los estudiantes. La investigación se

propone enfocar temas tales como el acoso escolar, el concepto de belleza y la auto percepción, la tolerancia y aceptación de la diversidad y las relaciones humanas, entre otros.

Dentro de Latinoamérica se relevaron algunos estudios en Colombia y rescatamos la Tesis Doctoral de Mery Cruz Calvo (2013) que, al margen, obtuvo el Premio Extraordinario de Doctorado, Universidad de Barcelona en julio de 2015. En su tesis doctoral titulada, *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (2013), el trabajo de investigación indaga sobre el papel mediador de algunos docentes de Lengua y Literatura en la formación lecto-literaria de sus estudiantes, concretamente en el trabajo didáctico con los textos que pertenecen al género de la ficción narrativa, como son los cuentos y las novelas. La autora se pregunta si las decisiones y mediaciones de los docentes permiten desarrollar la capacidad (competencia) receptora de estudiantes de secundaria. Y si estas decisiones y mediaciones permiten dinamizar, contextualizar y potenciar factores como los componentes del repertorio lector (saberes: lingüísticos, literarios, enciclopédicos y culturales). La tesis consta de tres partes y en la primera se abordan los hábitos lectores y algunos de sus desafíos, donde se presenta parte del panorama lector actual y donde han jugado un papel determinante los estudios sobre hábitos culturales y lectores que se vienen adelantando en diversos países como Francia y España. Esta parte de la tesis también desarrolla los referentes que le dan sustento teórico a esta investigación. Para ello se recurre a dos ámbitos del conocimiento: el de la didáctica y el de la teoría y crítica literarias. Del campo didáctico, se explican las evoluciones de la enseñanza de la literatura que van desde un enfoque centrado en lo histórico hasta llegar a un modelo de educación literaria, que pretende formar lectores críticos. Leer es establecer un pacto o contrato lector entre el texto y las personas; compartir repertorios comunes garantiza que se pueda llevar a buen término la actividad de la lectura. Y en la escuela el docente es un mediador entre los repertorios de los textos literarios (el mundo ficcional) y los repertorios de sus estudiantes (el mundo juvenil y sus experiencias lectoras). En la segunda parte se presentan los datos recogidos en el trabajo de campo realizado con un enfoque de investigación cualitativa, a través de cuestionarios a docentes, entrevistas semiestructuradas a profesores y sus estudiantes, observaciones de clase, y documentos escritos oficiales y personales. En las conclusiones finales, se comprueba que existen diferentes estilos de mediación docente en cuanto a la formación literaria de los estudiantes ya que no

responde a un modelo, sino más bien a los contextos sociales y escolares, y ante todo a la valoración que poseen los docentes sobre lo literario.

También en Colombia se destaca la investigación de González, Martínez, & Soto de la Espriella, 2018, *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la paz y la convivencia escolar*. Las autoras consideran que, desde los centros educativos, resulta primordial crear espacios donde se promueva la paz y la sana convivencia, brindando a los estudiantes las herramientas necesarias para aprender a convivir armónicamente. La muestra estuvo conformada por un total de 38 estudiantes de quinto grado, una muestra no probabilística, de acuerdo a las decisiones e intereses del grupo investigador. Para los objetivos planteados en el presente proyecto de investigación se ha considerado la Investigación-Acción. Los hallazgos obtenidos, producto de la observación participante y el instrumento guía de observación, permitieron registrar, interpretar y explorar el entorno en el que convivían los estudiantes, al igual que los valores, hábitos, patrones conductuales, entre otros aspectos, que incidieron en la convivencia escolar. La investigación permitió analizar aspectos significativos de la paz y la convivencia escolar, con relación a los comportamientos manifestados por los educandos en el entorno escolar.

El ser humano es un ser social por naturaleza que necesita del otro para desarrollarse y así adquirir nuevas habilidades, destrezas y competencias. La siguiente investigación realizada en el año 2019 en Colombia, *Los cuentos infantiles como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar en los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Primero de Mayo*, tiene como objetivo principal implementar los cuentos infantiles como estrategia pedagógica y de este modo promover una mejor convivencia en los estudiantes de primer grado. Este estudio de corte cualitativo con un enfoque introspectivo-vivencial, pretende indagar sobre los conflictos que se suscitan en el centro y disminuir la frecuencia de los mismos a través de la enseñanza de valores tales como el respeto, la tolerancia, la justicia y la resiliencia.

En la Tesis de grado titulada *Comprensión de imaginarios y narrativas literarias–digitales como estrategias de formación en convivencia escolar* (Díaz Better, 2019) se identifican los imaginarios comunes sobre convivencia escolar de un grupo de docentes y estudiantes de un

colegio distrital de la ciudad de Bogotá, Colombia, que ha sufrido distintas manifestaciones de violencia escolar. Frente a ello, se desarrolló la propuesta pedagógica de intervención “*Tu palabra tiene poder. Mejoremos nuestra convivencia escolar*” en ese escenario educativo y se presentan los resultados de su pilotaje. Esta propuesta consiste en el diseño de tres ambientes hipermediales de aprendizaje (ambientes literarios), basados en la lectura y análisis de cuentos de literatura infantil y juvenil, desde una perspectiva transaccional, y donde los personajes experimentan situaciones de violencia en sus ambientes escolares. Los participantes interactúan con recursos y actividades de aprendizaje y elaboran narrativas literarias-digitales sobre convivencia escolar. Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo con un método de estudio de caso. Se llevaron a cabo grupos focales, se registraron observaciones a través de notas de campo y fueron analizados los artefactos (narrativas, opiniones y expresiones de los participantes) que quedaron registrados en el pilotaje realizado de los ambientes literarios. Entre las conclusiones, se encuentran los imaginarios sobre convivencia que se construyen a partir de las interacciones en todos los espacios (académicos, culturales, de juego o socialización, entre otros). Estos imaginarios que emergieron como resultado, favorecen el dar nuevas significaciones a eventos y comportamientos, por ejemplo, resignificar el valor que se le da al ambiente escolar como espacio de socialización, valorar el trabajo que hacen los docentes en favor de la convivencia sin desconocer que, en ocasiones, algunos de ellos también pueden contribuir en forma negativa, cayendo en violencias simbólicas, mientras que la lectura transaccional posibilita establecer una relación empática con el otro al que ven reflejado a través de las acciones de los personajes, lo que resulta favorable para la convivencia escolar por cuanto el lector se pone en contacto con otras realidades que en la cotidianidad pueden serle indiferentes.

Rosa María Marí Ytarte (2020), presenta *La construcción de la identidad a través de los cuentos infantiles: un estudio de caso*, donde aborda la importancia de la literatura infanto-juvenil en la educación de niños y jóvenes. En esta investigación, se concibe a la literatura como una herramienta educativa y se pretende analizar la influencia de los cuentos infantiles sobre la construcción de la identidad de los niños. Se emplea una metodología cualitativa basada en el Análisis Crítico del Discurso (ACD), como herramienta de acercamiento crítico a la realidad. Tras la lectura de dos cuentos, se observa que persisten los estereotipos de género mientras aparecen

posiciones de dominación y poder a través de sus personajes. El objetivo principal consiste en develar las intenciones de textos tanto escritos como orales para determinar el rol que juegan los discursos con respecto a las desigualdades, el mantenimiento de jerarquías y mecanismos de dominación.

En la hipótesis de partida de esta investigación, la autora señala que los cuentos son un modelo desde el que explorar las relaciones humanas, aprender valores sociales y al mismo tiempo revelar sus contradicciones. Como conclusión, los dos cuentos analizados en este estudio, ambos de amplia difusión y aceptación educativa, constituyen un reflejo de la posición de subordinación en la que se encuentran las mujeres en el conjunto de la sociedad y representan también el modelo desde el que se enseñan y aprenden dichos modelos. Los cuentos, para la autora, constituyen elementos complejos, una manera de ver a la sociedad y a los seres humanos, construyendo una visión del mundo. En ambas obras persisten los estereotipos de género, aún en aquellos cuentos que pretenden fomentar la igualdad. Por consiguiente, resultan relevantes los interrogantes sobre los cuentos infantiles, y sobre los programas pedagógicos de animación a la lectura en tanto que transmisores de valores, para analizar, desde las premisas señaladas a lo largo del texto, en qué grado establecen medidas de protección hacia la infancia desde principios éticos, adecuación a la edad, criterios basados en el género o en los modelos interculturales.

En la indagación realizada sobre investigaciones a nivel nacional e internacional, se observan los modos en que se establecen conexiones entre la lectura de textos literarios de ficción, estrategias didácticas y la convivencia cotidiana en las aulas. Los estudios refieren en general a la adolescencia y a los lazos afectivos que se generan durante este periodo pleno de transformaciones, la realidad de la escuela secundaria en Argentina en la actualidad y al uso de diferentes recursos didácticos con el objetivo de mejorar la convivencia en las escuelas. Si bien es importante destacar que algunas de estas investigaciones hacen referencia a la relación existente entre la lectura y las emociones, del mismo modo, otros de estos estudios ponen de manifiesto el papel mediador de algunos docentes de Lengua y Literatura en la formación lectora de sus estudiantes, especialmente con los textos literarios de ficción. Si bien, en general, las investigaciones conciben la lectura como una herramienta educativa y beneficiosa para la resolución de conflictos, la mayoría de estos



estudios no responde a la necesidad de plantear la noción de convivencia a partir de la generación de entornos educativos saludables. De allí que el punto de partida de la presente investigación consista en analizar el concepto de convivencia como un fenómeno social y aportar evidencia sobre la temática seleccionada como objeto de estudio.

## MARCO TEÓRICO

Si bien la violencia al interior de las escuelas ha tomado cada vez más relevancia, especialmente en los últimos años, la violencia escolar no puede analizarse ni pensarse fuera del contexto en que vivimos y de las distintas formas de violencia social que nos atraviesan en nuestra vida cotidiana (Seda, 2015). Como Meirieu señala:

La violencia no es un fenómeno inicialmente escolar, es un fenómeno social. Por mucho tiempo la escuela logró luchar contra ella simplemente porque construía muros entre su propio ámbito y la sociedad. Y eran paredes muy altas e importantes, precisamente para que la violencia se detuviera en las puertas de la escuela. Si las escuelas no eran tan violentas antes, fue simplemente porque el sistema era tal, que los alumnos entraban abandonando parte de su personaje social y se sometían a las reglas impuestas dentro de la institución escolar. Esta violencia estaba contenida del mismo modo en la familia y en la calle. Lo que caracteriza a nuestro siglo es la disminución de los sistemas de contención ligada a la dilución, de una manera general, de las referencias religiosas, pero también morales, ampliamente compartidas. (2007, p.2)

Según lo indica Horacio Paulin, a finales de la década de los 80 y principios de los 90, los investigadores comienzan a enfocarse en el fenómeno conocido como violencia escolar. El estudio de dicho fenómeno cobra auge en varios países, que “primero institucionalizaron líneas y programas de investigación, de corte nacional y con un perfil epidemiológico del problema como España, Alemania, Inglaterra, Estados Unidos y Francia (Debarbieux, 1996) y en países como Brasil (Abramovay, 2003) y Argentina (Míguez, 2008)” (Citado en Paulin, 2015, p.1752). Aparece una concepción de convivencia desfragmentada de la noción de conflicto, focalizada casi en su totalidad en la violencia entre pares, lo cual, a pesar de la magnitud de la problemática, se visualiza desde un punto de vista parcial y segmentado. Parcial, ya que el conflicto aparentemente se centra en la relación entre pares, dejando de lado al resto de los actores que intervienen en una situación

conflictiva; segmentada, desde el momento en que la noción de violencia se encuentra asociada en la mayoría de los casos a la violencia física (Jares, 2006). Por otra parte, es preciso destacar que, en Argentina, Míguez (2008) señala que en general, cuando se habla de violencia escolar, existe una tendencia a concebir esta forma de violencia como un fenómeno homogéneo, es decir, producida en todos los casos, por las mismas causas y con idénticos efectos. El autor afirma que, si se analizan más cuidadosamente algunas cuestiones conceptuales en relación con la violencia, se observa que es posible establecer diferencias tanto en sus manifestaciones como en sus causas. Es así que distingue “violencia física” de “violencia emocional”, dicho de otra manera, cuando se vulnera la integridad afectiva de una persona o “violencia simbólica” cuando se afectan las creencias o la cultura de los individuos. Al respecto, nuestro autor sostiene lo siguiente:

Puede verse que, algunas violencias, están relacionadas con los condicionamientos socioeconómicos que sufre la población escolar; pero también que otras violencias responden a los climas institucionales propios de cada escuela. Y también hemos podido observar situaciones en que estos factores se combinan. Así, la conclusión que tal vez surja de todas estas observaciones es que, si bien no logran resolver todos los problemas, los estilos de gestión institucional es uno de los factores cruciales para intentar moderar los niveles de violencia que puedan surgir en una escuela. (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2009,p.35)

### **Conceptos centrales acerca de convivencia, conflicto y violencia**

Pensar la educación desde una perspectiva de transformación generalmente implica divergencias y conflictos a la hora de planificar las propuestas pedagógicas, los contenidos y los encuadres didácticos, especialmente si consideramos que “la educación es uno de los activos más importantes de un país, como así también, el cimiento de sociedades sólidas y pacíficas” (UNESCO, 2018, p.3). Desde hace más de una década, la violencia escolar ocupa un lugar destacado entre las problemáticas estudiadas en el campo de la educación. En los últimos años “la violencia en la escuela, ha adquirido amplia visibilidad y preocupa a vastos sectores de la sociedad” (Campelo & Lerner, 2014, p.11). De acuerdo a nuestra legislación actual, la Ley de Educación

Nacional se pronuncia sobre la importancia de los vínculos en el ámbito de la educación y de la construcción de espacios de convivencia democráticos. En este sentido, el Artículo 11 establece que los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

*Artículo 126. Los/as alumnos/as tienen derecho a:*

d) Ser protegidos/as contra toda agresión física, psicológica o moral.

En la misma línea, la Ley de protección integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes establece que:

*Artículo 9.*

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la dignidad como sujetos de derechos y de personas en desarrollo; a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio; a no ser sometidos a ninguna forma de explotación económica, torturas, abusos o negligencias, explotación sexual, secuestros o tráfico para cualquier fin o en cualquier forma o condición cruel o degradante.

Con respecto al concepto de violencia, en el quinto encuentro del Ciclo de videoconferencias Observatorio Argentino de Violencia, Philippe Meirieu manifiesta que la cultura, la civilización y el conocimiento no son suficientes para liberar al hombre de la violencia: “cualquiera sea el grado de instrucción y el grado intelectual de los individuos, la violencia siempre está y nunca vamos a poder erradicarla totalmente” (2007, p.2).

En materia de convivencia escolar como política educativa, es preciso mencionar que, en el año 1999, la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires sancionó la Ley N°223 de conformación del sistema escolar de convivencia que regula la resolución de los conflictos en las escuelas secundarias. Comenzaron a surgir algunas experiencias en distintos establecimientos previo a la sanción de la ley, pero dicha ley propició como obligatoria la implementación de este sistema para

las escuelas públicas. Ianni y Pérez (1998) sostienen que la convivencia atraviesa, afecta o se manifiesta en un entrecruzamiento de planos o ámbitos constituidos por la institución misma, con su propio modo organizacional, su historia, sus rasgos y sus redes de interrelación: los protagonistas del proceso educativo, a saber, la comunidad escolar, y el quehacer propio de la escuela, es decir, el enseñar y aprender. En *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*, Norberto Ianni señala que “la escuela, como institución educativa, es una formación social en dos sentidos: formada a partir de la sociedad y a la vez expresa a la sociedad. Lo que se habla en cada escuela, es el lenguaje particular de la sociedad” (2003, p.177). En tal sentido, Ianni sostiene que la escuela no puede permanecer ajena a las crisis propias de la sociedad y del sistema político. [...]”la experiencia frecuente de muchas instituciones educativas, ha demostrado –y demuestra– que la implementación del sistema de convivencia no es fácil ni sencillo y por eso queda postergado, suspendido, olvidado o abandonado” (p. 177). Por otro lado, Jares (2006) visualiza el concepto de conflicto y convivencia como dos realidades intrínsecamente unidas; muy lejos de ser consideradas antagónicas, el autor visualiza a ambas concepciones como realidades sociales inherentes a toda forma de vida en sociedad. Tradicionalmente el “conflicto” ha sido considerado como algo negativo, algo que debe ser evitado a toda costa. El conflicto es un fenómeno que se encuentra presente en la vida cotidiana de las personas, en cualquier relación social, ya sea en el ámbito educativo o no. El enfrentamiento que se produce entre las personas, surge de manera inevitable de la oposición de las partes, por el hecho de perseguir objetivos incompatibles (Del Río, 2013). En este aspecto, los conflictos pueden ser analizados desde dos puntos de vista: en primer lugar, como conductas disruptivas que deben ser sancionadas al igual que cualquier transgresión a las normas y regulaciones o desde una perspectiva más amplia y pluralista. Es decir, cuando una situación conflictiva es considerada como inherente a la dinámica de cualquier institución social y propia de las relaciones humanas. Por lo tanto, la aceptación del conflicto deviene en la aceptación del otro y de las diferencias, “convirtiéndose así en una oportunidad para aprender y mejorar el modo en que nos vinculamos” (Campelo, 2016, p.125).

Ibarlín y Rosales (2015) señalan que “también la investigación ha convertido a la convivencia escolar en objeto de indagación y análisis” (p.57). El clima escolar, los vínculos que se generan en los distintos ámbitos de una institución y la convivencia constituyen sin duda alguna

una de las mayores preocupaciones de los miembros de una comunidad educativa y por ende, son considerados como el mayor desafío que debe enfrentar el sistema educativo en la actualidad. En consecuencia, asumimos que “la escuela ocupa un lugar preponderante para la promoción de vínculos solidarios, pluralistas, basados en el respeto mutuo” (Campelo & Lerner, 2014, p. 38)

### **Un cambio de paradigma: de la violencia a la convivencia**

Según Maldonado et al., la convivencia, entendida como vivir con otros, es la primera e inexorable condición que la vida le impone al ser humano. Los vínculos que se establecen en la vida cotidiana de cualquier institución son importantes no solo desde el punto de vista afectivo sino también en lo que hace a la constitución de lazos culturales. Los individuos se integran a un terreno complejo donde se ven obligados a interactuar con los demás miembros de la comunidad a los fines de conservar su espacio y la identidad personal. “La necesidad de convivencia atraviesa la escuela en todas sus dimensiones e incluye sin excepción a la suma de sus integrantes” (s/f., p.6).

El Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI presidida por Delors señala que uno de los objetivos centrales de la educación del futuro, es aprender a convivir (1996). Dicho objetivo alude al desarrollo de conocimientos sobre los demás, sobre su historia, sus costumbres, tradiciones y su espiritualidad en el marco de sociedades cada vez más multiculturales y competitivas. Si bien son cuatro los aprendizajes, resulta pertinente en este estudio, referirnos al citado en último lugar, ya que la convivencia no es un tema fácil de abordar, sobre todo si tomamos en cuenta que las instituciones educativas conforman espacios complejos en los cuales las personas, especialmente cuando son niños o jóvenes, pasan buena parte de sus vidas. Al tomar el tema de la convivencia escolar en perspectiva histórica, observamos que la escuela ha estado atravesada por el paradigma de la disciplina, palabra que se fue instalando en los orígenes mismos de la Educación Moderna, “hasta alcanzar una plena naturalización durante buena parte del siglo

XX” (Maldonado, 2004, p.2)<sup>2</sup>. En los centros educativos el término *disciplina* va a aparecer homologado al de *conducta*; por ende, el tener “buena conducta” equivale a ser un *alumno disciplinado*.

A finales del Siglo XX, según Maldonado, la palabra “*convivencia*” comienza a escucharse con mayor frecuencia y es así que, organismos como la UNESCO, producen declaraciones que incluyen “nociones tales como cultura de paz, renuncia a la violencia generalizada, compromiso social para instaurar un marco de convivencia democrática entre los pueblos” (Citado en Maldonado, 2004, p.2). A principios del siglo XXI, se esbozan algunas declaraciones que conciben a la educación como una herramienta global para lograr nuevas posibilidades en cuanto a la convivencia se refiere; sin embargo, en este contexto se insinúa que el concepto de convivencia tiene poco de natural y, en consecuencia, debe ser producida y conquistada a través de procesos educativos que urge discutir, promover, diseñar y ejecutar. (Maldonado, 2004)

En el orden nacional, es preciso destacar que la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206/06 que establece la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, produce una transformación en las formas de relación entre los distintos actores de la comunidad educativa, es decir, que esta “inclusión de todos” obliga a repensar las normas que van a regular el “habitar la escuela” y el acordar que las mismas estén fundadas en valores, que suponen derechos y obligaciones para todos los integrantes de la comunidad educativa (Córdoba, Ministerio de Educación, 2018, p.2).

A partir del año 2008, se implementa el Plan de Apoyo y Acompañamiento Técnico a Escuelas de Nivel Medio, con un trabajo en red y articulado con los supervisores de las distintas zonas de capital, tanto Secundaria como Técnica. Los referentes del Programa Provincial Convivencia Escolar para cada una de las zonas, realizaron talleres de reflexión y análisis, generando las condiciones de lo que derivaría, tiempo después, como Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), propuesta que se formalizó a partir de la Resolución Ministerial Nro. 149/10.

---

<sup>2</sup> (Maldonado H., 2004) Hace poco más de trescientos años, en su Didáctica Magna, Comenius sentenciaba: “escuela sin disciplina, es un molino sin agua”

De esta manera, se comienza a priorizar en este plan el asesoramiento sobre la implementación de la citada resolución, entendida como una estrategia de intervención ante contextos de conflicto y quiebre institucional, o bien, como una estrategia preventiva hacia el interior de las instituciones educativas (Córdoba, Ministerio de Educación, 2014). Los Acuerdos Escolares de Convivencia se constituyen, de este modo, en un dispositivo con algunos objetivos implícitos de gran importancia, como lo son el fortalecimiento de la autoridad docente y la legitimación de los marcos normativos y los sistemas de sanciones. En consecuencia, a través de este marco normativo se pretende resignificar la cultura escolar desde el paradigma de la promoción y protección integral de derechos, a partir del cual, niños y adolescentes pasan de ser “objetos de disciplinamiento” a ser “sujetos de derecho”, un escenario donde la escuela continúa siendo el lugar por excelencia para la integración social (Córdoba, Ministerio de Educación, 2018, p.4). Al respecto, el 11 de septiembre de 2013 fue sancionada la Ley Nacional 26.892 y promulgada el 1 de octubre del mismo año, para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Dicha ley establece las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia, así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

### **Identidad personal y subjetividad social**

La enseñanza cobra sentido en la intersubjetividad, en el encuentro entre personas, que construyen su vínculo con el conocimiento al lado de otros, a través de relaciones de asimetría signadas en la diferencia entre aquel que pretende enseñar, portador de conocimientos a transmitir y aquel que intenta aprender (Civarolo, 2009). Desde la perspectiva de Álvarez, algunas prácticas educativas han dejado de lado la subjetividad, ignorando la forma en que niños y adolescentes piensan y producen conocimiento (Álvarez et al., 2017). Según Bleichmar, la función prioritaria de la escuela es la producción de subjetividad (...) “Tiene que ayudar a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento, sino para la creación de conocimientos y de conocimientos con sentido, no solamente con el único sentido de ganarse la



vida, sino con sentido” (Bleichmar, 2014, p.51). Es el momento de plantearnos el siguiente interrogante: ¿Qué entendemos por subjetividad? El concepto de subjetividad en sí mismo es polémico, ya que recibe definiciones diversas a partir de distintos modelos de interpretación. “Nuestro recorte parte de una concepción distinta, que fundada en el psicoanálisis, considera la subjetividad como el resultado de un complejo proceso de constitución psíquica, que se encuentra entrelazado desde el inicio con el trabajo de simbolización” (Álvarez, 2012). Con referencia a los estilos de aprendizaje, Álvarez afirma que los modos de aprendizaje no se reducen a una mera incorporación de conocimientos, códigos o instrumentos procedimentales. A través de diversos procesos de producción simbólica, los sujetos son capaces de interpretar y dar sentido subjetivo tanto a los objetos culturales como a su realidad psíquica. (Álvarez et al., 2017)

Desde diferentes enfoques teóricos se toma en consideración el proceso de construcción del sujeto social, como espacio de problematización. Inmersos en un mundo globalizado, la aceleración, las experiencias personales y la inmediatez de las influencias recíprocas, nos permiten descubrir que formamos parte de un mundo donde las nociones de diversidad y alteridad cobran gran significación: “la presencia del “otro”, el “no yo” establece una línea de demarcación entre el sujeto de la experiencia y los otros” (Seidmann, 2015, p.346). No obstante, resulta difícil esgrimir los límites entre la subjetividad social y los procesos identitarios. Al respecto, Banchs (2006) sostiene:

“Yo soy en tanto soy mirado” y es el otro el que me reconoce y me da identidad. La reflexión acerca de la construcción del sujeto involucra la existencia de un “otro”, que le da sentido a su existencia. Solamente puedo asumir mi singularidad al compartir espacios sociales con los otros. Se da lugar en ese proceso a la constitución/adquisición de identidades sociales/colectivas. Es decir, las posiciones subjetivas son producto de la construcción de conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismos, pero en su relación con otros. Esos conocimientos se abordan en términos de representaciones sociales (Citado en Seidmann, 2015, p.347).

## **Aportes del interaccionismo simbólico a la construcción del modelo conceptual**

El fundamento del enfoque interaccionista radica en las lecciones de George Mead, cuya importancia para la sociología de la educación, reside en el papel que le asigna al proceso de interacción en el desarrollo de la personalidad. Seidmann señala que “el Interaccionismo Simbólico se centró en la noción de la construcción del sí mismo (self) en el proceso de interacción social, a través del cual surge tanto el sujeto individual como la sociedad” (Smith; Harré; Van Langenhove, 1996. Citado en Seidmann, 2015, p.348).

George Mead destacó la importancia de la comunicación en la constitución del sí mismo: al posibilitar la incorporación de roles de los demás, que viabiliza que la persona se pueda observar a sí misma desde la perspectiva de otro, y tomarse a sí misma como sujeto y objeto de la experiencia. Este proceso se desarrolla en el contexto de la interacción social, en el que cobra relevancia la construcción de significados hacia los cuales se dirige la actividad del sujeto. (Mead, 1968; Martinot, 2008. Citado en Seidmann, 2015, pp.352-353)

Gergen (1988) sostiene que, desde la perspectiva del contruccionismo social, el sí mismo, se considera en términos de narrativa desde el momento que contamos historias sobre nosotros, para los otros y para nosotros mismos. “También vivimos nuestras relaciones con otros en forma narrativa, por lo cual el *self* se constituye a través de la comunicación, en el contexto de continuas conversaciones “(Citado en Seidmann, 2015, p.353).

Mead enfatiza la importancia del mecanismo de formación de la individualidad autoconsciente, proceso que ocurre hasta la internalización del sistema, “a través de la sucesiva adopción de los papeles de las diferentes personas que rodean al niño [...] subsistema de relaciones sociales que por la ubicación que le ha tocado dentro de la sociedad total, le corresponden” (Mead, 1968, p.16). Mead añade que, los valores y las pautas que le son impuestos por la sociedad de forma externa, no son suficientes para determinar al individuo, sino que, además, es preciso que la persona reflexione, interprete e interiorice dichas normas de manera que éstas cobren sentido.

De este modo se explica la simultaneidad de realización de la persona y la sociedad, ya que es mediante la acción que ambas se estructuran en forma independiente, pero, a la vez, simultánea y complementaria, de tal suerte que no puede decirse que los individuos estén primero y la comunidad después, porque los individuos surgen en el proceso mismo, así como en el cuerpo humano o cualquier organismo multicelular surgen las células diferenciadas. (Mead, 1968, p.215).

Nuestro autor expresa que el acto social hace referencia a la relación entre dos personas, donde la vida de un individuo consiste en innumerables actos y encuentros con otros actores. En la presentación del libro *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social* de George Herbert Mead, Gino Germani expresa lo siguiente:

Cualquiera sea la importancia de las otras contribuciones de Mead-en particular su teoría del símbolo-,desde el punto de vista que nos ocupa, su aporte esencial puede concretarse en estos tres puntos: a) historicidad del “individuo” como autoconciencia , es decir, anterioridad histórica de la sociedad sobre la persona individual; b) formulación de una hipótesis naturalista acerca del individuo autoconsciente a partir de la matriz de las relaciones sociales; c) función esencial que en la formación del yo se asigna a “la adopción de papeles” y a la internalización de lo cultural. A través de estos tres puntos, la superación de la antinomia entre individuo y sociedad se articula en una serie de formulaciones teóricas susceptibles de dar lugar a una vasta gama de desarrollos para la investigación de la realidad social.(1968, p.14)

Mercado y Zaragoza (2011) refieren a la Escuela de Chicago como una de las corrientes de pensamiento más representativas de la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico, que estudia lo social desde la interpretación de las acciones, a partir de los elementos que se encuentran en la situación social a investigar. Entre sus exponentes se encuentra Erving Goffman, a pesar de que a veces su postura contradice los principios básicos del interaccionismo simbólico y algunos autores, lo posicionan en el estructuralismo (Funes, 2018). Goffman analiza las realidades sociales en base a las interacciones, es decir, cuando dos individuos que se encuentran, uno en presencia

del otro, concentran su atención en la interacción “cara a cara” (Mercado y Zaragoza, 2011, p.159) Goffman señala que “la interacción social puede definirse en sentido estricto como aquella que se da exclusivamente en las situaciones sociales, es decir, en las que dos o más individuos se hallan en presencia de sus respuestas físicas respectivas” (Galindo, 2015, p.16). Autores como Alexander (1992), Mercado y Zaragoza (2011) y Caballero (1998) consideran que su legado ha de entenderse como desarrollo y profundización del interaccionismo simbólico. Sin embargo, otros autores como Ritzer (1993) subrayan también su impronta estructuralista:

Su forma de analizar la interacción y los significados que emitimos y recibimos en la comunicación cara a cara denotan la huella indudable del «otro generalizado» de Mead (al que cita con frecuencia): cada cual construye su propio yo basándose en la información de sí mismo que recibe de los otros, y estos otros devuelven al sujeto la imagen que éste ha emitido de sí mismo en el acto comunicativo, imagen inevitablemente transformada y procesada desde la peculiar forma de entenderla de estos «otros receptores». (Citado en Funes, 2018, p.10)

Asimismo, el tema del rol ha estado presente en la reflexión de Erving Goffman, quien señala que la acción social siempre es *performance*, representación para un público y esto constituye un aspecto esencial de su sentido social:

Una ‘actuación’ (performance) puede definirse como la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes. Si tomamos un determinado participante y su actuación como punto básico de referencia, podemos referirnos a aquellos que contribuyen con otras actuaciones como la audiencia, los observadores o los coparticipantes. La pauta de acción preestablecida que se desarrolla durante una actuación y que puede ser presentada o actuada en otras ocasiones puede denominarse ‘papel’ (part) o ‘rutina’. (Goffman, 2001, p. 27)

Según Goffman, todas las personas en situaciones de interacción, son actores que llevan a cabo una representación ante un público frente al cual adoptan expresiones con el fin de controlar

las impresiones de ese público, mediante el lenguaje verbal, los gestos o posturas corporales; también, a través de objetos como la ropa o accesorios y del propio entorno como el mobiliario. (Rizo García, 2011)

Probablemente no sea un mero accidente histórico que el significado original de la palabra persona sea máscara. “Es más bien un reconocimiento del hecho de que, más o menos conscientemente, siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol. Es en estos roles donde nos conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos”. (Ezra Park, 1950. Citado en Goffman, 2001, p.31)

### **La escuela como espacio para desarrollar vínculos significativos**

La adaptación emocional-social de un niño a largo plazo, así como su desarrollo académico y cognitivo y su sentido de ciudadanía, deben ser estimulados en diversas oportunidades para fortalecer la competencia social durante la niñez (Castro Santander, 2014). Durante su trayectoria escolar, los adolescentes ensayan diversas estrategias sociales; por un lado, a los fines de encontrar su identidad y, por otra parte, para obtener el reconocimiento de pares y adultos de la comunidad escolar. A pesar de lo legítimo de esta “búsqueda”, las formas de relacionarse con el entorno social no siempre son las más adecuadas, llegando incluso a recurrir a agresiones verbales y físicas. Sobre el particular, Castro Santander expresa que “la forma más eficaz de prevención de las futuras conductas violentas, que debería iniciarse ya en la educación integral de la primera infancia, a través del desarrollo de las habilidades para convivir pacíficamente, no existe en los diseños curriculares o aparece desdibujada en proyectos aislados, descontextualizados y sin persistencia” (2014, p.2).

### **Construcción de vínculos: el rol del docente**

Inmersos en la globalización, en algunas ocasiones naturalizamos ciertas prácticas como parte de la cultura educativa y las asumimos como caminos únicos y verdaderos hacia la eficiencia y la eficacia. “En efecto, la sociedad actual parece estar indicando que es necesaria, urgentemente

necesaria, la cooperación y la apertura si se quiere transformar el mundo inmerso en estas complejas problemáticas sustentadas en la falta de sentido que padece el hombre de este fin de milenio” (López Calva, 2003, p.53). Asignar nuevos significados y sentidos a las prácticas, las interacciones y las formas en que percibimos a los demás y nos percibimos a nosotros mismos, resultará indispensable para generar innovaciones educativas pensando en educar a un ser humano integral. Como Feldman (2009) señala:

Los cambios en la Educación Secundaria suelen ser asociados casi exclusivamente con transformaciones curriculares vinculadas a la actualización de los contenidos de enseñanza, operación que, si bien es ingrediente fundamental de la mejora, no alcanza para alterar significativamente el dispositivo pedagógico de la escuela secundaria que estructura la experiencia escolar de los estudiantes. (Citado en Ferreyra et al, 2015)

La escuela en si misma se constituye en un espacio de genuina diversidad, donde conviven personas de las más amplias características. Para hablar de cambios profundos en educación que favorezcan el desarrollo pleno de los estudiantes en un ambiente donde se estimule la creatividad, la autonomía en los aprendizajes y a la vez se promuevan vínculos positivos, resulta esencial, en primer lugar, reflexionar sobre las prácticas docentes. No es posible focalizar los cambios urgentes sólo en las planificaciones o formatos curriculares de determinado nivel si el docente no analiza sus creencias más íntimas sobre la necesidad de una reflexión profunda acerca de su quehacer en las aulas. El análisis nos lleva a considerar nuestras prácticas cotidianas: ¿cómo son nuestras conductas? ¿Cómo nos comunicamos con los demás? ¿Qué valores subyacen en esos actos? ¿Por qué actuamos de determinada manera en ciertas circunstancias? Al respecto, compartimos con María Inés Minagawa dos ideas centrales:

- 1.La educación como única herramienta de transformación social.
- 2.El rol fundamental que cumplimos los docentes y la influencia que podemos provocar al desempeñar nuestra función. (Minagawa, 2015, p.44)

Como sostiene la autora, en la actualidad resulta esencial focalizar en una educación en valores que no se centre en una disciplina en particular sino que pueda acompañar la formación integral de un individuo (Minagawa, 2015).

### **Construcción de comunidades lectoras y su influencia en el mejoramiento de la convivencia**

Desde el año 2014, las *escuelas secundarias* de la provincia de Córdoba han reorientado sus decisiones en torno a una serie de Prioridades Pedagógicas, entre las cuales encontramos el abordaje del desarrollo de capacidades fundamentales, tales como el de *la oralidad, lectura y escritura*. En consecuencia, la escuela debería constituirse en el lugar de privilegio para el desarrollo de dichas capacidades a los fines de promover la formación de lectores y escritores autónomos (Córdoba, Ministerio de Educación, 2014). Ahora bien, refiriéndonos específicamente a la lectura, cabe preguntarnos en primer lugar, ¿qué se entiende por comprensión lectora? ¿Existen contextos reales para el desarrollo del pensamiento crítico en el escenario educativo actual? Coincidimos con Dubois (1998) cuando sostiene que “no es una novedad afirmar que el elemento clave en el proceso educativo es la actuación del docente” (párr. 3).

De un tiempo a esta parte, no cabe duda alguna que el tema de la comprensión lectora ha ocupado el centro de las investigaciones destinadas a mejorar las prácticas educativas dentro de las aulas. En épocas pasadas, el proceso de la lectura era concebido como una mera descodificación de símbolos. Si al cabo de un tiempo el alumno era capaz de descifrar el contenido, entonces se lo consideraba un lector competente. Sin embargo, para autores como Goodman (1990), “la lectura es un juego psicolingüístico de adivinanzas” y un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones (Citado en Millán, 2010, p. 117) El autor señala que existe un único proceso de lectura, aplicable a todas las lenguas desde una perspectiva universal y multilingüe. Por otra parte, Millán sostiene que leer es, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto (2010, p 110).

El documento final de las Metas Educativas 2021 del año 2008, señala que la lectura también se encuentra relacionada con dos grandes objetivos de la educación: *leer para vivir y leer para ser*. A través de la lectura, el lector descubre la existencia del otro y, por ende, sus emociones, las relaciones establecidas, la fuerza de las pasiones, los riesgos de la vida y la búsqueda de soluciones ante los conflictos existentes. En tal sentido, Piñeiro Carballal señala a la literatura como un instrumento para reflexionar dentro de las aulas:

La lectura facilita la integración de diferencias y tensiones personales, pero resulta necesario ampliarla a un marco de ambiente cooperativo. Se pasa de un primer estadio de construcción individual a otro grado de combinación colectiva, de debate en las aulas, lecturas compartidas; en definitiva, con el afán de reforzar, dentro de lo posible, todos los lazos humanos. (2017, p.40)

A partir de lo expuesto, cuando se hace referencia a la generación de vínculos en la comunidad educativa, no necesariamente nos remitimos a una convivencia libre de conflictos sino al tratamiento que se hace de ellos. Trabajar la promoción de vínculos entre docente/alumnos y entre pares, no siempre se relaciona en forma directa con la prevención de la violencia en los centros escolares. Consideramos que la presente investigación se justifica desde el momento en que uno de los principales objetivos consiste en abordar la noción de convivencia como un elemento fundamental e irrenunciable de la formación de niños y jóvenes y “en este sentido, podemos decir que el trabajo sobre los vínculos trasciende la tarea preventiva”(Campelo, 2016, p.120).

### **Didáctica de la literatura juvenil**

De acuerdo a García-Velasco, toda obra literaria puede ser considerada en sí misma educativa y como un instrumento que le permite a los jóvenes construir su comprensión del mundo (2005. Citado en Marí Ytarte et al.,2020). Por consiguiente, la literatura infantil y juvenil se constituye en uno de los primeros productos culturales a los cuales recurren familia y escuela, en tanto agentes de socialización. Entendemos que la lectura es una acción de conocimiento y de



placer que, entre otras funciones, nos acerca a distintas experiencias desde una óptica subjetiva y particular. La literatura en general, entonces, se constituye en una de las vías de acceso a la experiencia de lo humano y lo social en toda su complejidad.

La concepción de la didáctica de la lengua y la literatura como campo crítico, según explica Bombini (2008), “nos obliga a revisar a qué nos referimos cuando hablamos de lectura, y qué representaciones sociales, qué ideas arraigadas sobre ellas están en la base de los discursos sociales que se refieren a la lectura, entre ellos los escolares” (p.28) De acuerdo al autor, esta revisión resulta esencial ya que nos impele a tomar una decisión pedagógica la cual resultará “determinante a la hora de facilitar u obstaculizar prácticas de lectura y escritura en los más diversos contextos pedagógicos y culturales”(2008, p.22).

La didáctica, como sostiene Díaz Barriga (2009), “es una disciplina fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula, para planificar una reforma educativa y para entender el sentido de una innovación en la educación. La didáctica es, necesariamente, una disciplina central en el proceso de formación docente” (p.53). ¿Puede considerarse a la didáctica como una mera disciplina instrumental? ¿Dónde radica la verdadera importancia de la didáctica en la formación docente y más específicamente en el proceso de enseñanzas y aprendizajes de la lectura? Como sostiene (Landázabal Cuervo y Pineda Ballesteros, 2010), la didáctica ha sido menospreciada por algunos investigadores y docentes, hasta el punto de ser considerada simplemente como un instrumento o método. Si nos detenemos más ampliamente en el proceso de lectura, autores como Shulman, construyen sus fundamentos para la reforma de la enseñanza sobre “una idea de la enseñanza que enfatiza la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión” (2005, p.1). Entre las diversas maneras de abordar la literatura, en este caso por un profesor “experto” como el mismo autor lo denomina, Shulman menciona una clasificación de cuatro niveles. Es decir, el nivel uno está constituido por la comprensión del significado literal del texto; el nivel dos hace referencia al significado connotativo; el tres es el de la interpretación mientras que la aplicación y la evaluación constituyen el nivel cuatro. Este último es uno de los más importantes ya que el profesor experto intenta que los alumnos descubran de qué manera lo que han leído e interpretado, cobra sentido para sus vidas:

Nancy, una veterana profesora con 25 años de experiencia, fue objeto de un continuado estudio que realizamos sobre profesores con una larga trayectoria. Sus objetivos didácticos consistían en liberar la mente de sus alumnos por medio de la lectura, y que a la larga pudieran usar las grandes obras de la literatura para iluminar sus propias vidas. Cualquiera fuera la obra que abordara en sus clases, ella sabía cómo organizarla, cómo enmarcarla para la enseñanza, cómo dividirla adecuadamente para asignar tareas y actividades. (Shulman, 2005, p. 3)

Si bien la enseñanza requiere habilidades básicas, conocimiento del contenido y habilidades didácticas generales, del mismo modo es necesario que sea flexible, de manera tal que pueda contemplar distintas formas de aprender de los alumnos, respetando sus tiempos, adecuando las estrategias en distintos niveles de dificultad pero a la vez, guiando a los estudiantes de tal forma que el objetivo principal del proceso de lectura sea “el pensar la enseñanza y el aprendizaje colocando la comprensión en primer plano” (Perkins, 1999, p.69).

### **Diseño curricular del Ciclo Básico 2011-2020 Lengua y Literatura**

En la presentación del espacio curricular Lengua y Literatura del Diseño del Ciclo Básico de Educación Secundaria (Córdoba, Ministerio de Educación, 2015), se expresa que “el objeto de enseñanza, (...) no lo constituirán los saberes sobre la literatura, sino las prácticas de lectura y de escritura literarias, consideradas desde la dimensión personal (como configuradoras de subjetividad e identidad) y sociocultural” (p.29). En tal sentido, coincidimos con Vargas Celemín (2005), cuando señala que los enfoques de la enseñanza de la literatura no pueden ser reducidos a meras prácticas de análisis que sólo demanden del estudiante lector cumplimentar con una serie de tareas relacionadas con los elementos intrínsecos de la obra, soslayando el contexto socio histórico y cultural, “análisis que tienen como fin hacer resúmenes argumentales, enumeración y jerarquización de personajes, descripción de tiempos y espacios, y una que otra alusión a los elementos retóricos implicados” (Citado en Ministerio de Educación, 2011, p.29)

## **Estrategias didácticas**

En *Aprender y enseñar: Proceso complejo - Difícil tarea*, Civarolo señala que existe una imperiosa necesidad de replantearse el significado que encierran los conceptos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, especialmente en América Latina, considerando el contexto mundial, la realidad social, política y cultural actual (2009). En la última década, muchos autores han señalado que el estudiante debe contar con las condiciones adecuadas para adquirir la competencia de aprender a aprender mientras que el profesor debe enseñar a los estudiantes a aprender y a pensar. Con este objetivo, las estrategias que se despliegan en la cotidianeidad de las aulas, pueden clasificarse en estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Partiendo de lo anterior, “las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991. Citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2005, p.141) Los mismos autores señalan la importancia de contar con un amplio bagaje de estrategias didácticas al momento de enseñar y a la vez, conocer las funciones de las mismas para su desarrollo apropiado y oportuno. Del mismo modo, refieren a una serie de aspectos a tener en cuenta al momento de seleccionar las estrategias de enseñanza, tales como las características generales de los estudiantes (sus conocimientos previos y motivaciones personales), dominio del conocimiento o contenido a abordar, el objetivo que se desea lograr junto con las actividades cognitivas que debe realizar el alumno para conseguirlo y la supervisión del proceso de enseñanza y del progreso y aprendizaje de los alumnos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2005)

Existen múltiples concepciones que incluyen en su definición aquello que realiza el docente en el aula con el objetivo de producir un efecto en el aprendizaje del alumno. “Ciertos autores las han conceptualizado como estrategias didácticas (Burón, 1997; Castañeda, 2004), otros como modalidades de enseñanza (Glazman y Figueroa, 1996) y unos más como estrategias docentes” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010) (Citado en Méndez y González, 2011, p.3). Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986;

Gaskins y Elliot, 1998). Marquina (2008) indica que “en educación el término ‘estrategia’ ha adquirido diferentes significados y usos. Asumido como un componente esencial del proceso de enseñanza aprendizaje que determina la acción en el aula [...]” (Citado en Cruz Alvarado et al., 2017, p.48). En otras palabras, es el docente el responsable de seleccionar y generar propuestas de enseñanzas y aprendizajes, que favorezcan el desarrollo de los contenidos en concordancia con los objetivos de enseñanza:

Frente a la selección de estrategias didácticas, el docente debe tomar decisiones para determinar aquéllas que le van a permitir alcanzar los objetivos de aprendizaje. La selección de estrategias didácticas, incide en situaciones de éxito o fracaso escolar; dota a los estudiantes de múltiples posibilidades de interactuar en contextos y situaciones reales de aprendizaje; se favorece la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y formación de valores y, más que formación, permiten guiar al estudiante para realizar procesos con autonomía e interacción. (Rivero, Gómez y Abrego, 2013, p. 193)

Parafraseando a Civarolo, el proceso de enseñanza encuentra su verdadero sentido en la intersubjetividad, es decir entre el encuentro irremediable entre personas que construirán el vínculo a través del conocimiento (2009). En educación, las transformaciones aluden a una enseñanza que priorice *el aprendizaje significativo* (García Madruga, 1990; Hernández Rojas, 2006, 2008; Segura; 2005, citado en Méndez & González, 2011), es decir, una enseñanza alejada de la tradicional, que le permita al estudiante la asociación de los conocimientos nuevos con experiencias previas, con la posibilidad de transferirlos a otros contextos

Litwin revaloriza la didáctica para comprender la vida de la sociedad actual y ampliar la perspectiva de la enseñanza, sin obviar la importancia del conocimiento disciplinar y pedagógico, abarcando lo creativo, el aprendizaje con significado, [...] conscientes de que no existe un solo camino en la enseñanza, por ello no hay recetas en el oficio de enseñar (2008, p.98)

## **Capítulo II**

### **LA LECTURA**

## **El valor educativo de la lectura**

En *Aportes para la enseñanza de la lectura*, un informe publicado por la UNESCO en el año 2016, se resignifica el valor de la lectura cuando se afirma que toda persona que aprende a leer de manera eficiente y con constancia, también desarrolla su pensamiento: de allí la importancia de la lectura para la escolarización y el crecimiento intelectual de la persona. Esta concepción distingue a la lectura como una de las principales herramientas de aprendizaje y que, además, “propicia el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior: inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, entre otras” (Naciones Unidas, 2016, p.16). La lectura en sí misma se constituye en una responsabilidad social, es decir, no estamos frente a una responsabilidad meramente escolar. ¿cómo eludir el poder transformador de la lectura en las vidas de las personas? A través de la lectura, llegamos al conocimiento y “el conocimiento hace que una sociedad sea más justa, más crítica y, sobre todo, más libre” (Cerrillo, 2010, pág. 39). De acuerdo a Giardinelli, la escuela es un espacio en el que se lee y no un lugar en el que se habla de la importancia de la lectura. Se trata de habilitar el espacio de la lectura socializada que también propone Teresa Colomer y que propicia el compartir con los demás, “implicarse y responder, contrastar y construir sentido, referentes colectivos” (Bialet, 2010, p.1). En una entrevista a Giardinelli, el autor hace alusión a la relación entre las emociones y la lectura y expresa al respecto:

Yo diría que indudablemente se toca con lo emotivo: la lectura perfecciona el sentido de las emociones. Si hablamos de la lectura específica que nosotros proponemos, la literaria, lo que genera es el desarrollo de la imaginación, de un espíritu entre lúdico, aventurero y emocional en el lector. Nosotros lo vemos con las Abuelas cuentacuentos y con todos los programas que tenemos: los chicos van mejorando el ánimo, el espíritu. Me atrevería a decir, y ya tenemos algunos medidores, incluso, de que la lectura disminuye la violencia y contiene las desigualdades sociales. No las engaña, ni las oculta, pero sí las contiene en términos, precisamente, emocionales. A través de lo que va revelando el lector va descubriendo sus propias posibilidades, potencialidades y capacidades. El vínculo es absoluto. Y hermoso. (Berlenga, 2006)

## **Formación de lectores competentes**

Insertos en la globalización, resulta esencial preparar a nuestros alumnos para transformarse en lectores competentes. Cabe interrogarnos sobre lo siguiente: ¿es suficiente saber leer para convertirse en lector? ¿qué significa ser un lector competente? En palabras de Cerrillo, “la alfabetización es algo más que saber leer y escribir” (2010,p. 25). Cuando una persona se transforma en un lector competente implica que habrá adquirido la capacidad de discernir, no solamente entre distintos tipos de textos sino “los dobles sentidos, el significado diferente de una misma palabra en contextos distintos, el lenguaje figurado, la posición y la voz del narrador, las diferencias entre un plano real y otro de ficción, el contexto de la acción” (p. 26). Los centros educativos , más que en formar lectores, focalizan sus esfuerzos en desarrollar la competencia lectora de sus alumnos. Ahora bien, ¿cuáles son esas destrezas o habilidades que requiere dicha competencia? Son estrategias relacionadas a procesos cognitivos y metacognitivos “que implican formas de pensar y realizar análisis que dependerán de la capacidad del alumnado” (Moreno Bayona, 2005). No obstante, es fundamental que se comprenda que la adquisición de la competencia lectora se basa en “un aprendizaje sistemático y organizado a lo largo de un currículo”(p. 157).

Según Solé (1987<sup>a</sup>), “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (Citado en Solé, 1998, p.17). La autora destaca la importancia de un objetivo específico que guíe el acto de leer: los objetivos y finalidades del lector pueden ser amplios y de variada índole. “Evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad [...]; informarse acerca de un determinado hecho [...]; confirmar o refutar un conocimiento previo” (Solé, 1998, p.17).

Nos preguntamos entonces, al igual que Alonso Blázquez (2005), ¿por qué los jóvenes han dejado de leer? ¿Están los docentes creando los entornos necesarios para el desarrollo de la

lectura en las aulas? Es importante tener en cuenta que la lectura es una actividad compleja donde intervienen distintos procesos cognitivos, como el reconocimiento de los patrones gráficos hasta la imaginación de la situación referida en el texto. Como sostiene Alonso Tapia, la comprensión se apoya en dos pilares fundamentales: la motivación y los procesos. El autor se pregunta cuáles son las motivaciones que llevan al lector a enfrentarse con el texto y cuáles son los procesos que intervienen en dicha motivación. “Una motivación inadecuada, lleva a leer de forma así mismo de manera inadecuada” (2005, p.64). De la misma manera, los procesos de lectura poco eficaces hacen que el lector experimente una actitud de rechazo, haciendo de la lectura una actividad poco gratificante.

Por su parte, autores como Mendoza (2003) sostienen que el proceso de comprensión lectora tiene tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura, se produce la activación de los conocimientos previos, así como la rememoración de vivencias y experiencias con relación al texto que desempeñarán un papel importante en la comprensión, y durante la lectura, el alumnado participa activamente en la construcción del texto, verificando si se cumplen las previsiones realizadas por él (Citado en Torres, 2015, p. 54).

### **Leer, hablar y escuchar en la clase de Lengua y Literatura**

La escuela debe contribuir al desarrollo de nuevas herramientas que le permitan al alumno participar de manera eficiente en situaciones comunicativas de mayor complejidad y exigencia, siendo la oralidad el eje central a los fines de lograr una comunicación cada vez más eficaz. A diferencia de los intercambios comunicativos cotidianos, el aula será el espacio para promover un estilo de comunicación reflexiva sobre temáticas de distinta índole.

Al respecto de la formación del lector literario en el nivel secundario, el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011, pp.10-11), establece una serie de objetivos, tendientes al



desarrollo sistemático de la competencia lectora que requiere de una acción de enseñanza permanente, gradual y planificada:

1. Ampliar y fortalecer su capacidad de expresar y compartir emociones, ideas, conocimientos y opiniones por medio de la lengua oral y escrita.
2. Utilizar el lenguaje de manera cada vez más libre, personal y autónoma para reconstruir y comunicar la experiencia propia y crear mundos de ficción.
3. Sostener actitudes de interés y respeto por las ideas, creencias y valores que se manifiestan en las producciones lingüísticas de los otros.
4. Reconocer el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales.
5. Participar en diversas situaciones de escucha como interlocutor activo y participativo.
6. Desarrollar su capacidad para interactuar, narrar, exponer y debatir utilizando cada vez con mayor fluidez y adecuación la lengua oral.
7. Fortalecer y ampliar habilidades estratégicas para leer diversidad de textos, con diferentes propósitos
8. Fortalecer su proceso de formación como lector crítico y autónomo.
9. Participar activamente en situaciones de diálogo y discusión de interpretaciones en relación con la lectura.
10. Experimentar la lectura literaria como experiencia receptiva, comunicativa y productiva.
11. Construir estrategias de lectura adecuadas al género textual y al propósito de lectura.
12. Desarrollar paulatinamente habilidades propias de la lectura en voz alta para comunicar un texto a un auditorio.
13. Experimentar el disfrute personal y demostrar disposición para discutir y compartir con otros, experiencias de lectura literaria.

## **Género narrativo de ficción: la novela**

En la presente investigación, se analizan dos novelas de género narrativo ficcional. *Sé que estás allí*, de Lydia Carreras de Sosa, es una novela realista, cuya acción transcurre en la época actual, en la ciudad de Rosario. La novela está narrada en tercera persona omnisciente, primordialmente desde el punto de vista del protagonista. El personaje principal es un adolescente que sufre un trastorno de sus cuerdas vocales, lo que lo hace un blanco fácil para la burla de sus compañeros. La historia describe la vida de una familia de padres separados y la visión que cada uno de ellos adopta frente a las circunstancias que les toca vivir. La narración de los sucesos es vívida, plena de detalles que al final, resultan de mucha utilidad para llegar a comprender el conflicto por el cual atraviesan los protagonistas. Del mismo modo, la autora le otorga al antagonista de la historia un rol principal, donde sus actitudes son descritas minuciosamente llevando las emociones hasta su punto más álgido. Es de destacar la interesante evolución que realiza el personaje principal, presentada de manera verosímil y adecuada. “Los personajes son presentados de una forma muy humana, con sus virtudes y defectos, sus contradicciones, sus dudas, debilidades y fortalezas” (Baronzini & Cordobes, 2010). Los textos realistas narran hechos que, si bien no ocurrieron en la realidad, bien podrían haberlo hecho: los personajes, hechos y lugares se presentan como existentes, con descripciones detalladas y datos muy precisos.

La segunda novela, *Palabra de Nadie*, de Alfredo Gómez Cerdá, nos presenta la historia de Teresa, una adolescente llena de energía, que a pesar de algunas burlas crueles por parte de sus compañeros debido a su problema de obesidad y los inconvenientes que esto le acarrea, intenta sobrellevarlos con algo de ironía y ocurrencias a lo largo de la historia. A través de la novela, el autor analiza las actitudes de los profesores y su rol en los conflictos que se suscitan a diario en el aula, a veces positivos y otras veces, no tanto. La historia intenta reflejar la vida de los adolescentes de hoy, la importancia de la amistad, el valor de la palabra y el dolor que causan los rumores sobre las acciones de algunos de sus personajes. *Palabra de Nadie* es una novela realista, narrada por un personaje que se presenta a sí misma como Nadie y que, además, oculta anhelos de ser escritora, aunque

ninguna persona lo haya notado hasta ahora. Los problemas, conflictos, esperanzas y gustos de los jóvenes de hoy están retratados con mucha agudeza. La novela transcurre en un clima de incomodidades que pondrán sobre el tapete la sinceridad de los vínculos que se entrelazan en la adolescencia, esos entramados que actúan como puentes invisibles que unen o desunen. Es una novela que expone sobre temáticas sensibles como la obesidad, la crueldad de los jóvenes, el abuso de poder no solo del grupo de pares sino también por parte de los adultos y la intimidad vulnerada a causa de los rumores compartidos.

La novela es un rasgo exclusivo de Europa, ya que sólo surge, se desarrolla y consolida en el ámbito de la cultura occidental. [...] un actor se denomina “héroe” cuando aparece investido de poderes naturales y sobrenaturales, obtenidos por designio y/o por adquisición, que le permiten efectuar acciones reales o mágicas pero desproporcionadas a las capacidades del hombre común; en cambio, se le denomina personaje cuando aparece como sujeto de la acción investido de las limitaciones humanas. (Guzmán, 2008, pp.91-91)

Si nos adentramos un poco en los orígenes del género narrativo, observamos que la narración es un modo de entender y construir la realidad, como así también una forma de comunicarnos con los demás (Molina Fernández, 2006). Coincidimos con la autora cuando expresa que si analizamos nuestro modo de comunicarnos, utilizamos la narración, de manera inconsciente en algunos casos, cuando relatamos una experiencia personal, un evento que nos sorprende en nuestra vida diaria, las vacaciones y a la misma vez, nos involucramos con las narraciones que obtenemos de los avisos publicitarios, un programa de noticias, “de las películas, de los chistes, de la música de moda y hasta de los videojuegos” (p.35).

En el acto de leer nos abandonamos por completo al autor del libro, aceptamos aquello que nos cuenta como si fuera de verdad y, tales condiciones duran hasta el momento de cerrarlo. Como señala Molina Fernández, “abrir un libro es aceptar un trato”(2006,

p.36). Otros autores como Verón y Pozuelo, aluden a un supuesto *pacto de lectura* que se establece entre el autor y el lector:

Para el funcionamiento de la enunciación, un discurso construye una cierta imagen de aquel que habla (el enunciador), una cierta imagen de aquel a quien se habla (el destinatario) y, en consecuencia, un nexo entre estos “dos lugares” (Verón, 1985). Este vínculo se denomina contrato o pacto de lectura que consideramos no se aleja de la noción de pacto narrativo (Pozuelo, 2010) donde el lector acepta como verdaderas las condiciones y situaciones de los textos narrativos. “Entrar en el pacto narrativo es aceptar una retórica por la que la situación Enunciación-Recepción que se ofrece dentro de la novela es distinguible de la situación fuera de la novela” (Citado en Cruz Calvo, 2013, p. 90)

### **El rol del docente en el proceso de formación de lectores**

A los efectos de construir espacios de reflexión en torno a la lectura y a la vez resignificar su centralidad en el proceso pedagógico, la figura del docente como mediador cultural, se transforma en el eje central de dicho proceso, contribuyendo a la formación de pequeñas comunidades de lectores en el ámbito de la escuela o, al contrario, obstaculizando dicho proceso. Si bien muchos niños tienen la oportunidad de acercarse a los libros desde que son muy pequeños, ya sea a través de algún maestro o un miembro de la familia, no siempre las historias de los lectores ocurren de esta manera. Será entonces la oportunidad de la escuela de apropiarse de esta posibilidad única a los fines de iniciar o de continuar con el historial que comienza un lector o que ya trae desde otro espacio.

En este contexto, es imprescindible que cada integrante de los equipos escolares asuma el compromiso de mediar entre los estudiantes y los libros, y acepte el desafío de convertirse en iniciador y/o agente continuador de historias lectoras. Por esto, es fundamental incluir entre sus actividades situaciones que pueden ser

punto de partida para una extensa historia o, en algunos casos, la continuidad de un camino iniciado. Hay quienes sienten que los libros son ajenos a su mundo, ven y sienten a los libros como objetos extraños, que no les pertenecen. En este sentido, es esencial propiciar situaciones de lectura en las que leer despierte interés, ya sea para disfrutar, para informarse, para aprender (Holzwarth, Hall, & Stucch, 2007)

Es oportuno preguntarnos sobre los docentes y su propia condición como lectores y escritores, ya que resulta fundamental para impulsar el desarrollo de esos procesos en los estudiantes. De manera cotidiana, los maestros enseñan a leer y a escribir; no obstante, es muy difícil formar, educar a otros en la lectura y la escritura sin el cultivo personal en tal sentido. De acuerdo a Dubois (1998), “el gusto por la lectura no es materia de enseñanza, sólo podemos demostrarlo y eventualmente “contagiarlo” a nuestros estudiantes cuando de verdad lo experimentamos” (p.3). Coincidimos con la autora cuando señala que, como docentes es preciso recordar en nuestra tarea pedagógica, la importancia de fomentar el desarrollo del lenguaje oral y la escucha del otro. “Los docentes nos hemos acostumbrado a monologar en el aula sin pensar que la conversación se encuentra en la base de nuestra convivencia como seres humanos” (Dubois,1998, p.3). Es precisamente mediante el diálogo con los alumnos y entre los alumnos, como se van tejiendo las relaciones de los miembros del grupo:

De acuerdo con la forma de nuestras conversaciones, de nuestro hablar y escuchar, mostramos nuestra aceptación o rechazo de los otros. Por lo tanto, si queremos fomentar la cooperación, la aceptación de la diversidad, el respeto por uno mismo y por el otro, es de importancia capital dar cabida en nuestra práctica pedagógica al desarrollo de esos dos aspectos del lenguaje. (Dubois, 1998)

Como bien afirma Sanjurjo: “La clase, entendida desde el enfoque tradicional como el dispositivo a través del cual el docente deposita en el alumno conocimientos estructurados a modo de “amoblamiento”, intentando informar, dar forma a las estructuras

cognitivas de los estudiantes ha sido objeto de múltiples cuestionamientos fundamentados” ( 2011, p.71). Asimismo, cuando los docentes no desarrollan habilidades personales de comprensión lectora, resulta complejo enseñarla en las aulas:

En la formación, además, la lectura y la escritura son en general utilizadas tan sólo como medios de aprendizaje del contenido de las asignaturas y de comprobación de ese aprendizaje a través de los exámenes, pero difícilmente se forma a los futuros profesionales en la conciencia de ser lectores y escritores en sus respectivas disciplinas (Dubois, 1998, párr.6)

Ciertamente, a los fines de crear comunidades lectoras críticas y en pos de aprendizajes significativos, no es suficiente poner los textos a disposición de los estudiantes. También es necesario enseñar a pensar y a hablar sobre los textos. Graciela Bialek, en *El berretín de la lectura*, sostiene que “constituirse en un mediador de lectura significa estar atento a las percepciones del otro, ser creativo a la hora de interpretar momentos oportunos; generar situaciones significativas y relevantes; estar dispuesto generosamente a preparar instancias de encuentro” (Citado en (Holzwarth, Hall, & Stucchi, 2007, p.17).

Los mediadores de lectura tienen la posibilidad de que niños, jóvenes y adultos se acerquen a los textos, establezcan diálogos, se familiaricen con ellos. Esto será factible si logra transmitir pasiones, curiosidades y la propia relación con los libros. Los docentes jugamos este papel en las vidas de nuestros alumnos: generar la sospecha de que entre todos los libros habrá uno que seguramente sabrá decirles algo interesante. (Holzwarth, Hall, & Stucchi, 2007, p. 17)

## **Plan Nacional de Lectura**

Los recursos pedagógicos de las novelas, “Se que estás allí” y “Palabra de Nadie”, que se utilizan para el desarrollo de este estudio, se encuentran enmarcados dentro del Plan Nacional de Lectura, un programa que trabaja en todo el país para la formación de más y mejores lectores, promoviendo el desarrollo de acciones y actividades para vincular a los lectores con los textos y sus autores. Entre las propuestas, se encuentra la recuperación del valor del libro como objeto cultural y de la lectura como práctica clave en la formación de ciudadanía. El Plan Nacional de Lectura es un programa del Ministerio de Educación de Argentina que trabaja en todo el país para la formación de lectores, como lo establece la Ley de Educación 26.206. Fue creado por la Resolución Ministerial N.º 1044/08, que fusionó el Plan de Lectura y la Campaña Nacional de Lectura que venían desarrollándose desde 2003 (Argentina, Ministerio de Educación , 2008).

Dentro del mismo plan y con el propósito de formar una comunidad de lectores, el Ministerio de Educación se propone como objetivo primordial, implementar la práctica de la lectura en las instituciones educativas de forma cotidiana y sistemática con dos particularidades: la implementación de la lectura en voz alta, por un lado, y la práctica de la lectura en todos los espacios curriculares, aparte de las clases de literatura. Es importante destacar que otra de las metas que se propone el proyecto, es establecer la continuidad del recorrido de los niños en cuanto a la lectura se refiere, durante toda su trayectoria escolar.

### **Objetivos de esta propuesta pedagógica. Lectura en voz alta**

- Incorporar la centralidad de la lectura en los dispositivos curriculares e institucionales.
- Sumar la lectura compartida cotidiana como itinerario pedagógico, como espacio y formato novedoso para enseñar y aprender.
- Atender a los intereses, necesidades y potencialidades de los estudiantes que irán definiendo su propio recorrido lector.

- Garantizar desde la escuela el derecho a leer.
- Mejorar la calidad y la trayectoria educativa de los estudiantes que conocerán más autores, temas, tipos textuales, colecciones, nuevas formas de acceder a la información.
- Experimentar nuevos formatos de organización escolar —nuevos roles y figuras adecuadas a la propuesta: docentes como modelos lectores, equipo institucional de fomento de la lectura (incluye al responsable de la biblioteca escolar), horarios semanales específicos para club de lectura de los docentes participantes y para la planificación de acciones.
- Contribuir a la formación específica en fomento de la lectura de los docentes que participen. (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2008)

Entre las recomendaciones, aconsejan a los docentes:

- a. Establecer los momentos de la lectura antes del comienzo de las actividades diarias
- b. Experimentar con los textos hasta encontrar el adecuado para leer en voz alta;
- c. Calcular el tiempo de la lectura diaria
- d. Enriquecer los textos con la expresión de la voz
- e. Seleccionar diferentes tipos de textos, como artículos de diarios, cartas, textos humorísticos, etc.
- f. Evitar la interpretación personal de los textos
- g. Desvincular la lectura de la tarea diaria seleccionando textos específicos para la lectura
- h. Elegir los textos teniendo en cuenta la sugerencia de los alumnos, padres y/o familiares



## **Capítulo III:**

# **CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR**

## **El lector adolescente**

Según, un informe de la OMS, la adolescencia puede definirse como el periodo de crecimiento y desarrollo humano, que transcurre después de la infancia y antes de la edad adulta. Se trata de una de las etapas más importantes por las cuales atraviesa el ser humano, caracterizado por la aceleración de los cambios, superado únicamente por el que atraviesan los lactantes. El crecimiento vertiginoso del adolescente viene acompañado de los cambios biológicos, entendido como el pasaje de la infancia a la pubertad (OMS, 2020). Los determinantes biológicos de la adolescencia son prácticamente universales y tienen lugar entre los 10 y 19 años. Sin embargo, continúa diciendo el informe de la OMS, la duración y las características propias de este periodo pueden variar a lo largo del tiempo, entre unas culturas y otras, y dependiendo de los contextos socioeconómicos. Al respecto, es necesario remarcar que en la actualidad también se habla de adolescencias en plural, lo que refiere a la existencia de una diversidad de formas de experimentar esta etapa:

Hablar de Adolescencias en plural, es una manera de indicar que estamos ante una etapa vital donde las respuestas que cada uno da a los acontecimientos de la vida son diversas y, por lo tanto, hay pluralidad de ser adolescentes. Cada uno con su experiencia e historia particular, buscando y encontrando diferentes salidas hacia el mundo adulto. (Shigihara et al., 2018)

Lillo Espinosa (2004), señala que “la adolescencia se caracteriza por ser una etapa de pérdida y de renovación” (p.61). Agrega además que es el comienzo del abandono gradual de las conductas infantiles por parte del adolescente, con quienes lo rodean y especialmente con los padres. Por ello, también la adolescencia es caracterizada como un periodo de rupturas, pérdidas y abandonos que resultan absolutamente necesarios para seguir adelante en el desarrollo (Lillo Espinosa, 2004). En el presente trabajo de investigación, uno de nuestros propósitos fue preguntarnos sobre el lector adolescente y su relación personal con la lectura. Varios autores, entre ellos, Alonso Blázquez, se cuestiona al respecto: ¿por qué los adolescentes

abandonan la lectura literaria al ingresar al nivel secundario? Nuestro autor sostiene que una de las mayores problemáticas se encuentra en los profesorados, donde la didáctica de la literatura como contenido específico, se encuentra ausente dentro del currículo. En tal sentido, el egresado de un profesorado de nivel secundario, por ejemplo, desconoce sobre psicología evolutiva, lo que no le permitirá al docente intervenir con estrategias didácticas específicas para el lector adolescente (2005).

Entonces, ¿qué beneficios proporciona la lectura a la vida de un adolescente? ¿Por qué algunos autores sostienen que las ficciones son operaciones cognitivas que trabajan para enriquecer, remodelar o readaptar nuestra identidad personal? Con respecto a la lectura de las historias de ficción en el nivel medio, Alonso Blázquez, señala lo siguiente:

Las historias de ficción permiten proyectar los factores afectivos originarios de la personalidad y ello tiene una incidencia especial en la adolescencia, etapa en donde la dependencia del grupo y la elaboración ficticia de su propia realidad hace que el joven viva una especie de biografía imaginaria. (2005, p.132)

Cuando el adolescente experimenta las situaciones de adversidad o de angustia por las que atraviesan los personajes de una obra literaria, estas mismas sensaciones son las que le permitirán la comprensión de las angustias propias, interactuando con la realidad de los personajes ficticios mediante su imaginación. Petit (2001) señala que la dimensión principal de la lectura es emotiva puesto que la literatura moviliza contenidos del inconsciente que afectan el aspecto emocional de los individuos. Quizá, uno de los únicos aspectos que se debería tener en cuenta en la educación literaria (Citado en Alonso Blázquez, 2005, p.138). Alonso Blázquez añade que lo más importante es el valor que el adolescente le otorga al texto literario, el contenido emotivo del mismo y el impacto que le produce. “Lo cierto es que el adolescente toma posición enseguida ante lo que sucede en un relato y se sitúa ante lo que hacen los personajes” (Alonso Blázquez, 2005, p.138)

## **Importancia de la articulación interniveles: nivel primario y secundario**

Según un informe de la Unesco, “en la vida cotidiana, los estudiantes son lectores de distintos tipos de textos, en distintos formatos y soportes” (2016, p. 16). La experiencia lectora ya no se encuentra asociada con textos literarios o lecturas propias del programa escolar sino que se espera que los niños de hoy tengan la posibilidad de adquirir las competencias necesarias para comprender y asimilar todo tipo de textos en diferentes ámbitos utilizando la lectura como una herramienta flexible y adaptable a sus necesidades de comprensión y comunicación. En los últimos años, como mencionábamos en párrafos anteriores, la comprensión lectora ha adquirido trascendencia como tema de investigación tanto a nivel nacional como internacional. Resulta ineludible abordar la problemática en torno a los modos de leer de los estudiantes en los diferentes niveles educativos. Padilla y López insisten en la necesidad de focalizar no sólo en las dificultades que manifiestan los alumnos, sino que también indican la urgencia de “indagar sobre las prácticas docentes y las concepciones que subyacen a éstas” (2014, p.10).

Entonces, ¿por qué hablar de la importancia de la articulación interniveles? ¿Cuál es la relación entre la competencia lectora y dicha articulación? Es bien sabido de las conocidas fragmentaciones en el sistema educativo cuando los alumnos ingresan al nivel subsiguiente. En ocasiones, quedan al descubierto las fragilidades de los aprendizajes y los modos de enseñanza dentro de una misma institución. Esta situación, puede poner en riesgo los aprendizajes que garantizan la calidad educativa o hasta la misma continuidad del estudiante en el sistema educativo. La ausencia de una visión integradora de los procesos de formación, trae como consecuencia la creencia de que no es necesario tener en cuenta la continuidad de dichos procesos y, por consiguiente, produce una sensación de constante “reinicio”. Por ende, se pierde de vista el proceso general de desarrollo docente y “la necesidad de construir mecanismos de cooperación que contribuyan a que lo aprendido por los profesores vaya integrándose de manera sistemática a su práctica y no sea reciclado por las dinámicas institucionales tradicionales y por la cultura docente establecida” (López Calva, 2003, p.48). Los procesos de articulación deben favorecer el pasaje entre los niveles siempre reconociendo las diferencias entre ellos y las alternativas de formación que propician.

Es por ello que resulta de fundamental importancia, en primer lugar, generar espacios donde la lectura ocupe un lugar de preponderancia desde el nivel inicial, atravesando el nivel primario, hasta alcanzar el nivel secundario. Los cuentos se constituyen en sí mismos potentes instrumentos que les permiten a los niños construir su propia comprensión del mundo. Así lo expresa Ester Ros García (2013):

La literatura infantil contribuye a la formación de la conciencia de las niñas/os, tanto en el sentido moral, como en el cognitivo y el afectivo. Potencian la atención, la escucha eficaz, la concentración, la memoria, el desarrollo de esquemas perceptivos y analíticos, el desarrollo de la comprensión verbal, la adquisición y el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación, la ampliación del mundo de referencia, la capacidad de enfrentarse a situaciones diversas. (p.330)

No obstante, los estudios realizados referentes al desarrollo de la competencia lectora en los últimos años, nos indican que, los adolescentes al ingresar al nivel secundario, comienzan a alejarse de los textos literarios y de la lectura en sí misma, los libros pierden el atractivo que tenían en el nivel anterior, a medida “que los contenidos narrativos ceden terreno a las materias de estudio y a los textos más especializados” (Alonso Blázquez, 2005, p. 140). La articulación interniveles denota mucho más que un mero procedimiento que nos vemos obligados a realizar como institución como ocurre en la mayoría de las escuelas. En todo caso, deberíamos ver la articulación como un proceso que contempla los distintos niveles educativos como partes separadas pero cada una con su propia identidad, con sus fragilidades y fortalezas, que necesitan aunar criterios y objetivos en común con el sólo objeto de llegar a una meta específica: ¿cuáles son los objetivos que comparten? ¿A qué se deben las rupturas que se producen en las instituciones intra e interniveles? Probablemente, haciendo referencia al desarrollo de la competencia lectora, si el nivel primario ha promovido talleres de lectura como continuidad de unos de los proyectos trabajados en el nivel inicial, la falta de acuerdos institucionales, la ausencia de objetivos generales como institución, pondrán en riesgo la continuidad de ese proceso para la formación de lectores al inicio de la secundaria.

## ¿Quiénes son los pares?

Si a lo largo de todo el ciclo vital las relaciones con los pares juegan un papel fundamental en el desarrollo y bienestar psicológico de los seres humanos, durante la adolescencia, y en la medida en que los jóvenes se van desvinculando de sus padres, las relaciones con los compañeros van ganando importancia, intensidad y estabilidad, de tal forma que el grupo de pares va a pasar a constituir un contexto de socialización de preferencia y una importante fuente de apoyo. El amigo íntimo irá ganando importancia sobre otros vínculos, y a partir de la adolescencia se convertirá en la principal figura de apego, de forma que el apoyo emocional y la intimidad serán cualidades esenciales de las relaciones de amistad (Hartup, 1992, 1993; Allen & Land, 1999; Oliva, 1999. Citado en Sánchez Queija y Oliva, 2003, p.72)

La adolescencia es un periodo que, en muchas ocasiones, es asumido como una mera adaptación a una serie de transformaciones corporales. Sin embargo, es una etapa fundamental del llamado ciclo vital donde el joven alcanza no solo su autonomía psicológica, sino que a la vez implica su inserción en el mundo social. Esta nueva etapa de socialización trae aparejada la separación paulatina de la familia. “El signo característico de este periodo es la necesidad de entrar y formar parte del mundo adulto, cuyos representantes son fundamentalmente los padres” (Grusec & Hastings, 2007. En Richaud, Moreno, y Sacchi, 2011, p.137). Es decir, durante la adolescencia, se replantea la definición personal y social del ser humano, donde surgen y se movilizan procesos de exploración, la diferenciación del medio familiar, la búsqueda de pertenencia y el sentido de vida.

Entre los 10 y los 14 años la preocupación psicológica gira básicamente alrededor de lo físico y lo emocional. (Kauskropof, 1999) Aunque la figura de los padres comienza a perder cierta importancia, el adolescente aún siente la necesidad de compartir sus problemas con ellos. Es en este preciso momento donde los pares se convierten en presencias cruciales: “los grupos tienden a ser del mismo sexo, facilitando el fortalecimiento de identidades y roles antes de entrar a la interacción heterosexual” (1999, p.27). Por otra parte, entre los 14 y 16 años, se producen otras

búsquedas, como la canalización de los impulsos sexuales, la exploración de las capacidades sociales, y la necesidad de la aceptación del grupo de pares, factores que contribuirán a la afirmación personal y social en la adolescencia (p.28). Al respecto, Mortimer y Call (2001) expresan lo siguiente:

La evidencia empírica muestra que la adolescencia es una etapa en la que el grupo de pares desplaza parcialmente a la familia. En esta fase el grupo de iguales adquiere relevancia como contexto de socialización en el que los jóvenes se sienten integrados, se perciben a sí mismos como sujetos con visiones similares de la vida, lo que hace más grata la experiencia de pertenencia al grupo. (Citado en Ramos Vidal, 2016, p. 114)

Sin dudas, como señalan Savin-Williams y Berndt (Savin-Williams y Berndt, 1990; Berndt y Savin-Williams, 1993), los cambios más importantes que ocurren en la adolescencia se relacionan directamente con el tipo de vínculos que se establecen entre pares o iguales. La figura de los pares adquiere mayor relevancia en esta etapa, debido al incremento de tiempo y actividades compartidas, la influencia de los amigos en las decisiones personales, y también a la confianza recíproca y el apoyo mutuo (Citado en Fuertes, Martínez y Hernández, 2001). De acuerdo con Moreno Fernandez, “en la adolescencia no solo cambia la importancia asignada a las diversas relaciones sociales, sino también el sentido de la amistad y la conformación de los grupos” (2015, pág. 63) Los pares o iguales son aquellos con los cuales se incorporan nuevas formas de interacción, en una relación de simetría, la cual permite que los adolescentes puedan compartir preocupaciones, dudas y emociones (Youniss y Smollar, 1985. Citado en Fuertes, Martínez y Hernández, 2001).

Children and adolescents spend many hours a day interacting with same-aged peers in the school context, and considerable research effort has been directed at investigating the short- and long-term effects of these interactions. For example, a broad literature has examined the spreading of aggressive behavior in peer groups. However, reviews have concluded that there is a lack of longitudinal studies focusing on the positive effects of peer

interactions, for example in promoting prosocial behavior. Prosocial behavior is defined as behavior intended to benefit another, which includes helping, donating, sharing, and comforting [Los niños y adolescentes pasan muchas horas interactuando con compañeros de su misma edad en el contexto escolar y se ha dedicado un esfuerzo importante de investigación al estudio de los efectos a corto y largo plazo de estas interacciones. Por ejemplo, una amplia bibliografía ha examinado la expansión del comportamiento agresivo entre pares (Bushing & Krahe, 2015; Laninga-Wijnen et al., 2019). No obstante, las revisiones han llegado a la conclusión de que existe una falta de estudios longitudinales enfocados en los efectos positivos de las interacciones entre pares, tales como el impulso del comportamiento prosocial. El comportamiento prosocial es definido como aquel comportamiento destinado a beneficiar al otro, lo cual implica ayudar, donar, compartir y consolar (Eisemberg et al., 2015. Citado en Busching & Krahe, 2020, p.1849)<sup>3</sup>]

Continuando con la misma línea de pensamiento, algunos autores como Furman y Buhrmester, (1985); Parker y Asher, (1993), sostienen que el afecto es el punto clave de las relaciones entre pares y de climas áulicos altamente funcionales (Cabello & Terrell, 1994). Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de hablar y escucharse los unos a los otros, proveer apoyo emocional, compartir experiencias de aprendizaje y desarrollar el respeto, tienen mayores probabilidades de desarrollar un sentido de pertenencia y a la vez, experimentar la sensación de que son comprendidos y cuidados por sus pares o iguales (Citado en Furrer, 2014).

### **Las relaciones de poder en la escuela**

El análisis de la promoción de vínculos entre pares implica realizar una mirada profunda hacia el interior de las aulas, en algunos casos, contempladas como “micromundos”, donde interactúan distintos actores del proceso educativo: allí observamos a docentes y alumnos, cada uno en los puestos asignados, desarrollando funciones específicas y ocupando diferentes rangos

---

<sup>3</sup> La traducción es nuestra.



de jerarquía, “las jerarquías o rangos se perciben a nivel microfísico, desde los lugares donde se sientan hasta quién es el protagonista del discurso, quién coordina, quién premia y castiga, quién califica... (Hernández Méndez, 2011, p.163). Al respecto, es pertinente mencionar la perspectiva microfísica foucaultiana, pues el maestro ejerce poder a través de dispositivos disciplinarios: la vigilancia, el control, el discurso y el examen y por su jerarquía se estatuye como una especie de jerarca.

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. (Foucault, 2002, p.171)

No obstante, la realidad nos indica que los alumnos también pueden ejercer poder, aunque de manera diferente. En *Vigilar y Castigar*, Foucault afirma lo siguiente:

Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. (Foucault, 2002, p.125)

En la teoría del poder de Foucault, según lo expresa Kasely, el poder no solo se transforma en autoridad sino en sujeción por parte del que pierde el poder. La misma teoría señala la existencia de dos individuos: uno que entrega su libertad y poder al otro y este otro que se convierte en el sujeto con poder que ejercerá lo entregado por el otro. Surge de este modo, una relación de sujeción y de obediencia, porque el otro individuo le ha dado la potestad de dominarlo y controlarlo y por ende de castigarlo si es que no obedece la autoridad (2015).

Sin duda alguna, los vínculos que se establecen con los pares en el ámbito educativo constituyen un aspecto importante en el desarrollo socioemocional durante la infancia. “En el

marco de este contexto los niños y niñas adquieren habilidades, comportamientos, actitudes, valores y experiencias que inciden y promueven su funcionamiento afectivo, social y cognitivo a lo largo de la vida” (Rubin et al., 2006. Citado en Greco & Korseniowski, 2017, párr.1). Tanto niños como jóvenes despliegan diferentes estrategias para obtener el reconocimiento de sus pares (Campelo, 2016). Sin embargo, estos vínculos que se establecen pueden “teñirse de matices positivos como así también de situaciones negativas y estresantes” (Greco, 2017, párr.1) debido a que, en algunas circunstancias, no se encuentran las mejores resoluciones en la búsqueda de dicho reconocimiento. En ese intento por ser aceptados y valorados, algunos estudiantes recurren al maltrato como “modo de demostrar un supuesto poder ante el grupo o ante sus docentes”. De acuerdo a Campelo, “estos niños y jóvenes no son esencialmente violentos ni víctimas en potencia, ni acosadores ni acosados”, sino que asumen determinados roles en ciertas circunstancias familiares, sociales e institucionales (2016, p.69).

### **Los populares, los rechazados y los olvidados**

De acuerdo a Estévez, Martínez, & Jiménez (2009) “la calidad de las relaciones con los iguales en la escuela, el grado de aceptación y rechazo social experimentado por el adolescente, son aspectos clave para el ajuste psicosocial y el éxito académico en esta etapa de la vida” (p.45). A los efectos de comprender el comportamiento de los adolescentes, la necesidad de reconocimiento y aceptación por parte del grupo de pares se transforma en un factor clave en esta etapa de sus vidas. De igual manera, a los fines de obtener un rol central en los grupos, alcanzar la popularidad se convierte para algunos adolescentes, en un fin en sí mismo. Prinstein y Dodge (2008) señalan que los actores populares detentan poder y prestigio entre sus compañeros, pudiendo llegar a modificar las percepciones del grupo respecto a la norma social imperante, incrementando en consecuencia su capacidad de influencia social. Algunos autores, como Stone & Brown (1999), expresan que el interés por la popularidad en la escuela alcanza su mayor esplendor entre los 14 y 16 años. Otros estudios muestran que la transición entre niveles educativos, es un momento crucial en el que los estudiantes se adaptan a un nuevo entorno y deben desarrollar diversas estrategias relacionales para posicionarse favorablemente en el nuevo contexto (Cillessen y Rose, 2005; Lafontana y Cillessen, 2002. Citado en Ramos Vidal, 2016).

Estévez et al., sostienen que es posible clasificar a los alumnos de un aula en diversos tipos o estatus sociométricos, a saber, los populares, los rechazados y los ignorados, entre ellos. Como indicáramos en párrafos anteriores, los alumnos populares son aquellos que gozan de la aceptación de su grupo de pares, ya que en cierta medida representan los ideales del grupo. La simpatía, la destreza en los deportes o un alto rendimiento académico, son algunos de los criterios que determinan la popularidad del adolescente. En muchas ocasiones, esa “predilección” también se observa por parte de los docentes. Si se compara a este grupo con otros tipos sociométricos, es posible percibir que este adolescente demuestra una mayor competencia social, emocional y cognitiva y en general no presenta actitudes agresivas o disruptivas.

Sin embargo, aquellos jóvenes que experimentan el rechazo por el grupo de pares o iguales o en ciertas ocasiones por parte de sus profesores también, son adolescentes que en general, muestran una baja competencia social y académica, son susceptibles de involucrarse en situaciones de conflicto con mayor frecuencia debido al incumplimiento de las normas o a comportamientos disruptivos dentro y fuera del ámbito escolar. Diferentes estudios muestran, sin embargo, que no todos los adolescentes rechazados participan en actos violentos y que, por tanto, la violencia no se asocia necesariamente al rechazo. Existe una proporción de alumnos rechazados que muestran un excesivo retraimiento social, depresión y ansiedad, hecho que también puede contribuir a que el adolescente sea rechazado, y a que permanezca en este tipo sociométrico. (Gifford-Smith & Brownell, 2009; Coie, Dodge, & Kupersmidt, 2009; Hill & Merrell, 2009. Citado en Estévez et al., 2009)

Existe otra clasificación, aquella que agrupa a los adolescentes que pasan desapercibidos para su grupo de pares o iguales. Los ignorados u olvidados, resultan indiferentes para el resto del grupo, se les dispensa muy poca atención y son casi desconocidos, incluso por sus propios profesores. A diferencia de los adolescentes rechazados, no son aislados socialmente debido a que en general, demuestran timidez, reserva en sus acciones y suelen ser pacíficos. “Aunque

demuestran menos sociabilidad que los iguales promedio, respetan las reglas y están comprometidos en actividades socialmente aceptadas, aunque en grado menor” (Estévez et al., 2009, pp.48-49)

### **Proceso de socialización. Constitución de la identidad**

El término “socialización” refiere a un proceso continuo y constante, que se encuentra presente a lo largo de toda de la vida social de un individuo, proceso que ocurre con mayor intensidad durante la infancia y la pubertad. Son algunas de las características, la capacidad de relación de los sujetos, en la convivencia con los “otros” y su inserción social mediante el aprendizaje. En otras palabras, es durante este lapso que el individuo “aprende e interioriza los diversos elementos de la cultura en la que se halla inmerso (valores, normas, códigos simbólicos y reglas de conducta), integrándolos en su personalidad con el fin de adaptarse en su contexto social” (González Almagro, 2009, p.215). Coincidiendo con lo expresado anteriormente, G. Rocher entiende la socialización de la siguiente manera:

(...) el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra en la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir (1985.Citado en González Almagro, 2009, p.215).

El contexto socializador del adolescente es uno y múltiple a la vez. Este proceso de socialización no necesariamente ocurre en contextos formales y es en este periodo, como ya se ha expuesto anteriormente en este estudio, que la figura de los pares adquiere mayor relevancia. En el contexto formal, la escuela ocupa un lugar de trascendencia cuando las instituciones promueven la participación de los estudiantes en distintos aspectos de la organización de los centros educativos, fomentando de esta manera una socialización democrática. En este proceso, San Fabián sostiene que la participación de los adolescentes permite incrementar “su autonomía y responsabilidad, compartir creencias sobre las normas y la organización de la convivencia (...)

fomentar la reflexión sobre los conflictos que viven los alumnos en todos los ámbitos y apoyar su aprendizaje como miembros de asociaciones y organizaciones sociales”. (San Fabián, 2009, p.192)

Como ya se ha explicitado anteriormente, la etapa de la adolescencia implica transformaciones profundas, no sólo en el aspecto físico sino también a nivel emocional. Estas transformaciones propician toda una serie de cambios psicológicos y sociales. “Estos cambios sitúan a los chicos y chicas en un periodo de búsqueda de la propia identidad y de reconstrucción constante de la propia personalidad en el intento de dejar de ser niños o niñas para convertirse en adultos” (Palacios,1993; Weissmann,2012. Citado en Tesouro et al.,2013, p.212).

A la luz de los datos disponibles, de acuerdo a Palacios y Oliva, “cada vez resulta más difícil mantener la idea del logro de la identidad como tarea que se culmina en la adolescencia”. Continuando con los autores, este proceso de búsqueda tiene, sin duda alguna, su origen en la infancia y se extiende a través del ciclo vital, con periodos exploratorios por un lado y periodos de consolidación en otras instancias, “aunque los períodos en los que se producen importantes cambios contextuales, como la adolescencia, representan un momento crítico en la adquisición de la identidad” (2014, p. 482)

La identidad se basa en la vivencia de llegar a ser personas dotadas de coherencia, diferenciadas del resto y con continuidad a lo largo del tiempo. En la adolescencia, la consecución de una identidad definida y propia depende de sentir una continuidad progresiva entre aquello que el adolescente ha sido durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro, entre lo que piensa que es y lo que percibe que los otros ven en él y esperan de él. (Moreno Fernández, 2015,p.49)

La identidad es un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial: cuando el adolescente experimenta un sentimiento de integridad personal e intenta dar coherencia a sus acciones y decisiones, estas actitudes le permiten conformar un estilo propio que lo define y mediante el cual obtiene el reconocimiento de los demás. Así lo expresan Palacios y Oliva (2014):

Esta identidad va a incluir las normas de los grupos en los que el adolescente se integra, los valores que interioriza, su ideología personal y los compromisos que asume, y va a recoger las experiencias del pasado para dar significado al presente y para dirigir su conducta futura. En definitiva, se trata de una estructura u organización interna construida por el sujeto que agrupa todas aquellas características que definen su forma ser. ( p. 478)

### **Construcción de la ciudadanía: ¿una educación en valores?**

Desde la perspectiva docente, según señala San Fabián (2009), educación y participación son dos conceptos relacionados ya que educar requiere algún grado de participación por parte de los sujetos que aprenden y a al mismo tiempo, participar implica aprendizaje. Ambos términos, educación y participación, en algún sentido hacen referencia a otros conceptos que van más allá del campo de la didáctica tales como políticas educativas, gestión educativa y el ejercicio de una ciudadanía responsable. Por ende, toda institución educativa al decidir qué tipo de educación desea, qué clase de ciudadano desea formar, interviene así, en la construcción de ese ciudadano en particular.

Cuando los estudiantes se asumen como tales, es posible encomendarles tareas que involucran mayor responsabilidad, no sólo en sus propios centros educativos sino en la comunidad a la que pertenecen. Esto se debe en parte, a que dichas tareas en muchas ocasiones, están vinculadas con sus propios proyectos de vida. “Es responsabilidad primordial de los docentes generar las condiciones necesarias y las intervenciones pertinentes que posibiliten a los alumnos efectuar las tareas del aprendizaje, en un contexto socio institucional y psicológico apropiado” (Coicaud, Belcastro, & Coicaud, 2014, p.60). Con el objetivo de promover aprendizajes significativos es preciso focalizar en la planificación específica de actividades relacionadas con la participación ciudadana que incluya “contenidos, estrategias y recursos diversos” y que a la vez privilegien el pensar en el aula, proceso al cual Litwin denomina “clase reflexiva” (p.61).

(...) una cultura de las prácticas de enseñanza que privilegia el pensar en el aula e implica la utilización de un lenguaje de pensamiento durante la clase, expectativas puestas en la reflexión del alumno que acompañan al proceso reflexivo del docente, la generación de hábitos en relación con el interrogarse y una disposición del pensamiento en términos de actitudes y valores. (Litwin, 1997, p.85)

Con el fin de fomentar la participación de los estudiantes en los centros educativos, es preciso reconocerlos como personas socialmente competentes, capaces de intervenir en las decisiones institucionales, en un constante aprendizaje de colaboración y presentación de propuestas de mejoras. “Considerar a los escolares como ‘ciudadanos en proceso de formación’ no significa que tengan menos derechos” (San Fabián Maroto, 2009, p.192). Coincidimos con el mismo autor cuando expresa que una de las funciones de la escuela es precisamente atender las demandas de los alumnos, escuchando lo que tienen para aportar, motivando al desarrollo de habilidades como aprender a comprender, analizar, interpretar argumentar y contraargumentar. Esto les permitirá establecer relaciones con otros, en contextos reales de debate y participación ciudadana (San Fabián Maroto, 2009).

Al igual que la participación ciudadana, la formación en valores se ha convertido en un tema central de debate, “un tema que ha reclamado la atención de los especialistas en educación en los últimos años” (Díaz Barriga, 2006, p.1). El autor se cuestiona hasta donde la corresponde a la escuela impulsar con mayor fuerza una formación en valores, una temática que a pesar de la relevancia que ha cobrado en la actualidad, no resulta novedosa en el ámbito educativo. En *La escuela que aprende. Retos, dificultades y esperanzas*, Santos Guerra señala que “La escuela tiene como misión fundamental contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados” (2009, p.157). Cabe preguntarnos entonces, ¿Cuál es el rol de la escuela en la formación de los individuos? ¿De qué manera estos valores influyen en una mejora de la sociedad? “Para responder, hay que ir más allá de las definiciones, de los propósitos y de los deseos. Hay que trascender la esfera de las intenciones para llegar al corazón de la práctica. ¿Qué sucede realmente?” (Santos Guerra, 2009, p.13).

A través de la historia, se ha depositado en la escuela la misión de enseñar a cada ciudadano, “de formarlos en todas las dimensiones de la persona, para incorporarlos críticamente a la cultura. La escuela tiene, pues, que enseñar. Ése es su cometido, ésa es su función” (Santos Guerra, 2009, p.158) No obstante, el adolescente de hoy, como bien lo expresa Díaz Barriga, se encuentra ante una encrucijada con respecto a los valores, es decir, existen modelos profundamente divididos entre lo que dicen los libros de texto, lo que pregonan sus familias y maestros y la realidad de la vida social cotidiana (2006):

El alumno puede descubrir que la escuela exige de él un discurso, el cual puede estar lejano de aquello que verdaderamente integra su personalidad. Percibe con toda claridad en el mundo adulto lo que en psicología se denominan dobles mensajes: uno sobre cómo se debe actuar y otro sobre una actuación (de padres de familia, docentes y diversos actores sociales: comediantes, locutores, actores, políticos) que camina exactamente en sentido contrario a lo afirmado. Entonces el valor es un enunciado y no un elemento constitutivo de su personalidad. (Díaz Barriga, 2006, p.7)

Tanto el tema de construcción de ciudadanía como la de formación en valores, son cuestiones complejas que requieren de una reflexión profunda por parte de todos aquellos que componen una comunidad educativa, dado que son temáticas que trascienden el ámbito escolar y que, al mismo tiempo, están en una conexión constante con lo que ocurre en la sociedad. “Hoy la educación se encuentra –en el ámbito de los valores– totalmente influenciada por un entorno social que no necesariamente le favorece” (Díaz Barriga, 2006, p.12). Nuestro autor sostiene que la enseñanza de la formación de valores debe asumirse como una estrategia que surge tanto de las políticas educativas como del proyecto del centro escolar, sus propios objetivos, metas e intereses, “en particular de la participación que tengan los docentes para su establecimiento y, finalmente, se materializa en el trabajo del aula. En este sentido, los docentes constituyen, como ha sido a lo largo de la historia de la educación, un modelo a seguir” (Díaz Barriga, 2006, p.13)



## **Capítulo IV**

# **TRABAJO DE CAMPO**

## **Enfoque metodológico**

En todo proceso de investigación social, existen tres elementos, a saber, teoría, objetivos y metodología. Estos elementos deben estar articulados entre sí para afrontar una investigación (Sautu, 2003). “El trabajo de campo hace referencia a investigaciones que implican en su desarrollo la comprensión de fenómenos sociales en sus escenarios naturales, mediante la combinación de diversas fuentes de información, tales como observación y entrevistas” (Di Virgilio et al., 2007, p.92). La relevancia del trabajo de campo “está vinculada en primer lugar con una tradición antropológica (...) No solo se trata de ‘ir’ a un lugar, sino a su vez de una manera de ‘estar’ y mucho más aun de una forma de ‘posicionarse’ en el campo” (Velasco & Díaz de Rada, 1997, p.23).

El trabajo de campo no solo implica la posibilidad de observar, interactuar e interpretar a los actores en el contexto en el que los mismos se encuentran, y hacerlo durante un tiempo prolongado, sino también de participar en las múltiples actividades que dichos actores sociales despliegan en su vida cotidiana. Una instancia fundamental para la comprensión de las relaciones sociales. (Vasilachis, 2007, p.71)

## **Diseño metodológico**

El presente proyecto se fundamenta en los enfoques cualitativos de investigación ya que, a través del mismo, se intenta comprender una construcción social a partir del paradigma interpretativo o hermenéutico. Desde una perspectiva fenomenológica, se pretende entender los fenómenos sociales considerando el punto de vista de los actores, examinando el modo en que se experimenta el mundo, donde la única realidad que interesa, es lo que las personas perciben como importantes (Taylor & Bogdan, 1994). Creswell (1998) considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación [...] (Citado en Vasilachis, 2007, p.24). Otros autores, como Jiménez-Domínguez (2000), sostienen que los métodos cualitativos parten del supuesto

básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales (Citado en Salgado Lévano, 2007, p.71).

La investigación adopta un enfoque cualitativo de diseño flexible, ya que se pretende indagar sobre la promoción de vínculos a través de estrategias didácticas en el taller de lectura, según las concepciones de los diferentes actores educativos, a saber, alumnos de primer año de las divisiones A y B y de las docentes de Lengua y Literatura.

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. (Vasilachis, 2007, p.67)

Según Maxwell (2019) la investigación cualitativa es “aquella cuyo propósito es ayudar a comprender los sentidos y las perspectivas de las personas estudiadas, esto es, ver el mundo desde sus puntos de vista en lugar de acudir, simplemente, al punto de vista propio del investigador” (p.13). Para el autor, la investigación cualitativa posee tres características esenciales entre las que se incluyen su enfoque inductivo y de final abierto, su anclaje en datos textuales o visuales antes que numéricos, y su objetivo primario relacionado con el logro de una comprensión particular en lugar de una generalización entre diferentes personas y situaciones. Con respecto al paradigma interpretativo, los métodos cualitativos suponen y realizan los postulados de dicho paradigma.

El paradigma interpretativo aspira simplemente a explicitar los significados subjetivos asignados por los actores sociales a sus acciones, así como a descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a las actividades sociales sometidas a escrutinio (en nuestro caso las actividades educativas), y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica por qué

dichas acciones tienen sentido para los sujetos que las emprenden (Carr y Kemmis, 1988. Citado en González Monteagudo, 2001, p.243)

### **Población y muestra. Descripción del escenario de investigación**

La unidad de análisis está constituida por una institución educativa de nivel secundario ubicado en la periferia de la ciudad de Villa Allende, Córdoba. Villa Allende es una ciudad del centro de la provincia de Córdoba, departamento Colón, que dista 19 kilómetros de la capital provincial. La villa fue fundada en 1889, se encuentra a 510 metros sobre el nivel del mar y tiene una economía fuertemente ligada al turismo y a la ciudad de Córdoba. La localidad, según Censo 2010 contaba con 28.374 habitantes, duplicando el número de habitantes en relación al Censo del año 2001. Esa tendencia se mantiene, como consecuencia de los nuevos desarrollos inmobiliarios, tanto barrios cerrados como abiertos, con la consiguiente expansión urbana, que continúa a la fecha y se estima una población actual en 45.500 habitantes. En lo que respecta a educación, la ciudad ofrece los servicios educativos en todos los niveles de enseñanza y modalidad, públicos y privados. La escuela es de gestión privada y cuenta en su mayoría, con una población de alumnos que viven de manera permanente en la ciudad. Sin embargo, muchos de ellos provienen de otras ciudades vecinas e incluso de otras provincias, lo cual le otorga un gran sentido de heterogeneidad a la institución. El clima institucional es considerado de gran importancia en la escuela, motivo por el cual, los directivos recibieron con agrado el inicio de la presente investigación. Este establecimiento educativo posee orientación en comunicación y a la vez focaliza el proyecto en idiomas extranjeros aparte del inglés. De igual modo, los procesos de oralidad y escritura y el desarrollo de la competencia lectora, ocupan un lugar preponderante dentro de los objetivos de la gestión directiva. La institución cuenta con una población heterogénea en cuanto a su capital cultural, económico y social. Fue fundada hace sólo diez años, pero desde sus inicios se caracterizó por la apertura a la comunidad y por la habilitación de canales que permitieron la comunicación sustancial con padres y alumnos. La dinámica institucional es abierta y flexible y se pone de manifiesto tanto en la apertura de los directivos y representantes legales hacia todos los actores de la comunidad educativa, la apertura de los docentes entre sí como en el interior de las aulas, donde

los estudiantes son constantemente incentivados a la reflexión, al pensamiento crítico y a la producción y elaboración de sus propios proyectos. Actualmente cuenta con un Centro de Estudiantes organizado y en plenas funciones. Desde la implementación de los Acuerdos Escolares de Convivencia, el Consejo se halla integrado por la vice dirección, profesores y estudiantes de primero a sexto año. Integran el cuerpo docente, en su mayoría, profesores muy jóvenes, cuyas edades están comprendidas entre los 25 y 40 años. Se observa en algunas entrevistas a los profesores participantes, un cierto sentido de pertenencia ya que muchos de ellos comenzaron su primera experiencia en la institución.

La muestra es de carácter intencional y la población de análisis está conformada por los docentes y alumnos de primer año de las divisiones A-B, junto con los miembros de la comunidad educativa que interactúan con ellos. Es preciso aclarar, sin embargo, que el foco de la investigación, se centra en el marco de la enseñanza y en el rol del docente. El criterio de selección de la institución se basa en el papel preponderante que dicha escuela le otorga al clima institucional y a la promoción de una sana convivencia entre los distintos actores que conforman la comunidad educativa desde su fundación. Del mismo modo, la selección de primer año A y B, obedece a las características propias que revisten estos grupos etarios (12-14 años): como bien se ha hecho referencia en capítulos anteriores, la adolescencia es una etapa fundamental del llamado ciclo vital donde el niño alcanza no solo su autonomía psicológica, sino que a la vez implica su inserción en el mundo social. Los vínculos con sus pares adquieren mayor trascendencia que aquellos vínculos que sostenían con sus familias durante su infancia; por lo tanto, la aceptación o el rechazo por parte de sus pares se transforma en un factor clave para el ajuste psicosocial y emocional del adolescente (Estévez et al., 2009). De acuerdo a su experiencia, la mayoría de los docentes que desempeñan sus tareas en el Ciclo Básico (en adelante CB) manifiestan que los conflictos por los cuales atraviesan los niños de esta edad, se acrecientan y agudizan mientras transitan el primer y segundo año del nivel secundario. En los primeros años del nivel secundario, los grupos denotan una organización inestable, por ende, se requiere de la intervención de los adultos para la planificación de actividades o la resolución de conflictos que emergen en estos *ensayos* de inserción social.

## **Técnicas e instrumentos**

Como bien lo expresa Vasilachis, “la investigación cualitativa debe ser rigurosa y fiable” (p.87), por consiguiente, es menester que el investigador identifique los procedimientos para producir conocimiento y reconozca al mismo tiempo, la relevancia del mismo, incorporando nuevas técnicas y desarrollando su propia creatividad (2007). Como instrumentos para la recolección de datos en el trabajo de campo, se realizan entrevistas exploratorias y abiertas con dos docentes de Lengua y Literatura de primer año A y B, un integrante del gabinete escolar, un preceptor, cinco docentes de 1er año y dos directivos del nivel secundario. Acordamos con Guber cuando señala que, “el campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen”. (2004, p.47)

Posteriormente, se suceden las reuniones preliminares con las docentes de Lengua y Literatura de primer año, de ambas divisiones. En estas reuniones se analizaron y se seleccionaron los textos de género narrativo juvenil acorde a la edad de los jóvenes que participaron de la investigación. La recolección de datos se efectuó a través de la observación (participante y no participante) y mediante diversas estrategias didácticas preparadas por los docentes de lengua y literatura que comprenden: actividades lúdicas, análisis y debate de las problemáticas que surgen de la lectura de las novelas seleccionadas y encuestas sobre los textos juveniles que incluyen preguntas de reflexión personal (ver Anexo II). Se adjuntan en el anexo y a modo ilustrativo, el registro correspondiente a las observaciones de clase realizadas antes de la emergencia sanitaria COVID-19 e imágenes de algunas de las producciones realizadas por los alumnos de 1er año A y B, 2019 y 2do año A y B de 2020 (ver anexo IV). Del mismo modo, las apreciaciones de los docentes de lengua y literatura de primer año A y B, vertidas en entrevistas semiestructuradas y abiertas, sirvieron de sustento al presente estudio. En dichas entrevistas, se analizaron, entre otros temas, las expectativas previas y posteriores de los docentes de Lengua y Literatura sobre las actividades propuestas (ver Anexo III).

“Para Marshall y Rossman (1999) la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas” (Citado en Vasilachis, 2007, p.12). La autora sostiene que este proceso de investigación cualitativa implica la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos. Es decir, “existe una especie de relación interactiva entre el investigador y los participantes, lo cual privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios” (p.13).

Atendiendo a lo expresado anteriormente, es que se han seleccionado los siguientes instrumentos:

- La observación permite al investigador obtener una descripción externa y un registro detallado de cuanto ve y escucha (Guber, 2004). Durante este proceso el investigador se encuentra en un estado de alerta constante, registrando los distintos momentos de la vida social.
- La observación participante: el investigador participa mediante una estadía o visita más prolongada al campo, lo cual le permite incorporarse al mundo cotidiano de los investigados y conocer con mayor profundidad los discursos y las prácticas de los mismos.

“La entrevista antropológica comienza en la búsqueda de preguntas y sentidos, esto es, del marco interpretativo de los informantes” (Guber, 2004, p.209) En una primera etapa, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas y abiertas. La instancia de entrevistas grupales o focus group, se realizaron en la segunda etapa de la investigación. La técnica resulta de mucha utilidad cuando se exploran los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera.

- Entrevistas grupales: Como técnica de recolección de información se utilizan los grupos focales que se llevaron a cabo en una primera instancia con los integrantes del departamento de lengua de la institución y, en segundo lugar, con las docentes de Lengua y Literatura de primer año A y

B. El análisis narrativo se entiende como un enunciado que posibilita la visualización de signos y significantes que describen prácticas a partir de las narraciones, donde la realidad se construye a través de la comunicación y se interpreta a partir del desarrollo de los procesos narrativos.

A partir de la información recolectada en los grupos focales y los tipos de entrevistas, aplicados a los miembros de los distintos estamentos conformados por preceptores, gabinetistas, docentes y directivos de la institución, y luego de un análisis exhaustivo de dichas entrevistas, se procedió a la codificación de la información, la cual permitió la identificación de una serie de categorías que serán ampliadas y analizadas en profundidad en el Capítulo 5. Los nombres que aparecen en las entrevistas realizadas son ficticiales y se adjunta nota en anexo con consentimiento informado presentado a la institución. Se garantizó la preservación del anonimato de los participantes y los datos fueron tratados de manera confidencial.

En la investigación también se registran los resultados de las entrevistas realizadas a la psicopedagoga, un preceptor y directores ya que consideramos importante recabar las opiniones sobre la construcción de vínculos de los distintos miembros de los estamentos en forma responsable, observando y relevando información durante todo el tiempo necesario; registrando las diversas miradas de los participantes que permitirán respaldar las conclusiones. Como bien sostiene Vasilachis, “es una estrategia seguida por el investigador para aumentar la ‘confianza’ en la calidad de los datos que utiliza; esta necesidad surge de reconocer las limitaciones que implica una sola fuente de datos, mirada, o método, para comprender un tema social” (2007, pág. 57). A los fines de respetar las normas éticas de investigación que protegen la confidencialidad de los informantes, no se identifican nombres y apellidos y solamente se hace alusión a la función que los informantes desarrollan en la institución.

La presentación de la segunda novela y el desarrollo de las correspondientes actividades, estuvieron a cargo de las docentes de Lengua y Literatura de segundo A y B. Se realizaron dos



instancias de grupos focales en las cuales intervinieron, en primer lugar, los docentes que conforman el CB y el Ciclo Orientado (en adelante CO) del nivel secundario y un segundo grupo focal, con los docentes de 2do año A y B posterior al desarrollo de las actividades relacionadas con la segunda novela. Durante el ciclo lectivo 2019, se realizaron observaciones de clase de lengua y literatura e intervenciones de esta investigadora en el aula (Observación participante y no participante). No obstante, las circunstancias que trajo aparejadas la emergencia sanitaria COVID-19, entre ellas el dictado de clases en la modalidad virtual, dificultaron e impidieron la posibilidad de presenciar las clases virtuales y sincrónicas. Tampoco se pudo acceder a la grabación de los talleres de lectura por tratarse de menores de edad, hecho que implicaría una invasión al ámbito privado de los alumnos, donde solamente el docente a cargo está autorizado a realizar determinadas intervenciones según lo considere necesario. No obstante, se agregaron en el anexo, registros de observaciones de clase realizadas durante el año 2019 e imágenes de algunas producciones de los estudiantes. De igual modo, los docentes de 2do año A y B, proporcionaron transcripciones parciales de algunas clases y actividades de los estudiantes. Los docentes de lengua y literatura pudieron llevar a cabo la totalidad de las actividades lúdicas propuestas e incluidas en el anexo de este trabajo de investigación. Asimismo, el análisis y los debates de las problemáticas que surgieron de la lectura de las novelas seleccionadas, como así también el análisis de imágenes y las encuestas sobre los textos juveniles, se realizaron sin dificultad alguna. Tal como lo indica uno de nuestros objetivos, nos propusimos indagar sobre los textos juveniles y las evidencias proporcionadas por los docentes de lengua y literatura, ya que nuestro objeto de estudio se centró en la enseñanza y el empleo de determinadas estrategias didácticas, específicas para la enseñanza de la lengua. Sus percepciones, apreciaciones y reflexiones sobre las experiencias áulicas sirvieron de sustento a nuestra investigación. Este tema, como ya lo expresamos en la introducción, será tratado en profundidad en el capítulo 5.

## **Capítulo V**

# **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS**

En relación al trabajo de campo, indagamos acerca de las concepciones de los docentes sobre conflicto, violencia y convivencia, términos que atraviesan la escuela en toda su dimensión. Abordar el tema de la convivencia, implica el reconocimiento explícito de la existencia de situaciones conflictivas por las que atraviesan inexorablemente los miembros de una comunidad educativa. Esta aceptación involucra del mismo modo la revisión de episodios problemáticos más profundos que pueden responder a características individuales, grupales o factores sociales. En las preguntas realizadas surgen del mismo modo, apreciaciones vinculadas al entramado institucional, tales como el rol del docente en la generación de una buena convivencia en el aula.

Dentro del estamento de docentes, consideramos relevante incluir las voces de preceptores, miembros del gabinete escolar como así también de los directivos a los fines de dar respuesta a las preguntas de investigación y a su vez, construir conocimiento sobre nuestro objeto de estudio, ampliando el abanico de opiniones al respecto. Estamos convencidos que las voces de otros actores de la comunidad educativa, además de los docentes de Lengua y Literatura, favorecerán el desarrollo y comprensión del objeto de estudio, contemplado a partir de distintas miradas.

El análisis en profundidad de las entrevistas y grupos focales, posibilitó la codificación de las respuestas obtenidas de las cuales surgieron cuatro categorías principales y sus correspondientes subcategorías:

- 1.Conflicto, violencia y convivencia. Concepciones desde la mirada de los docentes
  - 1.1. Identificación de los tipos de conflictos entre pares
  - 1.2 Estilos de resolución de conflictos
- 2.Relación entre docentes y alumnos
  - 2.1. Relaciones de poder en el aula y estilos de liderazgo
  - 2.2. Diferencias clave entre el CB y el CO
- 3.El rol del docente como promotor de buenos vínculos
  - 3.1. Importancia del diálogo entre docente/alumno
  - 3.2. Los estilos de comunicación prevalentes en la escuela

A su vez, un trabajo más exhaustivo con el departamento de Lengua y Literatura, nos permitió acceder a temas más puntuales como lo son las estrategias didácticas y su relación con la promoción de vínculos en el taller de lectura, el valor de la lectura en voz alta, los criterios para la selección de textos literarios de ficción, las propuestas didácticas que se ponen en juego en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los talleres de lectura y la importancia de la lectura reflexiva mediante el análisis de dos grupos focales. Las transcripciones de los dos grupos focales llevados a cabo después de los talleres de lectura, se encuentran incluidos en forma completa, en el anexo de la presente investigación (ver Anexo III).

Las categorías y subcategorías 1,2 y 3 son apriorísticas, ya que fueron elaboradas previo al trabajo de campo. Las mismas permitieron “concretizar las áreas relevantes que se abordaron durante el estudio” (Loyola Salas, 2016, p.6) y orientaron para la construcción de las entrevistas, preguntas para los grupos focales y el diseño de las pautas de observación.

No obstante, durante el transcurso de la investigación surgieron otras categorías a partir de los datos obtenidos de los grupos focales que no estaban previstas, es decir las llamadas categorías emergentes. Elliot (1990) diferencia entre “conceptos objetivadores” y “conceptos sensibilizadores”, en donde las categorías apriorísticas corresponderían a los primeros y las categorías emergentes a los segundos (Citado en Cisterna, 2005, p.64). Siguiendo a Creswell (1998), el estudio cualitativo fue abordado con un conjunto básico de creencias o presunciones que lo orientaban. Según el autor, “la realidad es construida por las personas de la situación que el investigador analiza” (Citado en Vasilachis, 2007, p. 24). Por ende, existen múltiples realidades y en el caso particular de esta investigación, algunas categorías se determinaron al comienzo y otras surgieron durante el trabajo de campo, del terreno de investigación y a partir del discurso de los informantes. Ahora bien, si nos preguntamos cómo se articulan estas categorías a priori con los aspectos que surgen del mismo trabajo de campo, podríamos mencionar a modo de ilustración, la articulación que se produce entre la importancia del diálogo entre docente /alumno (categoría a priori) y la importancia de la lectura reflexiva, la clase reflexiva y la clase afectiva (categoría emergente). Cuando el docente asume el rol de mediador, posibilita el diálogo entre pares y al mismo tiempo, educa la escucha respetuosa por parte de “ese otro” que también tiene algo para

decir. De esta manera, se pone en evidencia la trascendencia que adquieren los recursos literarios empleados de forma adecuada y en el momento preciso. De igual modo, podríamos mencionar la categoría que refiere a los estilos de resolución de conflictos, donde las apreciaciones vertidas por los profesores enfatizan la comunicación saludable entre docente/alumno y su correspondiente relación con estrategias didácticas y recursos literarios. En este sentido, los recursos literarios adquieren relevancia, en cuanto a la identificación con los personajes de las obras literarias que los estudiantes experimentan en los talleres de lectura. En ese proceso de identificación, los juegos de rol habilitan a los estudiantes a asumir el rol de protagonistas: éste es sin duda alguna, un recurso que adquiere preponderancia en las apreciaciones de los docentes al referirse a la estrategia utilizada para la resolución de conflictos. A su vez, la resolución de conflictos, también se vincula en cierto sentido, con otra categoría emergente, es decir, con los criterios de selección de textos literarios de ficción. Tales criterios tendrán influencia directa en el diseño de actividades y estrategias cuyo principal objetivo consista en una lectura de índole reflexiva, dando origen a determinado tipo de debates orales dentro de las aulas.

La cuarta categoría que emerge de los grupos focales, a su vez comprende cinco subcategorías, a saber:

#### **4. La literatura como mediadora y promotora de buenos vínculos entre pares**

4.1. Concepciones de los docentes de Lengua y Literatura sobre la lectura

4.3. Propuestas didácticas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los talleres de lectura

4.2. Criterios para la selección de textos literarios de ficción

4.4. Estrategias didácticas y su correspondencia con la creación de entornos educativos saludables

4.5. Importancia de la lectura reflexiva, la clase reflexiva y la clase afectiva

## ANÁLISIS DE DATOS SEGÚN CATEGORÍAS

### 1. Conflicto, convivencia y violencia. Concepciones desde la mirada de los docentes

#### CONFLICTO

A partir de la narrativa de los docentes, todos los entrevistados coinciden en afirmar que generalmente el término, hace referencia a un desacuerdo entre dos o más personas y se observa que la mayoría de los docentes se refieren a los conflictos asociados en términos de desavenencias verbales más que agresiones físicas. Incluso, algunos de ellos destacan que no consideran el concepto de *conflicto* como algo negativo: *“Para mí un conflicto es...cuando por ejemplo dos personas, dos o más personas están en desacuerdo con algo...con un tema, como se resuelve (x) situación con eh...no piensan de la misma forma. No veo la palabra conflicto como muy negativa”* (Profesor 1)

*“Es una confrontación entre dos o más personas cuyo interés y pensamientos son absolutamente contrapuestos”*. (Profesor 2)

*“Bueno, para mí un conflicto es un problema...una situación que está relacionada con un problema, con una dificultad, que eso puede producir luego enfrentamientos, generalmente entre dos partes eh...depende también los intereses, valores y pensamientos que son...pueden ser distintos y contrapuestos. O sea que un conflicto es una situación que implica un problema, una dificultad ¿sí? Puede ser el inicio para un enfrentamiento”*. (Profesor 3)

*“A mi parecer, el conflicto es una situación en la que hay una confrontación, un desacuerdo entre dos partes o más, eh..., por diferentes argumentos que usarán cada una de estas partes, ¿no? O perspectivas sobre una misma cuestión”*. (Profesor 4)

*[Durante la pandemia] “vemos [el conflicto] de otra forma también. Esto que juegan con las cámaras y prenden, si no prenden, si salen, si no...pero volviendo a la palabra conflicto, el tema de esto es que pareciera que está tan arraigado a lo negativo, a lo malo y ahora cuando los escuchaba hablar, bueno, pero a ver, el conflicto no es, digamos, tan oscuro, tan negativo, a ver, ¿qué nos genera el conflicto en la convivencia? ¿Cómo podemos solucionar o tratar de buscar esas otras posibilidades frente al conflicto? La palabra conflicto en sí uno cuando lo empieza a mirar de otro lado ya no lo ve tan así”. (Profesor 8)*

Otros, en cambio visibilizan el conflicto como una incomodidad o malestar, “creo que el conflicto surge cuando se genera un malestar, una incomodidad ante alguna situación nueva que requiere el desafío de pensar un cambio”. (Psicopedagoga) Desde la mirada del preceptor, no siempre es posible llegar a un acuerdo que termine con el conflicto,” y.... *es un problema que surge entre dos personas o más y que puede o no tener solución”. (Preceptor)*

De igual manera, en los relatos de los docentes, al reflexionar sobre el concepto de conflicto, aparecen definiciones relacionadas con fuerzas o energías opuestas que siempre están en pugna, incluso, mencionan el hecho de “perder” o “ganar” como si se tratara de una competencia, “Me parece que el conflicto tiene que ver, eh, con dos fuerzas, dos voluntades que van en sentido contrario y que ninguna de las dos cede. Cuando una de las dos cede y acepta a la otra fuerza o... a la otra energía, ahí se acaba el conflicto”. (Profesor 5)

Se observa en algunos relatos la asociación entre el concepto de conflicto con la autoridad del docente, que ante la presencia de un conflicto se pone de manifiesto que existen inseguridades por parte del adulto al frente de una clase, que no logra captar la atención de los estudiantes a pesar de los intentos ,[...]"bueno y en ese contexto por ahí piensa en la cuestión de la autoridad, ¿no? esa palabra que es tan...que gira en torno al docente, bueno y seguramente, si planteamos hace unos años la autoridad estaba puesta en esto del silencio sepulcral en el que todos trabajaban y apenas llegaba la docente hacían todos silencio [...] (Profesor 8). Surge una especie de dicotomía entre el concepto de autoridad y el conflicto: por un lado, el relato del docente hace referencia al concepto de autoridad y mediante el relato se percibe que aquel concepto de autoridad se ha

modificado a través del tiempo. Pero, por otro lado, si nos detenemos en el análisis, observamos que el docente expresa su deseo de regresar a esa etapa a la que hace referencia en el pasado: [...]” *bueno, es algo que yo siempre quería: me encantaría llegar al aula y que todos estuvieran en silencio esperándome y no tener que decir: por favor, bajate, vení que está la...*” (Profesor 8)

En este sentido, el relato del docente pareciera sugerir “una evolución en los criterios de autoridad, a partir de una situación en la que el respeto – y por lo tanto su reconocimiento – era el producto de la posición institucional de quien la demandaba, a otros en que la autoridad surge de la relación interpersonal entre docente y alumno” (Gallo, 2009, p.17). Por ende, se percibe en la narración que la autoridad del docente está asociada con la personalidad de quien está frente al aula, lo cual implica la fragilidad del concepto de autoridad ‘genérica’ como lo denomina Gallo, puesto que sólo aquellos maestros que demuestran tener personalidad son reconocidos como portadores de autoridad (2009).

[...] los supuestos en torno a ese cambio se ordenaban a partir de una distinción entre un ‘antes’ y un ‘después’ cuyo punto de inflexión era remitido a una desaparición de las expresiones de respeto, y a una idea del ‘desorden’ que alcanza su expresión en la ‘falta de disciplina’. (Gallo, 2009, p.16)

Asimismo, la preocupación por los conflictos en algunas ocasiones, parece centrarse en sólo aquello que es visible debido a la inmediatez de la vida diaria, dejando de lado quizá, según los comentarios de este profesor, aquellas situaciones que merecieran mayor atención dentro del aula:

[...] “o no nos damos cuenta o estamos atolondrados en nuestros correr por las cosas por llegar, por dar, por ver o por la peleíta ahí del momento, que hagan silencio” [...] (Profesor 8)

Si bien es manifiesta la intención de dialogar acerca de las situaciones que se suscitan a diario dentro de las aulas, en la narración se percibe la ausencia de charlas más profundas que permitan la visibilización de otros conflictos que van más allá de un altercado entre pares, [...] “Siéntense



*o ¿qué pasó acá? que a veces no llegamos a ver otras cosas hasta que no saltan, hasta que no son más grandes”.* (Profesor 8) En este sentido, sobre los afanes de la vida cotidiana, en *La vida en las aulas*, Jackson expresa lo siguiente:

También los profesores se interesan sólo por un aspecto muy limitado de la experiencia escolar de un pequeño. Es probable además que se concentren en actos específicos de mala conducta o de logros como representación de lo que un determinado alumno hizo ese día en la escuela, aunque los actos en cuestión supusieran tan sólo una pequeña fracción del tiempo del estudiante. Como los padres, los profesores rara vez reflexionan sobre el significado de los millares de acontecimientos fugaces que se combinan para formar la rutina del aula. (1992, p.44)

Otros entrevistados, señalan que la falta de un diálogo respetuoso entre pares es, muchas veces el origen de los conflictos, *“yo por ahí, lo que veo es muchas veces cuando he estado dando clase eh..., lo que me ha resultado como una cosa que se repite, como una conducta entre ellos que se repite es el no poder...no logran escucharse entre ellos ¿no? o sea, la falta de escucha por ahí que tienen entre ellos mismos hace que empiece una situación conflictiva eh...”* (Profesor 6). En la continuación de este relato se perciben afirmaciones generalizadoras con respecto a los adolescentes y a las características propias de esta etapa como ya se ha hecho referencia en capítulos anteriores. Frases tales como “nadie puede ignorar que...” o “ya se sabe cómo son los adolescentes” parecieran implicar que estas situaciones de conflicto entre pares ocurren de manera concomitante dentro de ese microespacio que es el aula y que el docente permanece inmóvil ante la escena, como un mero espectador. Asimismo, aparece en la narración de la escena, la expectativa del profesor centrada en la capacidad de los mismos estudiantes para aprender a lidiar con las situaciones conflictivas de manera autónoma: *“Como todo el mundo, sabe los adolescentes son bastantes crueles, entonces por ahí, en vez de ponerse a tratar de solucionar algo, comienza como un "tiroteo" de crueldades, ¿no? (Profesor 6)*

El docente entrevistado hace alusión al surgimiento de imprevistos, a la imposibilidad de no saber a veces como reaccionar ante ellos de manera de hacer de estos conflictos una oportunidad

para el aprendizaje. Asimismo, la falta de espacios institucionales, físicos y temporales para el diálogo reflexivo, es una queja recurrente por parte del plantel docente: “*y uno dice una barbaridad y después otro responde con otra barbaridad y así, empieza como una cadena que no se puede, digamos, frenar, porque..., eh..., tienen esa respuesta, digamos como instintiva a tratar de querer poner en su lugar al otro, ¿no? y..., muchas veces me doy cuenta que es porque no están escuchándose o quizá no tienen dentro del aula un espacio donde eh..., puedan hablarse este tipo de cuestiones, así, de repente surgió un inconveniente ¿no? y bueno, como docente los retás o les ponés un par de..., no sé..., llamás la atención de alguna manera , les ponés los puntos por ahí. así, diciéndolo de una manera, digamos, común eh..., y....lo que noto es que muchas veces se podrían resolver estas cuestiones o estos conflictos si se conversara en algún momento*”. (Profesor 6)

Cualquier docente, desde el momento en que entra en un aula se va a encontrar en numerosas ocasiones frente a situaciones que nunca antes se podía llegar a imaginar, delante de imprevistos que no puede resolver ateniéndose únicamente a los confines y al grado de desarrollo y madurez alcanzado por las disciplinas en que se basa su formación. El contexto del aula, como lugar donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje tanto intencionados como no intencionados, tiene una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interaccionan y actúan, pese al tipo de organización de los alumnos y alumnas que se haya establecido y a la filosofía educativa a la que esté adherido el profesorado. (Jackson, 1992, p.17 )

Consultados sobre las concepciones de conflicto, violencia y convivencia, los directivos de la institución, si bien acuerdan en general con las opiniones vertidas por docentes, preceptores y psicopedagogos, se advierte en los relatos una posición optimista con respecto a los conflictos, incluso llegan a expresar que en la mayoría de los casos en que éstos se presentan, la resolución está directamente relacionada con las elecciones personales:

*“Es toda situación que genere alguna tensión, ya sea de origen interno por sentimientos encontrados o por la interacción entre dos o más personas que presenten distintos intereses. En ambos casos, el conflicto lleva a repensar el rumbo. (Directora)*

*“Conflicto es cuando se dan dos situaciones contradictorias, opuestas y hay que tomar decisiones y elegir sobre ellas. No necesariamente es algo malo, a veces hay que elegir sobre dos motivaciones positivas”. (Vicedirectora)*

Norberto Ianni plantea el tema de la convivencia como una “construcción cotidiana, reconociendo que es una tarea compleja, pero necesaria y posible, y se constituye en una rica y valiosa experiencia educativa, dado que el aula y la escuela son los primeros espacios públicos de participación de las jóvenes generaciones” (2003, p.177). Tal como lo expresa Blejmar, “no se trata de construir un mundo ausente de conflictos, tensiones y sufrimiento, las agresiones también forman parte de nuestra condición humana” (2005, p.65). En relación a las tensiones que se generan dentro de las instituciones, el mismo autor sostiene que “la idea de tensiones remite a polaridades en interjuego que definen intereses antagónicos y complementarios” (2005, p.73). La diferencia radica en la selección de un interjuego adecuado al tiempo, espacio y a la singularidad de cada institución en particular (Blejmar, 2005). Nuñez plantea las tensiones existentes entre temporalidad escolar y los ritmos juveniles, a los efectos de reflexionar sobre la interacción cotidiana entre docentes y alumnos a la vez que sugiere la incorporación de nuevas disciplinas y proyectos integrados en las secuencias escolares, en paralelo a los contenidos curriculares (2019)

## **VIOLENCIA**

Al ser consultados sobre violencia, la mayoría de los entrevistados, califican el término asociado, en mayor medida, a la fuerza física, con la presencia de agresiones físicas y verbales, amenazas e insultos agraviantes que incluso pueden derivar en consecuencias trágicas. Otros docentes, hacen alusión no sólo a la violencia escolar sino a otro de tipo de violencias presentes en nuestra sociedad hoy.

*“Por violencia entiendo que es cuando se agrede a alguien a propósito o adrede, eh..., que puede ser hombre o mujer, niño o niña, y se puede agredir física o mentalmente”. (Preceptor)*

*“Violencia, en cambio, eh... la... considero cuando se agrede a la otra persona, eh... puede ser violencia verbal o física es agredir a la otra persona”. (Profesor 1)*

*“Hay distintos tipos de violencia: la violencia familiar, la violencia de género, la violencia escolar que está dada por la conducta que desarrollan en la escuela y que tiene la finalidad de generar un tipo de daño en dicho marco”. (Profesor 2)*

*“Con respecto a violencia, violencia es cuando fuerza física y amenazas, contra uno mismo, contra otra persona o contra un grupo. Es muy probable que eso...que esa violencia tenga como consecuencia un traumatismo o daño psicológico y en algunos casos ha finalizado trágicamente con la muerte”. (Profesor 3)*

Durante el análisis, suscitan interés aquellas respuestas sobre la concepción de violencia que van más allá del uso de la fuerza y acuñan el concepto de violencia psicológica y violencia simbólica, como dominación y subordinación de la voluntad del otro:

*“La violencia son los actos que se ejercen con la intención de lograr una cosa a través del uso de la fuerza, con lo que se busca dañar física y mentalmente a otra persona”. (Profesor 2)*

En algunas descripciones de los profesores, se percibe que el concepto de violencia surge a través de una complejidad de espacios, sin limitarse al ámbito escolar, quizá como sostiene Philippe Meirieu, “la violencia no es inicialmente un fenómeno escolar, es un fenómeno social”, (2007, p.2) Tal vez, como señala Díaz Aguado, sea preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva, contemplando no sólo las interacciones de los alumnos en la escuela, sino las interacciones con sus familias, la cooperación entre el contexto familiar y escolar, la influencia de

los medios de comunicación y el conjunto de valores, creencias y principios de la sociedad de la que forman parte (2005).

*“Con respecto a lo que se entiende por violencia, la violencia a mi parecer es una actitud, eh..., que puede ser verbal o física, o diferentes, eh..., digamos, se puede manifestar a través de..., por distintos lenguajes por decirlo así, em..., hay algunas violencias que tienen que ver a lo mejor, inclusive hasta con lo gestual, con los modos, y..., entiendo que es una agresión, hacia nuestro prójimo, eh..., más allá de los roles que cada una de las personas tenga, que puede ser familiar, laboral, eh..., digamos, en diferentes ámbitos y por diferentes circunstancias pero es agresión básicamente a través de algunos de estos canales”. (Profesor 4)*

*[...] “Entonces, cuando se quiebra eso [...], no se han podido resolver esos conflictos por la causa que fuera, como que... se avanza sobre un espacio, se avanza sobre la libertad del otro que no debería...en gritos, en enojo, en golpes, ya algo más extremo cuando se pelean y ya se pegan o incluso desde el otro lado porque **a veces la violencia es como medio silenciosa**, al que ignoran, al que no hablan, al que dejan fuera del grupo y es...como del otro lado, pero también...podría verse un poco violento”. (Profesor 8)*

De acuerdo a Míguez, “cuando se piensa en la violencia en las escuelas, se tiene la tendencia a concebirla como un fenómeno homogéneo que se manifestaría siempre más o menos de la misma manera y que tendría iguales o similares causas e idénticos efectos” (2009, p.23). La violencia emocional, señala Míguez, es probablemente una de la más extendidas en los centros escolares y se presenta como una especie de “conflictividad sorda” generando malestar en la comunidad educativa (Míguez,2009, p.25).

En esta categoría, aparecen de igual modo, referencias que hacen alusión al otro como persona, como sujeto de derecho. También se menciona la ausencia de tolerancia y empatía cuando se produce algún hecho de violencia:

*“Violencia es una palabra fuerte. Lo primero que se me viene a la cabeza es “agresión” Cuando alguien realiza una acción que lastima o fuerza a otro a hacer algo que no le gusta. Cuando por parte de quien la ejerce, se olvida que el otro es una persona. Es perder la mirada de que el otro es parte de un equipo”. (Psicopedagoga)*

*“Hablando de esto de las dos fuerzas, la violencia es la no convivencia, es cuando hay intolerancia cuando no hay empatía y no pienso en el otro, si lo daño o puede ser que lo dañe inintencionalmente o intencionalmente, pero la violencia es cuando fuerzo una situación que el otro no quiere aceptar o la acepta sin estar de acuerdo, eso es la violencia cuando vulnero los derechos del otro. Y el otro incluso me lo dice y no doy lugar, no acepto, no trato de consensuar, cuando no hay consenso entre las partes. Tiene que ver con la imposición de un lado hacia el otro. (Profesor 5)*

En este sentido, en un estudio realizado con adolescentes de distintas edades (Díaz-Aguado, Martínez Arias & Martín Seoane, 2004), se observa que la mayoría de los agresores disponen de menos estrategias para resolver los conflictos sin recurrir a la violencia:

[Los agresores] están de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distintos tipos de relaciones, incluidas las que se producen entre pares, manifestándose igualmente como más racistas, xenófobos y sexistas, es decir, que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio de los unos y en la sumisión de los otros. (2005, p.21)

En las narraciones de los directivos, sin embargo, se detectan referencias a las manifestaciones de violencia como hechos naturalizados, muchas veces difíciles de ser interpretados como tal debido a la sutileza con la que se realizan. Coincidimos con Paola Gallo cuando sostiene que “estamos acostumbrados a pensar la violencia desde su forma más evidente:

el uso de la fuerza física, o la intimidación por la amenaza de su uso” (Gallo, 2009, p.10). No obstante, como lo demuestran los resultados de algunas investigaciones, el concepto de violencia abarca otras dimensiones adoptando así una diversidad de formas:

Algunos estudios distinguen entre violencia en sentido estricto, que remite al uso de la fuerza y engloba acciones como robo, lesiones y extorsiones; la trasgresión, que remite a acciones que vulneran las reglas internas de la institución escolar (ausentismo, no cumplimiento de las tareas por parte de los alumnos); las incivildades que se refieren al quebrantamiento de las reglas de convivencia y la vulneración de las formas convencionales de relación entre los miembros de la comunidad escolar (las groserías, las palabras ofensivas, etc.); y el hostigamiento que supone el padecimiento, por parte de uno o más miembros estigmatizados de la comunidad escolar, de formas de agresión generalmente no físicas. (Míguez, 2007; Kornblit & Adazsko 2008. Citado en Gallo, p.11)

Sin embargo, tal como señala Míguez, a los fines de consensuar acciones para la resolución adecuada de los conflictos, no es suficiente distinguir las distintas violencias que parecen haber invadido los centros educativos; es preciso entender la diferencia entre violencia escolar y violencia en las escuelas. La primera es producida por las instituciones educativas en sí mientras que la violencia en las escuelas es aquella que proviene de un sistema de vínculos sociales generales y que se manifiesta de manera esporádica en las instituciones (Míguez, 2007)

*“Considero que es el uso de la fuerza o del poder sobre alguien que resulta perjudicado. Hay manifestaciones claramente detectables, otras que están ocultas y otras naturalizadas”.*  
(Directora)

*“La violencia es una acción que se produce en la relación entre personas donde se utiliza la agresión física, verbal o psicológica. A veces se puede identificar claramente, por ejemplo, cuando se produce un golpe o agresión física, pero otras veces es más difícil identificarla porque*

*se puede dar sutilmente como por ejemplo cuando se aísla a una persona de un grupo, se la excluye, etc.”. (Vicedirectora)*

A modo de síntesis y siguiendo a Míguez (2009), resulta de fundamental importancia entender cuál es la concepción de violencia que subyace en los distintos actores de la comunidad educativa puesto que de ello dependerá identificar qué tipo de violencias atraviesan la institución a los fines de visibilizarlas y buscar la solución más apropiada. A este respecto, resulta primordial que los miembros de una comunidad educativa, especialmente los docentes, puedan contar con las herramientas y estrategias adecuadas para abordar estas situaciones de violencia en la vida cotidiana de las aulas cuando se suscitan de manera inesperada o cuando ocurren de forma silenciosa y se prolongan a través del tiempo.

[...]cuando se piensa en la violencia en la escuela, debe pensarse en plural: son las violencias en las escuelas. E insistimos, esta pluralidad no es anecdótica, identificar la particularidad de cada caso es el primer paso para intentar buscar soluciones al problema. (Míguez, 2009, p.34)

## **CONVIVENCIA**

La escuela es el ámbito donde se convive con otros, junto a los cuales se construyen aprendizajes de diversa índole. En ella, los jóvenes, no solo aprenden nuevos contenidos sino también modos de ser y estar con otros, el respeto a la autoridad, las normas que regulan esa convivencia, a saber, pautas para aprender a compartir, tiempos, espacios y materiales. (Córdoba, Ministerio de Educación, 2011, p.4). En los últimos tiempos la palabra convivencia ha cobrado mayor auge, su connotación es positiva y “está cargada de ilusión, de proyecto, de búsqueda”. (Giménez Romero, 2005, p.7)

La mayoría de los entrevistados, relaciona la palabra convivencia al hecho de compartir espacios y tiempos; del mismo modo, coinciden en afirmar que la convivencia debe relacionarse indefectiblemente con un clima de armonía entre aquellos que eventualmente convivan en el



mismo espacio o compartan determinadas horas por cuestiones laborales o de estudio. En estos relatos, no se observa una connotación negativa del término; al contrario, los entrevistados parecieran remarcar la necesidad de realizar un esfuerzo si la convivencia fuese conflictiva y dificultosa.

*” Convivencia ...hum convivencia es cuando dos o más personas comparten un lugar de trabajo o una casa, eh...conviven en ese lugar, puede ser por varias horas o todos los días”.* (Profesor 1)

*“La convivencia es el compartir constante con otra persona diferente a uno todos los días dentro de esta convivencia se busca una relación de serenidad entre las personas y una tolerancia que es un factor sumamente importante a la hora de compartir la vida diaria”.* (Profesor 2)

Existen dos características al menos que deben ser consideradas cuando hablamos de convivencia, esto es, la construcción y el aprendizaje. La convivencia implica tolerancia, normas comunes, regulación del conflicto y en muchas ocasiones es considerada como un arte que hay que aprender, ya que, el convivir con otros, demanda una adaptación a los demás y requiere de nosotros el ser flexibles (Giménez Romero, 2005). En esta categoría, surge la idea de un mejoramiento de la convivencia a través del establecimiento de pautas y normas que regulen la organización de los espacios y el tiempo compartido.

*“Para mí, convivencia es la acción podemos decirle, de vivir en compañía de uno u otros eh...creo que un concepto más amplio, vendría a ser que, como el hombre es un ser social, necesita estar siempre relacionado y bueno, eso hace que tiene que convivir en un mismo espacio y...y hay que hacer normas para que esa convivencia sea pacífica y armoniosa”.* (Profesor 3)

*“La convivencia es a mi entender, eh..., poder como coexistir en un mismo ámbito, familiar, laboral, eh..., y tratar obviamente de que la convivencia puede ser a veces armoniosa,*

*puede ser conflictiva, eh..., y bueno, eso dependerá del grado de tolerancia y de empatía que cada uno de los integrantes, eh..., de los individuos que están conviviendo tenga, ¿no?”. (Profesor 4)*

*“la convivencia es considerar a los demás con quienes compartimos nuestro trabajo diario como otros. Trabajar en equipo”. (Psicopedagoga)*

*“Por convivencia entiendo que es poder estar o trabajar en..., vivir, digamos o...o trabajar en un espacio en común, respetando las normas previamente pautadas para poder estar en ese mismo lugar”. (Preceptor)*

*“Bueno, la verdad que es difícil definir, pero diría que con-vivir...vivir tiene que ver con el existir, con el estar, con al mismo tiempo, estar con el otro al mismo tiempo, estar con el otro y con la connotación que nosotros le damos eh...social, tendrá que ver poder establecer una relación con el otro. Pienso que es eso o con los otros. No le voy a dar una connotación ni buena ni mala, es estar con el otro al mismo tiempo, relacionarse con el otro, la convivencia puede ser buena o puede ser mala, dependerá de muchos factores”. (Profesor 5)*

Resulta interesante notar en las descripciones de los docentes entrevistados, que, si bien en general se expresan sobre la convivencia en el ámbito de la escuela, en algunos relatos la noción de convivencia traspasa el espacio escolar y aparecen referencias a la convivencia en la familia, el ámbito laboral y en algunos casos al plano personal. Algunas descripciones refieren a los vínculos que se establecen entre los mismos adultos al mismo tiempo que mencionan que el grado de respeto hacia las normas de convivencia definen un clima de armonía o de conflicto.

En el discurso de algunos docentes, prevalece la idea de una convivencia que puede estar atravesada por conflictos y es asumido como un hecho natural por parte del entrevistado. Aparece en el relato la necesidad de prestar mayor atención a las señales que indican la presencia de un conflicto “Educar para la formación ciudadana supone también trabajar sobre el reconocimiento

del ‘otro’, la relación con él y la construcción de espacios comunes. Estos espacios, que no están exentos de conflictos...” (UNICEF-FLACSO, 2011. Citado en Ferreyra, 2015, p.11).

*[...] “y te perdés o no te diste cuenta que realmente es otro nene y tenía muchísimas más necesidades y después pasa, no sé, un ejemplo, se termina cambiando de colegio, después vos decís, pero porqué te cambiaste? No profe, porque me pasaba tal y tal cosa... y uno dice: ¿cómo no lo vi? cómo no me di cuenta? o no sé, desde la cuestión que los chicos terminan haciendo bromas a las chicas o a otros chicos hasta problemas familiares y decís..., pero a ver, ¿que hice yo? como profe”. (Profesor 8)*

La mayoría de los entrevistados señala la importancia de la creación de espacios de encuentros, espacios creados a partir de la vinculación y el diálogo con las diferencias, en virtud de las posibilidades y potencialidades reales que poseen las personas para aprender con otros. Surge así el tema de las capacitaciones docentes para afrontar conflictos en el aula:

*“Me parece que deberíamos tener capacitaciones en el cole si lo que nosotros queremos es tratar de mejorar la convivencia en el aula. Se me hace que debería hacerse algún tipo de capacitación porque me parece que haciéndola o planificándola se pueden llevar como las acciones a la práctica. Yo creo que las prácticas docentes podrían mejorar si este problema se enfocara y se pudiese poner, digamos, sobre la mesa. Pero no he recibido ninguna capacitación en el cole ni afuera del cole, en otra instancia sobre el tema y me parece que se hace super necesario. Es mi opinión ¿no? de que se hace necesario, pero eh... estaría bastante bueno porque sería una manera ya de visibilizar el problema de una manera ya más institucional y que visibilizado el problema, se actuara en consecuencia ese problema, estaría muy bueno, me parece. (Profesor 6)*

*“Mejor sería no tomarlo como algo que pasa siempre, como que siempre hay problemas o que siempre hay conflictos en todos los colegios, en todos los cursos, los adolescentes son así, sino que, al tomarlo como haciendo una capacitación puntual sería sí, existe eh..., pero vamos a tener estas herramientas para intentar solucionarlo. (Profesor 7)*

Aparecen en los discursos de algunos docentes la necesidad de reconocer la existencia de situaciones conflictivas que no deberían ser naturalizadas o atribuidas a las características propias de la adolescencia. Asimismo, se percibe quizá la carencia de elementos adecuados o estrategias para la resolución de conflictos que a veces surgen de manera repentina dentro del ámbito escolar.

Uno de los docentes entrevistados recupera experiencias anteriores al contexto de emergencia sanitaria COVID-19 e intenta establecer una comparación entre los conflictos que surgían en las clases presenciales y las de ahora.

*[...] “cuando hay esas pequeñas disputas tratamos de arreglarlo y no es lo mismo cómo se da la convivencia y cómo se da el conflicto desde lejos como ahora, por ejemplo, eso es como que la convivencia es medio extraña o como que no la podemos identificar bien a como era normalmente hasta marzo. Lo que es muy distinto y a veces no la sabemos entender bien porque de golpe nos damos cuenta que hace mucho que no estamos conviviendo con los chicos, compartiendo los conflictos, yo..., los tenía, no sé a los chicos de primero o a los de segundo que los veo más o a los de cuarto que los conozco hace mucho, a los de quinto, pero uno más o menos los conoce, los ve y sabés que están tristes, les ves la cara y sabés que están enfermos, sabés que faltó dos semanas porque estuvo internado. Uno se va dando cuenta de las cosas, con solo verlos, con solo compartir, con esa convivencia que te hace conocerlos también. Y ahora no, ahora..., no sabemos nada. Yo no sé si se siente mal, si está triste, si le pasa algo, por qué no se conecta, si tiene sueño, o sea... es tan poco lo que compartimos, que también el conflicto es muy distinto. No se da ese conflicto de la pelea que está cada uno al lado del otro, que me sacó las cosas y él no hace nada... también el conflicto es muy distinto o casos de liderazgo dentro de esos grupos. Todas esas cosas que eran tan comunes del día a día, eh..., no las vemos ahora”. (Profesor 7)*

Al ser entrevistados, los directivos comparten las concepciones generales de preceptores, gabinetistas y docentes sobre convivencia. No obstante, en sus relatos se advierte que la palabra convivencia no puede estar separada del concepto derechos y obligaciones, “*El con-vivir, es vivir con el otro. Compartir la existencia es respetar los derechos y obligaciones de los convivientes*”.

*(Directora)*. De igual modo, estos relatos adhieren a un objetivo de mayor trascendencia como lo es la promoción de una buena convivencia basada en valores, *“Lo primero que pienso de convivencia es en el significado de la palabra, el convivir con otros. Creo que es relacionarnos con otros, estar con otros y en esa relación aprendemos modos de comportamiento, de interpretar el mundo, por eso me parece fundamental trabajar intencionalmente para promover una buena convivencia basada en valores que busquen que sea pacífica”*. *(Vicedirectora)*

En líneas generales, la mayoría de los entrevistados comparten opiniones en cuanto a las concepciones que poseen sobre los términos conflicto, violencia y convivencia. Enfatizamos aquellas respuestas sobre convivencia que aluden a una vivencia compartida exenta de dificultades. Como sostiene Giménez Romero, “la convivencia no es algo opuesto al conflicto ni significa ausencia de conflictividad, pero sí requiere regulación o resolución pacífica de los conflictos” (2005, p.10). Al referirse a la violencia, un grupo de docentes asocia el concepto con la dominación, la agresión, la sumisión del otro mediante la fuerza física. No obstante, se destacan aquellas opiniones que aluden a formas de violencia más sutiles. Esas, que a veces pasan desapercibidas para los actores en las relaciones tales como, la violencia simbólica y la violencia psicológica. Es importante destacar en las opiniones de los directivos, la necesidad de focalizar en un trabajo colectivo a los fines de promover un buen clima institucional y una buena convivencia basada en valores.

### **1.1. Identificación de tipos de conflictos entre pares**

Esta subcategoría nos permite avanzar sobre las percepciones de los distintos miembros de la comunidad educativa que han participado de las entrevistas, sobre la noción de conflicto y un avance acerca de la clasificación de los conflictos más comunes que pueden suscitarse dentro y fuera de la institución. Frente a la pregunta sobre los tipos de conflictos entre pares, las respuestas son diversas y varían de acuerdo al rol que desempeña el entrevistado.

La mirada del preceptor es siempre una mirada especial, dado que se constituye en uno de los informantes clave debido a su rol , las horas que transcurre junto a los estudiantes en espacios

y tiempos que otros docentes no comparten como lo son los recreos, las horas libres, las actividades especiales, el patio y la cantina. Igualmente, los diálogos que se suceden de manera cotidiana con los estudiantes, se caracterizan por una confianza que solo puede adquirirse cuando se han afianzado los vínculos entre ambos. *“Creo que la mayoría de los conflictos suceden en la cantina y en el patio, durante los recreos, por supuesto, pero..., tampoco son conflictos que no se puedan solucionar. Son cuestiones eh ..., que se manejan fácil y rápidamente, no son conflictos graves tampoco. Por suerte, no tenemos. Creo que el vínculo entre los docentes y alumnos es muy fluido”.* (Preceptor)

Consultado sobre sus grupos, el preceptor entrevistado refiere a los conflictos asociados con el bullicio generalizado, las charlas intensas, la “hiperactividad” y las interrupciones constantes en horas de clase: *Son bastantes tranqui..., hay unos tres o cuatro chicos que alteran el curso, entonces, hay que tratar de separarlos...son bastante intensos, son hiperactivos, pero...charlan mucho...se levantan, sí, sí, molestan a los compañeros hablando, interrumpiendo todo el tiempo”* (Preceptor)

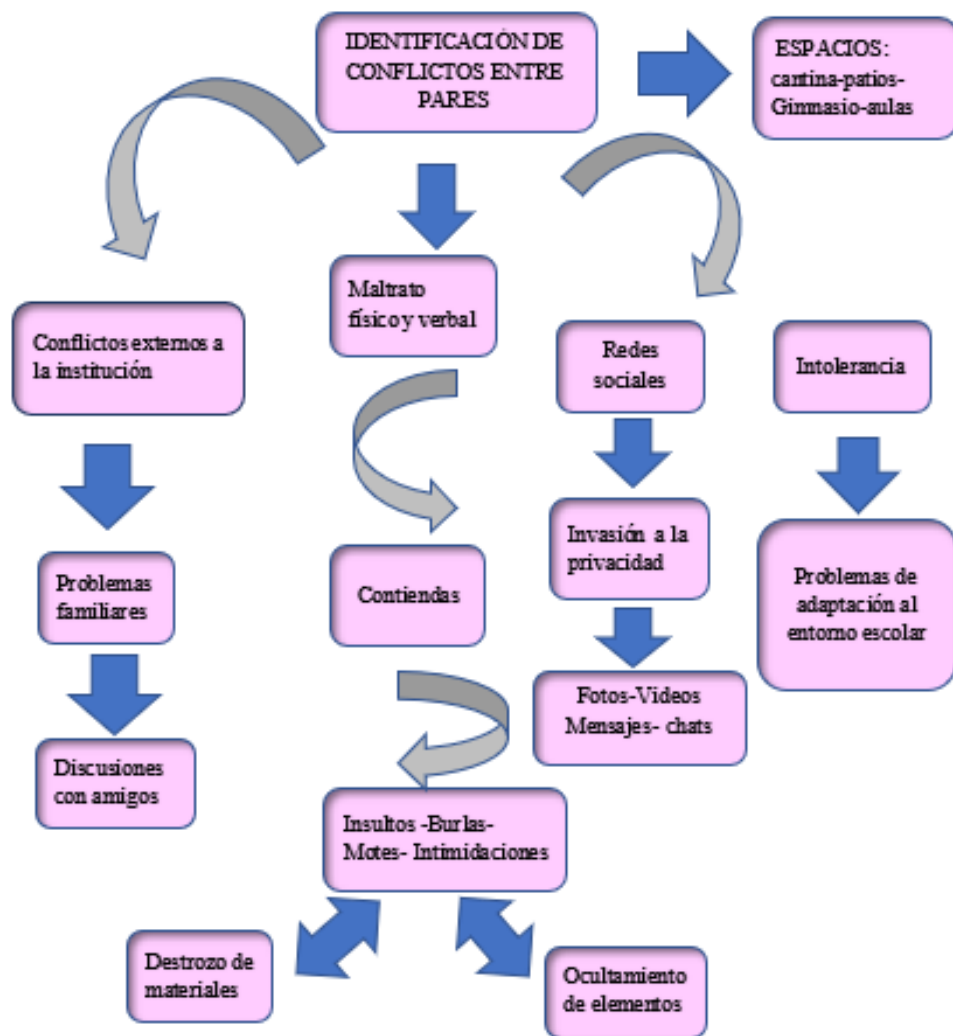


Figura N Identificación de conflictos entre pares. Elaboración propia

En las narraciones de los docentes, se deja entrever que los conflictos existen, pero no sólo entre pares sino entre docentes y alumnos, dando a entender que el problema no solamente está presente en el aula, sino también en otros espacios como los recreos, el gimnasio, los patios “*En cuanto a los conflictos entre pares, docentes y alumnos, yo creo que hay muchos conflictos; se pueden dar en el aula o fuera del aula*”. (Profesor 2)

Asimismo, estos docentes refieren que muchas de estas situaciones conflictivas tienen su origen en problemáticas originadas fuera del contexto escolar, pertenecientes a ámbitos extraescolares, “*a veces vienen de la calle, de la relación que tienen los chicos fuera del ámbito escolar (Profesor 2) “La mayoría de los conflictos con los chicos, entre los chicos, suele ocurrir a veces por cuestiones inclusive, externas al colegio es un poco difícil que las peleas se originen por cuestiones escolares al cien por ciento Eh..., digamos, eso es lo que yo puedo percibir, que no tiene que ver con lo escolar 100% sino que, de algún modo ellos, bueno, comparten un espacio, pero muchas veces los conflictos vienen desde afuera”.* (Profesor 4)

Entre las opiniones, detectamos que, entre los conflictos más comunes, los docentes mencionan el maltrato físico y verbal. Del mismo modo, describen algunas acciones como la destrucción de objetos, útiles escolares y el esconder materiales personales con el único objetivo de provocar la reacción del otro. A nivel psicológico, se detallan las intimidaciones y amenazas junto a los calificativos para humillar a un compañero, “*Con respecto a los conflictos más comunes en la escuela, bueno, los más comunes son maltrato físico, maltrato verbal. Es decir, cuando me refiero a maltrato físico es amenazas, pegar, esconder, romper objetos; maltrato verbal sería insultar, poner eh...poner calificativos a las personas, intimidar, amenazar, ¿sí? Y después, bueno estaría el maltrato mixto que combina la violencia física con la verbal”.* (Profesor 3)

[...] “*a ver, algo bastante como llamativo y te juro que fue para mí una experiencia que yo no me había pasado en el cole hasta ese momento...de que se pusieran a decir: ‘Sí, confieso que los he maltratado y realmente soy una porquería porque los he tratado a uno de gordo, al otro de negro’ y así...pero...realmente era un horror lo que pasaba que yo también me estaba enterando que en los recreos se re...se re insultaban, pero...pero forma parte también de la manera de ser del adolescente, son crueles entre ellos y en ese momento que se dicen cosas no se dan cuenta, después se perdonan, después se les pasa, pero está bueno que surjan esos espacios[Espacios de lectura y debate]. Yo creo que eso solucionaría en alguna medida toda esta cuestión de la convivencia adentro del aula.* (Profesor 6)



Otros, agregan la existencia de rumores y la hipocresía, *“Eh..., hay maltrato físico, verbal, roturas de objetos, diálogos falsos”*. (Profesor 2)

El maltrato también es asociado por algunos estudiantes con aquellas acciones que denotan una falta de respeto por parte de uno o más compañeros. En muchas ocasiones, los alumnos relacionan la falta de respeto con actitudes que tienen que ver con la molestia o la burla constante que puede deberse a varios factores, *“Entre pares ocurren conflictos por situaciones cotidianas donde alguno de los estudiantes se siente maltratado o que no hay respeto. Muchas veces, porque no logran llegar a un acuerdo o alguno dice o hace algo que molesta al otro”*. (vicedirectora)

En las respuestas aparece como otra causa de conflicto entre pares, la falta de aceptación a la diversidad, de tolerancia a lo diferente, *“eh..., hay veces que se trata justamente esto de, la falta de tolerancia, el no poder tolerar al que es diferente a los otros, al que le gustan cosas diferentes a las nuestras, como por ejemplo cuestiones como la vestimenta, el grupo de música, la forma de hablar, de expresarse, de vestirse, eh..., digamos al que es diferente, de algún modo, bueno, ahí nace un conflicto y muchas veces, digamos, se hacen como bandos, distintos grupos de pertenencia y pueden enfrentarse por estas cuestiones (Profesora 4)*

*“Los conflictos más comunes tienen que ver con lo explicado anteriormente, el auto descubrirse, descubrir y tolerar a los otros y a sí mismos como un ser particular, individual formando pares de un grupo. Es decir, las diferencias que se generan a partir de la búsqueda de grupos, siempre con la intención de pertenencia”*. (Psicopedagoga)

Con respecto a la tolerancia y la enseñanza de estos valores a los niños, la publicación de Naciones Unidas, *Ending the Torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace* [Poniendo fin al tormento: abordar el acoso desde el patio de la escuela hasta el ciberespacio] expresa lo siguiente: *“By enhancing children’s sense of responsibility in preventing discrimination and violence, in promoting solidarity and mutual respect and tolerance, adults can help build an inclusive environment where no child is left behind and where children are supported in gaining life skills, learning to cope with adversity, and strengthening their resilience and self-confidence”*

[Elevando el sentido de responsabilidad de los niños para prevenir la discriminación y la violencia, promoviendo la solidaridad, el respeto mutuo y la tolerancia, los adultos pueden ayudar a construir un medio ambiente inclusivo donde ningún niño quede afuera y donde reciban apoyo para adquirir habilidades para la vida, aprendiendo a luchar contra la adversidad y fortaleciendo su resiliencia y la confianza en ellos mismos<sup>4</sup>] ( United Nations, 2016, p. 7)

La dificultad para adaptarse al entorno escolar ha sido considerada por algunos docentes como causante de algunos conflictos, especialmente cuando se produce el paso del nivel primario al secundario. El proceso de adaptación consiste en el equilibrio que el niño es capaz de lograr entre sus propias características personales, incluidas sus necesidades y las demandas del ámbito donde interactúa, *“Uno de los problemas escolares más comunes es la dificultad que tienen los alumnos de adaptarse a su entorno escolar. Eso se puede manifestar con aislamiento, peleas, llanto, mal comportamiento eh...obviamente que eso va a repercutir sobre el rendimiento escolar”*. (Profesor 3)

Una persona bien adaptada tiene sentimientos positivos de sí misma; se considera competente y exitosa; muestra autonomía e independencia; es activa, laboriosa y enérgica en la consecución de sus intereses; se relaciona armónicamente con los demás, y se siente satisfecha de su vida, disfruta de ella y no la abruman los problemas. (Aragón Borja y Bosques, 2012, p.265)

Hemos hecho referencia anteriormente a los maltratos entre pares, tanto físicos como psicológicos. Los avances tecnológicos y la creciente disponibilidad de acceso a internet han posibilitado la emergencia de nuevas vías y modalidades de maltrato entre adolescentes ya que, las nuevas tecnologías han dado lugar a otras formas de interacción entre los jóvenes. *“Se generan roces personales y actualmente se han incorporado los virtuales. Los adolescentes han incorporado también como un espacio más el virtual. Al ser así se desdibuja la intimidad, se comparten fotos, videos, mensajes escritos y todo queda registrado. Lo que antes se daba uno a*

---

<sup>4</sup> La traducción es nuestra.

*uno, ahora se socializa. Queda expuesta cada idea, pensamiento y sentimiento de los chicos y desde ese lugar se malinterpreta lo íntimo. Lo que se da uno a uno queda vulnerable y se viraliza, (Psicopedagoga).*

*“En estos últimos años creo que son los[conflictos] que se generan a partir del mal uso de las redes sociales: La sobreexposición, la revelación de situaciones íntimas sin consentimiento o con consentimiento pero que desencadenan otras complicaciones, sólo por nombrar algunas”, (Directora)*

Desde la dirección, consideran que la mayoría de los conflictos que se suscitan en la escuela tienen su origen en el mal uso de las redes sociales. En la actualidad, los vínculos que se crean entre pares pertenecen básicamente a dos esferas, la real y la virtual. Los cambios que se han producido mediante la incorporación de las redes sociales han incidido en los modos de comunicación de los jóvenes entre sí, pero también ha afectado a los adultos. Se evidencia así, una dificultad para diferenciar entre el ámbito privado y público, que en muchos casos lleva a los jóvenes a exhibir su vida privada de tal manera, exponiéndose entonces a situaciones de vulnerabilidad (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018). Es así como los límites entre lo público, lo privado y lo íntimo se han amalgamado de tal manera que resulta difícil distinguirlos. Las interacciones que se producen en las redes sociales son “*en simultáneo*, a través de múltiples *pantallas*, en tiempo real y sin necesidad de presencia física” (Morduchowicz, 2012, p.11)

El límite entre lo familiar y lo desconocido se hace cada vez más difuso. El individuo dirigido por otros, es cosmopolita, lo desconocido se vuelve paradójicamente familiar, está como en su casa, en todas partes y su casa ya no es el nido, sino un lugar de paso, es capaz de intimar rápidamente con personas con las que se relaciona en forma eventual y / o esporádica. Surgen entonces nuevas pautas en las relaciones cotidianas, en las que la expansión tecnológica cumple un papel importante, pues se convierte en componente decisivo de los modos de vinculación. (Torres, M., 2004, p.3)

Cuando ya no existen límites entre lo público y lo privado, el derecho a la intimidad queda vulnerado. No obstante, en la actualidad la intimidad y el anonimato no se constituyen en valores en sí mismos puesto que la popularidad es una de las dimensiones más apreciada por los jóvenes que refuerza la autoestima y se considera un valor positivo. “Junto con la popularidad, la visibilidad se transforma en un nuevo valor y en un mandato”. (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018, p.10)

De todos los entrevistados, uno de los profesores puso de manifiesto la indisciplina del curso cuando comentaba acerca de la convivencia en uno de sus grupos. La respuesta evidencia una indisciplina general, que involucra al resto de los profesores de curso, *“era un curso al que no me gustaba ir, eh..., tenían una conducta pésima, em..., actuaban como desafiando al docente constantemente, no solo conmigo porque era un tema que en el que varios estábamos..., consultábamos por lo mismo”*. En la opinión del docente, el conflicto es atribuido a los problemas de conducta de los alumnos. No obstante, no queda claro el tema de los conflictos entre ellos como compañeros o por lo menos, no se visualiza este aspecto en la respuesta. Luego, hace referencia a las posibles causas por las cuales surgen algunas desavenencias entre los docentes: *Entre pares, [docentes] cuando hay que resolver una situación que está relacionada con los alumnos o con los padres, la opinión que tenemos ante eso o ante situaciones problemáticas que se crean, por ejemplo, como resolver tal o cual situación me parece que ahí es donde nosotros [los docentes] manifestamos más nuestros desacuerdos unos con otros. Entre docentes y alumnos los conflictos pueden ser entre la interpretación de consigna, que no se entendieron, o que un alumno no esté de acuerdo con la nota, o que el docente no esté de acuerdo en cómo realiza (x) tarea o actividad el alumno. (Profesor 1)*

Como conclusión del análisis de la presente categoría, tradicionalmente se le atribuye a la escuela la responsabilidad de gestionar una buena convivencia entre todos sus miembros. Sin embargo, la familia no puede quedar al margen en esta consideración, donde también es

imprescindible que se produzca el aprendizaje. Calvo Hernández señala que la familia es el agente socializador y educativo más importante. “Se presenta como una fuente primaria de aprendizajes de habilidades donde el tipo de interacciones entre sus miembros es determinante a la hora de desarrollar los procesos de integración en otros contextos” (2002, p.39)

## **1.2. Estilos de resolución de conflictos**

Consultados sobre los estilos o estrategias a las que generalmente recurren los docentes para resolver algún tipo de conflicto, la mayoría visualiza el diálogo, que puede ser grupal o individual para llegar a la comprensión de la situación conflictiva primero y luego intentar lograr acuerdos.

*“Entonces bueno, entendemos nosotros en esto de nuestra planificación, que siempre van surgiendo cambios y para mí lo más importante es, frente a estos conflictos, hacerlos visibles, hacerlos visibles obviamente en la medida en que se pueda”. (Profesor 8)*

*“Cuando se abrió el colegio teníamos un número reducido de alumnos, muy complicado. Al principio, me costó muchísimo a mí adaptarme a ellos y pienso también que a ellos también adaptarse, pero eh...la estrategia más importante fue ir hablando, teniendo conversaciones con esos alumnos conflictivos, apartarlos del curso, profundizar cuál era el problema” [...]*  
(Profesor 3)

*“Bueno, cuando pasa eso, yo paro la clase y hasta que no sé qué pasa, no vuelvo, porque en realidad si yo sigo dando clase y hay gente que se está ‘matando’ a espaldas mías diciéndose cosas, tirándose papeles con insultos, yo qué sé...entonces no se puede seguir adelante, entonces cuando sucede eso, por más que pierda cinco minutos, yo paro la clase y les pregunto: “¿están bien? ¿Qué les pasa? ¿Qué sucede? ¿Hay algún problema? ¿A alguien le pasa algo? ¿Por qué no me cuentan? y trato de..., no sé, en la medida que puedo mediar, para que eso digamos, se solucione o digamos que puedan exteriorizar porque muchas veces, a lo mejor se lo quedan, se lo*

*van guardando y deviene después en esto, me cambio de colegio ¿no? Entonces, yo lo que hago es eso...” (Profesor 6)*

*[...]”eh...les he dejado tiempo para que hablen, cinco minutitos que hablen ahí como solos, sin que nadie los interrumpa, a mi vista pero que yo tampoco los estoy escuchando o voy yo con ellos”. (Profesor 7)*

*“Entonces bueno, entendemos nosotros en esto de nuestra planificación, que siempre van surgiendo cambios y para mí lo más importante es, frente a estos conflictos, hacerlos visibles, hacerlos visibles obviamente en la medida en que se pueda”. (Profesor 8)*

*La verdad es que no tengo mucho conflicto en el aula, pero sí he tenido algunos conflictos y mi conclusión siempre es o hablar con el grupo para entender qué es lo que les está pasando y si es un conflicto personal con un alumno, lo hablo en privado. Le digo: ¿Podemos hablarlo luego de que termine? Y hablamos en privado e intentar ver que está pasando (Profesor 5)*

*“Pero [la falta de respeto] es algo que uno no va a permitir, pero sí darles el espacio. aparte los chicos buscan y necesitan el espacio, el sentirte escuchado hace que puedan animarse a decir las cosas. Quizá a lo mejor en ese momento no se animan, pero después vienen y te dicen o estar atentos nosotros en la mirada, ¿bueno a ver que les pasa chicos?, estoy tratando de explicar este tema y me han interrumpido por lo menos cinco veces, ¿Qué les pasa? Entonces, en eso de hacerlo visible, ya eh..., creo que ayuda a poder poner en palabras eso que a los chicos les está pasando...” (Profesor 6)*

Algunos de los docentes encuestados mencionan el tema de los conflictos como si se relacionaran con hechos que tienen su origen fuera de la institución. Estas situaciones conflictivas a las que hacen alusión, están vinculadas con problemas que surgen entre pares o dentro de un determinado grupo, especialmente los fines de semana. En varias ocasiones, se hace mención a problemáticas que surgen a causa de lo que publican en redes sociales como ya se ha hecho

referencia en párrafos anteriores. No obstante, se observa en las narraciones una especie de separación entre los límites de la escuela y el afuera, en apariencia como si las problemáticas que ocurren en ámbitos extraescolares, en palabras de Míguez, “dinámicas extraescolares que invaden la institucionalidad escolar”, (2009, p. 33) En este sentido, coincidimos con el autor cuando señala lo siguiente:

“Tal vez puede sospecharse que, en realidad, las pautas de vinculación que se naturalizan en el exterior de la escuela, en las relaciones con los pares o en el entorno vecinal son, en ciertas ocasiones, también ‘importadas’ hacia la escuela y se aplican en la relación con los docentes o directivos en ella. Pero, aunque esto pueda ser así lo que se pone en evidencia es que ahora intervienen en las relaciones propias de la comunidad escolar, pasan a ser parte de ella. Ahora bien: es interesante notar en este punto que un problema fundamental es que la escuela no posee mecanismos consensuados para abordar este tipo de problemática”. (Míguez, 2009, p.33)

*[...] y digamos...que ahí me di cuenta que los problemas que ellos eh...no eran en el colegio, sus problemas venían de afuera, entonces así logré que los alumnos me cuenten, logramos una empatía para afianzar mucho más el vínculo y después, la verdad que nunca más tuve problemas y en la actualidad si llega a haber algún alumno conflictivo, sigo aplicando la misma estrategia”. (Profesor 3)*

*“Por ejemplo, una vez me pasó que un alumno tenía una actitud desubicada, era maleducado en el aula o se dormía, y una alumna recién tocaba el timbre y me pide ir al baño y yo le digo: ‘no señorita, recién volvemos del recreo, no puede ir al baño, los recreos son justamente para eso’. Entonces él desde la otra punta dice: ‘eh, pero si se está c....’ Bueno, eso es como que no me dio...no, no podía dejar pasar esa situación y no podía cortar la clase por eso, así que le pedí que saliese del curso. Y después que tocó el timbre, hablé con él, pero ese chico no tenía una buena actitud, no quiso hablar, no me miraba, no me contestaba entonces ahí pedí ayuda al gabinete pedagógico que hablasen con él, pero era un chico que estaba con otra problemática ajena al aula”. (Profesor 5)*

[...] *“generalmente cuando uno de trata de entender al otro, el conflicto desaparece porque generalmente tiene que ver con problemáticas que traen de otros lugares y trasladan esa actitud al aula. ¡Qué sé yo!”*. (Profesor 5)

En la siguiente descripción, se observa que el comentario del docente hace referencia a una situación que se reitera con frecuencia y que influye en su estado de ánimo cuando ingresa al aula. Se percibe en el relato un tono de cansancio y hastío por parte del docente, que toma la decisión de debatir sobre lo ocurrido solamente con sus estudiantes, a partir de una estrategia áulica. Hay una demanda de respeto por las normas de convivencia que parecieran involucrar únicamente a esos estudiantes, desestimando así la responsabilidad y participación de los adultos en el conflicto.

*“Una vez, me parece que había muchos problemas de convivencia que cada vez que entraba al aula encontraba todo desordenado porque en la hora anterior habían tenido artística. Entonces era..., cada vez que llegaba era..., toda la mesa mojada con témperas, todo tirado y en un momento era como que me enojaba todos los días cada vez que ingresaba, bueno..., y hasta que hablamos y les dije: ‘chicos, estas son reglas de convivencia’, bueno entonces después terminamos armando toda una actividad increíble que yo pensé que me iba a llevar una sola clase y me terminó llevando dos o tres clases porque empezaron a aflorar otras cosas, después ya elegimos un cuento, ya hicimos otra cosa”*. (Profesor 8)

Si la coexistencia está dada, la convivencia hay que construirla, e implica entre otras cosas, aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación del conflicto. [...] La relación de convivencia no pone el acento sólo en el respeto y tolerancia de lo particular, distinto u opuesto del otro, sino también en lo que une, en lo que se converge: un espacio, una regulación social del tiempo, unas responsabilidades, el uso de determinados recursos, etc. Todo ello exige acordar y convenir reglas del juego aceptadas y cumplidas por todos. (Giménez Romero, 2005, p.10)



Desde el gabinete psicopedagógico, las intervenciones están más relacionadas con la mediación de los conflictos entre las partes involucradas. Se advierte en la respuesta la necesidad de lograr acuerdos no solamente para el mejoramiento del clima de trabajo, sino que se busca optimizar las relaciones con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje:

*“Todo el tiempo nuestras intervenciones están orientadas con ese objetivo, la mediación. Permanentemente trabajamos entre todos los miembros del colegio considerando la importancia del verdadero trabajo en equipo, aunando criterios para que nuestras intervenciones sean efectivas en ese sentido: favorecer permanentemente las interacciones saludables y la construcción de acuerdos. El Sopp (Servicio de Orientación Psico-Pedagógica) atraviesa esas interacciones. Considero que permanentemente se generan espacios de diálogo y búsqueda conjunta de estrategias de resolución. De este modo se trabaja para optimizar el contexto para que se produzcan verdaderos aprendizajes. (Psicopedagoga)*

Uno de los docentes encuestados, analiza los conflictos desde el punto de vista del otro, es decir, toma por un momento el lugar de sus alumnos, mediante la empatía a los fines de comprender lo que sienten sus alumnos y así arribar a una resolución del problema, “a veces es difícil lograr un equilibrio. Eh..., en mi caso, digamos, nuestra anterior directora me hizo poner una vez en un ejercicio de reflexión que yo lo trato de aplicar cada uno de los días que voy a hacer un reclamo a un alumno. Yo reclamo, por ejemplo, por responsabilidad: ¿yo soy responsable? Yo reclamo puntualidad, ¿soy puntual?; yo reclamo el cumplimiento con algunas pautas o algunos..., o el cumplimiento con entregas de trabajos, ¿yo cumplo con mis superiores con esas entregas en tiempo y forma? Entonces, en ese caso bajé mucho la manera, digamos, por ahí tan rigurosa y estricta de exigir, me puse en ese ejercicio, de tratar de comprender al otro y ver, que uno también comete esos errores que le enojan de nuestros alumnos y que a veces generan el conflicto. (Profesora 4)

Dentro de los estilos de resolución de conflictos, encontramos aquellas estrategias que implican “negociar con los alumnos” a modo de inclusión de sus propias propuestas para el

desarrollo de la clase, que tengan la posibilidad de generar sus propios proyectos, sintiendo que son de algún modo “protagonistas”, siempre recurriendo al diálogo, como la primera herramienta:

*“Yo propongo la actividad que se va a dar y si todo sale bien, en otra clase hacemos alguna actividad que ellos mismos proponen. He tenido grupos bastantes complicados de carácter y considero que sí, hay muchas estrategias para revertir esa situación. Yo creo que una de las estrategias muy importante es el diálogo, tanto individual con algunos alumnos, eh..., como grupal, si es con la mayoría del grupo; eso me ha llevado a cambiar completamente relaciones con grupos de carácter fuerte o de grupos problemáticos; otra estrategia es el hacerlos sentir protagonistas de la clase: eso hace que a ciertos alumnos los potencie y se sientan muy importantes y con muchas ganas de seguir una próxima clase a lo largo de lo que resta del año; eso para mí como estrategias, son dos estrategias fundamentales. (Profesor 2)*

Después de haber ensayado varios intentos para resolver alguna situación conflictiva en particular, en algunas ocasiones, los docentes recurren a la consulta con el gabinete escolar o las charlas con el preceptor, buscando encontrar las intervenciones más adecuadas con determinado tipo de alumnos:

*“Entonces pensé, que poco a veces compartimos con ellos. Y si yo tengo un conflicto con (x) chicos que se pelean, que discuten, que se tiran con algo en el medio de una clase o que se insultan y que a lo mejor yo lo saco afuera o hablo con ellos al final de la clase o pido ayuda si veo que es algo más grande, le aviso al preceptor, le aviso a la psicopedagoga, pero después no los vuelvo a ver hasta la clase siguiente que a lo mejor es al día siguiente o a lo mejor es a la semana siguiente y que a veces...como el seguimiento ese que uno puede hacer, no es tan seguido, no es tan constante como pasa en la primaria que uno lo ve todos los días”. (Profesor 7)*

En algunas ocasiones, los docentes se sienten desbordados con algunas situaciones que, a simple vista, resultan complejas y desconocidas y sienten la necesidad de asesorarse con el objetivo de accionar de la manera más adecuada posible. Al respecto, acordamos con Paulin (2011,2014) cuando señala que “un eje clave de promoción de la convivencia en las escuelas debe orientarse a

la intervención educativa en las redes de sociabilidad y sus conflictos” (Citado en Paulín, 2015 p.1761).

*“No he tenido así muchas situaciones así de conflicto imposibles y que no me haya sentido acompañada. Estoy recordando, una vez tenía un curso muy difícil, un tercer año y yo pedí...había bullying en el aula. Era muy difícil de explicar y de manejarlo, pero yo sentía que no tenía las herramientas para poder manejar esa..., ese río interno de violencia que había entre ellos, de maltrato que había entre ellos. Era muy sutil, pero uno lo percibía entonces le pedí al gabinete de psicopedagogos si podían venir a observar una clase para darme herramientas”. (Profesora 5)*

En los relatos de algunos docentes se perciben actitudes de tenacidad y esfuerzo, que son utilizadas como estrategias o recursos a los fines de establecer una cierta conexión con el alumnado, *“con respecto a la estrategia, yo creo que la estrategia es mostrarle que uno no se da por vencido, que..., que logra..., digamos o sea que pretende establecer el vínculo más allá de sentir que remamos en contra de la corriente. Esto de decir, bueno, ustedes actúan de esta manera, pero sin embargo yo no; yo sigo apostando a que podemos llevarnos bien, a que puede..., entonces..., a mediados de año uno logra establecer un vínculo por lo menos con la mayoría”. (Profesor 4)*

Uno de los profesores entrevistados pone el énfasis en la puesta de límites por parte del docente como estrategia personal o estilo de resolución de los conflictos que surgen cotidianamente en el aula, *“yo creo que existe el respeto como estrategia, ¿no?, el respeto, pero no desde el lugar, yo soy el docente y ustedes me respetan y lo que yo digo se hace. No. Respeto recíproco, eh..., somos todos personas, eh..., pero también creo que a los chicos hay que marcarle los límites y que sepan hasta donde llegar ¿no?”. (Profesora 1)*

Cuando una comunidad educativa es atravesada por un conflicto, éste puede ocasionar fragmentaciones en las relaciones y tensiones dentro de la institución, si no es tratado a tiempo y de manera conveniente. Hemos hecho referencia previamente a la connotación negativa que muchos actores de la comunidad educativa le otorgan al conflicto. No obstante, es posible afirmar

que se puede hacer de estas situaciones difíciles una oportunidad para el aprendizaje, un desafío para los educadores y para el alumnado en general.

## **2.Relación entre docentes y alumnos**

En general, la mayoría de los docentes entrevistados reconoce la existencia de conflictos, no sólo entre pares sino también entre docentes y alumnos. Sin embargo, se advierte un reconocimiento positivo del conflicto, visualizado como una oportunidad de crecimiento, como un desafío para la construcción y consolidación de acuerdos: *“Hay conflictos y muchos, pero bueno, yo creo que lo más importante es que el docente tiene que contar con estrategias y recursos para la resolución de estos conflictos”*. (Profesor 2)

*La relación entre los docentes y los estudiantes es muy cordial. Nos caracteriza la implementación de estrategias para llegar a establecer acuerdos y para poder dar indicaciones formales específicas de una manera cálida y clara. Cuando sucede algún roce se interviene para resolver la situación inmediatamente para que los vínculos continúen construyéndose desde el aspecto saludable.* (Psicopedagoga)

Se observa en el discurso de los docentes que, a los fines de construir vínculos con los estudiantes es preciso recurrir al diálogo directo con aquellos alumnos con los cuales el docente encuentra difícil la comunicación y a la vez, resaltan la necesidad de ser coherentes con lo que se expresa y con lo que se hace, de manera que se puedan obtener buenos resultados a corto plazo y que al mismo tiempo se puedan sostener en el tiempo.

*Después están los conflictos entre alumnos y profesores. Esta relación...obviamente, es algo normal que surjan conflictos. Para eso el docente, el maestro tiene que contar con estrategias y recursos para prevenir y a su vez para solucionar conflictos. El conflicto más común es que nosotros tenemos que dirigir los mensajes en primera persona y...eh...al alumno y eso hay que*

*aplicar después una disciplina para que sea siempre así. Siempre dirigirnos en primera persona y eso es lo que da mejor resultado y siempre es un acierto dentro del aula. (Profesor 3)*

Se detectan en las narraciones, que algunos docentes toman en consideración la existencia de diversos factores que influyen en la relación docente/alumno, tales como las características específicas de cada grupo, la personalidad del docente y la interacción entre ambos. En este sentido, se enfatiza la importancia de la empatía del docente para con sus estudiantes y la capacidad de éste para agudizar o prevenir un conflicto.

*En el aula puede haber muchos conflictos. Depende mucho de los grupos y de la personalidad del docente también. En el aula, un docente autoritario que quiere imponer y que no busca el feedback, la retroalimentación entre las partes, genera conflicto. También hay conflicto cuando no se logra la empatía en el grupo y el docente no lo registra y sigue con su metodología y no se adapta a eso; conflictos puede haber muchos; puede haber alumnos que contesten mal o que por ahí mienten diciendo que entregaron un trabajo y no lo entregaron, o que sean apáticos, pero todo va a depender de las herramientas que utilice el docente para que eso se convierta en una situación conflictiva o que lo pueda resolver y no llegar al conflicto. (Profesor 5)*

Otros relatos, aparte de destacar el rol mediador del maestro, dejan entrever situaciones personales que evidentemente han dejado una huella en este grupo de docentes, y a través de la respuesta deducimos que estos docentes no desean reproducir el modelo de docencia que ellos mismos recibieron:

*“Yo creo que el docente es el mediador y obviamente que esa es como nuestra gran labor en cuanto a todo: a los vínculos, al aprendizaje. Yo siempre es como que ..., inclusive cuando yo fui alumna eh..., veía mal a los profes como que no se meten, como se hacen los que no escuchan lo que está sucediendo. Entonces, yo trato hoy en día de no hacer eso; si hay una falta de respeto, que el alumno vea que eso no se pasa por alto, una falta de respeto entre ellos, sino que ahí estamos nosotros, los adultos responsables, a cargo de ese grupo para tratar de recordar cuales son las normas básicas de convivencia y no dejar pasar por alto, o sea, no puedo concebir que*

*dentro de mi aula, en mi momento haya una persona que se sienta herida, lastimada, eh..., ofendida por un compañero, por ejemplo y nosotros simplemente seamos espectadores y como si nada fuera, y el show debe continuar. No. Digamos que eso, no va conmigo". (Profesor 4)*

Contrario a lo expresado anteriormente, Allidière sostiene que existen casos de docentes que, mientras transcurren sus estudios en los distintos niveles, experimentan un proceso de fuerte identificación con sus profesores y demuestran una tendencia a reactualizar las características de esa relación vincular de su propia experiencia pasada, con sus alumnos (2008).

Cuando los directivos son consultados acerca de las quejas que expresan los docentes sobre sus alumnos, la falta de motivación, de interés y la falta de compromiso ocupan el primer lugar, Sin embargo, los dos directivos entrevistados coinciden en afirmar que los profesores destacan de sus alumnos la creatividad que despliegan, especialmente en los trabajos grupales y la solidaridad.

*"La queja que más se escucha en relación a los alumnos es la desmotivación, la falta de interés que suelen manifestar ante las distintas propuestas, pero la mayoría de las veces no pasa más de una queja. Sin embargo, destacan [los docentes] la capacidad de realizar trabajos creativos cuando la propuesta despierta su interés y les genera desafíos. El trabajo colaborativo, solidario y comprometido de los que se involucran, los cambios positivos que observan siguiendo sus trayectorias escolares desde que ingresan hasta que completan el ciclo..." (Directora)*

*"Las quejas más frecuentes de los docentes tienen que ver con la falta de compromiso en cuanto a la realización de actividades, algunas situaciones puntuales de contestaciones o modos de contestar que consideran inapropiados. Muchas veces, el no poder entender el sentido del otro, el motivo de por qué un adolescente reacciona de una manera u otra y tomarlo como algo personal hace que no lo puedan resolver, gestionar y se transforma en queja. Los comentarios positivos tienen que ver con las relaciones afectivas que construyen y como eso influye en lo que se va proponiendo en el aula. También con capacidades que los estudiantes tienen, por ejemplo, para comunicar algo usando las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, suelen*

*valorar a los creativos, a los que se comprometen con lo que se propone desde la escuela”.* (Vice directora)

Con el pasar del tiempo, las relaciones tradicionales que existían entre docentes y alumnos se han ido redefiniendo hasta alcanzar un modo más personalizado, lo cual repercute obviamente en las vivencias escolares. La construcción de vínculos entre los distintos miembros de una comunidad educativa, ha cobrado mayor importancia dada su estrecha conexión con los aprendizajes. Los entramados vinculares que se crean en la escuela y que se vivencian de manera cotidiana en las aulas están atravesados por emociones diversas y a la vez contradictorias, las cuales pueden resultar beneficiosas para el desarrollo de los aprendizajes o, por el contrario, convertirse en un obstáculo difícil de vencer. (Allidière, 2008) Por ende, es preciso cuestionarnos si existen otros saberes y habilidades que les son requeridos en la actualidad al docente además del conocimiento de los contenidos de su área curricular. En el prólogo de *Gestionar es Hacer que las Cosas Sucedan*, de Bernardo Blejmar, Ernesto Gore señala lo siguiente:

La escuela como institución fue creada para atender familias en un mundo más quieto mayormente rural y con pocas alternativas. Se trataba de servir a las redes sociales ya existentes. Actualmente la escuela debe enseñar en un contexto donde se hace necesario, también, recrear las redes interpersonales, ahora dañadas o destruidas, o de generar otras nuevas. Para bien o para mal, la escuela se convierte en un centro de referencia comunitario, donde se construyen identidad, sentido y conocimiento que antes venían dados por el contexto, lo que le permitía a la escuela centrarse en las tareas de instrucción, que para decir verdad, son las que no se pueden abandonar. (Blejmar, 2005, p.10)

### **2.1. Relaciones de poder en el aula y estilos de liderazgo**

La escuela, como contexto socializador, da lugar a interacciones que surgen naturalmente entre pares, entre docentes y alumnos y así podríamos seguir abarcando las jerarquías institucionales.

Estas interacciones que se producen en el contexto escolar se caracterizan a menudo por la coexistencia de relaciones positivas, neutras y negativas, por parte de los profesores y del mismo modo, ocurre con el alumnado: este tipo de relaciones, en muchas ocasiones tienen la capacidad de producir efectos diferenciales sobre el comportamiento grupal de los estudiantes. Nicholas Burbules hace referencia a las relaciones de poder en el ámbito escolar y expresa lo siguiente:

Las relaciones de poder son inherentes a las relaciones humanas y son...inherentes a las escuelas tal como actualmente las estructuramos: nuestros roles y jerarquías, nuestros métodos de instrucción, el tamaño y la organización de las clases, las prácticas y valores curriculares, y las concepciones populares sobre aquello que profesores y estudiantes deben ser y hacer en nuestra cultura, son apenas algunos ejemplos. Más allá de esa perspectiva, las relaciones de poder son inherentes a nuestra sociedad: entre clases, entre sexos y entre varios grupos raciales, étnicos y religiosos. (Burbules, 1989. Citado en Andretich, 2007, p.142)

Cuando el docente se encuentra al frente de sus alumnos, interviene e intenta modificar su conducta a través de pautas o normas que él mismo establece, normas que le permitirán regular no sólo las interacciones pedagógicas sino también las interacciones sociales que se desarrollan en el salón de clases, [...] *“hasta que hablamos y les dije: “chicos, estas son reglas de convivencia”, (Profesor 8)*. Es preciso destacar que en la narración del docente sólo se mencionan normas de convivencia que aparentemente han sido pautadas de manera individual y que comparte con su grupo de alumnos. No aparece en la descripción ninguna referencia a los Acuerdos escolares de Convivencia. En los relatos se mencionan frases como “abuso de poder”, “profesores autoritarios” que aluden a distintas situaciones que se observan en los centros educativos. Según el entrevistado estas situaciones no sucederían si existiese una mayor supervisión por parte del plantel directivo. Aparece en el siguiente relato un convencimiento que el “control” sistemático de los directivos cambiaría esta realidad ignorando el carácter democrático de la construcción de la convivencia, quizá como sostiene Maldonado, vislumbrar “la alternativa de auspiciar otro modelo a partir del cual pensar la convivencia de una manera diferente o con otro formato” (2004, p.2)



*“Emm..., a ver, yo creo, eh..., insisto, eso tiene mucho que ver con la personalidad del docente y también con las características de la escuela. Me parece que debería, eso no debería ocurrir, profesores autoritarios que hagan abuso de poder si hay una estructura de vicedirección, de dirección, de dirección y vicedirección que haga un seguimiento pedagógico, este en las aulas, supervise las clases...creo que la institución, estamos hablando de escuelas privadas, ¿no?”.*  
(Profesora 5)

En el aula, el maestro ejerce ese saber-poder o poder-saber cuándo moldea la conducta de sus alumnos; y éstos no lo notan por el tipo de discurso que maneja, detrás del cual subyacen múltiples intencionalidades e influencias ideológicas. Allí, el poder se manifiesta de muchas formas, como control, subordinación, dominación, represión, sujeción, etc., y se ejerce a través de diversas estrategias o técnicas disciplinarias. (Hernández Méndez, 2011, p.165)

Las relaciones que se desarrollan entre docentes y alumnos suelen ser complejas, sobre todo si el maestro no dispone de las herramientas necesarias o de estrategias que le permitan afrontar con eficacia los desafíos que se presentan en la cotidianidad de las aulas, sin descuidar el aspecto emocional de los estudiantes y el clima institucional. En muchas ocasiones, cuando el docente es invadido por la inseguridad, pueden darse situaciones de “abuso de autoridad y otras formas de maltratos psicológicos que afectan el bienestar emocional del alumno”. (Hernández y Prieto, 2018, p.59)

En otros casos, los entrevistados atribuyen el abuso de autoridad o de poder por parte del docente a un desequilibrio que ocurre cuando el profesor utiliza su posición para humillar o castigar a sus alumnos: en sus manos, se encuentra la posibilidad de aprobar o desaprobar como así también el de la promoción al curso superior. En muchas ocasiones, estas circunstancias producen en los alumnos que padecen estas experiencias, daños emocionales de considerable importancia.

*“Que la institución cuando contrata un profe tiene que hacerle un test y ver la personalidad porque no hay didáctica que pueda prever o prevenir este tipo de cosas, el abuso de poder. Creo que algunas personas, con un ego muy importante cuando se sienten en una situación que pueden hacer uso de poder frente a una estructura verticalista como es la institución educativa hacen abuso”. (Profesor 5)*

Las respuestas también denotan posiciones extremas: por un lado, el abuso de autoridad de parte de algunos profesores y, por otra parte, situaciones en las cuales los docentes optan por una interacción con sus alumnos, llegando a adoptar sus mismas formas de contestar o de expresarse, como si intentasen a través de estas actitudes, acercarse a sus alumnos o quizá actuando de este modo para así evitar conflictos dentro del aula:

*“Pero creo que es algo que está quedando atrás, me parece que hoy día los profes no tienen ese perfil, lo jóvenes no tienen ese perfil, pero tampoco vemos el otro extremo, ¿no?, que no nos pongamos a la par del alumno. Es como la educación de los hijos, no somos amigos de los hijos, no somos amigos de los alumnos, tampoco somos los dueños de los alumnos eh..., somos un nexo necesario entre el conocimiento y este...entre el conocimiento y los alumnos, para que ellos puedan tener acceso a él de una manera más simple, siempre buscar la manera de que el conocimiento les resulte más accesible. “(Profesor 5)*

En este contexto, nos interesa señalar que el abuso de autoridad o abuso de poder por parte del docente no solamente se encuentra asociado al maltrato psicológico como lo son las situaciones que ridiculizan o denigran a un alumno al frente de sus compañeros. También se relaciona con actitudes arbitrarias al momento de la evaluación, el uso términos de difícil comprensión por parte del docente cuando explica un tema determinado; incluso, algunos profesores basan su prestigio en los institutos en el número de alumnos que rinden su materia o que culmina el año lectivo con aplazos, ”yo he visto profesores que...buscan utilizar un lenguaje complejo para demostrar que están arriba, en la cúspide, en un lugar inaccesible y que nunca nadie va a llegar a su nivel y pone todas notas bajas porque nadie llega a su nivel. Eso me parece que es algo excepcional y que ya

*casi no ocurre, es más una historia del pasado, pero puede haber algunas excepciones. Creo que la docencia, en ese sentido, tiene una mirada mucho más democrática”. (Profesor 5)*

El concepto de la distribución del poder dentro de las aulas, generalmente se asocia al del docente, pero como bien lo expresa Hernández (2011), “para estudiar el tema del ejercicio del poder, o las relaciones de poder, es indispensable discurrir entre lo empírico y lo teórico para comprender el mundo áulico y las múltiples interacciones que allí se producen” (p.163). En esos micromundos de las aulas, se puede observar que los profesores no son los únicos que ejercen el poder, los alumnos también lo hacen pero de manera diferente. A través de la puesta en marcha de estrategias diversas, el alumnado puede constituirse en punto de resistencia que podría eventualmente, lograr socavar la autoridad del profesor si no se emplean las estrategias correctas. “Son los adversarios, el otro extremo de las relaciones de poder, quienes también se valen de sus propias estrategias para doblegar la autoridad del maestro, al grado de llegar a menoscabarla por completo”. (Hernández , 2011, p.163)

*He tenido un grupo el año pasado eh..., generalmente me cuesta construir con los grupos que no son afectivos, es decir, cuando hay líderes que son de algún modo, como que ven al cole como el enemigo, eh..., digamos, como que ellos siempre están tratando de cuestionar nuestro rol y del cole en general, con ese tipo de grupo, que yo lo veo como que no tienen ese sentimiento de pertenencia con el cole, me cuesta empatizar, eh..., digamos uno, desde mi punto de vista yo he tenido muchos intentos pero con los grupos, digamos que se posicionan en la vereda del frente, como si fuéramos enemigos eh..., me cuesta, más que todo con los líderes. Generalmente siempre un curso es heterogéneo y uno establece diferentes lazos, diferentes vínculos, pero cuando los líderes se comportan de esta manera, la mayoría del grupo, también después, de algún modo, copia o imita este tipo de reacciones o de sentimientos tanto con el cole como con los que formamos parte de él. (Profesor 4)*

## 2.2. Diferencias clave entre el CB y el CO

Como ya se ha explicitado en capítulos anteriores, la adolescencia es un periodo que se caracteriza por múltiples cambios tales como las transformaciones físicas, los cambios emocionales y el proceso de socialización que implica a la persona en su relación consigo mismo y su relación con el entorno, con las demás personas, con la escuela y la familia. Estos factores, junto a muchos otros, contribuyen a que esta etapa se transforme en un verdadero periodo crítico. Se observan en niños de 11 a 14 años, conductas contradictorias, es decir, por un lado, la necesidad de ingresar al mundo de los adultos, pero sin abandonar todavía la infancia. Como lo expresa Molina con respecto a la escuela como espacio de construcción de identidades:

Parto de considerar que en la escuela ocurren muchas cosas, no es sólo un espacio de transmisión de conocimientos, sino también de valores, creencias y normas; es un espacio de construcción de identidades, de producción/reproducción de prácticas sociales; es un ámbito de relaciones sociales entre pares (compañeros/as del mismo curso y de otros, de la misma edad y de otras edades, de la escuela y del barrio) y con adultos (docentes, preceptores, bibliotecarios, secretarios, maestranzas, en algunos casos psicopedagogos). (Molina, 2013, p.22)

Desde la óptica de los preceptores, la primera diferenciación entre ambos ciclos surge de las conductas de los alumnos que se encuentran en primer y segundo año. Caracterizan a ambos ciclos desde lo conductual, lo psico-social y denotan la escasa interacción entre alumnos pertenecientes al CB y al CO, atribuyéndolo a una cuestión de diferencia de edades. Igualmente, expresan que los conflictos que allí se manifiestan son propios de los grupos etarios. Sin embargo, no los consideran significativos:

*“Con algunas excepciones, la relación es fluida. Los alumnos tienen diálogo y confianza con los docentes, para poder conversar con ellos de cualquier tema, alguna duda o algo que les esté pasando, creo que ellos tienen la confianza para poder hacerlo. Creo que los alumnos del CB y del CO, no interactúan mucho debido a la diferencia de edad sobre todo 1er año y 2do año. Y*

*noté a diferencia de otros años que, eh..., 1ro y 2do año son más maduros que otros años. Siempre tengo la imagen de 1er año yendo a buscar bichitos en el patio y esas cosas. Últimamente, no ha sido de esa manera. Entre el CB y el CO hay diferencias conductuales, lógicas o propias de la misma edad, ¿no? Eh..., pero, por ejemplo, este año noté que eh..., hay..., bueno, 4to y 5to año por supuesto que se llevan muy bien; 5to y 6to, no tanto, pero porque han tenido problemas entre ellos, que de todos modos tampoco influyen: tienen amigos en común, así que..., tampoco es que hay mucha diferencia". (Preceptor)*

Desde el gabinete escolar, observan una conformación desorganizada e inestable de los grupos, hasta que los jóvenes consideran que los lazos que se han ido entretejiendo durante el CB, son los suficientemente fuertes como para perdurar hasta finalizar el CO, incluso permanecen mucho después de abandonar el nivel secundario. Como bien lo expresa Krauskopof (1999), "En el funcionamiento psicológico, las dimensiones más destacadas del desarrollo adolescente se dan en el plano intelectual, sexual, social y en la elaboración de la identidad" (p.24). Una de las características de los adolescentes entre 10 y 13 años es precisamente esa sensación de fluctuación de los estados de ánimo y la experiencia de movimientos de regresión y avance en la exploración y abandono de la dependencia de los padres:

*"En el CB los chicos se van conociendo, se reorganizan, arman y desarman grupos permanentemente hasta que se estabilizan formando lazos más fuertes. En ese proceso de conocimiento entre ellos y de autoconocimiento, se van descubriendo a sí mismos en nuevas situaciones y con nuevas reacciones. Es natural que se generen roces y fricciones que terminan satisfactoriamente en un proceso de autoconocimiento como adolescente, es decir, "no soy el mismo, estoy creciendo cambiando" y el respeto y aceptación del otro tal como es. Puede suceder alguna situación muy puntual donde desde el Sopp se continua el acompañamiento en este sentido, para que el estudiante pueda ir elaborando particularidades que le permitan resolver la situación" (Psicopedagoga)*

El equipo directivo comparte la visión del gabinete escolar y de los preceptores respecto a la presencia de conflictos con mayor asiduidad en el CB. Según la directora, "En nuestra escuela

*se dan [los conflictos] con mayor frecuencia en el ciclo básico, de 1° a 3° año” (Directora). Entre los factores que aparentemente inciden en la convivencia en el CB, se mencionan “las miradas de los pares”,” En la adolescencia las relaciones sociales con los iguales adquieren una particular trascendencia, no sólo por la creciente importancia que les concede el adolescente, (...) por el estrecho vínculo existente entre estas relaciones y el ajuste psicosocial de la persona” (Estévez et al., 2009), “En los grupos más chicos tienen que ver más con la convivencia entre ellos ya que van constituyéndose como grupo y dan mucho valor a la opinión o la mirada de los pares” (Vicedirectora)*

Se visualiza una situación muy diferente en el CO con respecto a las estrategias utilizadas por los estudiantes al momento de enfrentar un conflicto, destacándose la independencia y la autonomía para llegar a acuerdos de partes: *“En el CO estas situaciones se estabilizan y son autónomos en la resolución de las diferencias que pueden surgir. A veces ni nos enteramos y ya lo resolvieron”. (Psicopedagoga). Al opinar sobre las relaciones entre pares del CO, “los más grandes”, los directivos refieren que las mismas son más estables en este periodo, están menos supervisadas por los adultos, son más íntimas y de mayor empatía, “En los cursos superiores también existen [los conflictos], pero no nos enteramos (o son pocos los casos que conocemos) porque ya adquirieron estrategias de resolución y las aplican sin la intervención de los adultos de la institución”. (Dirección)*

Son relaciones que, además, por sus particularidades, influyen en el desarrollo cognitivo y emocional del adolescente, en su adaptación al medio social en el que convive, en el aprendizaje de actitudes y valores, en la formación de la identidad y en la adquisición de habilidades sociales como el manejo del conflicto y la regulación de la agresión. (Erikson, 1968; Hartup, 1996; Laursen, 1995. Citado en Estévez et al., 2009, p.46)

En los relatos de los directivos también aparece otro factor, el trabajo previo que se ha venido realizando desde el ciclo anterior y donde la mayoría de los alumnos ha alcanzado la madurez suficiente para afrontar y resolver sus propios conflictos. También se insiste desde los

relatos, sobre situaciones conflictivas que “ingresan” a la escuela, pero cuyo origen sigue siendo externo a la institución:

*“En los cursos más altos esta situación disminuye, quizás porque ya fue trabajado y resuelto. También pueden presentarse conflictos con docentes, cuando no se llegan a acuerdos o se siente que ocurren faltas de respeto por cualquiera de las partes. Muchas veces, los estudiantes traen al ámbito escolar situaciones de conflicto que ocurren en sus familias o en su vida personal como cuando quieren tomar una decisión y no saben cómo hacerlo o buscan ayuda para algo en particular”.* (vicedirectora)

### **3. El rol del docente como promotor de buenos vínculos**

Al ser consultados sobre el rol del docente en la promoción de buenos vínculos en el aula, la mayoría de los entrevistados coincide en destacar la importancia de la actitud del docente, su capacidad de diálogo y de empatía a los fines de lograr entornos saludables, de tolerancia y respeto, *“a través del diálogo, pienso que la comunicación es muy, muy importante y esta cuestión también de la empatía, de también poder ponernos en el lugar del otro”.* (Profesor 8) Otros, en cambio, hacen referencia al uso de estrategias relacionadas con lo lúdico a los fines de afianzar vínculos con sus alumnos, *“los juegos. Con juegos también...con juegos o juegos de palabras...o juegos extra...o juegos que ellos creen que no están haciendo nada de la materia y...uno a veces sabe que sí pero también funciona. [...] ahí funcionaban porque se armaban grupos que eran al azar y tenía cada uno que formar un rol eh...los juegos creo que es una de las cosas que por lo menos a mí me parece que funcionan mucho”.* (Profesor 7).

Algunas respuestas subrayan la capacidad de escucha del docente, la mirada atenta sobre determinados hechos que ocurren a diario en las aulas y, sobre todo, la interpretación de los silencios de los alumnos:

*“Creo que si no aprendemos a escuchar...nosotras como docentes y a los alumnos, creo que...que por ahí no...no va a cambiar nada. El tema de la escucha para mí es fundamental, no, no sé, no, no logro...pensar en alguna experiencia pedagógica sin eso. Y escuchar, nosotros, como docentes qué es lo que ellos están exteriorizando, manifestando o qué es lo que ellos están tratando de decirnos, no muchas veces con palabras sino con, con actitudes o con silencios, pero hay que aprender a leer, aprender a leer el aula, no sé de qué manera, aprender a leer, aprender a escucharla y bueno, y...tratar de...de mantener un diálogo. Creo que eso es lo que nos va a salvar, me parece...” (Profesor 6)*

En algunas respuestas puntuales, el entrevistado refiere al uso de la experiencia personal, transformada en un relato donde los alumnos pueden percibir al docente que está al frente del aula como una persona común, con sus propias fortalezas y debilidades, *“Yo me siento satisfecho. La propuesta desde mi área es que con mi edad he pasado todos los avances tecnológicos desde décadas. Esto hace que en mis clases incorpore anécdotas de como a mí me costó adaptarme y obviamente, siempre le agrego un poco de fantasía a mis relatos. Eso colaboró bastante a que los alumnos se vincularan y eso obviamente es una buena estrategia”.* (Profesor 3)

En otros relatos se percibe la necesidad de crear vínculos con el otro como si también formara parte de los objetivos que el docente se ha propuesto con determinado grupo de alumnos, independientemente de las calificaciones o la exigencia que demanda la asignatura, *“Yo me siento afortunada de poder construir vínculos en cada uno de los cursos, con cada uno de los grupos de alumnos que han pasado en mi corta experiencia como docente. Yo creo que ellos lo manifiestan, el cariño mutuo, lo reciben y lo manifiestan. Obviamente que siempre dentro de los grupos hay una persona, algún alumno que uno no tiene el mismo “feeling” que, con el resto, pero en general son los menos eh..., y bueno, lo bueno es justamente eso, que se puede construir, hay que tratar de ver cuál es el camino y no tiene que ver con la flexibilización eh..., de contenidos o de exigencia o de responsabilidad. Yo creo que el cariño tiene que ver con otras cosas”.* (Profesor 4)



Otros entrevistados agregan que el promover buenos vínculos con sus alumnos, a veces ocupa un lugar preponderante en la agenda del docente ya que este entorno saludable y de respeto le permitirá en el futuro, desarrollar sus clases en armonía, lo que repercute en el rendimiento académico del alumnado en general: *“El rol docente juega un papel importantísimo en la creación del vínculo eh...yo me preocupo por crear un buen vínculo con los alumnos, a pesar de que a veces me cuesta hablar con todo el curso en general, tal como dije antes, contando mis anécdotas y todo pero prefiero dedicarle mucho más tiempo a crear el vínculo y una vez que ese vínculo está bien afianzado, ya las clases se tornan en un clima agradable, armonioso y se puede ir avanzando y mejorando, inclusive el rendimiento del alumno porque se logra una relación especial entre docente y alumno y se reducen obviamente los conflictos”*. (Profesor 3)

*[...]” el vínculo entre docente y alumno es indispensable [...], creo que es lo que hace a un aprendizaje diferente; un alumno que tiene un buen vínculo con el profesor se predispone de otra forma a recibir lo que el profesor le quiere transmitir, eh..., es completamente diferente; ellos aprenden desde otro lugar, eh...involucran incluso hasta las emociones y los sentimientos, se puede llegar a los alumnos desde otro lugar, me parece. Y para el docente también es importante, porque uno va con otra predisposición y ganas”*. (Profesor 1)

Al mencionar los conflictos que se suscitan en la vida cotidiana de las aulas, algunos entrevistados asumen su rol como mediadores desde el cuidado y el afecto, *“Yo necesito tratar de hacer un parate en ese momento y ofrecerme como una mediadora, tratar de hacer que se reflexione y de que eso no vuelva a suceder y si es necesario de tomar medidas drásticas, [...] que no se deje pasar, sino que vean que ahí estamos nosotros para tratar de cuidarlos y para que no se sientan desprotegidos. Ese es un poco...pienso yo que es mi rol”*. (Profesor 4)

*Yo creo que el docente tiene que facilitar el vínculo entre pares: es el encargado de habilitarlos, favorecerlos, fortalecerlos y puede mediar cuando los vínculos se desgastan o sufren dificultades*. (Profesor 2)

El rol a veces es percibido desde la humildad, el respeto y el reconocimiento que también se puede aprender del otro, en este caso, de los alumnos: *“Yo creo que..., el joven se da cuenta cuando el docente lo respeta, uno tiene que ser respetuoso porque tener conocimiento no te hace superior, ser respetuoso del otro que está tratando de llegar a un conocimiento o no, pero que está ahí, que es tu alumno, eh..., en todas las relaciones el otro percibe, esto es la base de todo, la humildad, el respeto [...] yo puede saber mucho de lengua o literatura, mucho o poco pero he aprendido de mis alumnos, infinidad de cosas y que también ellos sepan,[...] que conocen un montón de cosas, que no tienen la cabeza vacía y que yo no vengo a tirarles un discurso nuevo que nunca escucharon, ¿no?”* (Profesor 5)

*“Por ahí, en otros grupos que tienen otras características más afectivas, digamos uno puede desarrollar un vínculo a corto plazo por decirlo así eh..., con este tipo de grupos que a veces son más fríos o más distantes, eh..., más polémicos, por ahí se logra establecer el vínculo, pero se logra, o sea de manera más tardía. Eso es lo que me sucede a mí, por ejemplo y siempre me dio resultado esto: nunca ponerme en contra de ellos, sino al contrario, mostrarles que siempre apuesto a que nos podemos llevar mejor y ..., sin rencores, tratando de demostrarles que uno es el adulto y no es el enemigo”.* (Profesor 4)

En algunas áreas, se observa que los docentes consideran que les resulta más fácil entablar buenas relaciones con los estudiantes debido a las características propias de la asignatura. No obstante, para afianzar el vínculo, el entrevistado resalta la importancia de tomar en cuenta la opinión de los alumnos en las diferentes actividades que se proponen en la clase, [...] *“considero que se pueden construir muy buenos vínculos con los alumnos ya que a la mayoría les gusta la materia, eh..., porque tiene un porcentaje más práctico que teórico; yo siempre..., la propuesta que llevo a cabo es una especie de negociar con ellos. Por ejemplo, yo les propongo una actividad o un juego (x) y les voy pidiendo que ellos le vayan poniendo reglas o la vayan modificando a esa misma actividad”.* (Profesor 2)

Otros consideran que los vínculos se relacionan con la personalidad del docente y en una clara diferenciación de roles, *“creo que el vínculo no tiene que ver con la asignatura que uno dé*

*sino con la personalidad de cada uno y como cada uno se muestra delante del grupo; me parece que uno tiene que ser espontáneo, tiene que ser transparente, que ellos vean la sinceridad, la claridad en los mensajes, eh..., el lugar a la escucha pero también les gusta que una sea..., que uno no deje de ser profesor eh..., yo creo que hay algunos profes que mezclan el amiguismo con algunas otras cuestiones y ellos la perciben y a la larga se terminan quejando”. (Profesor 4)*

Las respuestas obtenidas del cuerpo directivo relacionan la generación de buenos vínculos entre los miembros de la comunidad educativa y los aprendizajes, que no solo refieren a contenidos conceptuales, [...] *“entiendo que es necesario la construcción de vínculos afectivos entre docentes y alumnos para que se produzca el aprendizaje. El rol del docente sigue siendo fundamental tanto en la prevención como en la resolución de conflictos, ya que es imposible pensar que nunca van a generarse conflictos en la comunidad educativa, por lo tanto, la mediación imparcial que muchas veces asumen los profesores, evita la escalada de las situaciones conflictivas” (Directora)*

*“Creo que es fundamental la construcción de vínculos entre todos los que conforman una institución educativa, desde allí se puede construir todo. El aprendizaje de contenidos curriculares, pero también y fundamentalmente el aprendizaje para convivir de modo pacífico, con tolerancia, empatía. La alfabetización emocional de la cual también la escuela debe hacerse cargo” (Vicedirectora)*

### **3.1. Importancia del diálogo entre docente/alumno y entre pares**

En esta subcategoría, los entrevistados consideran que los entornos saludables se construyen a partir de la empatía con el otro y la generación de la confianza mutua, condiciones que sólo es posible lograr a través de un diálogo cálido, fluido, transparente, sincero: *“Con algunas excepciones, la relación es fluida. Los alumnos tienen diálogo y confianza con los docentes, para*

*poder conversar con ellos de cualquier tema, alguna duda o algo que les esté pasando, creo que ellos tienen la confianza para poder hacerlo”. (Preceptor)*

*“Generalmente los conflictos, así interpersonales de trato y esas cosas, hablando con el chico, hablándoles, eh, ... porque el docente no está en un pedestal, hablándoles persona a persona, al ser humano y cuando vos recurrís al ser humano, tratando de encontrar una respuesta y sin segundas intenciones, sin imponer la autoridad ni nada por el estilo, hay una respuesta positiva del otro lado y también cuando es en grupo, escuchar ver, porque a veces los docentes nos podemos equivocar o vamos muy rápido o hace falta explicar algún tema nuevamente, bueno..., se los escucha y se busca conformar al grupo revisando, ...revisando todo el tiempo. (Profesor 5)*

*En lo particular he tenido muy pocos conflictos porque siempre trato de buscar el diálogo, siempre trato de buscar que ellos..., de darles su lugar para argumentar su situación o su posición, eh..., creo que ellos eh..., digamos pueden percibir de cada uno eh..., si vamos al choque o vamos al encuentro. Si un docente a veces, digamos como quiere ir a la discusión o quiere ir a la conciliación. Y ellos son muy perceptivos, entonces me parece que también responden de acuerdo a como uno los enfrenta o los confronta, ¿no? Eh..., y bueno siempre tratando de ubicarnos en el rol de adultos eh..., y sin perder esa línea, que no dejan de ser adolescentes que están bajo nuestra mirada”. (Profesor 4)*

Aparece en algunos relatos, la idea de comunicación entrelazada con el reconocimiento hacia el trabajo realizado por los alumnos. Es decir, aparte del diálogo necesario e indispensable, las relaciones humanas requieren de la confianza y la motivación con el objetivo de crear primero y luego de fortalecer los vínculos que se establecen entre ambas partes, *“el dialogo, es la base de la comunicación, Por ahí, yo hace muchos años, daba clases en alfabetización y este alumno era analfabeto, le costaba mucho, se ve, era una persona grande, grande, clase con adultos ¿no? Y charlábamos antes de que comenzara la clase, él no tenía grandes avances, pero, este..., decirle..., ¡Qué bueno! ¡Cómo te estas esforzando! O estás aprendiendo, remarcar lo positivo, el abrir la comunicación es fundamental porque la mirada del otro te determina” (Profesor 5)*

En la continuación del relato del mismo docente, se perciben las marcas o las huellas que otros docentes dejaron en su propia trayectoria de vida. Comenta de qué manera las actitudes de un maestro, lejos de construir vínculos, a veces influyen de manera negativa en el desarrollo personal de los alumnos haciendo mella en la autoestima, *“me pasó que yo después tuve que dejar ese curso y se lo pasé a una compañera mía y ya lo bautizó ‘el asno’, el asno lo bautizó y el tipo, pobre, no iba ni para atrás ni para delante. Y claro, pobre, si lo habían encasillado como un burro, que no podía aprender...y para mí fue un aprendizaje porque a mí también me pasó como alumno, que la mirada del profesor me condicionaba bien o mal. Parece una tontería, ¿no? Pero una mirada, una mirada libre de prejuicios, una mirada humana construye vínculos y saca lo mejor de cada uno”* (Profesor 5)

En relación al taller de lectura y los textos literarios de ficción, uno de los docentes recupera la experiencia de un curso donde a pesar del aparente conflicto de comunicación, la situación de diálogo y debate permiten el esclarecimiento de algunas problemáticas entre pares. El docente resalta la importancia del diálogo, pero también la capacidad de escucha, de saber qué le pasa al otro:

*“A mí me pasó que cuando estuvimos leyendo ese cuento, ese cuento, ese relato, esa novela, “Sé que estás allí” salió el tema del bullying y justamente en este curso donde está...( nombra a un alumno por su apellido) se pusieron a discutir porque él...todo el mundo decía que hacía bullying o sea se sintieron identificados por un personaje y empezaron a hablarse entre ellos y a decir: “sí, porque vos decís esto, y decís lo otro” y...y estuvo bueno en el sentido de que este niño reconoció que estaba maltratando a medio mundo ¿sí? y..., ante todos les dijo que iba a mejorar pero ¿por qué? porque se dio esa situación de diálogo, se dio esa situación de que se puso en evidencia esta falta de entendimiento entre ellos y me pareció algo bastante bueno, pero por ahí, esas situaciones así de no escucharse me parece que es uno, digamos, de los ejes de la mala convivencia, porque no es ya el tema de que no escuchen al profe, es que entre ellos por ahí no se dan el momento para poder escucharse y saber qué le pasa al otro”* (Profesor 6)

La función socializadora de la escuela, como señala Ianni, se pone de manifiesto en las interrelaciones personales que tienen lugar de manera cotidiana en las aulas (2003). Esta función

socializadora también se hace presente en las reflexiones grupales, en las charlas espontáneas, en la escucha silenciosa y atenta, en la mediación imparcial del docente cuando surge algún conflicto en el ámbito escolar.

[...] es fundamental que el tiempo que [los alumnos] transcurren en la escuela durante su niñez y adolescencia, sea considerado por ellos, como un tiempo y un espacio valorizado, un tiempo de crecimiento, de creatividad, que favorezca la construcción de su subjetividad. Para ello la escuela debe generar, facilitar y promover tiempos y espacios para que pueda circular la palabra y no los silencios, el diálogo y la discusión y no la sumisión y acatamiento, el análisis y la reflexión sobre las acciones impulsivas y las actuaciones violentas. (Ianni, 2003, p.178)

### **3.2. Los estilos de comunicación prevalentes en la escuela**

Al ser consultados sobre los estilos de comunicación en la escuela, algunos entrevistados describen situaciones que a veces se relacionan con estrategias didácticas que utilizan en el taller de lectura. Aluden al hecho de crear situaciones, de usar la imaginación y recrear fragmentos de obras clásicas trayéndolos a la actualidad, humanizar a los personajes, situaciones y un estilo innovador de comunicación que le permiten al docente un acercamiento para la creación de nuevos vínculos con los alumnos:

*[...] “Indagar sobre qué cosas saben sobre un tema y que se den cuenta que lo que yo les estoy explicando lo puedan relacionar y eso los hace sentir a ellos bien y crea buenos vínculos, Yo cuando les doy el Martín Fierro, les cuento que ... el Martín Fierro, porque ellos cuando les das dicen ‘¿El Martín Fierro?’ Piensan que es algo prehistórico, les digo, a Martín Fierro le pasaban cosas que nos pasan a todos. ¿Alguna vez fueron a un boliche y vieron una pelea? o ¿Un compañero de ustedes se agarró a las piñas? ‘Puff...profe...’, entonces ahí les cuento el episodio del negro y Martín Fierro y cuando Martín Fierro le pegó un botellazo y como se pelean, todo por una mujer, bueno, crear situaciones” (Profesor 5)*

En otros casos, los estilos de comunicación se encuentran asociados con la demostración de interés por los problemas que a veces los alumnos “llevan” a la escuela y también con la participación de los docentes en actividades extraescolares que les permiten conocer a sus alumnos de un modo diferente, en otros contextos.

*“Las estrategias siempre me dieron a largo o a corto plazo, buen resultado, tratar de empatizar con ellos, de mostrarles que me importan, que me importan sus problemas, digamos como que no es una pérdida de tiempo y que uno no va a cumplir un horario solamente al colegio, que estamos ahí para todo lo que necesiten. Me sirvió mucho, también participar de actividades extra escolares y fuera del horario escolar, porque muchos profes es que ven eso como una pérdida de tiempo, como diciendo ‘si no me pagan, entonces yo no voy a ir a tal lado o a tal evento o venir un día que no me corresponde solamente a mirarlos, a compartir con ellos’ y ellos, a eso lo valoran muchísimo, muchísimo. Por eso me parece que mostrarles que uno no está ahí sólo por un sueldo, sino que está ahí porque le apasiona el trabajo, porque nos gusta y disfrutamos compartir cosas que no tienen que ver en sí con la materia” (Profesor 4)*

La mayoría de los entrevistados enfatiza la importancia de entablar una comunicación cálida con los estudiantes, preocuparse por sus problemas sin que esto signifique un exceso de familiaridad entre ambas partes:

*“Creo que el estilo de, así, de abordaje de los grupos es un abordaje bastante empático sin llegar a..., a la familiaridad o al amiguismo. Yo no soy amiga de mis alumnos, no tengo comunicación por fuera del aula, mi comunicación es adentro pero sí, cuando veo que algún alumno, eh..., tiene alguna conducta extraña, trato de hablar con él, o cuando veo que alguno no se integra, trato de buscar la manera de integrarlo a los grupos, eh..., en general no tengo problemas con los grupos, tengo una buena llegada y ellos también tienen una buena llegada a mí” (Profesor 5)*

*“Sé que me pasan muchas cosas por alto de ellos, me doy cuenta a veces después, cuando descubro cuántas cosas no conozco, no sé de mis alumnos que a lo mejor mis compañeros o docentes de los mismos cursos si saben o los preceptores que están mucho más cerca. Pero, aun así, intento eh...que sea...que...eh...cercana sí, amistosa...no soy su amiga claramente pero sí intento que no sea una sea una barrera el hecho de que yo sea profe y de que puedan sentir la tranquilidad o la confianza de hablar sin que eso sea ni una falta de respeto ni un...ni desdibujar eh...los...los roles” (Profesor 7)*

No obstante, se observa que la mirada de los preceptores sobre estos estilos de comunicación no coincide con las opiniones de los docentes entrevistados. Si bien señalan que en general existe una buena comunicación entre docentes y alumnos, sostienen que en ciertas instancias los modos de comunicación de algunos docentes con el alumnado en general, no es el apropiado en muchas ocasiones y refieren a aspectos negativos que se relacionan con sanciones que los preceptores consideran injustas.

*“Sí creo que trabajaría en algunos casos, más con algunos docentes con respecto a los modos que tienen hacia los alumnos y el respeto hacia los mismos”. (Preceptor)*

*“Se llevan bien, en general, lo que pasa es algunos docentes son como...como que tienen poca paciencia a veces...levantan la voz...gritan mucho o a veces, sancionan a alumnos que no tuvieron nada que ver con el problema... Yo los hubiera separado, a los que estaban molestando los saco del curso y los mando a hablar con el preceptor” (Preceptor)*

La cuarta categoría y sus correspondientes subcategorías derivan de las entrevistas realizadas a los profesores de Lengua y Literatura, no sólo de 1ro y 2do año, sino que se incluye a los cuatro docentes que pertenecen al departamento de lengua del nivel secundario. Nos interesaba fundamentalmente analizar los discursos de los docentes vinculados a las estrategias didácticas que se despliegan en situaciones de cotidianidad, cómo se construye ese itinerario lector de los



estudiantes que comienza en el CB y culmina en el CO y cuáles son las conexiones que subyacen entre estrategias didácticas, el taller de lectura y la promoción de entornos saludables.

Para este fin, se realizaron dos grupos focales, uno conformado por los docentes de Lengua y Literatura de 1ro y 2do año, y el otro con la participación de los docentes del CB y del CO. Los grupos focales, en el presente estudio, constituyeron otra forma de recolectar datos cualitativos y el objetivo consistió en obtener diferentes miradas y enfoques sobre el tema a investigar ya que los docentes entrevistados pudieron expresar sus pensamientos, ideas, creencias y compartir sus experiencias personales.

#### **4. La literatura como mediadora y promotora de buenos vínculos entre pares**

Como lo mencionamos anteriormente, en esta categoría emergen cinco subcategorías:

*4.1. Concepciones de los docentes sobre la lectura*

*4.2. Criterios para la selección de textos literarios de ficción*

*4.3. Propuestas didácticas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los talleres de lectura*

*4.4. Estrategias didácticas y su correspondencia con la creación de entornos educativos saludables*

*4.5. Importancia de la lectura reflexiva, la clase reflexiva y la clase afectiva*

##### **4.1. Concepciones de los docentes sobre la lectura**

En *La lectura y la escritura en la escuela. Textos para leer y compartir*, Delia Lerner señala que la lectura equivale a adentrarse en otros mundos posibles a los fines de indagar en la realidad y así llegar a una mejor comprensión de la misma. El lector se distancia del texto y asume una postura crítica frente a él. Para la autora, leer es obtener una especie de carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. “¿Es posible leer en la escuela? Esta pregunta puede parecer extraña: ¿por qué poner en duda la viabilidad de la lectura en una institución cuya

misión fundamental ha sido –y sigue siendo– precisamente la de enseñar a leer y escribir?” (Ministerio de Educación de la Nación, 2012, p.9)

En este marco, las concepciones que los docentes poseen sobre la lectura aparecen vinculadas con un espacio de encuentro, un espacio para compartir, a veces definido como un “espacio mágico” tanto de aprendizaje como de descubrimiento individual y grupal:

*“Lo primero que esperamos o buscamos es que sea un lugar donde ellos descubran algo nuevo o que también puedan disfrutar. Que, además que es un camino para el aprendizaje, un camino para descubrimientos, que sea algo...que lo...como un pequeño espacio mágico ¿no? donde ellos puedan encontrar nuevas cosas, disfrutar y donde sea algo que, aunque parezca sumamente individual y personal, también se haga de forma colectiva” (Profesor 7)*

*“Me suena también la palabra, un espacio para el encuentro para el encuentro entre los chicos y sus emociones, entre los chicos y las cosas que les pasan, las conexiones, bueno esto, me siento reflejado o no y la literatura, en realidad la ficción nos ayuda, nos acompaña en armar ese espacio mágico, en ese espacio donde nosotros nos podamos sentir contenidos, si tuviera que definir la lectura, lo haría también como un espacio de encuentro” (Profesor 8)*

Se percibe de igual modo en las respuestas de las docentes entrevistadas, una asociación entre hábitos de lectura y rango etario de los lectores, donde los más jóvenes, especialmente alumnos del Ciclo Básico (CB), parecieran mostrar una mayor disposición en los talleres de lectura, *“es como que, el espacio o el encuentro para la lectura es algo que surge y que fluye y...a medida que van pasando los años, es como que los chicos empiezan a hacerse un poco más reticentes” (Profesor 8)*

*“Traemos siempre ejemplos con los primeros años porque la conexión se da de una manera diferente. Quizá a lo mejor porque los títulos y los textos que traemos con los cursos más grandes no son tan atractivos o no se trabaja tanto la ficción de la manera en la que la trabajamos*

*en los primeros años. Creo yo que...que tengo estos dos grupos...extremos, claro, tengo 5to y 6to y 1ro y 2do entonces puedo ver esa diferencia” (Profesor 8)*

Cuando las entrevistadas reflexionan sobre las posibles causas del abandono de las lecturas literarias por parte de los adolescentes, particularmente en el CO, argumentan cuestiones que se vinculan con el desarrollo de lectores autónomos o el escaso interés sobre las temáticas propuestas:

*“Yo creo que depende de los casos, que nos gusta que nos cuenten los cuentos, que nos cuenten historias y cuando ellos van creciendo. Nosotros les dejamos de contar historias para esperar que ellos las lean y las interpreten y las entiendan por sí mismos y a veces no son las historias que ellos quisieran o quieren. Entonces, sí, a veces hay como una especie de disminución del interés, porque además empezaron a descubrir otras cosas, son chicos de una era totalmente digital donde quizá se dan cuenta que les empieza a gustar más otro tipo de temas” (Profesor 7)*

Las diferencias entre ambos ciclos según señalan las docentes de Lengua y Literatura, se relacionan con la complejidad de los textos que se abordan en el Ciclo Orientado (CO), *“a mí lo que me pasa, sí, lo que yo pienso, es que en los cuartos a veces, y en los quintos, a veces se hace un poco más reticente porque de son de mayor dificultad los textos”*. Asimismo, en algunas ocasiones surgen prejuicios en torno al abordaje de ciertos autores o clásicos de la literatura universal, *“no son a veces una literatura pensada para que lo lean adolescentes sino simplemente textos clásicos y a veces, tienen una dificultad en el lenguaje...” (Profesor 7)*

*“A lo mejor, lo que yo veo con los textos literarios es que a ellos les puede ayudar a leer. Leer un cuento, leer una novela a veces es más fácil que leer otro tipo de textos: un texto expositivo, un ensayo. Es más simple leer un cuento porque es más lindo y a veces, la práctica en esa lectura ayuda a las prácticas de cualquier lectura y llegar a veces, a los conocimientos desde ese lado también es lindo em...mi percepción particular, no cambió tanto” (Profesor 7)*

*“Tienen a veces, preconceptos como: no, si es latinoamericano, no me va a gustar o no, si es literatura argentina, no me gusta o a mí...no me interesan este tipo de cosas. Es difícil...incluso*

*los que son lectores eh...que ya tienen un gusto construido y un recorrido lector hecho a veces es difícil que quieran salir de lo que les gusta, que quieran ver otra cosa” (Profesor 7)*

Con respecto a la importancia de la lectura en el nivel secundario, las docentes manifiestan que, a partir de la inclusión de las capacidades fundamentales, entre ellas la oralidad, lectura y escritura, en las planificaciones y programas anuales de todas las asignaturas del CB y del CO, la lectura ya no pertenece únicamente al ámbito privado de Lengua y Literatura. La expectativa es que todas las asignaturas participen de este proceso y, por ende, la lectura ha logrado así recuperar su espacio en la escuela:

*“Siempre nos estamos cuestionando cuánto...digamos qué papel viene a cumplir la lectura y por qué pareciera que solamente es Lengua la que se encarga de...hace...digamos un par de años que ya empezamos a cambiar eso, te acordás, a través de comprensión lectora, resolución de situaciones problemáticas. Bueno, a través de esas capacidades empezamos a ver que en realidad la lectura pertenecía a todos los ámbitos, a todas las asignaturas y que en el cole hemos trabajado...hemos hecho, digamos un...un caminito” (Profesor 8)*

#### **4.2. Criterios para la selección de textos literarios de ficción**

La selección de los textos literarios que los alumnos leerán en determinado periodo, es decir, por ejemplo, en el nivel primario o el nivel secundario, constituye en sí mismo, un proceso que es susceptible de ser analizado desde varias perspectivas. En el análisis de las entrevistas sobre los criterios que subyacen en la elección de determinados textos literarios, surge como primera instancia, la propuesta que las editoriales realizan sobre las novelas o los cuentos infanto juveniles. Estos, en su mayoría versan sobre temáticas de naturaleza social o problemáticas típicas de estos grupos etarios, temáticas que influyen sobre las decisiones de los docentes dependiendo de las cuestiones que deseen abordar. Se observa en las respuestas de los docentes la ausencia de un canon literario impuesto o propuesto por las autoridades escolares. Más bien, dicha selección se orienta hacia una constante búsqueda, ya sea individual o colectiva, que tiene

su origen al inicio de cada año lectivo y donde las editoriales juegan un papel importante en la toma de decisiones debido a distintos factores:

*“Nos cuesta porque la propuesta a veces es...digo mi propuesta a veces es re difícil de llevar a cabo hasta por mí. Yo insisto en algo que a veces es difícil y no tenemos el tiempo, le tendríamos que dedicar un tiempo super extra a eso eh...y es un tiempo con un trabajo también extra porque a veces otro tipo de literatura implica o encontrar una adaptación o encontrar un formato que ellos realmente lo puedan, lo puedan leer, una buena traducción, no sé si lo vamos a hacer leer, pongamos "Frankenstein", no los podemos hacer leer cualquiera ni cualquier cosa eh...a veces las editoriales nos dan un montón de comodidades....” (Profesor 7)*

Es probable que en los últimos años la lectura como entretenimiento haya perdido terreno frente a otros consumos culturales. Por ello, la escuela se constituye en un espacio inmejorable para la colocación de productos desde las empresas editoriales. Dichas empresas, focalizan su venta en el mercado escolar y en definitiva, tienen cierta incidencia sobre la selección de los textos que se leen en las instituciones. Urge realizar una selección de textos para trabajar en el aula articulados en un programa formativo, “según las necesidades educativas de los alumnos y no según las ofertas del mercado editorial” (Moro, 2014, p.113).

Entre los comentarios de los docentes de Lengua y Literatura, hay quienes sostienen que los textos literarios de ficción aun no son considerados de importancia para su lectura y análisis y por consiguiente no se incluyen en los diseños y propuestas curriculares del Ministerio de Educación. En consecuencia, algunos entrevistados prefieren seleccionar textos de mayor seriedad y reconocimiento:

*“En realidad, me parece como que eh...como que sigue siendo...como que no pertenece al canon, como que está siendo todavía como...como de segunda por así decirlo ¿no? el tema de la literatura infanto juvenil, como que no llega todavía a convertirse todavía en esa literatura. Es como que noto como que hay esa...como esa cuestión de...de que sí, es...es literatura para los*

*primeros años, pero después, nos pongamos las pilas o nos pongamos serios y enseñemos a leer, no sé...eh...Qué sé yo...el Cantar de Mio Cid” (Profesor 6)*

En ciertas ocasiones, la selección de los textos obedece a una necesidad de evitar la repetición de los textos que se solicitan a menudo al comienzo de clases; en otras instancias, el periodo de diagnóstico y sus resultados, a veces conlleva una modificación del canon literario motivado por las características propias de los grupos.

*“En las reuniones solemos comentarlo, contarlo. A veces, principalmente para no pisarnos tanto entre los libros que leen en tercero y los que yo leo en cuarto que pueden estar a veces cercanos em...pero...después es bastante autónoma y vamos trabajando por...como por duplas. También pasa con 5to y con 6to... también charlamos a veces sobre los libros, pero no los seleccionamos desde el principio como departamento. primer año va a leer esto, segundo año va a leer esto porque a veces pasa que tenemos pensado un libro para un determinado curso...que lean tanta cantidad de libros...y descubrimos que ese curso puede leer otras cosas por ejemplo...” (Profesor 7)*

La falta de interés del alumnado en ciertas temáticas, constituye también un factor que motiva los cambios de los textos literarios, *“Bueno, la verdad que este texto que a lo mejor hace unos años atrás funcionaba re bien ahora ya los chicos son diferentes, han cambiado muchísimo, quizá ya no les llama la atención esta problemática quizá a lo mejor tenemos que ahondar en otra” (Profesor 8)*

A veces, las elecciones son motivadas por otros docentes que comparten sus experiencias con respecto a los textos elegidos. Del mismo modo, las preferencias personales inciden en la toma de decisiones con respecto a los textos de ficción que se incluyen en las planificaciones anuales. Incluso, prevalecen sobre las decisiones institucionales en algunas circunstancias.

*“eh..., a ver, yo creo que cuando uno elige un texto, lo elige por la temática, tiene que ver con la edad del curso en el cual estás y eh..., si ya los conocés un poquitito más, también*

*tiene que ver si detectás alguna problemática o una zona de interés de los alumnos. Si vos vas a dar un texto para hacer un trabajo práctico, para tomarles la lectura, decir la leyeron o no y hacerles hacer un trabajo práctico y listo, eh..., esa no es una práctica que vaya en el sentido que uno busca. Creo que es provechoso el momento de lectura. Uno le puede dar muchas utilidades y tiene mucha carga semántica y depende de las herramientas que utilice el docente”,*  
(Profesor 5)

*“Muchas veces los textos que encontramos y que les damos, no siempre vienen de nuestra propia historia personal de lectores o de lo que las editoriales no dicen sino que muchas veces son los que otros profes nos dicen o incluso lo que otros alumnos nos dicen, lo que los chicos o las chicas nos dicen: "mire, esta novela, hubiera estado linda leerla porque trata de este mismo tema y de golpe la leemos y en otro año la incluimos y eso...a mí, me parece maravilloso, saber que llega desde un montón de lugares y no solamente desde nuestro lugar, del saber académico y de nuestro lugar de lectores, sino que las literaturas que van a llegar a ellos llegan desde cualquier lado, desde un profe que dice, ‘ah, mirá, leí este libro, capaz les guste a los’ ....”* (Profesor 7)

*“Siempre trabajamos con una determinada temática. Por ejemplo, la cuestión del género policial es algo que les encanta a los chicos, pero...si fuera por todas las profes, todos los años les daríamos policial, primero, segundo y tercer año, por ejemplo...”* (Profesor 8)

*“Entonces, por ahí me...me funciona muy bien, por ejemplo, con Edgar Alan Poe que...ha tenido una vida super interesante, gótica, oscura, entonces...inmediatamente se...se pegan a Edgar Alan Poe y quieren saber y quieren leer y funciona muy bien. Sobre todo, con el gótico, el cuento, digamos de terror, pero también con autores de acá”* (Profesor 6)

*“y por ejemplo ahora descubrimos mucho el gusto por el teatro. Yo creo que el año que viene tenemos que sí o sí empezar con ese tipo de texto porque a ellos les encanta”* (Profesor 8)

*“eh...a mí me encanta Lorca, yo les doy siempre poesía de Lorca y el teatro de Lorca, yo, yo lo amo...siempre...lo doy en cuarto año. Vemos siempre a fin de año, la España trágica en el contexto de la guerra civil” (Profesor 7)*

*“Sí, bueno, yo tengo como esta particularidad que me encanta la literatura romántica...entonces está cuestión del...del yo subjetivo, del yo, de cómo va expresando el amor la descripción, es todo, entonces los chicos siempre se ríen porque ‘profe, te re compenetrás en la historia del momento y nos terminás haciendo que nosotros nos enganchemos’. Es como que, la doy tan apasionada, que los chicos...que nos les queda otra, que al principio...y después se terminan también enganchando y les termina eh...gustando” (Profesor 8)*

*“Desde el año pasado descubrí el comic y ‘El eternauta’ para darlo en quinto, el año pasado lo di vinculado con historia y me pareció maravilloso, me encanta. Es una nueva forma, distinta para mí que...que no lo había descubierto con ellos y...ahí encuentro un público lector nuevo de chicos que no me había imaginado, chicos que quizá no leen nada, pero...el comic sí em...y...es muy fácil de leer, pero es largo, son 300 páginas...” (Profesor 7)*

*“Aunque me reten y me digan: “no, eso no va en literatura latinoamericana”, siempre les doy como un poquitito de ‘Las penas del joven Werther’, de Goethe, les doy un poquitito más de ‘Amalia’, más profundo, pero bueno, me encanta todo lo que es...esos personajes” (Profesor 8)*

*“yo...también...me tiene que gustar a mí, a mí me tiene que gustar...tengo que dárselos entusiasmada. A mí me gusta cuando yo empiezo a dar los temas y yo estoy emocionada por empezar a dárselos. A veces le digo, bueno, ya, ya terminemos con este tema porque quiero empezar el que sigue, quiero que empiecen a leer esta novela y esto...es impagable porque es...es la mayor forma en que yo lo disfruto” (Profesor 7)*

En síntesis, existen numerosos factores que inciden en la selección de los textos literarios de ficción que finalmente se incluyen en los programas anuales. La variedad de opiniones es diversa y en general, los criterios de selección parecieran relacionarse en mayor medida con las



preferencias, experiencias o recomendaciones de otros docentes. En algunas ocasiones, las recomendaciones provienen de los mismos alumnos. Se observa en menor medida un criterio asociado a la necesidad de articular y secuenciar los contenidos prioritarios de Lengua y Literatura de un modo integral.

#### **4.3. Propuestas didácticas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los talleres de lectura**

En lo que respecta a las propuestas didácticas que se presentan en la cotidianeidad de las aulas, los docentes entrevistados refieren a una serie de estrategias que se despliegan a diario a los fines de lograr objetivos tales como: despertar la motivación antes de la lectura, activar los conocimientos previos que los estudiantes poseen sobre la temática a tratar, fomentar la imaginación mediante el uso de recursos audio visuales entre otros, *“El año pasado, por lo menos con Sé que estás allí, a mi primer año le gustó mucho y sacó cosas sumamente interesantes que a mí me encantó, por ejemplo, eso de los títulos”* (Profesor 7)

*“Yo utilizo siempre como estrategia que el primer capítulo lo leemos en voz alta y entre todos o sea como para generar esto...esto de qué habrá pasado y qué será, digamos, siempre el primer capítulo lo leemos juntos. Después ya les doy el dos o el tres para que lo lean solos, pero...el primero...y me doy cuenta que siempre me gusta leerlo yo. ¿Por qué? porque voy haciendo eh...estos cambios de ritmos, de entonación en las partes más importantes, entonces para que ellos vayan recibiendo...”* (Profesor 8)

*“Yo hago lo mismo [lectura en voz alta]. Utilizo la misma forma, salvo esta última novela en segundo año que hice todo al revés. Hice todo el trabajo con la tapa, con el título, con un montón de cosas y después los dejé solo que lean y fue interesante. Fue bastante interesante eh...porque ellos tuvieron la sensación que ellos daban la clase o que ellos explicaban eh...”* (Profesor 7)

Algunos docentes destacan la importancia de una lectura en profundidad, que requiere de tiempo y análisis, actividad que toma distancia del concepto de evaluación por la calificación en sí misma y que intenta ir un poco más allá, *“Eh...necesitamos ese pensamiento alrededor, no la lectura como...leemos así por leer y después que pasó la novela...y ya está...bueno, bien...tomá, tenés un diez sino analizar un poco el porqué, qué hay ahí y cómo eso repercute o no en la cotidianeidad de ellos donde a veces ellos encuentran que quizá les está pasando a ellos”,* (Profesor 7)

En algunas circunstancias, los entrevistados refieren a experiencias personales durante su trayectoria como docentes y a la lectura asociada con la noción del placer, es decir, el leer por placer, dejando de lado estrategias tradicionales cuando se enfoca la enseñanza de la lectura en las aulas:

*“Yo todavía vivía en Villa Allende, entonces cargué de mi biblioteca un montón de libros en dos bolsas, caminando me fui al colegio y en la biblioteca, otra y lo que hice fue, los saludé les dije buen día, uní dos bancos y entregué libros, o sea, los puse a todos sobre la mesa y entonces le dije, bueno chicos, hoy vamos a leer solamente por el placer de leer. Cada uno elija un libro. entonces, bueno ese encuentro de...bueno, de empezar a hurgar, a ver, a agarrar el libro, bueno, esto si me gusta o no, incluso bastante complicado y problemático que todo el tiempo hablaban, todo el tiempo...yo no tenía expectativa de que realmente funcionara, pero bueno, iba por una estrategia más a ver, cuál era lo...digamos...no les miento, no les miento fueron los mejores ochenta minutos de mi vida porque los veía a cada uno conectado con el libro”* (Profesor 8)

Los entrevistados también hacen referencia en sus respuestas, a los posibles motivos por los cuales se produce la aceptación o el rechazo al texto literario por parte de los alumnos; en algunos casos, reflexionan sobre la fragilidad de ciertas estrategias didácticas utilizadas en la introducción a la novela; en otros, la diversidad natural de los grupos permite o impide el cumplimiento de las expectativas en el desarrollo del texto literario, *“porque a veces, el grupo no las recepta como uno esperaba o porque a veces uno no supo encontrar la forma de hacerla*

*llegar o sea el...el trabajo que se esperaba con la novela porque no hubo tiempo, porque la empezamos a leer sin un trabajo previo o porque el trabajo previo, en vez de ser lo que uno esperaba que sea eh...se dio vuelta y les hizo tener una percepción muy distinta o expectativas muy diferentes de lo que eran las novelas o lo que era después la novela o el texto...eh...o porque uno tiene expectativas con textos que por ejemplo funcionaron muy bien en un curso y...el otro curso queremos que funcione igual y...es un grupo totalmente distinto. Entonces, no que no funciona, sino que las expectativas de uno se deben modificar respecto a que el curso es otro...”.* (Profesor 7)

En las respuestas es posible observar que el desagrado manifiesto de los alumnos por determinados textos, es receptado por parte de los docentes como una oportunidad de aprendizaje, lo cual permite la introducción de otras estrategias como la puntuación de la obra realizado por los alumnos donde el docente tiene la oportunidad de evaluar distintas formas de argumentación, “*Sí, para mí no es inútil o no está mal que no les guste el final de un relato o algo porque eh...da lugar también a que ellos se planten y digan su opinión y hagan una puntuación. El año pasado hicimos esto...con este relato...El Hormiguero, de Sergio Aguirre que...al final lo leímos y no les gustó y les dije, bueno, vamos a hacer un top ten eh...y pasaban y ponían tantas estrellas, tanto esto...y yo les decía, bueno argumentenme por qué y...y fue fantástico...*” (Profesor 6)

Cuando los docentes responden sobre la forma de evaluación de estos talleres de lectura, aluden a criterios que valoran la expresión oral, el uso de vocabulario pertinente, el pensamiento crítico, la argumentación y la construcción de hipótesis. Estos criterios de evaluación adquieren importancia en las fundamentaciones que los alumnos esgrimen al momento de debatir sobre la obra literaria, que en ocasiones pueden derivar en la presentación de una producción escrita: “*Yo notaba que se escuchaban, debatían, fundamentaban lo que decían, entonces a mí me permite como un doble sentido ¿no? Porque yo puedo llegar a ellos desde otro lugar que no es evaluable pero también puedo ver como manejan la oralidad, como razonan, como fundamentan y generalmente eso me da el puntapié para que luego construyan hipótesis escritas que luego fundamentan. Porque a mí me parece que la escuela, la escuela, la educación tiene que apuntar a*

*crear ciudadanos libres que puedan construir sus propios criterios, un pensamiento divergente y que lo puedan fundamentar. Si yo en el aula logro eso, yo ya me doy por satisfecha. Me interesa mucho más a que sepan conjugar un verbo y que sepan dar una opinión y que la puedan fundamentar. Que sepan dónde están parados en el mundo...” (Profesor 5)*

En otros casos, los docentes valoran el acercamiento que se produce a la lectura como un espacio de encuentro y de aprendizaje integral, *“Creo que el aprendizaje y lo que nosotros esperamos en un taller eh...no es solamente ni literario ni puramente social ni en vínculos, ni puramente estético en la lectura. Creo que es la unión de todo donde ellos pueden acercarse a la lectura de una forma diferente que saben que esa novela va a tener un vínculo con la materia y todo, pero es una novela que va a tener vínculo con ellos” (Profesor 7)*

En la evaluación de los aprendizajes también se encuentra presente la idea de la finalización de la lectura propuesta, a los fines de debatir y fundamentar las ideas basadas en la totalidad de la obra, *“También el hecho de que lo terminen, de que se animen a la obra entera y que la terminen. La sensación de...del cierre, de haber llegado al final de la novela es muy importante y los que están acostumbrados, bueno, así nomás como puedan, el disfrutar de leerlo desde...y saber que el final también es importante, que se llegue hasta ese final para tener una idea completa de todo eh...es importante...es sumamente importante. Yo les valoro mucho que logren llegar al final para todo, inclusive para poder dar una opinión acabada de qué les gusta y qué no” (Profesor 7)*

Se percibe de igual modo en algunas de las respuestas analizadas, una sensación de vacío o de ausencia cuando se habla de incentivar al alumno del nivel secundario para que pueda expresar y poner en palabras sus pensamientos, sus ideas, sus principios y que sea capaz a la vez, de fundamentar dichas ideas: *“que puedan elicitar una, eh..., una idea que no está dicha de manera directa sino que está connotada porque cada vez creo más que alfabetizar hoy día no es enseñar a leer y escribir lo dicho sino lo no dicho, todo lo que está implícito y que no se escribe con el sistema de la lengua sino que se escribe con otros códigos, que todos manejamos de manera consciente o inconsciente y es un plano de la lengua que es la pragmática y que en la escuela secundaria no se enseña o no se practica tanto pero me parece fundamental” (Profesor 5)*

Otro aspecto destacado dentro de los aprendizajes en el taller de lectura es el hecho de valorar la palabra, habilitando la escucha respetuosa de las distintas opiniones que surgen durante los debates orales, por ejemplo, *“Creo que el saber académico que es lo último que tomamos en cuenta, creo que, desde el taller de lectura, lo que más nos interesa valorar es la escucha, que ellos puedan escucharse. Quizá después sí podamos tomar esta cuestión del narrador, del personaje, como se da la historia, como se enuncia el tema, pero la escucha me parece que es lo que nos gusta habilitar eh...en estos espacios, que ellos mismos se sientan los protagonistas y que ellos se sientan identificados con la historia o no, por eso a veces, muchas veces elegimos esto del drama adolescente o el: ¿qué pasaría sí...? El caso, por ejemplo, de Teresa [Palabra de Nadie] o el estar en una situación como el de Nadie o el de otros compañeros, como Sergio” (Profesor 8)*

A modo de conclusión, es interesante destacar que los docentes de Lengua y Literatura expresan en sus respuestas diferentes modos de evaluar los talleres de lectura, valorando otros elementos emergentes tales como las formas de argumentación, la organización de ideas, el respeto por la opinión del otro y la apropiación por parte de los estudiantes de estos espacios de encuentro. Asimismo, varían en gran medida las estrategias didácticas que se ponen en juego de manera cotidiana, a los fines de lograr aprendizajes significativos.

#### **4.4. Estrategias didácticas y su correspondencia con la creación de entornos educativos saludables**

Al momento de referirse a las estrategias didácticas que promueven buenos vínculos en el aula, algunos docentes le otorgan una determinada importancia a la presentación de los autores, como una manera de humanizarlos y descubrir al otro, ese autor que se encuentra “sumergido” en el texto de alguna manera. Del mismo modo, la reflexión sobre el título, el indagar sobre los motivos del autor en la elección del mismo y el preguntar sobre las expectativas que el texto despierta en los estudiantes antes de leerlo, se señalan como estrategias previas a los fines de generar curiosidad en los lectores, *“Y...yo por ahí suelo empezar presentándoles el autor, o*

*sea...hablándoles de quién ha escrito lo que van a leer porque...me parece como fundamental que tengan una conciencia de que atrás de, de eso que es un libro hay una persona. Es también como para humanizar un poco ¿no? porque si no se vuelve todo como papel y hoja y...y nos olvidamos de esa dimensión de...atrás de eso hay un...hay una persona o hubo una persona que vivenció cosas y que escribió cosas” (Profesor 6)*

*“Entonces, es como que el autor mueve. Mueve también a...a eso...a que se interesen por las personas que escriben esas obras y...hasta ahora me resulta, me resulta y por ahí preguntarles también muchas veces eh...qué esperan encontrar en tal o cual texto, o por qué tal título...por qué el autor habrá puesto este título, por qué se llamará así este cuento eh...y ese tipo de juegos, así...en el sentido de las palabras que también les encanta” (Profesor 6)*

En la mayoría de las respuestas de los docentes se advierte el uso de estrategias didácticas que favorecen el debate y que instan a un uso constante de la imaginación, mediante la formulación de preguntas hipotéticas, a través del uso de imágenes e incluso a través de la creación de sus propias portadas.

*“A mí me gusta mucho generar el debate, pero para poder debatir en primera instancia hay que leerlo al texto y ver cuáles son las zonas, ejes susceptibles de debate y puede ser que los chicos traigan una parte leída del libro o que sean lecturas grupales en el aula y a partir de determinada selección de un capítulo o de una situación, eh..., hacerles preguntas, que abran el diálogo, un diálogo constructivo, ¿qué opinás de esto? ¿Qué pasó con esto?” (Profesor 5)*

*“Ver que pueden esperar con un libro que tenga este título o que tenga esta tapa, pensando en los más chicos, más que nada ¿no? qué pueden llegar a esperar o sabiendo algo muy sencillo como...qué dice la contratapa, cómo funciona, cómo creen que va a ser este personaje ahora que leyeron...la, la primera hoja, donde está solamente una pequeña presentación eh...entonces funciona bastante en armar expectativas en qué va ser la historia, cómo va a funcionar eh...crear nuevas cosas alrededor de eso poquito que saben” (Profesor 7)*

La práctica de la lectura en voz alta, ya sea por parte del docente o con la participación grupal de los alumnos, aparece como una constante a los fines de lograr captar la atención sobre la trama narrativa del texto de ficción, *“La lectura en voz alta para mí es muy significativa eh...de hecho en eso eh...poder escuchar a los compañeros. O poder identificarse a veces, desde la ficción, con algún personaje como pasó con el ‘Sé que estás allí’ que...que esperaban y ellos querían leer...”* (Profesor 8)

*“Disfruto mucho de la lectura en voz alta. Bueno, en alguna parte como puntual que yo detengo la lectura y les digo, chicos ¿Qué les parece esto? Los chicos siempre hacen referencia a Gabriela de Sé que estás allí, el personaje es como muy importante para ellos bueno, porque quieren saber que más pasó o, por ejemplo, escribir el final con respecto a esta historia”,* (Profesor 8)

*“El debate, la construcción de historias paralelas o de finales alternativos ¿Qué son las historias paralelas? Bueno, ¿Qué hubiera pasado sí...? Entonces, por ejemplo, desde la historia de em...les hacemos cambiar momentos o partes digamos de la historia y ellos los cambian y entonces, ahí obviamente, se va a cambiar la historia, van a ver otros...y eso les gusta a los chicos también”,* (Profesor 8)

En los debates previos o posteriores a la lectura, se observan situaciones que atraviesan tanto a docentes como alumnos, situaciones que en algunos casos resultan impredecibles. No obstante, uno de los docentes entrevistados manifiesta, a pesar de su sorpresa ante la respuesta de sus alumnas, la importancia de la instancia de aprendizaje para el profesor y sus estudiantes a través del descubrimiento de otras formas de pensar y que surgen de manera natural en las conversaciones de la vida cotidiana.

*“Y, además, uno también aprende, porque, por ejemplo, yo el otro día les dije cuando leíamos “La lluvia sabe por qué” ... eh...terminamos hablando de la intimidad, del límite o qué aspectos tener en cuenta para compartir intimidad con una persona. Yo les dije que no estaba bueno sacar fot..., que había que cuidarse, que no había que sacarse fotos íntimas y compartirlas*

*con una persona y las chicas me dijeron: “Eso depende de cada uno”, ¡tercer año! Y les digo sí, depende de cada uno, pero uno tiene que tener plena confianza en esa persona y a veces es difícil y yo veía como una mente muy abierta de parte de las chicas y yo me sentía como “una vieja cuida” pero nos permitió, a mí me permitió ver como pensaban los jóvenes y me permitió hablar de otros temas que tenían que ver con el cuidado de la intimidad, el cuidado de la persona, bueno, reflexionar sobre determinados temas y ellos también”. (Profesor 5)*

#### **4.5. Importancia de la lectura reflexiva, la clase reflexiva y la clase afectiva**

En esta subcategoría se aborda el tema de la lectura crítica y las diferentes formas de leer textos de ficción. Asimismo, se intenta realizar una aproximación entre la relación existente entre la literatura, el lector y su transformación a partir de la experiencia personal, sin dejar de lado el componente emocional. Algunos docentes coinciden que a los fines de trabajar con problemáticas que surgen en el aula y, en consecuencia, lograr resultados positivos, es necesario abordar las temáticas con mayor profundidad, instando a los alumnos a la reflexión continua y constante.

*“Creo que la narrativa juvenil muchas veces intenta como trabajar estas temáticas que son conflictivas en...en los adolescentes y para trabajar esas mismas problemáticas dentro del aula, se une a una lectura reflexiva, pero necesitamos que no se lean las cosas así como por encima, como titulares sino que uno pueda ir trabajando con los personajes, con los conflictos de los libros con todo...y para eso necesitamos que ellos lo lean desde una mirada como...dándole vuelta, poniéndose, empatizando o no o entendiendo por qué a veces eh...se sienten más cercanos o no a algún personaje o lo que fuera”. (Profesor 7)*

Algunos comentarios de los docentes en relación a la implementación de determinadas estrategias para estimular los debates orales, dan cuenta de los procesos que tienen lugar cuando los estudiantes logran empatizar con el argumento de la historia o con algún personaje, dando lugar a reflexiones profundas sobre hechos pasados, es decir, la posibilidad de verse reflejado o identificado con un aspecto de la trama narrativa:



[...] “y este año, lo que sí salió bastante con el...Palabra de Nadie fue el final en especial que a algunos no les había gustado porque salió el tema de las disculpas de ...si pedir disculpas solucionaba las cosas o no las solucionaba. Si pedir disculpas funcionaba solamente para el que había agraviado o también para los otros, cómo se armaban esos nuevos puentes, había...salieron como pequeños lugares de dolor de otros tiempos de ellos, de la primaria, de otros compañeros. Quizá, no entre ellos, pero sí de otros momentos de sus vidas con compañeros de otros colegios a lo mejor y ...experiencias que ellos comparaban con la novela y quizá criticaban en algunas cosas como decir, no, si a mí me hubiera pasado eso porque a mí me pasó algo parecido y no es así, a uno no le pasa así...eso fue bastante interesante.” (Profesor 7)

Los entrevistados hacen referencia de manera frecuente a aquellos textos literarios que ‘funcionan’ con determinado grupo de alumnos, cuando los mismos ven reflejadas algunas de sus experiencias personales en los hechos que se relatan en la historia, “Pero ¡ah! Sí, le pasó a un compañerito cuando iba a quinto grado y yo ni me di cuenta y ahora lo veo y ahora es lo mismo. Entonces ellos abren los ojos a otras cosas a partir de la reflexión de la lectura. Los textos infanto-juveniles tienen las temáticas esas porque creo que están pensados para que los lean adolescentes eh...ya saben que yo no soy nada fanática de ese tipo de textos, pero muchas veces, funcionan muy bien y son muy útiles y hay cosas que son realmente lindas. Lindas e interesantes” (Profesor 7)

Las estrategias didácticas que conllevan una reflexión profunda sobre determinados temas sensibles, a veces no sólo involucran a los estudiantes, sino que a veces afectan al docente, quien también comienza a interrogarse cuando analiza las actividades que realizan sus alumnos. Por ejemplo, cuando apelando a su imaginación, los alumnos diseñan una nueva portada para la novela que están leyendo y el docente examina detalles que quizá no había detectado anteriormente:

“Me queda esto de la portada de esta chica ¿no? Yo me convertí en Nadie, creo que era, desde el punto de vista como profe, se me llenó el mundo de preguntas como diciendo, a ver, hay algo que yo no registré, hay algo en esta chica que le tocó en la novela porque es la misma chica que me dijo, ‘profe hay partes de la novela que preferiría no leerlas en voz alta’ ...como profe

*digo, hay algo que se me pasó por alto, hay algo a lo que no pude prestar atención. Utilizo muchas estrategias, pero la verdad yo nunca había reflexionado” (Profesor 8)*

*“Bueno, como profe de lengua a mí encanta, para mí es fundamental escucharse, ver, analizar reflexionar sobre eso, traer bueno, un capítulo que lo leyeron en la casa, otro que lo leemos juntos y analizamos sobre eso ¿Qué pasó? dejar preguntas como claves, para que se lleven, para darle vueltas y después cuando volvamos eh...volvamos a reflexionar o incluso a veces, saltan a...a preguntas o a cuestiones donde: "ah, leí esto en mi casa, lo leí con mi mamá, se lo leí a mi papá". Y entonces traen otros tipos de reflexiones del...que se presentó, donde no solamente fue lo que ellos pensaron sino la charla que tuvieron en su casa o "este libro yo leyó también mi hermano hace...tres años", y entonces salen cosas que son bastante lindas, interesantes...” (Profesor 7)*

*“Pero los chicos empezaron a ponerse en el lugar de críticos y les encanta también, les encanta como posicionarse de ese lado y argumentar y definir y decir esto sí, esto no y bueno, por ejemplo con el libro este, "Sé que estás allí" no les gustó el final....y no les gustó el final porque ellos querían eh...todo acabado, con las respuestas, la resolución feliz, en la que bueno ya Rosendo se anima y escracha a todos, dice todo, pero bueno es como que ellos hasta un punto se enojaban, ellos querían que el autor o el personaje hubiera hecho más” (Profesor 8)*

Dentro de las diferentes estrategias utilizadas para generar los debates, surgen comentarios relacionados con el asombro que produce en los docentes el escuchar aquellas voces que no acostumbran a expresarse en la cotidianeidad de las clases. Asimismo, destacan la importancia de los argumentos que presentan y que se encuentran entrelazados con sus propias historias personales, llegando a crear conflictos dentro del grupo. Sin embargo, se detectan objetivos claros por parte de los docentes en cuanto al control de la situación:

*“Ellos a veces hablan, y hablan esos otros que no hablan siempre, los que no hacen quizá siempre la tarea; a veces descubrimos otras voces porque lo que cuentan son otras cosas, cuando están hablando de su propia historia personal o desde sus propias miradas a veces, y muchas veces salen cosas entre ellos, salen peleas entre ellos de cosas de, bueno, yo no sé qué cosa y los otros le dicen: ‘pero si sos vos el que nos tratás mal a todos’ y ahí, nosotros también lo tenemos que manejar y lo tenemos que armar pero de golpe salen palabras que antes nunca las habían dicho porque a lo mejor, ese que trata mal a todos es la primera vez que se da cuenta que trata mal a todos y...bueno, es también un camino, un proceso para no enojar a nadie, por supuesto ¿no?” (Profesor 8)*

*“Y ese camino es solamente de la literatura porque a ver, no se genera dando gramática, no se genera dando otras cosas, sino que es la literatura la puerta que abre a que los chicos puedan desde ese lugar, poder expresarse hasta incluso en la narrativa. Me pasó una vez que cuando uno produce y hace que los chicos escriban por ejemplo este final paralelo, este cuento paralelo que salgan cosas, que pongan en palabras cosas que ellos no se animan y que, incluso, a nosotros como profes nos provocan muchos desafíos, bueno, ¿a ver y cómo saltó esto? y cómo lo manejó? eso también es importante” (Profesor 8)*

Uno de los profesores entrevistados refiere a la experiencia vivida con una novela de la autora María Fernanda Heredia, “La lluvia sabe por qué” donde la temática que se presenta alude al uso responsable de las redes sociales y salen a la luz temas sensibles y delicados, tales como el acoso y el suicidio, *“Por ejemplo, yo estoy trabajando en un tercer año “La lluvia sabe por qué”, y lo he trabajado otros años. Entonces el tema ahí es el uso responsable de las redes sociales; una chica que, este..., está con las compañeras, [...] en un momento que ella está en paños menores le sacan la foto y se la mandan al chico que las chicas, eh..., piensan que le gusta...a esta chica que es la protagonista que se llama Lucía. Lo importante es que al otro día toda la escuela tiene la foto de ella en ropa íntima o sin ropa, eso no lo especifica. Y para ella se hace un mundo y cae en una depresión que casi la lleva al suicidio y después eso la lleva al acoso porque el chico la*

*acosa, porque construye una mirada como si ella fuera una mala chica. O sea, toda una serie de factores que se disparan que hace que la chica esté al borde del suicidio” (Profesor 5)*

En la descripción, la docente aborda el tema de la amistad, de los valores, del compañerismo en el nivel secundario, en otras palabras, se invita a los alumnos a una reflexión profunda sobre el comportamiento de los personajes, incluidos los protagonistas, y al desarrollo de opiniones fundamentadas: *“Entonces, esa es una situación realmente para hablar sobre lo que hicieron las amigas, que no le dieron el apoyo, se borraron. Entonces eso da para hablar de la amistad: ¿qué es ser amigo? ¿qué es no ser un buen amigo? ¿qué es ser una buena compañera? ¿qué harían ellas si les hubiese ocurrido algo igual? ¿cómo hubiesen reaccionado? ¿qué actitud hubiesen tomado? Y está bueno, está bueno porque..., primero los hace pensar, los hace debatir sobre el tema” (Profesor 5)*

En su mayoría, los entrevistados coinciden en que, al margen de la diversidad de estrategias didácticas o recursos que cada uno de ellos haya utilizado, la literatura, los textos literarios juveniles aparecen relacionados a un “puente”, como generadores de vínculos, de diálogos interactivos, incluso entre aquellos estudiantes más silenciosos dentro de las aulas o reticentes a dar respuestas personales:

*“eh...yo siento que nos unió, que nos hizo más cerca eh...en eso de...ese hablar con los chicos, estoy pensando en ese abril, mayo cuando presentamos el libro, estábamos tan caóticos con todo y el acercarlos el libro fue...fue como, esa distancia que había, fue como...nos sirvió de puente y también para decir, chicos, les gustó o no les gustó, bueno a ver, leamos una parte y entonces eso generaba el diálogo, entonces los que eran un poco más tímidos se animaban lo mismo a participar, que si a lo mejor estábamos solamente dando contenidos teóricos, desarrollábamos lo que era el circuito de la comunicación es así y así, no, esto los acercaba por eso siento que en este contexto la literatura nos... nos sirvió mucho y nos unió con, con los chicos” (Profesor 7)*

*“Hoy hicimos cierre con segundo y fue un cierre re lindo. En realidad, para agregar en relación a la literatura, ellos reconocen que esto, a través de las pantallas, la literatura y la lectura en voz alta fue lo que los conectó y lo que les daba ganas de ir a clases, que para ellos fue una de las mejores clases, por lo menos en este contexto de pandemia así que, eso fue como un bálsamo para el alma, que uno siempre se está cuestionando que hace bien y que hace mal. Y que la devolución haya sido de (nombra a un alumno), es como super importante porque el año pasado ellos eran muy críticos con respecto a mí y ahora la devolución de ellos me llega y lo tomo... y me parece que así, que el vínculo que nos hace mantenernos cercanos es esto ¿no? La literatura, los textos de ficción...” (Profesor 8)*

Las posibilidades que ofrece la lectura reflexiva son múltiples, más allá de despertar el pensamiento crítico y creativo de los adolescentes, como hemos apreciado a lo largo del análisis de las entrevistas y grupos focales. Si bien el aspecto cognitivo resulta de fundamental importancia para la formación de los individuos, en ocasiones se excluyen del plan de estudios aquellos componentes socioafectivos y emocionales que también forman parte de una educación integral. A modo de síntesis, rescatamos el rol del docente como mediador de conflictos y la importancia de desarrollar lazos afectivos dentro y fuera del aula, lazos que involucran la confianza, el respeto mutuo y la tolerancia a lo diferente, entre otros valores. Estos valores junto con el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes, constituyen la base de una convivencia respetuosa y significativa para todos aquellos que integran una comunidad educativa.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

En el prólogo de la investigación, *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*, Juan Carlos Tedesco señala que, “El tema de la convivencia escolar ha cobrado una visibilidad muy significativa en nuestro país y se ha constituido en un tema prioritario en la agenda de las políticas sociales en general y de las educativas en particular” (Beech & Marchesi, 2008, p.3). Coincidimos con Tedesco cuando afirma que resulta de suma importancia “poner en la agenda” el tema de la convivencia escolar en el marco de una estrategia donde “aprender a vivir juntos constituya el eje central de las experiencias de aprendizaje que los alumnos desarrollan en las escuelas” (Beech & Marchesi, 2008, p.4). Al inicio de esta investigación, nos impulsaron a transitar por este camino algunas de las tantas realidades que se viven en la cotidianeidad de las aulas, especialmente en el nivel secundario. Fueron comienzos incipientes en la investigación, con dificultades y aciertos, cuyo entramado fundamental se encuentra en estrecha relación con los géneros literarios de ficción y los vínculos afectivos que se construyen en el aula. El propósito de este capítulo es presentar, en primer lugar, una síntesis integradora de los hallazgos más relevantes en cuanto a los objetivos que nos propusimos al comienzo de nuestro trabajo de investigación.

La orientación del presente estudio consiste en un análisis sobre la relación entre los textos literarios de ficción, las estrategias didácticas desplegadas en el taller de lectura y la promoción de buenos vínculos entre pares o iguales. A través del objetivo general nos propusimos indagar cómo operan los textos narrativos juveniles como estrategias didácticas en el mejoramiento de la convivencia escolar en el nivel secundario. Por otra parte, los objetivos específicos refieren a las concepciones sobre conflicto, violencia y convivencia desde la mirada de los docentes, el rol del docente en la promoción de vínculos, la identificación y el análisis de estrategias didácticas que favorecen un buen clima en el aula y la relación docente-alumno. Se exponen a continuación, los resultados más relevantes cuya intención es dar respuesta a los interrogantes y objetivos que sustentaron esta tesis.

En los inicios de la investigación, nos preguntábamos de qué manera operan los textos narrativos juveniles como estrategias didácticas en el mejoramiento de la convivencia escolar en el nivel secundario. En pos de nuestro objetivo, realizamos el análisis de los datos obtenidos en el

trabajo de campo y procedimos a la elaboración de categorías y subcategorías emergentes de las reflexiones de los docentes. Observamos que la lectura adquiere un papel preponderante en los programas y planificaciones anuales de Lengua y Literatura, tanto en el CB como en el CO. Asimismo, hasta hace poco tiempo, las prácticas de lecturas eran privativas del área de lengua. Con la propuesta del desarrollo de las capacidades fundamentales en todos los espacios curriculares, capacidades tales como la oralidad, la lectura y la escritura comenzaron a ser abordadas desde todos los campos del conocimiento en los tres niveles educativos. A estas alturas, no es posible ignorar la importancia de la lectura dado “su carácter transversal e interdisciplinar, que impregna los procesos de aprendizaje de todas las áreas y su papel esencial para el desarrollo de las competencias básicas” (Álvarez y Pascual, 2013, p.29).

Continuando con el tema de la lectura, los docentes coinciden en denominar a los talleres de lectura, como espacios de encuentro, de participación y de descubrimiento. Distintas experiencias se vivencian en estos talleres y se interpreta que estas actividades tienen mayor aceptación en el CB que en el ciclo orientado debido a factores tales como el rango etario de los lectores, el interés sobre temáticas específicas o por la inclusión de textos más complejos en el CO. En algunas ocasiones, las decisiones de los propios docentes son las que determinan que los alumnos del CO, en cierto sentido, “pierdan” el interés por los talleres de lectura cuando expresan que solamente realizan una introducción a los textos literarios y luego incentivan a los alumnos a una especie de “lectura en soledad”, en horario extraescolar, con el objeto de lograr una mayor autonomía en sus estudiantes.

En relación a las estrategias didácticas y partiendo del análisis de las entrevistas, es posible distinguir tres tipos de lectura que se promueven dentro de estos talleres. En primer lugar, la lectura en voz alta ocupa un lugar de preferencia y las manifestaciones vertidas dejan entrever que generalmente, la introducción se encuentra a cargo del docente dado que considera importante otorgarle a la primera parte del texto una entonación correcta, con las pausas adecuadas a los fines de facilitar la comprensión. Dentro de este mismo sistema, en otras ocasiones, se incentiva a los alumnos a leer en voz alta para sus compañeros. Otras veces, la consigna alude a una lectura silenciosa, donde luego se comparten opiniones de manera grupal.



En una segunda instancia, aparece una lectura crítica y reflexiva, mediante la cual se anima a los estudiantes a elaborar juicios críticos sobre la trama del texto literario, los personajes, sus actitudes, sus formas de pensar y culminan arribando a una conclusión personal que es compartida en debates grupales. Finalmente, en algunos discursos de los profesores de Lengua y Literatura, aparece la lectura solo por el placer de leer, instancia que ocurre en menor medida en el centro educativo. Según los comentarios de algunos docentes y, a pesar de las satisfacciones que brinda esta actividad, perciben que los estudiantes al final de estas lecturas por esparcimiento, dejan la clase con la sensación de no haber realizado una actividad. Quizá como señala Holzwarth, “por el prejuicio de la falta de control sobre lo leído o por la falta de registro escrito” (2007, p.24).

No obstante, uno de los docentes entrevistados refirió a un club de lectura extraescolar virtual, situación específica de la emergencia sanitaria COVID 19, que los mismos alumnos del instituto sugirieron y que, luego de la autorización de la dirección, se puso en marcha. En este espacio de encuentro los alumnos que pertenecen a distintos cursos, del CB y CO respectivamente, proponen diferentes textos literarios que son analizados por el docente previamente. Coincidimos con Holzwarth, cuando expresa que es un tipo de lectura que le otorga prioridad a la relación que se establece entre el lector y el texto, puesto que aporta a la formación de lectores e incentiva a los estudiantes al intercambio de ideas. De este modo, es posible compartir reflexiones y sentimientos que el texto les produce, sin la presión de evaluaciones sobre datos específicos del texto literario (2007).

En consonancia con el tema de las estrategias didácticas, también nos preguntamos, ¿cuáles son esas estrategias didácticas que contribuyen a la creación de entornos saludables en el aula? Como punto de partida, se realizó un diseño específico de estrategias de comprensión lectora, consensuado con los docentes de Lengua y Literatura, para el desarrollo de los dos textos ficcionales elegidos para esta investigación, “Sé que estás allí” y “Palabra de Nadie”. “Estas estrategias, que facilitan la formación de un lector autorregulado, se inscriben en el trabajo de los tres momentos didácticos de la lectura: antes, durante y después” (Palincsar y Brown 2004. En Flotts et al.,2016, p.64). Las actividades incluyen una variedad de estrategias cuyo propósito principal consiste en activar conocimientos previos que los alumnos traen a las aulas, motivarlos

a descubrir la historia dentro del texto, despertar la imaginación formulando predicciones a través de recursos visuales, a saber, el análisis de la portada, del título y de la información de la contratapa para la introducción. Se trata, como lo expresan Flotts et al., de tender puentes, exponiendo los propósitos de la lectura y preguntando a los estudiantes sobre lo que saben o les gustaría saber acerca del texto que leerán (2016).

El proceso durante la lectura implica, no sólo adentrarse más profundamente en el conocimiento de las temáticas que los textos ficcionales intentan presentar, sino en aquellas que no son fáciles de detectar a simple vista. Se invita a los alumnos a través de las estrategias didácticas a proponer y a debatir sobre temáticas aparentemente secundarias y que resultan evidentes mediante un análisis profundo de los personajes, sus actitudes y decisiones a lo largo de la historia. Paulatinamente, los alumnos comienzan a experimentar un diálogo con el texto, con el autor y a asumir actitudes empáticas o de antagonismo, hacia los acontecimientos que se van desarrollando en la historia.

En este sentido, es preciso destacar la relación que se establece con respecto a una de las estrategias mencionadas por los docentes para la resolución de conflictos. Algunos relatos de los profesores hacen alusión a la importancia de otorgar a los jóvenes participación, posibilitando de este modo, que se sientan protagonistas de la clase. Asimismo, las estrategias didácticas implementadas a partir de la lectura, también los convierte en protagonistas de las obras, cuando se les propone juegos de rol o cuando intervienen directamente sobre la trama de la historia ya sea cambiando el final o creando historias paralelas.

En la etapa final, después de la lectura, la expectativa se centra en despertar el espíritu crítico y creativo de los estudiantes, objetivo que espera lograrse recurriendo a la argumentación en base a una serie de preguntas previamente planificadas por el docente. La intención es que los alumnos puedan expresar sus sentimientos, opiniones, reflexiones, emitir juicios de valor según sus principios y desarrollar habilidades esenciales como la escucha y valoración respetuosa de la opinión del otro. De igual manera, en el diseño de actividades que se incluye en este trabajo de investigación, se han integrado actividades artísticas que incorporan el arte y el teatro combinados

con el contenido de los textos literarios: se anima a los alumnos a imaginar sus propias portadas, creando nuevos títulos para las obras y a desarrollar diálogos imaginarios entre los personajes que luego interpretan de manera grupal y voluntaria.

Las prácticas de lectura y escritura forman parte de los programas y planificaciones de Lengua y Literatura. Ambas prácticas se especifican en las distintas unidades de los programas e incluso se agregan los nombres de las obras que se leerán durante el año lectivo. No obstante, se advierte en las decisiones didácticas una disparidad en cuanto a los objetivos. Se percibe en los discursos de los docentes con mayor antigüedad, que estas decisiones didácticas están directamente relacionadas con la formulación de hipótesis, la argumentación y el desarrollo de la oralidad y la escritura. Además de incentivar la creatividad y el pensamiento crítico, se insta a los alumnos a descubrir como lo expresa Cassany, que “para cualquier texto no existe un significado o el significado (...), sino múltiples variaciones interpretativas, cada una con su propia relevancia y plausibilidad, según los puntos de vista” (2004, p.4).

Los docentes de menor experiencia en las aulas, destacan que es necesario activar los conocimientos previos de los estudiantes antes de comenzar con la lectura propiamente dicha y valorar los momentos durante y después de finalizada la obra literaria. En estos talleres de lectura, se detecta que más allá del contenido, existen otras ventajas que vienen aparejadas con los textos literarios de ficción. En cuanto a la evaluación de estos talleres, los cuatro docentes entrevistados del área de Lengua y Literatura, manifiestan que es primordial preguntarles a los estudiantes si han disfrutado de la lectura, invitándolos a compartir sus experiencias y reflexiones sobre lo leído.

Resulta interesante observar la combinación de prácticas de oralidad y escritura de manera integral. Se realizan actividades tales como los debates grupales, en los cuales los alumnos tienen la posibilidad de emitir sus opiniones sobre la trama y los personajes. Del mismo modo, pueden expresar sus pensamientos sobre el autor y los motivos que lo impulsaron a escribir un final determinado y presentar argumentos propios. Sanjuán sostiene que “sin la implicación emocional del lector no es posible la interpretación” (2011, p.96). En la práctica escrita, se fomentan actividades tales como el cambiar el final de la historia, redactar cartas dirigidas a los personajes,

relatar la historia asumiendo el rol de un personaje secundario o antagonico e incluso narrar historias paralelas. No obstante, el vínculo entre estrategias didácticas y la creación de entornos saludables, es todavía un proceso en construcción, especialmente en aquellas prácticas de docentes con menos años de antigüedad.

La convicción de los profesores acerca del papel insustituible de la literatura en el desarrollo emocional de los niños y los jóvenes –que conllevaría la construcción de su identidad individual y cultural, el desarrollo de su capacidad de comprensión de la realidad social e histórica a la que pertenecen, el refuerzo de la creatividad y desarrollo del pensamiento crítico, su apertura hacia otras formas de vida y de convivencia–, debería orientar el establecimiento de unas nuevas bases en las que asentar un enfoque de la enseñanza de la literatura que no se limite a la adquisición de nociones sobre el hecho literario o destrezas de carácter “técnico”, sino que recupere la dimensión *humanizadora* que le corresponde.(Sanjuán, 2011, p. 97)

Según expresan los docentes de Lengua y Literatura, la selección de los textos literarios responde a las características propias de cada grupo de alumnos. En ciertas ocasiones, el profesor detecta la existencia de determinadas problemáticas o conflictos dentro del aula, lo que condiciona la elección del texto. No obstante, en otras ocasiones estas elecciones se encuentran en relación estrecha con los gustos personales de los docentes o porque simplemente determinados libros “funcionaron” en años anteriores. Se advierte en los relatos que no existe un criterio homogéneo de selección y que cada uno de los docentes actúa de manera autónoma en cuanto a los textos se refiere. De igual modo, las cátedras parecieran actuar de manera aislada e individual, salvo en aquellos casos donde la intención es evitar la repetición de las obras literarias. Tampoco se acuerdan criterios con respecto a las temáticas a debatir en ambos ciclos, CB/CO, o a las estrategias de lectura.

No obstante, existen coincidencias en cuanto a la forma de evaluación de estos talleres. Los docentes valoran el compromiso con la lectura, el debate reflexivo, la escucha respetuosa del otro, las opiniones con fundamentación y la participación del alumnado, especialmente de aquellos

estudiantes que no pertenecen al grupo de los “populares”. Por consiguiente, podemos agregar que esta forma de evaluar la lectura, se aleja de los modos tradicionales y mecanicistas ya que el objetivo final no es lograr que el alumno dé evidencias de haber leído el texto. Coincidimos con Robinson cuando sostiene que, “el desarrollo del pensamiento crítico hacia los textos se ve favorecido por prácticas didácticas de carácter dialógico; estas son las que tienen una mayor influencia transformadora en los participantes (Robinson, 2011. Citado en Álvarez, 2013, p.34).

Con respecto a otro de los objetivos y en relación a las concepciones sobre conflicto, violencia y convivencia, se encuentra en algunos de los discursos de los docentes la noción de convivencia y conflicto interactuando en el mismo escenario. Se identifican a través de los relatos la existencia de dos tipos de conflictos, los que se originan en el mismo centro educativo y conflictos externos que los estudiantes “llevan” a la escuela. Sin embargo, las problemáticas que en cierto modo “invaden” el ámbito escolar, son consideradas en general, como externas y ajenas a la institución. Por consiguiente, pareciera que el docente adopta una postura que, de alguna manera, lo aparta y lo exime de las responsabilidades que generan estos conflictos importados desde otro entorno social.

En la misma línea, se advierte en las narraciones de algunos docentes una especie de distanciamiento entre sus prácticas pedagógicas y la convivencia al interior de las aulas. Algunos de los relatos dan cuenta del desconocimiento acerca de los modos de vinculación entre pares, especialmente en espacios como los recreos o actividades deportivas. En cierta manera, podría decirse que se observa la coexistencia de “dos mundos paralelos” al interior de la institución. El primero, en relación directa con las prácticas pedagógicas de cada uno de los docentes y el segundo, con las tramas vinculares que se entretajan a diario entre pares, esas formas de estar, de ser, de pertenecer, aunque sea de manera provisoria, a la escuela (Molina, 2013).

Aparece la idea del conflicto asociado con problemas de adaptación, especialmente cuando ocurren los cambios de nivel educativo, la ausencia de diálogo entre las partes involucradas, la falta de consideración por la opinión del otro, es decir, la idea del conflicto se relaciona en mayor medida con desavenencias personales más que con agresiones físicas. Además, se observa en los

discursos, una necesidad de aprendizaje de estas situaciones, que no necesariamente se visibilizan como negativas. Por otro lado, a veces las situaciones conflictivas no se originan por causas externas a la escuela sino por una deficiencia en el actuar de los adultos. Los motivos pueden ser múltiples y variados: por desconocimiento, negación del conflicto, negligencia o simplemente debido a la falta de estrategias adecuadas para la resolución de dichos conflictos. La falta de autoridad del docente para imponer límites es señalada como algunas de las causas del origen de los conflictos en las aulas. Recuperamos las palabras de Míguez al respecto, cuando señala lo siguiente: “Así, otra cosa que hemos podido ver, es que a veces la violencia escala por falta de mecanismos apropiados para regularla” (2009, p.35).

Si partimos de la noción de violencia como “un fenómeno social” (Meirieu, 2007, p.2), al indagar sobre el tema, en la mayoría de los casos la violencia se presenta asociada al castigo físico o corporal. Percibimos en las entrevistas, una referencia escasa a aquellas violencias que en muchas ocasiones pasan desapercibidas, esos modos de actuar, manifestaciones ocultas que aíslan al otro, que lo excluyen del grupo y que son difíciles de detectar. Aparece la noción de la naturalización de ciertas conductas que comienzan a ser consideradas como propias del rango etario y que se encuentran firmes y establecidas dentro del aula como parte misma de la clase, tales como los agravios personales, las burlas colectivas hacia determinados alumnos e incluso con referencia a aquellos estudiantes que se destacan por su responsabilidad y compromiso.

Como espacio significativo de socialización, la escuela tiene una fuerte influencia sobre las emotividades que allí se tejen y entretejen. Desde nuestra perspectiva, las experiencias emotivas de las y los estudiantes se expresan no sólo en lo que dicen (actos del lenguaje), sino también en los signos corporales producto de los mecanismos y las relaciones sociales de dominación simbólica. (Bourdieu, 1991b. Citado en Kaplan & Szapu, 2020, p. 16)

En la introducción de *Reflexiones sobre la calidad de la educación secundaria argentina: la escuela posible como horizonte de expectativas*, encontramos que a pesar de los avances logrados en la Escuela secundaria en Argentina en lo que a convivencia se refiere, “podemos decir

que hay ya mucho camino recorrido, pero que aún es necesario trazar otros y también fortalecer y profundizar logros”. (Ferreya et al.,2015, p.9)

Nos preguntábamos al comienzo de nuestra investigación sobre las concepciones de los docentes con respecto a conflicto, violencia y convivencia. Si bien en la generalidad de los resultados analizados se observan coincidencias, en una evaluación más profunda se detectan diferencias. En primer lugar, el conflicto y la violencia son términos abordados como pertenecientes únicamente al ámbito de los estudiantes. Si bien se describen situaciones de conflicto en los microespacios del centro educativo, las mismas son atribuidas casi en su totalidad al accionar del alumnado. Sólo en algunas ocasiones, se hace referencia a “los modos” con una connotación negativa, expresión que alude al trato dispensado a los estudiantes por parte de los docentes, modos que deberían analizarse con mayor profundidad dentro del contexto educativo. En segundo lugar, la mayoría de los docentes considera que la palabra violencia en sí misma se halla relacionada con un solo tipo de violencia, es decir, la violencia física, dejando de lado otros tipos de violencia a los cuales hemos hecho referencia anteriormente. “Nuestros juicios sobre el tipo de violencia que observamos están siempre basados en las definiciones o perspectivas que tenemos de ellas y por eso nuestras formas de proceder o tratar de abordarla responderán a estas percepciones” (Míguez, 2009, p.34).

La convivencia es considerada por la mayoría de los actores de la comunidad educativa como una de las preocupaciones más relevantes en la institución. No obstante, se advierte en algunas descripciones que el aprendizaje de la convivencia no alcanza el status equivalente a otros aprendizajes considerados como prioritarios en la institución educativa. Por consiguiente, al no valorarse como una construcción sistemática y permanente, aún se visualiza como un asunto natural y espontáneo (Maldonado, 2009). En la vida cotidiana al interior de las aulas, se observa una disparidad en cuanto a los modos de intervención en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, al igual que en los estilos de gestión de los conflictos que se generan en la escuela. En relación a lo expresado anteriormente, nos surge el siguiente cuestionamiento: ¿qué aspectos construyen intervenciones favorables de los docentes? ¿Por qué algunos profesores tienen

la capacidad de gestionar situaciones conflictivas, transformándolas al mismo tiempo en experiencias constructivas? Recuperamos las palabras de Ianni cuando refiere que “los intercambios entre todos los actores de la institución [...] que conforman esa red de vínculos interpersonales que denominamos convivencia, deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores” (2003, p.178).

La convivencia dentro de las instituciones educativas puede tornarse compleja y conflictiva, puesto que cada escuela posee un modo único y particular de abordar los conflictos, ya sea explícito o implícito, eficiente o deficiente, que surge del discurso institucional y del accionar cotidiano (Brandoni, 2017). Al respecto, es preciso subrayar que, a pesar del trabajo realizado por la institución en cuanto a convivencia se refiere, emergen de las expresiones vertidas por los docentes, marcas del lenguaje que remiten a un paradigma disciplinario.

Se desprende de los resultados de las entrevistas el papel que desempeñan los docentes en la gestión de conflictos y en la creación de entornos saludables en esos “micromundos” que constituyen las aulas. Los resultados de este trabajo permiten dar cuenta que la mayoría de los entrevistados acuerdan con respecto al rol del docente en relación a la promoción de buenos vínculos en el aula y atribuyen los resultados positivos con respecto a la relación que mantienen con el alumnado a diversas razones.

Es entonces que nos encontramos ante dos de los últimos interrogantes que nos planteamos en esta investigación, ¿de qué manera se conforman los vínculos en el interior del aula entre pares y entre docente-alumno? ¿Cuál es el rol del docente en relación a la creación de entornos saludables para la convivencia? En general, se detecta que el docente se sitúa en el rol de mediador ante situaciones que se presentan en la vida diaria y que afectan no sólo a los estudiantes sino también a los mismos profesores. Estas circunstancias suelen perjudicar el clima institucional, produciendo una sensación de agobio y malestar en todo el cuerpo docente y, por ende, se traslada al resto de los actores institucionales. Los resultados indican que las vivencias diarias suelen resultar abrumadoras para muchos profesores (Brandoni, 2017). La habilidad para gestionar los conflictos dependerá en gran manera, en primer lugar, de la personalidad del docente. En segundo lugar, los



profesores coinciden en señalar al diálogo como una de las estrategias esenciales para el abordaje de situaciones problemáticas.

Con respecto a la personalidad del docente al frente del aula, se advierte una diferenciación entre el acercamiento al alumnado sin perder de vista el rol del adulto y el acercamiento familiar, que muchos denominan “amiguismo”. En este sentido, se observa una especie de tensión por parte del docente en su necesidad de generar relaciones asimétricas y de imponer una autoridad reconocida ante los estudiantes. Al respecto, Narodowski (2014), define la asimetría de la siguiente manera:

[...] una relación en la cual, al aplicar una regla o una operación, el resultado obtenido difiere en cada uno de los elementos de la relación. En el caso de la relación adulto-niño/adolescente, ese resultado muestra propiedades significativamente diferenciadas entre unos y otros. Entre los términos de la relación asimétrica existe desigualdad, aunque no necesariamente desequilibrio [...]. La asimetría adulto-niño implica que el vínculo entre uno y otro no es entre iguales, sino todo lo contrario. (Citado en Ziegler, 2016, p.106)

Igualmente, al indagar por los estilos de resolución de conflictos, se encuentra una amplia coincidencia en donde se destaca la importancia de generar vínculos con los estudiantes, a través del uso de estrategias variadas. Entre ellas, se mencionan el diálogo individual o colectivo, las instancias de conocimiento entre alumno y profesor a través del relato de experiencias personales, las negociaciones con respecto a las actividades áulicas y la valoración de la palabra del otro. Se percibe que es necesario por parte del docente, asumir el rol de un mediador imparcial y prestar atención a los pequeños detalles de la vida cotidiana. De igual modo, la participación de los profesores en actividades extra escolares junto a los estudiantes también se considera positivo a los fines de fortalecer los vínculos. La promoción de valores y el asumir los conflictos sin acallarlos o ignorarlos ocupan un lugar de relevancia entre los entrevistados. Se detecta que los conflictos podrían prevenirse o solucionarse si la mayoría de los integrantes del cuerpo docente o los adultos en general, tuviesen las herramientas o instrumentos necesarios para “posicionarse de una manera

más proactiva y facilitar una mejor aproximación de sus alumnos a estas situaciones” (Brandoni, 2017, p.11).

Lo expresado anteriormente, nos lleva a reflexionar sobre la relevancia que adquieren los vínculos que se generan entre docentes y alumnos y entre pares. Según expresan los profesores de Lengua y Literatura, los géneros narrativos juveniles pueden transformarse en herramientas útiles e instrumentos válidos cuando se crean espacios de diálogo, de encuentro y los alumnos sienten que su palabra es escuchada y valorada. Es posible lograr una convivencia sana y respetuosa de los demás si se emplean estrategias pertinentes y coherentes, entendiendo este proceso como una construcción permanente y sostenida en el tiempo. El rol que desempeña el docente en este proceso, resulta crucial en esta combinación de estrategias didácticas de lectura y el posicionamiento y compromiso del adulto.

En determinadas circunstancias las situaciones, las experiencias a veces dolorosas, vivenciadas por los personajes de las obras literarias, generan en los estudiantes reflexiones muy particulares con respecto a sus propias actitudes. Podemos agregar, siguiendo a Holzwarth, que el maestro asume el rol de mediador de lectura cuando está atento a las percepciones del otro, cuando emplea la creatividad al máximo a la hora de interpretar momentos oportunos y finalmente cuando genera situaciones significativas y relevantes para que sus estudiantes reflexionen más allá de la interpretación de la lectura, a través de una clara decisión didáctica. El rol del docente resulta primordial en la construcción de las historias lectoras de sus alumnos al asumir la figura de mediadores de lectura. Docentes que dejan huellas, marcas en la vida lectora. Maestros que, más allá de enseñar a leer, se proponen formar lectores (2007).

Los mediadores de lectura tienen la posibilidad de que niños, jóvenes y adultos se acerquen a los textos, establezcan diálogos, se familiaricen con ellos. Esto será factible si logra transmitir pasiones, curiosidades y la propia relación con los libros. Los docentes jugamos este papel en las vidas de nuestros alumnos: generar la sospecha de que entre todos los libros habrá uno que seguramente sabrá decirles algo interesante. (Holzwarth, 2007, p.17)

Con respecto a las dificultades para la implementación de estos talleres literarios, se mencionan la falta de tiempo, el número de alumnos en los cursos, la extensión de las planificaciones anuales, la falta de consenso en la selección del canon literario e incluso la imposibilidad de contar con un espacio de lectura que permita a los docentes crear el entorno necesario para esperar la hora de la lectura. Cabe preguntarnos entonces, ¿cuál es el rol que desempeña la institución escolar en la creación de entornos saludables para todos los miembros de una comunidad educativa? ¿por qué razón el aprendizaje de la convivencia como una construcción permanente no logra alcanzar el status de otros aprendizajes que se consideran prioritarios en la escuela? Siguiendo a Ianni (2003) la construcción de la convivencia implica diálogo, participación e interacción, pero también el compromiso responsable de todos los actores de una comunidad educativa.

Hasta el momento no se ha diseñado un proyecto por departamento en el nivel secundario con respecto a la enseñanza de los textos de ficción, motivo por el cual se dilatan las decisiones y planificaciones a largo plazo. De igual manera, se advierte la ausencia de articulación con el nivel primario relativo a la enseñanza, la selección y secuenciación de los textos literarios. En este sentido, resulta imprescindible elaborar propuestas didácticas adecuadas para cada ciclo/nivel (Nivel Primario/ Secundario, CB y CO) y, por ende, a medida que pase el tiempo, los docentes podrán realizar las modificaciones o ajustes que consideren necesarios de acuerdo a sus experiencias, favoreciendo así una secuenciación lógica de los contenidos curriculares en ambos niveles, primario y secundario.

En los inicios de este recorrido, nos propusimos indagar sobre las estrategias didácticas en el taller literario y su relación con la promoción de vínculos saludables en el aula. El objeto de construcción se centró en la enseñanza, en el despliegue de determinadas estrategias didácticas y en el rol del docente, como actor central en la promoción de vínculos saludables. Las evidencias obtenidas fueron vertidas en este trabajo de investigación a través de las palabras de los entrevistados, a través de sus percepciones sobre las experiencias áulicas en el desarrollo de los dos textos literarios escogidos para el estudio. Mediante el análisis en profundidad de los discursos de los docentes, tuvimos la invaluable oportunidad de sumergirnos en esos “micromundos” que

constituyeron los talleres de lectura. Los aportes realizados por los estudiantes son múltiples y diversos y nos fueron revelados a través del trabajo de docentes como mediadores, como interlocutores entre nosotros y ellos (ver anexo III). Como sostuvimos desde los inicios, el foco de la investigación se centró en el marco de la enseñanza a través de estrategias didácticas y en el rol del docente. Del mismo modo, nos interesó conocer las distintas concepciones sobre convivencia, conflicto y violencia que subyacen y emergen de las expresiones de los entrevistados. En este sentido, intentamos recuperar en este recorte no solamente las voces de los docentes de lengua y literatura sino también las de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa. Hablando estrictamente de conflictos, violencia y convivencia: ¿qué concepciones subyacen y emergen de las entrevistas a docentes pertenecientes a otras áreas del conocimiento? ¿Cuáles son las concepciones que surgen de los discursos del equipo de gestión? ¿Cuál es la mirada de aquellos que conviven y habitan otros espacios fuera del aula como preceptores, psicopedagogos o profesores de educación física? Nos interesó conocer e intentar dar respuesta a estos interrogantes desde el punto de vista de los entrevistados mencionados. Sus miradas, sus acciones, sus pensamientos, sus modos de actuar influyen indefectiblemente en la convivencia del centro escolar y por ende afectan el clima institucional, de manera positiva o negativa. Míguez, citado anteriormente, sostiene que resulta de fundamental importancia entender cuál es la concepción de violencia que subyace en los distintos actores de la comunidad educativa puesto que de ello dependerá identificar qué tipo de violencias atraviesan la institución a los fines de visibilizarlas y buscar la solución más apropiada (2009). De igual manera, siguiendo a Vasilachis, esta necesidad surge de reconocer las limitaciones que implica una sola fuente de datos, mirada, o método, para comprender un tema social” (2007, pág. 57).

Recuperamos los aportes realizados por esta investigación, los cuales representan una aproximación inicial al objeto de estudio. Al igual que Ianni, creemos que la convivencia se construye en la cotidianeidad de las aulas y que esa construcción debe ser continua y sostenida en el tiempo. Esos “micromundos” que constituyen las aulas es el espacio donde los niños y los jóvenes ensayarán diferentes modos de ser y estar con el otro, el lugar donde construirán relaciones sociales, donde aprenderán sobre rituales y gestos, “en este lugar se habla, se escucha, se dialoga,

se discute, se reflexiona, se enseña, se aprende, se juega, se permanece en silencio, se participa, se está aburrido, se razona [...]. En el aula se vive la realidad de la escuela” (Ianni, 2003, p.186).

En la constitución de sus redes socioafectivas, la escuela constituye un espacio social donde se puede ser aceptado, ser querido por algunos compañeros; en ella [el estudiante] integra y cultiva ciertas tramas de vínculos, protagoniza algunas prácticas de reconocimiento mutuo que le permiten formar parte (aunque sea de modo provisorio) de un curso de secundaria. Los afectos implican reconocimiento, estar e integrar de algún modo vínculos sociales donde también algo personal se pone en juego. (Molina, 2013, pp. 170-171)

Desde el principio, como señala Campelo (2016), asumimos una actitud proactiva frente al aprendizaje de la convivencia. ¿Por qué esperar a que surjan los conflictos para intervenir sólo en respuesta a una emergencia? ¿Por qué no pensar en planificar estrategias áulicas que permitan a los jóvenes encontrar un espacio de pertenencia en el ámbito escolar? ¿Por qué no tomar la iniciativa y generar espacios de encuentro, de diálogo y de participación ciudadana entre los adultos de la institución y los estudiantes? ¿Por qué no aprender a gestionar los conflictos de manera que puedan transformarse en experiencias de aprendizajes significativos?

Siguiendo el pensamiento de Gabriel Noel, quizá sea preciso focalizar los esfuerzos colectivos en la construcción de los vínculos. Vínculos que se transformarán en los cimientos que posibilitarán la reconstrucción de la institucionalidad escolar. ¿Será posible, entonces erradicar la violencia de las escuelas? Es muy probable que la respuesta no sea la que esperamos. Sin embargo, estas “nuevas formas de ser y estar con el otro”, nos permitirán erradicar aquellas violencias que deambulan a diario por los centros de enseñanza, que son frecuentes e invisibles e influyen indefectiblemente sobre el clima institucional (2009).

Cuando iniciamos nuestra tesis de Maestría, nos propusimos definir nuestros objetivos e intentamos ponerlos en palabras. El embarcarnos en este proyecto de investigación permitió que se despejaran algunas cuestiones e incógnitas sobre el tema propuesto. No obstante, durante el trayecto, nos sensibilizaron ciertos aportes realizados por los entrevistados, pero también nos sorprendieron algunos hallazgos que generaron nuevas preguntas, nuevos interrogantes; otras ideas que podrían dejar abiertas las puertas a futuras líneas de investigación y que bien podrían resultar de interés en el ámbito educativo, tales como:

- ¿Qué piensan y dicen los estudiantes sobre convivencia escolar?
- ¿Cómo opera el relato de ficción como lente recursiva para analizar la propia realidad?
- ¿Cómo se resuelve la distancia/ tensión entre ficción y realidad?
- ¿Qué dispara o induce la creatividad y la escrituración?

## REFERENCIAS

- Allidiére, N. (2008). *El vínculo profesor-alumno*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Alonso Blázquez, F. (2005). Sobre la literatura en la adolescencia. *Zona Próxima N6*, 130-145. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85300609>
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, 63-93.
- Álvarez, P. (2017). *Imaginando (en) la escuela- Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Ya SRL.
- Álvarez-Álvarez, C., & Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53. Obtenido de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/291>
- Andretich, G. (2007). Las relaciones de poder en la escuela. Consideraciones para el abordaje en investigaciones. *Políticas Educativas*, 141-155.
- Aragón Borja, L., & Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la ciudad de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 17, núm. 2, julio-diciembre, pp. 263-282.
- Argentina, Ministerio de Educación. (17 de junio de 2008). *Plan Nacional de Lectura*. Obtenido de Ministerio de Educación de la Nación: [http://planlectura.educ.ar/?page\\_id=326](http://planlectura.educ.ar/?page_id=326)
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (15 de marzo de 2012). *La lectura y la escritura en la escuela. Textos para compartir*. (V. Cohen, Editor) Obtenido de Ministerio de Educación de la Nación: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005377.pdf>
- Baronzini, A., & Cordobes, A. (2010). *Guía de lectura. Sé que estás allí*. Obtenido de Edelvives: [https://www.edelvives.com.ar/urlmanager/catalogo/7734/627/103023\\_GdL\\_Se\\_que\\_estas\\_alli.pdf?tab=8&contType=3](https://www.edelvives.com.ar/urlmanager/catalogo/7734/627/103023_GdL_Se_que_estas_alli.pdf?tab=8&contType=3)
- Beech, J., & Marchesi, A. (2008). *Estar en la escuela: un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Buenos Aires: Fundación SM.

- Berlanga, A. (24 de septiembre de 2006). Nota de tapa. Pasen y lean. Entrevista a Mempo Giardinelli. *Página 12*. Obtenido de *Página 12*: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-2248-2006-09-24.html>
- Berná Navarro, M. (2018). Wonder: la educación emocional en el aula de inglés en 1ro Bachillerato. *Trabajo de fin de Master*. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación, Sevilla.
- Bleichmar, S. (2014). *Violencia social- Violencia escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc libros. Centro de publicaciones educativas y material didáctico S.R.L. 3ra reimpresión.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. N 46, 19-35.
- Botto, J. (16 de octubre de 2016). Literatura: es hora de hablar de bullying. *Infobae*.
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: manual de negociación y mediación para docentes*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Tres de Febrero.
- Buenos Aires, Ministerio de Educación. (2018). Lo público y lo privado : prácticas de cuidado en las redes. 1ra ed. para el profesor. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa- Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Busching, R., & Krahe, B. (2020). With a little help from their peers: The Impact of Classmates on adolescents' development of prosocial behavior. *Journal of youth and adolescence*. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-020-01260-8>
- Calvo Hernández, P. (2002). La disciplina en secundaria : un programa de intervención. (*Tesis de Doctorado*). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Campelo, A. (2016). *Bullying y criminalización de la infancia. Como intervenir desde un enfoque de derechos*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Campelo, A., & Lerner, M. (2014). *Acoso entre pares: orientaciones para actuar desde la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Carreras, L. (2015). *Sé que estás allí*. Buenos Aires: Edelvives- 4ta reimpresión.



- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*. Obtenido de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/compreensionlectora/explorandonecesidadesactualesdecomprension.pdf>
- Castro Santander, A. (2014). Prevenir las violencias: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Cerrillo, P. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación*. México: Mexico: Editorial Miguel Ángel Porrúa. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecas-ucc/38240?page=39>.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación. *Theoría, vol. 14, núm.1*, 61-71.
- Civarolo, M. M. (2009). Aprender y enseñar: Proceso complejo - Difícil tarea. *Experiencias de escritura*, 1-9.
- Coicaud, S., Belcastro, J., & Coicaud, A. (2014). *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política: jóvenes, escuela y proyectos*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecas-ucc/42108?>
- Córdoba, Ministerio de Educación. (8 de febrero de 2011). *Educación Secundaria Encuadre General 2011-2020- Tomo 1 Educación Secundaria*. Obtenido de Secretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf>
- Córdoba, Ministerio de Educación. (6 de julio de 2013). *Violencia entre pares. El fenómeno llamado bullying o acoso escolar. Ley Provincial N 10151. Incorporación de la enseñanza de la problemática relacionada con el acoso y la violencia escolar*. Obtenido de Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa: [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/Violencia\\_entre\\_pares.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/Violencia_entre_pares.pdf)
- Córdoba, Ministerio de Educación. (2014). *Mejora en los aprendizajes de lengua, matemática y ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*. Obtenido de Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>

- Córdoba, Ministerio de Educación. (26 de septiembre de 2014). *Trayectorias y narrativas de gestión 2013-2014. Convivencia escolar*. Obtenido de Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Gobierno de la Provincia de Córdoba: [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Acciones2013-2014/35Convivencia%20escolar\\_REVISADO.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Acciones2013-2014/35Convivencia%20escolar_REVISADO.pdf)
- Córdoba, Ministerio de Educación. (12 de agosto de 2015). *Diseño curricular -Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011-2015 (versión definitiva)*. Obtenido de Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción e Igualdad de Calidad Educativa: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%201a%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- Córdoba, Ministerio de Educación. (19 de Febrero de 2018). *Consejo Escolar de Convivencia (CEC). Un dispositivo para la construcción de la convivencia democrática*. Obtenido de Subsecretaría de Calidad e Igualdad Educativa: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/ConsejoEscolarConvivencia.pdf>
- Cruz Alvarado, M., Sandí Delgado, J., & Viquez Barrantes, I. (2017). Diseño de situaciones educativas innovadoras como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Didasc@lia-Didáctica y Educación- Vol. VIII- N 2*, 99-116.
- Cruz Calvo, M. (2013). Tesis doctoral . *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Universitat de Barcelona- Facultad de Formación del Profesorado, Barcelona.
- Del Río, J. L. (2013). Una llamada a la acción. Aprender a gestionar los conflictos en el ámbito escolar. En M. T. Castilla Mesa, *Educación y cultura de paz en contextos educativos*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Di Virgilio, M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C., & Plotno, G. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Sociología, vol. 5, núm. 9*, pp. 90-110.

- Díaz Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación N 37*, 17-47.
- Díaz Aguado, M., Martínez Arias, R., & Martín Seoane, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. En M. Díaz Aguado, *Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla* (págs. 17-47). Madrid: Revista Iberoamericana de Educación N 37.
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. vol. 8 N 1*, 1-15. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenidodiazbarriga2.html>
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Colección Agenda educativa.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista-2da Edición*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Dubois, M. (6-7 de agosto de 1998). La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias. "*Debates actuales sobre la lectura y la escritura*". Río Cuarto, Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Dubois, M. E. (2015). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica 1ra Ed.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Edelvives. (2005). *Palabra de Nadie. Guía de lectura*. Obtenido de Edelvives- Catálogo: <https://www.edelvives.com.ar/sl/Catalogo/p/palabra-de-nadie--106088>
- Estévez, E., Martínez, B., & Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa Vol. 15, n.º 1*, 45-60.
- Ferreira, H., & Vidales, S. (2014). *Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa*. Obtenido de Prioridades Pedagógicas: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/>
- Ferreira, H., Maine, C., & Vidales, S. (2015). *Reflexiones sobre la calidad de la educación secundaria argentina. La escuela posible como horizonte de expectativas*. Córdoba-Buenos Aires: EDUCC- UNICEF.

- Flotts, M., Manzi, J., Polloni, M., Carrasco, M., Zambra, C., & Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Paris: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Fuertes, A., Martínez, J., & Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada* N54 (3), 531-546.
- Funes, M. (2018). Erving Goffman, su perfil y su obra. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología* 2, 5-22.
- Furrer, C. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom, engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education Vol. 113*, 101-123.
- Galindo, J. (2015). Erving Goffman y el orden de la interacción. *Acta Sociológica* N 66 , 11-34.
- Gallo, P. (2009). Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, autoridad y violencia en las escuelas. En G. Noel (Ed.), *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (págs. 7-20). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación-Observatorio argentino de violencia en las escuelas.
- Gilmore, L., & Howard, G. (2016). Children's books that promote understanding of difference, diversity and disability [Libros para niños que promueven la comprensión de la diferencia, la diversidad y la discapacidad]. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(2), 218-251.
- Giménez Romero, C. (2005). Convivencia. conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de vista N 1- Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, 7-31.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 1ra ed. 3ra reimp.
- Goldberg, R. (24 de agosto de 2011). *Using literature to educate students about bullying [Usando la literatura para educar a los alumnos sobre el bullying]*. Obtenido de Rowan University. Theses and dissertations: <https://rdw.rowan.edu/etd/45>

- González Almagro, I. (2009). Socialización del adolescente. En Á. Aguirre Baztán (Ed.), *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246. Obtenido de [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file\\_1.pdf?sequence](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence)
- González, D., Martínez, A., & Soto de la Espriella, S. (2018). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la paz y la convivencia escolar. *Trabajo de grado- Magister En Educación*. Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de Ciencias de la Educación, Medellín.
- Greco, C., & Korseniowski, C. (2017). Relaciones entre pares: aceptación, rechazo, victimización, agresión. Su importancia para el diseño de intervenciones en salud mental en educación primaria. *Revista argentina de clínica psicológica*. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/321056957>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del trabajo social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Guzmán, J. (2008). Panorama de las teorías sociológicas de la novela. Cultura y representaciones sociales. *Culturas y Representaciones Sociales*. Año 3 N 5, 88-124.
- Hernández Méndez, G., & Reyes Cruz, M. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. *Perfiles Educativos vol.xxxiii Nro 133*, 162-173.
- Hernández, M., & Prieto, M. (2018). El abuso de autoridad docente: desarrollo de un instrumento de medida. *REOP*. Vol. 29, n°1, 1° Cuatrimestre , pp. 58 - 73 .
- Holzwarth, M., Hall, B., & Stucch, A. (28 de 11 de 2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. (M. Holzwarth, Ed.) Obtenido de Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires: [http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/laescuelaleemas/mediadores\\_lectura.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/laescuelaleemas/mediadores_lectura.pdf)
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. En M. E. Luna Elizarrarás, *Orientación y tutoría. Antología. Reforma de la educación secundaria* (págs. 177-192). Mexico DF: SEP Secretaría Educación Pública.

- Ianni, N., & Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata (2a ed.).
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de educación*, 467-491.
- Jares, X. (Diciembre 2001). Educación y conflicto como retos de la educación infantil. *Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Ponencias*. Santiago de Compostela: Asociación Mundial de Educadores Infantiles – World Association of Early Childhood Educators <http://www.waece.com> - [info@waece.com](mailto:info@waece.com).
- Kaplan, C., & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Ciudad de México: Nosótrica Ediciones. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200602034941/Conflictos-violencias-emociones.pdf>
- Kasely, E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia Vol.5 No 9*, 127-133.
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambio. *Adolescencia y Salud- Vol. 1 N2*, 1-17.
- Landázabal Cuervo, D., & Pineda Ballesteros, E. (2010). Del instrumentalismo a las configuraciones didácticas: una nueva mirada hacia la disciplina. *Revista de investigación Vol. 9 Núm.3*, 11-27.
- Lillo Espinosa, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, núm. 90*, pp. 57-71.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López Calva, M. (2003). "Mi rival es mi propio corazón..."El docente universitario y sus exigencias de transformación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 43-81.
- Loyola Salas, C. (16-18 de noviembre, 2016). Experiencia de estudiantes de pregrado en el uso de categorización y triangulación hermenéutica en el enfoque cualitativo. *Trabajo presentado en V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS)*. Mendoza.

- Luna Elizarrarás, M. (. (2006). *Orientación y tutoría. Antología. Reforma de la educación secundaria*. Mexico DF: Secretaría de Educación Pública.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- Maldonado, H., Del Campo, M., Lemme, D., Paxote, S., López Molina, E., & Toranzo, G. (Sin fecha). *Convivencia escolar. Aportes a considerar para el quehacer institucional en la escuela*. Obtenido de Subsecretaría de Promoción de Igualdad y calidad Educativa. Gobierno de Córdoba: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/CONVIVENCIA%20Aportes%20a%20considerar.pdf>
- Maldonado, M., Servetto, S., Uanini, M., & Palacio, G. (2006). Claroscuros en la investigación: adolescencia, escuela y lazos sociales. *Facultad de filosofía y humanidades. UNC*, 351-364.
- Marí Ytarte, R., Barranco, R., & Hipólito Ruiz, N. (2020). La construcción de la identidad a través de los cuentos infantiles: un estudio de caso. *Revista Diversidade e Educação, v. 8, n. Especial*, 70-95.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. (Gedisa, Ed.) Barcelona, España. Obtenido de [https://elibro.net/es/ereader/bibliotecas-ucc/127783?fs\\_q=investigacion\\_\\_cualitativa&prev=fs](https://elibro.net/es/ereader/bibliotecas-ucc/127783?fs_q=investigacion__cualitativa&prev=fs)
- Mead, G. (1968). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Meirieu, P. (25 de octubre de 2007). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. *Ciclo de Videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Corrección y adaptación: Martínez Carranza, S.*
- Méndez, L., & González, M. (2011). Escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos: diseño y evaluación de sus propiedades psicométricas. *Revista Electrónica: "Actualidades investigativas en educación" vol.11 N 3*, 1-39. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178006.pdf>
- Mercado, A., & Zaragoza, L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos Vol. 14*, 158-175.

- Míguez, D. (2007). Reflexiones Sobre la Violencia en el Medio Escolar. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 17, 9-35.
- Míguez, D. (2008). Violencias y conflictos en las escuelas. En H. Paulín, *Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina* (págs. 1751-1762). Buenos Aires: Paidós.
- Míguez, D. (2009). Las Formas de la Violencia en las Comunidades Escolares. En G. Noel (Ed.), *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (págs. 1-55). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Millán L., N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales. Núm. 16 enero-junio*, 109-133. Obtenido de : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=652/65219151007>
- Minagawa, M. (2015). Educar en valores para la paz. En J. Seda, *Dilemas del bullying: de la urgencia a la oportunidad. Aprendizaje afectivo, dinámicas grupales y experiencias de intervención*. (págs. 43-56). Buenos Aires: Noveduc libros.
- Molina Fernández, C. (2006). Como se analiza una novela. Teoría y práctica del relato 1. *Per Abbat I*, 35-60.
- Molina, G. (2013). *"Me quiere mucho, poquito, nada...": construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Bayona, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 153-167.
- Moreno Fernández, A. (2015). La adolescencia. Barcelona, España. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecas-ucc/113757?>
- Moro, D. (4 de abril de 2014). La lectura literaria: educación y mercado. *El Toldo de Astier- N 8*.
- Noel, G. (Ed.). (2009). *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación-Observatorio argentino de violencia en las escuelas.
- Nuñez, P. (2019). La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *CPU-e Revista de Investigación Educativa 29* , 180-204.



- OEI. (2008). *Metas Educativas 2021- La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- OMS. (2020). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de Desarrollo en la adolescencia: [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- Organización de los Estados Iberoamericanos, p. (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Cudipal.
- Padilla, C., & López, E. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en el nivel secundario y superior. Perspectivas de docentes y estudiantes de la provincia de Tucumán*. Tucumán: Ministerio de Educación de Tucumán.
- Palacios, J., & Oliva, A. (2014). Desarrollo psicológico durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Edits.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva 2da Edición* (págs. 433-514). Madrid: Alianza Editorial.
- Paulín, H. (2015). Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica Vol.14 No 5*, 1751-1762.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión* (págs. 69-94). Buenos Aires: Colección Redes de educación.
- Perkins, D., Tishman, S., & Jay, E. (1998). *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Piñeiro Carballal, L. (2017). Tesis doctoral. *La literatura y la educación emocional: los sentimientos como propuesta didáctica transversal para conseguir hábito lector y autoconocimiento entre el alumnado del secundario*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Ramos Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula: un estudio prospectivo. *Psicología educativa N 22*, 113-124.
- Richaud, M., Moreno, J., & Sacchi, J. (2011). Un modelo acerca de la relación entre los vínculos interpersonales y el afrontamiento en la adolescencia. En M. C. Richaud, *Psicología y otras ciencias del comportamiento. Compendio de investigaciones actuales. Vol 1-2* (págs. 137-155). Entre Ríos, Argentina: Universidad adventista del Plata; Buenos Aires, Argentina: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET: Editorial

- Universidad Adventista del Plata. Obtenido de Entre Ríos, Argentina: Universidad adventista del Plata; Buenos Aires, Argentina: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET
- Rivero, I., Gómez, M., & Abrego, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista Educación y Tecnología, N°3*, 190-206.
- Rizo García, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quórum Académico Vol.8 No 15*, 78-94.
- Ros García, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 329-350.
- Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología, vol. 13*, 71-78. Obtenido de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=en).
- San Fabián Maroto, J. (2009). Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía. En M. A. Santos Guerra, *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (págs. 177-200). Madrid: Wolter Kluwer.
- Sánchez Queija, I., & Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de psicología social*, 71-86.
- Sanjurjo, L. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de educación*, 71-84.
- Santos Guerra, M. (2009). La escuela que aprende. Retos, dificultades y esperanzas. En M. Santos Guerra (Ed.), *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (págs. 157-176). Madrid: Wolter Kluwer.
- Sautu, R. (2003). *Todo es Teoría: Objetivos y Métodos de Investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Seda, J. A. (2015). *Dilemas del bullying: de la urgencia a la oportunidad. Aprendizaje afectivo, dinámicas grupales y experiencias de intervención*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Seidmann, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. *Cuadernos de Pesquisa-Vol. 45- Núm. 156*, 344-357.

- Shigihara, M., Sotelo, M., & Fontana, L. (4 de Noviembre de 2018). Las adolescencias: una cuestión que nos convoca a todos. *Enfoque Misiones Ed. N 41*. Obtenido de <http://enfoquemisiones.com/las-adolescencias-una-cuestion-que-nos-convoca-a-todos/>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-30.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones PAIDÓS.
- Tesouro, M., Palomanes, M., Bonachera, F., & Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias Pedagógicas N 21*, 211-224.
- Torres, M. (2004). Los vínculos en el contexto de la posmodernidad. *Artículos Digitales de Tecnología*.
- Torres, P. (2015). La comprensión lectora como competencia fundamental en la formación docente. Una propuesta metodológica. En Sandra M. Díaz et al., & C. Muse (Ed.), *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (págs. 52-62). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Obtenido de [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2309/serie%20Unesco\\_volumen%2003\\_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2309/serie%20Unesco_volumen%2003_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- UNESCO. (2016). *Ending the torment: tackling Bullying from the Schoolyard to Cyberspace*. New York: United Nations Publications.
- UNESCO. (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Obtenido de Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526/PDF/248526spa.pdf.multi>
- UNESCO. (Septiembre de 2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no están aprendiendo*. Obtenido de Instituto de Estadística de la Unesco: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- UNESCO. (2017). *Rendir cuentas en ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. Obtenido de Informe de Seguimiento de Educación en el Mundo: [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000)

261016&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\_import\_89045273-020f-4007-af63-

1f4062b88bb5%3F\_%3D261016spa.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/p

UNESCO. (2018). *Estadísticas para fomentar el aprendizaje. Resumen*. Obtenido de Instituto de Estadística de la Unesco: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-digest-data-nurture-learning-exec-summary-2018-sp.pdf>

UNESCO. (2020). *Finanzas educativas*. Obtenido de Instituto de estadísticas de la Unesco: <http://uis.unesco.org/en/topic/education-finance>

Vasilachis, I. (. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa, S.A.

Ziegler, S. (2016). Asimetrías entre profesores y estudiantes: disputas emocionales e ideológicas ante la formación de las élites. *Revista Colombiana de Educación N 70*, 101-123.

## **MARCO NORMATIVO CITADO Y CONSULTADO**

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Resolución Nro. 149/10.

Ley de Educación Nacional Nro. 26.206. (2006).

Ley de Promoción de la Convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Nro. 26.892.

Ley de Protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes. Nro. 26.061.

Ley 223/99 “Sistemas Escolares de Convivencia”, promulgada por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Plan Nacional de Lectura del ministerio de Educación de la Nación Argentina. Resolución Ministerial N.º 1044/08

## **ANEXOS**

# ANEXO I

## MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO 2019

Estimadas familias:

Mi nombre es M. Susana Reyes y este año estoy culminando una Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Católica de Córdoba. Estoy trabajando en un proyecto de investigación sobre literatura y convivencia escolar. Por este medio solicito autorización para que su hijo/a pueda participar de dicha investigación. El objetivo del presente proyecto es descubrir el efecto que algunos libros que se proponen desde el dpto. de Lengua y Literatura en 1er año A/B pueden tener sobre la convivencia en la escuela.

Se invitará a los alumnos a participar de encuestas, lectura en voz alta y actividades de debate en el aula. Los resultados de todos los datos obtenidos se informarán teniendo en cuenta al grupo observado; no se realizarán informes individuales y tanto las actividades escritas como las encuestas serán de carácter anónimo.

Si ustedes no otorgasen el permiso para participar, dicha decisión no tendrá ningún efecto sobre los resultados de su hijo/a en la asignatura Lengua y Literatura. El trabajo final se encontrará disponible para todos aquellos que se encuentren interesados en conocer los resultados de la investigación. En caso de alguna consulta en particular pueden contactarse a mi correo personal: sreys@hotmail.com

Desde ya muchas gracias.

Saludos cordiales

M. Susana Reyes

*Por favor indique si usted desea que su hijo participe o no del proyecto de investigación*

*Autorizo a mi hijo/a \_\_\_\_\_ DNI \_\_\_\_\_ a participar del presente proyecto de investigación.*

*Firma del responsable parental*

*Fecha*

*NO autorizo a mi hijo/a*

*.....DNI.....a participar del proyecto de investigación. -*

*Firma del responsable parental*

## MODELO CONSENTIMIENTO INFORMADO - GRUPOS FOCALES

Estimado docente:

Usted ha sido invitado a participar en el Proyecto de investigación, titulado “*El texto como pretexto. Estrategias didácticas en el taller de lectura para la promoción de vínculos saludables entre pares en primer año del nivel secundario, Córdoba, Argentina*”, aprobado por la Universidad Católica de Córdoba en el marco de la Maestría en Investigación Educativa, cuyo investigador responsable es Marta Susana Reyes. El objetivo del presente proyecto es descubrir el efecto positivo que algunos libros que se proponen desde el Dpto. de Lengua y Literatura en 1er año A/B pueden tener sobre la promoción de buenos vínculos entre pares en el aula.

Le invitaremos a participar en un grupo focal, junto con otras personas como usted, para conocer sus opiniones y experiencias sobre convivencia escolar. Es importante aclarar que no habrá respuestas correctas ni incorrectas, ya que solamente queremos conocer su opinión acerca de este tema, contribuyendo de esta manera a procesos en construcción de conocimiento sobre convivencia.

El grupo de discusión tendrá una duración aproximada de 60 minutos, y se llevará a cabo por la plataforma virtual Zoom. Si usted está de acuerdo, se grabará la discusión que se dé dentro de este grupo con la única finalidad de tener registrada toda la información y poder analizarla. Toda la información que Usted nos proporcione para el estudio es de carácter estrictamente confidencial, será utilizada únicamente por el equipo de investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a).

Si alguna de las preguntas o temas que se traten en el grupo le hicieran sentir un poco incómodo(a), tiene el derecho de no comentar al respecto.

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Usted está en plena libertad de negarse a comentar o de retirarse del grupo en cualquier momento.

¡Muchas gracias por su consentimiento y participación!



## **ANEXO II**

### **ACTIVIDADES PRIMERA NOVELA**

**“Sé que estás allí”, Lydia Carreras de Sosa**

## ACTIVIDAD N 1

**Tema:** actividad oral previa a la lectura- Análisis de la portada del libro

**Duración:** 50 minutos

**Objetivos:**

- Introducir la temática de la novela a través del análisis de la portada
- Despertar el interés por el argumento de la novela
- Propiciar la reflexión mediante la imaginación
- Formular supuestos o anticipaciones de sentido, sobre el argumento de la novela
- Promover el desarrollo del pensamiento crítico

**Recursos:** pizarra interactiva

**Procedimiento:** en esta primera instancia se presenta el texto que leerán a partir de una imagen proyectada en la pizarra interactiva. El espacio seleccionado es la sala de video. Los estudiantes trabajan de manera colaborativa.

## ACTIVIDAD N 1

¡Analizamos la portada de la novela!

**1. Observen detenidamente la fotografía de la tapa. ¿Qué significado puede tener para la historia que vamos a leer?**

2. Imaginen la trama de esta historia a través de la fotografía de la tapa:

a. ¿Quién es el personaje? b. ¿Qué está haciendo?

c. ¿Qué se puede adelantar a través de la actitud del personaje de la fotografía con respecto al argumento de la historia?

d. ¿Qué notan en especial de la fotografía?

3. Ahora leemos el título:

“Sé que estás allí? ¿A qué se refiere el título? ¿Cómo se relaciona el título con el personaje que aparece en la tapa?

4. Leamos la contratapa:

Ahora que ya tenemos más información, ¿quién creen ustedes que es el personaje de la tapa?

5. Comparemos con las respuestas que habían pensado antes de leer la contratapa

¿Coinciden sus respuestas con lo que acabamos de leer?

¿Se acuerdan lo que habían dicho sus compañeros?

## 1.PORTADA DE LA NOVELA

## 2.INFORMACIÓN DE LA CONTRATAPA

*Rosendo busca una salida*

«Voz de pito», «pichón», «flautín», «corneta». Los insultos resuenan en los oídos de Rosendo Moncadas. Su trastorno de las cuerdas vocales lo ha convertido en el blanco de las humillaciones y el acoso de Lautaro, tres años mayor que él. Aunque creía tener su vida bajo control, advierte que empieza a ser un infierno: ha enfermado, evita a sus amigos y suspende los exámenes. Además, teme revelar su pesadilla a sus padres o a sus profesores, pues no quiere que lo tomen por un cobarde. Rosendo está desmoralizado y no ve ninguna salida, hasta que, de repente, se le presenta una solución inesperada.



## ACTIVIDAD N 2

### ¡Trabajamos con los temas!

Actividad posterior a la lectura

**Duración:** 80 minutos

**Espacio:** sala de video

#### **Objetivos:**

- Despertar el pensamiento crítico ante las diferentes temáticas que presenta la historia.
- Reflexionar sobre el argumento de la novela en relación a los personajes
- Asociar algunas de las temáticas con experiencias personales
- Fomentar el debate saludable entre pares

**Procedimiento:** Al comienzo de la clase, se reúne a los alumnos en el patio. Se les entregan cuadraditos de colores. Los alumnos deben buscar a aquellos que tengan cuadrados del mismo color para poder agruparse. Previamente, se han dividido los alumnos de manera tal que queden conformados grupos de a cuatro. Una vez explicado el procedimiento, se les entrega una copia con las preguntas que figuran a continuación y se les indica que trabajarán fuera del aula, sin alejarse del patio principal. La actividad llega a su fin cuando suena una canción. El debate oral se lleva a cabo en la sala de video.

## ACTIVIDAD N 2

### ¡Trabajamos con los temas!

- ✓ ¿Cuáles de los siguientes temas son relevantes en la historia? Elige 5(cinco) y agrúpalos de acuerdo a la importancia que tienen en la novela, según tu propio criterio.
- ✓ Una vez que hayas seleccionado los temas, escribe una frase que puedas asociar con la historia. (Puede ser textual de la novela o con tus propias palabras)
- ✓ Compartimos nuestras conclusiones en forma oral.

- *Discriminación*
- *Amistad*
- *Confianza en un adulto*
- *Abandono*
- *Pobreza*
- *Indiferencia ante los problemas de los demás*
- *Solidaridad*
- *Empatía*
- *Desilusión en la adolescencia*
- *Primer amor*
- *Familia*
- *Importancia del diálogo*
- *Conflictos en la escuela*
- *Vocación*
- *Acoso escolar*

*Fuente: adaptado de Penguin Readers Teacher's guide to preparing for FCE. (Carolyne Walker- Longman, Pearson Education Limited, 1999)*

<b>ACTIVIDAD N 3</b>
<b>Tema:</b> cuestionario- Actividad escrita
<b>Duración:</b> 40 minutos
<b>Objetivos:</b>
● Introducir a los alumnos a la temática principal de la historia
● Reflexionar sobre los primeros capítulos de la novela
● Fomentar el pensamiento crítico sobre las principales temáticas que plantea la lectura
● Despertar la curiosidad para la lectura de los capítulos subsiguientes
<b>Espacio:</b> aula
<b>Recursos:</b> copia- pizarra interactiva
<b>Procedimiento:</b> se procede a la explicación de la actividad una vez que se han distribuido todas las copias. La actividad se proyecta en la pizarra interactiva para favorecer la comprensión. Del mismo modo, se les indica a los alumnos que pueden consultar si surgieran dudas con respecto a las preguntas.

## ACTIVIDAD N 3

### "SÉ QUE ESTÁS ALLÍ", Lydia Carreras

**Lee y completa las siguientes preguntas sobre lo que has leído de la historia hasta ahora (Cap. 1 al...)**

#### "SÉ QUE ESTÁS ALLÍ"- ACTIVIDAD N

- *¿Te gustó la historia? Justifica tu respuesta*
- *¿Qué parte del libro te gustó más?*
- *¿Qué parte de la historia fue la que menos te interesó?*
- *Menciona la menos un tema de los que se discutieron en la clase que hayas conocido con anterioridad*
- *Menciona al menos un tema que hayas aprendido hoy*
- *Menciona por lo menos un tema que te gustaría aprender o una pregunta después de la lección de hoy.*
- *Menciona un personaje con el cual te identifiques. Explica como las acciones del personaje son similares a las que hubieses realizado en respuesta a la conducta de Lautaro.*

*Fuente: (Goldberg, 2011. Using literature to educate students about bullying)*



<b>ACTIVIDAD N 4</b>
<b>Tema:</b> análisis de los personajes de la novela
<b>Duración:</b> 80 minutos
<b>Objetivos:</b>
●Identificar la problemática de la novela desde el punto de vista de los personajes
●Posicionarse dentro de un rol específico para elaborar un diálogo
●Promover la tolerancia y la empatía desde un rol distinto al propio
<b>Espacio:</b> patio principal
<b>Recursos:</b> copias- carpeta de lengua- cartuchera
<b>Procedimiento:</b> la actividad comienza en el aula donde se explica que a continuación
trabajarán de a pares e intentarán imaginar un diálogo entre los personajes
que hayan seleccionado. El diálogo deberá guardar coherencia con el relato de
historia y con la descripción que la novela hace de los personajes y su rol. Pueden
reunirse en el patio principal. Cuando hayan culminado, deberán decidir en que
parte de la novela se podría insertar.

## ACTIVIDAD N 4

### ¡Hablemos de los personajes!

La construcción de cada personaje depende de sus atributos y de las circunstancias que lo rodean, tales como: su aspecto exterior, sus gestos, su manera de hablar, su forma de ingresar a la historia, su vestimenta, el lugar donde vive. Además, es importante la forma de nombrarlo y de referirse a él. Todos estos factores, muchos y muy variables, permiten construir a un personaje. La descripción es, evidentemente, una herramienta fundamental para lograr estos objetivos.

Trabajamos en grupos de a cuatro:

- Describan y caractericen a los personajes principales. Presten atención a las descripciones que se hallan en el texto, a las ocupaciones o preferencias de los personajes, a sus acciones, a su forma de hablar, al **vínculo** entre ellos.
- Elijan alguna de las siguientes opciones y escriban un diálogo de al menos diez interacciones, teniendo en cuenta las características de cada personaje. Indiquen en qué momento de la historia lo insertarían (se coloca una caja en el escritorio que contiene los nombres de los personajes entre los cuales elaborarán los diálogos)

Fuente: guía realizada por Edelvives y las Lic. Andrea Baronzini y Andrea Cordobes.  
[https://www.edelvives.com.ar/urlmanager/catalogo/7734/627/103023\\_GdL\\_Se\\_que\\_estas\\_alli.pdf?tab=8&contType=3](https://www.edelvives.com.ar/urlmanager/catalogo/7734/627/103023_GdL_Se_que_estas_alli.pdf?tab=8&contType=3)

- Juanita – Rosendo
- Rosendo – Josefina
- Lucía – Ernesto
- Gabriela – Lautaro
- Gabriela – Ernesto
- Torres – Santillana
- Santillana – Ernesto Moncadas
- Marianela – Rosendo
- Amadeo Rial – Ernesto Moncada

## **ACTIVIDAD N 5**

**¡LA AUTORA DE NUESTRA NOVELA con nosotros a través de SKYPE!**

Fecha: 17 de octubre de 2019- 10:30 hs.

Durante la clase de Lengua y Literatura, las profesoras reúnen a ambas divisiones de 1er año A y B y les comentan la novedad. Los alumnos se muestran muy contentos con la noticia y las profesoras les proponen pensar en distintas preguntas que podrían hacerle a la autora del libro. En total, se asignan dos clases para preparar la entrevista. Previo a esta actividad, las docentes les comentan a sus alumnos algunos aspectos más importantes de la biografía de Lydia Carreras de Sosa.

La autora: Lydia Carreras de Sosa nació en 1949, en Rosario, donde vive hasta la actualidad. Es profesora de inglés y tiene su propia academia desde hace más de 25 años. Además, es Licenciada en Filología Inglesa. Esta autora ha publicado cuentos para adultos, pero desde hace algunos años se dedica también a la literatura infantil y juvenil. La novela El juramento de los Centenera recibió el Premio Alandar, del Grupo Editorial Luis Vives, en el año 2007. En el 2006, ya había logrado el Premio Ala Delta por la novela Las cosas perdidas, también publicada por la editorial Edelvives de Argentina. Además, ha obtenido otras distinciones: primer premio de Literatura Infantil otorgado por el Ministerio de Cultura de Santa Fe (Argentina) por Amigos para Siempre y el primer premio Platero en Ginebra, Suiza, por su cuento Dos Mujeres. Madre de cuatro hijos y orgullosa abuela, su relación y conexión con la infancia viene de lejos, gracias a los muchísimos alumnos que ha formado a lo largo de su carrera como docente. (Sé que estás allí, Edelvives, guía de lectura. <https://www.edelvives.com.ar/sl/Catalogo/p/se-que-estas-alli--103023>

<b>ACTIVIDAD N 6</b>
<b>Tema:</b> Entrevista por Skype con la autora de la novela
<b>Duración:</b> 90 minutos
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●Familiarizar al alumno con el formato de entrevista</li> <li>●Establecer un diálogo reflexivo y constructivo sobre la temática principal de la obra</li> <li>●Participar a través de la palabra de la autora de la creación del argumento de la novela</li> <li>●Conocer los motivos que llevaron a la publicación de este libro</li> <li>●Interiorizarse sobre los detalles de la vida de la autora asociados con la vida de los protagonistas de la novela</li> </ul>
<b>Espacio:</b> teatro de la escuela
<b>Recursos:</b> carpeta de clase- pantalla- proyector- micrófonos-
<p><b>Procedimiento:</b> Los alumnos trabajan durante la clase anterior a la entrevista por Skype, en las preguntas que le formularán a la escritora. Al final de la actividad, las comparten con sus docentes y compañeros de curso. A continuación se transcribe un registro parcial de la misma, <i>no textual</i>, de los momentos que el investigador consideró más importante para el presente proyecto de tesis.</p>

## ACTIVIDAD N 6

### ENTREVISTA POR SKYPE CON LA AUTORA DE LA NOVELA

17 de octubre de 2019- entrevista vía Skype con Lydia Carreras de Sosa en el auditorio de la escuela. Asisten alumnos de 1ro y 2do año A y B. Primer año 2018 también ha leído la novela.

10:30 de la mañana ingresan los alumnos de 1ro A y B y los alumnos de 2do A y B. La bibliotecaria les da la bienvenida y les cuenta un poco de la biografía de la autora. Les cuenta incluso que esta es la segunda vez que el instituto tiene el placer de recibir a Lydia Carreras vía Skype. Los alumnos han tenido la posibilidad a lo largo de los años de leer varias de sus obras, entre ellas, “Sé que estás allí”. Se anuncia que dará comienzo la entrevista con preguntas que han formulado los alumnos. La escritora manifiesta que es un placer haber sido invitada otra vez, con un grupo renovado que también ha tenido la posibilidad de leer su obra.

**Alumno:** ¡Buenos días! ¿Quería preguntarte cuándo supiste que querías ser escritora?

**Lydia:** Hola, buenos días. En realidad, desde chica me gustaba escribir. Me acuerdo que ya en la secundaria me interesaba participar de cuanto concurso aparecía. Pero después que terminé la secundaria estudié para profesora de inglés, y bueno, después me casé, vinieron los hijos y cuando tuve el cuarto, decidí que tenía que volver a la escritura. Creo que son cosas que siempre se llevan adentro.

A: ¿Por qué le pusiste ese título?

L: Ese no era el título original. Pero a medida que iba terminando la novela, me di cuenta que éste era el más apropiado porque hace pensar al lector. Y en el fondo, es el principal objetivo que tenía en mente cuando escribí la novela. ¿Quién es el que habla? ¿La supuesta víctima de esta historia? ¿El supuesto acosador?

A: ¿Quién es el chico de la tapa? ¿Es el protagonista?

L: Si se fijan bien, podría ser Rosendo, pero también podría ser Lautaro. Si se acuerdan del personaje, era inteligente, alto, muy lindo y por eso las chicas estaban detrás de él.

A: ¿sufriste bullying cuando eras chica?

L: Creo que no importa el tiempo, todos de alguna u otra manera pasamos por esa experiencia. No sé si le llamaría bullying, pero cuando iba a la primaria, había un compañero, mucho más alto que yo, que siempre me molestaba. Obviamente, cuando uno es más chico, estas cosas suelen dar un poco de miedo. Mis hijos nunca me contaron una experiencia así, pero creo que también les debe haber pasado a ellos.

A: ¿y cómo lo resolviste?

L: mi papá se enteró y un día cuando fue a la escuela a hablar con la maestra, buscó a este chico que me molestaba y le habló directamente. Le pidió que dejara de hacerlo porque si no se vería obligado a volver a buscarlo. Después de esta conversación, nunca más se me acercó.

(Se siente un murmullo muy alto entre los alumnos, como expresando sorpresa ante los comentarios de la escritora, por lo ocurrido con su papá y el otro alumno)

L: quiero decirles que deben ubicarse en la época en que estábamos. Hoy, ese comportamiento de mi papá no sería aceptable. Tampoco comparto lo que hizo pero sí puedo entender sus motivos: me veía sufrir, había dejado de interesarme la escuela y su único pensamiento en ese momento fue ayudarme a resolver un problema que yo no podía arreglar, simplemente porque no tenía las herramientas para hacerlo. Pero reconozco que no fue una actitud correcta de su parte. Los problemas no se resuelven con violencia, se resuelven hablando.

A: ¿la historia de Rosendo y Lautaro es real?

L: No. La historia es ficticia. Si bien a lo largo de mi vida tuve la oportunidad de observar casos como el de Rosendo, el personaje no es real. Pensé en la enfermedad de las cuerdas vocales porque de ese modo la burla surge al instante y desata el argumento de la historia. Un niño que se transforma en adolescente y que cada vez le cuesta más adaptarse a la crueldad de ciertas personas que lo rodean.

A: ¿tu familia te apoyó cuando empezaste a escribir?

L: En el caso de esta novela, antes de publicarlo, se lo di a leer a mis hijos y resultó que fueron muy críticos. Recuerdo que uno de mis hijos me comentó que el argumento de la novela era muy fuerte. Pero en general, sí, he sentido el apoyo familiar.

Alumno: ¿de dónde sacaste la idea de la enfermedad de Rosendo?

En realidad, esa enfermedad en especial, como dije anteriormente, puede ser muy cruel para un chico que está en la secundaria y que empieza a relacionarse con sus compañeros de otra manera o con las chicas. En este caso, Rosendo está enamorado de su mejor amiga Josefina. Y si ustedes recuerdan, se hace mención muchas veces del médico que lo atiende porque él en el fondo, no pierde la esperanza de poder operarse y sentirse como el resto.

A: ¿Por qué le pusiste Rosendo al protagonista?

L: Elegí ese nombre, primero porque es antiguo para un chico de esa edad; también porque me permitía que Lautaro, ese personaje que va a comenzar a acosarlo, le pusiera sobrenombres muy fácilmente: Rosi, Rosita, etc.

A: ¿Cómo te lo imaginaste a Lautaro antes de escribir su historia?

L: Bueno, me lo imaginé tal cual lo describo. Un chico inteligente, muy atractivo pero evidentemente con algunos problemas ya que ha repetido de curso y obtiene una vacante solo por ser el hijo de alguien influyente. También quise mostrar un poco de su historia con respecto a la relación familiar, conflictiva sobre todo con su papá.

A: ¿Por qué elegiste ese final? ¿Por qué no terminaste la historia?

L: La historia termina allí, porque es precisamente el lector quien debe decidir cuál es el final, es decir, son ustedes, que habiendo seguido la vida de los protagonistas, tienen ahora la posibilidad de imaginar el futuro de Rosendo y de Lautaro, entre otros.

A: ¿Qué le pasa a Rosendo al final del libro? ¿y a Lautaro?

L: (se sonríe) Sí, no es la primera vez que me plantean que nos les gusta como termina la historia; me he encontrado con lectores muy molestos por esta razón. ¿Pero, saben por qué pasa esto? Por esa pseudo sensación de justicia que tenemos los seres humanos.

Creo a muchos lectores les hubiese gustado que al final de la novela, Lautaro hubiese sido expulsado, no antes sin que Rosendo hubiera tenido la posibilidad de desahogarse, diciéndole todo lo que se ha venido guardando hasta ahora. Pero lamento decirles que la vida no es así. A veces, la justicia viene por otro lado. ¿quién puede realmente juzgar lo que le pasa al otro?

A: ¿Pensaste en escribir la parte 2?

L: Me lo propusieron, pero no, nunca lo pensé.

A: ¿Por qué aparece Gabriela? ¿Por qué elegiste a la chica de la cantina para ayudar al protagonista?

L: Creo que tiene que ver con que a veces aparece la persona más inesperada para ayudarnos en el momento que más los necesitamos. Si ustedes han prestado atención a la historia, Gabriela ha estado pendiente de los gestos, las miradas, entre Rosendo y Lautaro. Sin haberlo escuchado, sabe que hay algo que está mal y cuando se le presenta la oportunidad, no duda en entregarle el celular de Lautaro al padre de Rosendo.

A: ¿Vos creés que con un libro se acaba el problema del bullying? ¿Qué opinás de este fenómeno?

L: No. Definitivamente no. Creo personalmente que el problema del bullying no se va a terminar nunca. Siempre nos vamos a encontrar con alguien que sufre en silencio a causa de los demás. Pero sí tengo para decirles, que la diferencia está en que ahora muchos se animan a hablar. Por ejemplo, ustedes que han leído la novela y han tenido tiempo de debatir en el aula, sus pensamientos, algunos más, otros menos, se han modificado. Y, eso, creo, es lo más importante. No callarse. Saber que siempre habrá alguien dispuesto a escucharnos. Que, a pesar del sufrimiento, no estamos solos. Fíjense, que Rosendo en la novela no está solo. Están sus amigos, su familia y, por otro lado, gente no tan cercana como Gabriela pero que, sin embargo, toma un riesgo y decide hablar.



## ACTIVIDAD N 7

**Tema:** Teatro leído

**Duración:** 80 minutos

### Objetivos

- Promover el trabajo colaborativo
- Favorecer la expresión oral
- Motivar la reflexión mediante la expresión teatral
- Fomentar la tolerancia a través de diálogos reales entre los personajes

**Espacio:** teatro de la escuela

**Recursos:** carpeta de clase

**Procedimiento:** los alumnos se trasladan al teatro de la escuela y recrean en el escenario los diálogos imaginarios entre los distintos personajes.

**Espacio seleccionado:** teatro de la escuela

Retomando la actividad N 4 donde debían imaginarse los diálogos entre los distintos personajes de la novela, los invitamos a recrear estas conversaciones en el escenario. ¿se animan?

## ACTIVIDAD N 8

### Actividades posteriores a la lectura

(Se envía nota previa para que los alumnos traigan lápices de colores, fibras, revistas y tijeras)

**Tema:** Diseño de una portada

**Duración:** 80 minutos

**Objetivos:** 1. Promover la creatividad 2. Estimular la imaginación 3. Fomentar el trabajo colaborativo 4. Reflexionar sobre la temática principal de la novela

**Espacio:** Laboratorio

**Recursos:** papel afiche blanco (7)

**Procedimiento:** al comienzo de la actividad, los alumnos recuerdan sus ideas antes de la lectura de la novela y comparan sus argumentos con el argumento real. Se los insta a observar la fotografía de la portada y reflexionar sobre el nuevo sentido de la misma una vez que han llegado al final de la lectura. Se dividen los grupos y los alumnos pueden asociarse libremente en equipos de a cuatro compañeros. Al llegar al final del proyecto, la intención es observar si la conformación de los grupos ha variado con respecto a la primera actividad.

Se les reparten los afiches blancos y ahora deben pensar en una nueva portada para la novela e incluso pueden optar por un nuevo título. Al completar 40 minutos, se reúnen en círculo para explicar sus portadas al resto de sus compañeros.

## ACTIVIDAD N 8

### ¡DISEÑAMOS NUESTRA PROPIA PORTADA!

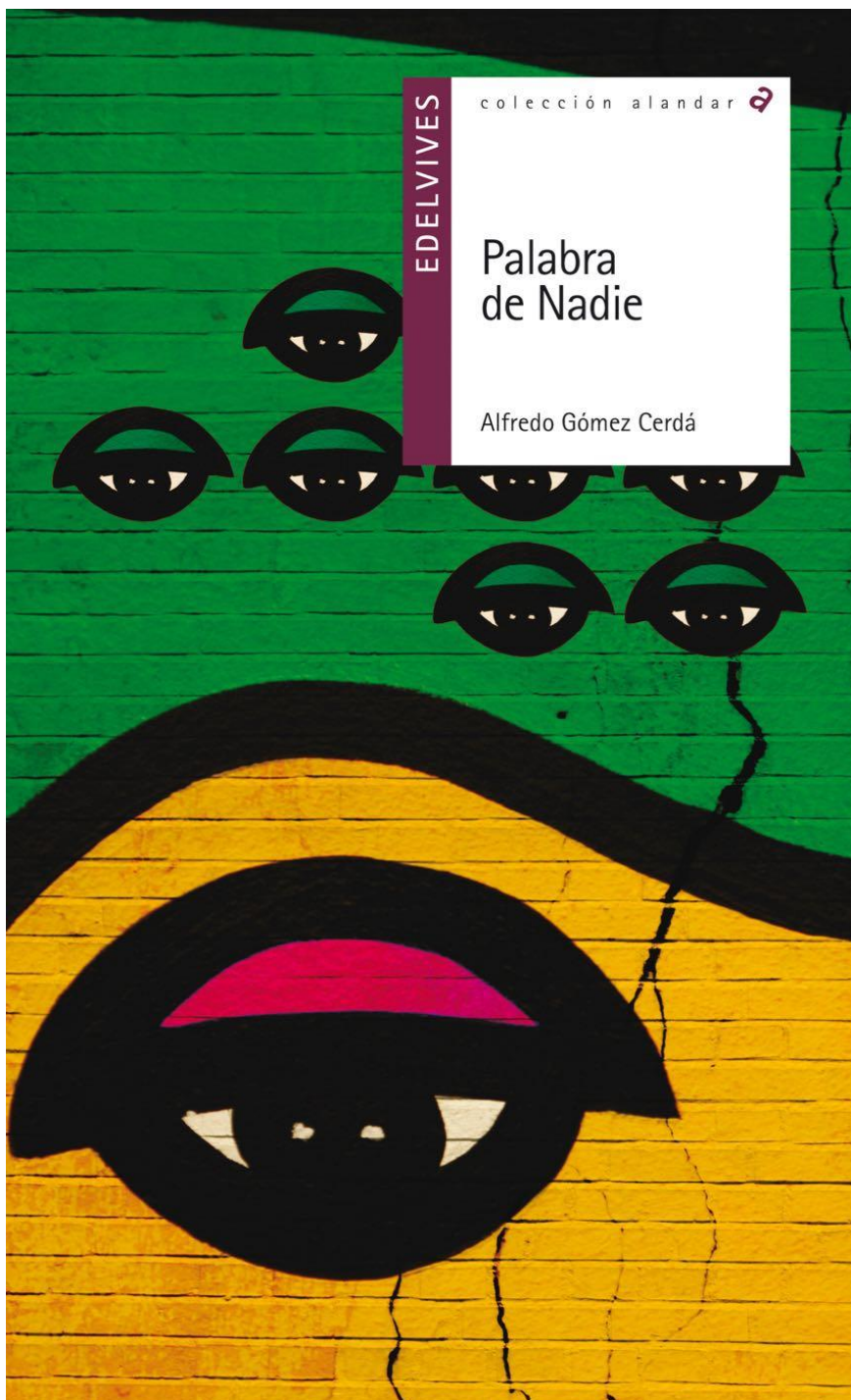
1. Recordamos la primera vez que leímos el título de la novela.
2. Comparamos el argumento del primer día antes de leer la novela completa:  
¿se parece al argumento que habían planteado? ¿quiénes se acercaron más a la trama real?
3. Volvamos a estudiar la tapa del libro:  
¿Qué significado cobra luego de la lectura?  
¿Cambiaron los sentimientos que suscita la tapa sabiendo a qué se refiere?  
¿Quién es el personaje de la tapa?
4. Ahora realizamos una tapa alternativa. Pueden incluir sus propias fotografías, dibujos y diseños; también pueden cambiar el título de la novela, si lo desean.
5. Debate oral: compartimos nuestros trabajos y justificamos nuestra elección de la nueva portada y del título si es que decidieron cambiarlo.

Fuente: adaptado de *Palabra de Nadie* / Autor Alfredo Gómez Cerdá / Alandar, 23 / 184 páginas- EDELVIVES  
[https://www.edelvives.com.ar/urlmanager/catalogo/7834/633/106088\\_GL\\_023\\_Palabra\\_de\\_Nadie.pdf?tab=8&contType=3](https://www.edelvives.com.ar/urlmanager/catalogo/7834/633/106088_GL_023_Palabra_de_Nadie.pdf?tab=8&contType=3)

## **ACTIVIDADES SEGUNDA NOVELA**

**“Palabra de Nadie”, Alfredo Gómez Cerdá**

**ACTIVIDAD N 1: PALABRA DE NADIE, Alfredo Gómez Cerdá**



## Investigamos sobre el autor

### ACTIVIDAD N 1

1. ¿Qué sabemos sobre el autor de la novela “Palabra de Nadie”? Puedes consultar en los sitios que figuran abajo del cuadro y completar los datos solicitados.

<b>NOMBRE COMPLETO</b>	<b>FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO</b>	<b>ESTUDIOS</b>
<b>PRIMERAS PUBLICACIONES (nombre de las obras-fecha)</b>		<b>PREMIOS RECIBIDOS</b>
<b>OTROS DETALLES QUE QUIERAS COMENTAR SOBRE SU BIOGRAFÍA</b>		

[https://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/creadores/gomez\\_cerda\\_alfredo.htm#:~:text=Alfredo%20G%C3%B3mez%20Cerd%C3%A1%20\(Madrid%2C%206,1a%20Universidad%20Complutense%20de%20Madrid.](https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/gomez_cerda_alfredo.htm#:~:text=Alfredo%20G%C3%B3mez%20Cerd%C3%A1%20(Madrid%2C%206,1a%20Universidad%20Complutense%20de%20Madrid.)

<https://es.literaturasm.com/autor/alfredo-gomez-cerda?page=4>

# Actividades previas a la lectura

## ACTIVIDAD N 2- Producción escrita

### **1. Debatir sobre el título de la novela.**

*¿Qué significará?*

*¿Quién será Nadie?*

*¿Qué valor tiene la palabra de un nadie?*

### **2. Estudiar con detenimiento la ilustración de la tapa.**

*¿Qué sentimientos les despierta?*

*¿Qué estará representado?*

*¿Tendrá alguna relación con el título de la novela?*

### **3. Leer la contratapa.**

*¿Qué significado cobra ahora el título?*

*¿Y la ilustración?*

*¿Qué relación tendrá la ilustración con la frase “comprender el punto de vista de los otros protagonistas de la historia”?*

*A partir de la lectura de la contratapa, ¿cómo serán los personajes de esta historia? ¿Qué características tienen?*

Actividades previas a la lectura  
ACTIVIDAD N 3- Producción escrita y  
oral

a) Lee la sinopsis y plantea dos preguntas para las que quieras hallar respuesta en la historia\*

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

b) Luego, compartimos las ideas en grupo.

c) Con todos los datos relevados en la actividad 1, elaborar una hipótesis del argumento de la novela incluyendo el final. (ACTIVIDAD ORAL)

\*(Actividad adaptada de “Las cosas perdidas”, Lydia Carreras de Sosa. Guía de lectura. Editorial Edelvives)



## ACTIVIDAD N 4

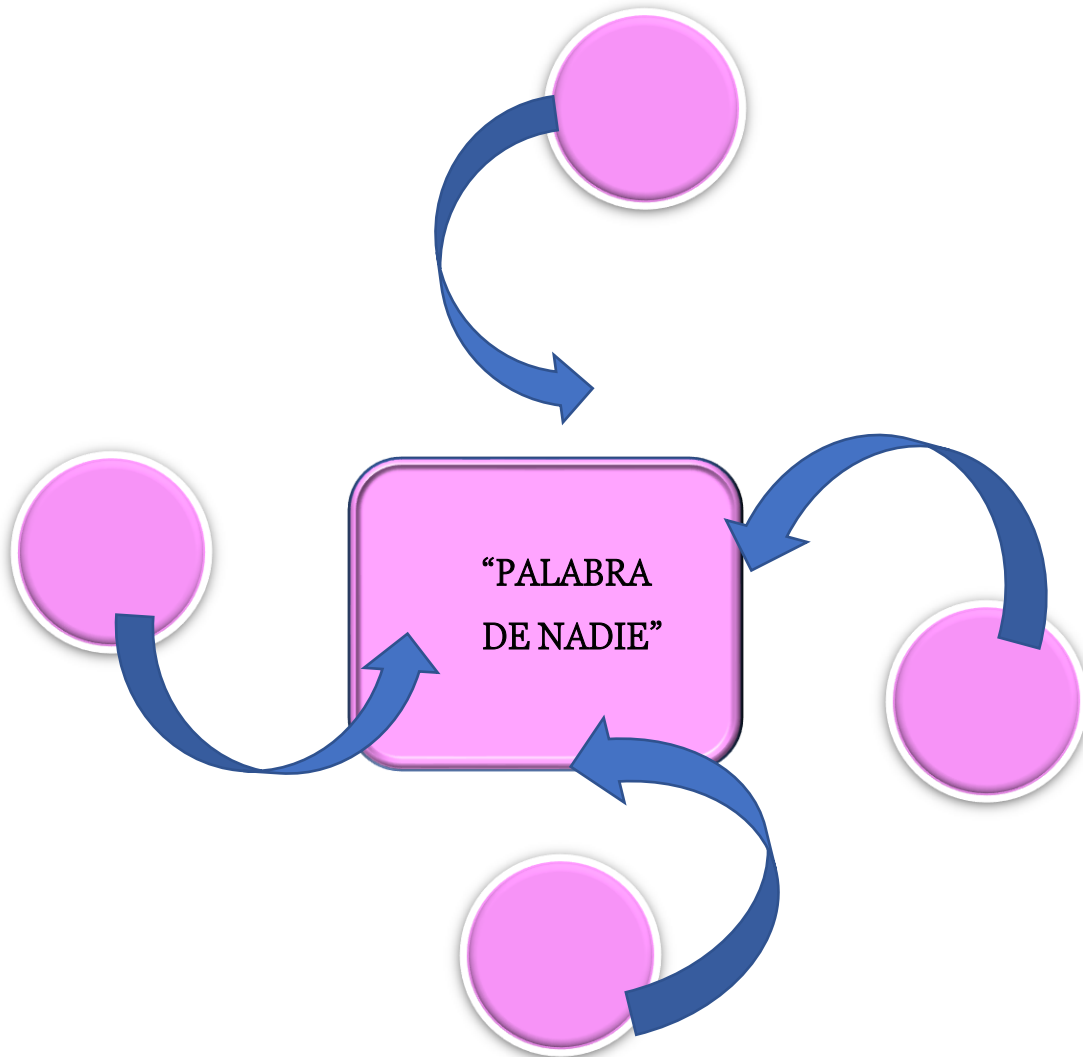
### ¡Trabajamos con los personajes!

¿Quiénes son los personajes principales? Completa los nombres en los círculos y luego busca en la historia descripciones de estos personajes. Copia las frases en tu carpeta y no te olvides de anotar la página.

Pueden ser:

- ✓ Descripciones físicas
- ✓ Descripción del carácter
- ✓ Descripción breve de algún evento importante que les haya ocurrido durante historia

*Finalizamos con una exposición oral y grupal sobre los personajes (si consideras que hay más de cuatro personajes principales, puedes agregarlo en un círculo aparte)*

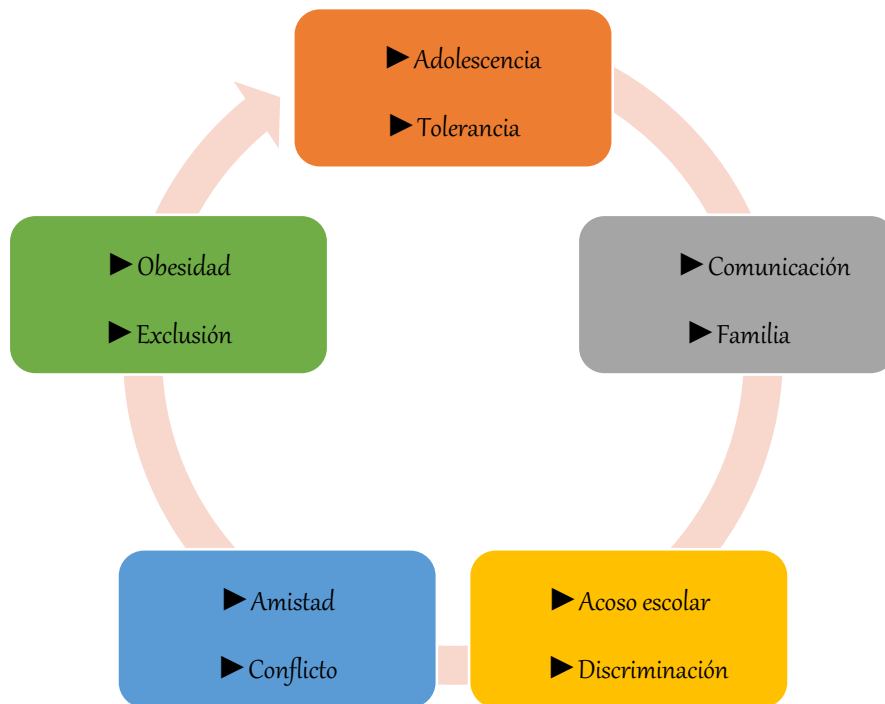


## ACTIVIDAD N 5

### ¡Descubriendo los temas de la historia

¿Cuáles de los siguientes temas tienen relación con el argumento de la novela?

Elige 5 temas según la importancia que consideres tienen en la novela y después, comparte con tus compañeros de forma oral los motivos de tu elección. ¿Te animas a asociarlo con alguna parte de la historia? Por último, ¿podrías pensar en algún tema que está presente en la novela pero que no se encuentra en la lista?



ACTIVIDAD N°  
¡DISEÑAMOS NUESTRA PROPIA  
PORTADA!

1. Recordamos la primera vez que leímos el título de la novela.
2. Comparamos el argumento del primer día antes de leer la novela completa:  
¿se parece al argumento que habían planteado? ¿quiénes se acercaron más a la trama real?
3. Volvamos a estudiar la tapa del libro:  
¿Qué significado cobra luego de la lectura?  
¿Cambiaron los sentimientos que suscita la tapa sabiendo a qué se refiere?  
¿Quién es el personaje de la tapa?
4. Ahora realizamos una tapa alternativa. Pueden incluir sus propias fotografías, dibujos y diseños; también pueden cambiar el título de la novela, si lo desean.
5. Debate oral: compartimos nuestros trabajos y justificamos nuestra elección de la nueva portada y del título si es que decidieron cambiarlo.

Fuente: adaptado de *Palabra de Nadie* / Autor Alfredo Gómez Cerdá / Alandar, 23 / 184 páginas- EDELVIVES  
[https://www.edelvives.com.ar/urlmanager/catalogo/7834/633/106088\\_GL\\_023\\_Palabra\\_de\\_Nadie.pdf?tab=8&contType=3](https://www.edelvives.com.ar/urlmanager/catalogo/7834/633/106088_GL_023_Palabra_de_Nadie.pdf?tab=8&contType=3)

## **ANEXO III**

### **ENTREVISTAS**

## TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS

A continuación, se transcriben las entrevistas realizadas al preceptor y a la psicopedagoga, directivos y docentes de la institución educativa observada. Las entrevistas han sido organizadas en forma de relatos a los fines de focalizar en los aspectos más relevantes de las mismas. Los nombres utilizados son ficticiales para garantizar el anonimato de los informantes y la confidencialidad de los datos.

*ENTREVISTA DIRECTORA 17 años de antigüedad en la docencia*

*20/05/20*

*Conflicto es toda situación que genere alguna tensión, ya sea de origen interno por sentimientos encontrados o por la interacción entre dos o más personas que presenten distintos intereses. En ambos casos, el conflicto lleva a repensar el rumbo.*

*En cambio, la violencia es el uso de la fuerza o del poder sobre alguien que resulta perjudicado. Hay manifestaciones claramente detectables, otras que están ocultas y otras naturalizadas.*

*¿Convivencia? El con-vivir, es vivir con el otro. Compartir la existencia es respetar los derechos y obligaciones de los convivientes.*

*En estos últimos años, los conflictos más comunes creo que son los que se generan a partir del mal uso de las redes sociales: La sobreexposición, la revelación de situaciones íntimas sin consentimiento o con consentimiento pero que desencadenan otras complicaciones, sólo por nombrar algunas.*

*En nuestra escuela se dan con mayor frecuencia en el ciclo básico, de 1° a 3° año. En los cursos superiores también existen, pero no nos enteramos (o son pocos los casos que conocemos) porque ya adquirieron estrategias de resolución y las aplican sin la intervención de los adultos de la institución.*

*Creo que en las últimas décadas se hizo más visible, se le empezó a poner nombre y a desnaturalizar aquellas acciones que antes se soportaban u ocultaban. Hoy ninguna escuela deja pasar situaciones de violencia, las aborda activamente para prevenirla y erradicarla.*

*Entiendo que es necesario la construcción de vínculos afectivos entre docentes y alumnos para que se produzca el aprendizaje, entendiendo que el aprendizaje comprende también la construcción de ciudadanía y es en la escuela donde se tienen las primeras experiencias de los valores democráticos que fomentamos como institución y sociedad. El rol del docente sigue siendo fundamental tanto en la prevención como en la resolución de conflictos, ya que es imposible pensar que nunca van a generarse conflictos en la comunidad educativa, por lo tanto, la mediación imparcial que muchas veces asumen los profesores, evita la escalada de las situaciones conflictivas.*

*La queja que más se escucha en relación a los alumnos es la desmotivación, la falta de interés que suelen manifestar ante las distintas propuestas.*

*Que se generen conflictos..., depende mucho de la actitud personal del docente, la mayoría de las veces no pasa más de una queja*

*Los comentarios más positivos de parte de los docentes con respecto a la relación con sus alumnos es la capacidad de realizar trabajos creativos cuando la propuesta despierta su interés y les genera desafíos. El trabajo colaborativo, solidario y comprometido de los que se involucran.*

*Los cambios positivos que observan siguiendo sus trayectorias escolares desde que ingresan hasta que completan el ciclo.*

*La causa de la mayoría de los conflictos en las aulas...eh...creo que en la era de las comunicaciones estamos fallando en la escucha, pero, sobre todo en las interpretaciones que hacemos de lo que escuchamos o leemos y eso genera conflictos. Si escuchamos a medias o leemos un mensaje de texto con un tono distinto, puede dar lugar a malas interpretaciones que tienen como consecuencia la generación de reacciones que complican la situación original.*

*Cuando nos damos cuenta que el tiempo que nos lleva repreguntar, es mucho menor y más efectivo que el que nos insume resolver un conflicto, tal vez empecemos a implementarlo como estrategia*

20/05/20

*Conflicto es cuando se dan dos situaciones contradictorias, opuestas y hay que tomar decisiones y elegir sobre ellas. No necesariamente es algo malo, a veces hay que elegir sobre dos motivaciones positivas. La violencia es una acción que se produce en la relación entre personas donde se utiliza la agresión física, verbal o psicológica. A veces se puede identificar claramente, por ejemplo, cuando se produce un golpe o agresión física, pero otras veces es más difícil identificarla porque se puede dar sutilmente como por ejemplo cuando se aísla a una persona de un grupo, se la excluye, etc.*

*Lo primero que pienso de convivencia es en el significado de la palabra, el convivir con otros. Creo que es relacionarnos con otros, estar con otros y en esa relación aprendemos modos de comportamiento, de interpretar el mundo, por eso me parece fundamental trabajar intencionalmente para promover una buena convivencia basada en valores que busquen que sea pacífica.*

*Entre pares ocurren conflictos por situaciones cotidianas donde alguno de los estudiantes se siente maltratado o que no hay respeto. Muchas veces, porque no logran llegar a un acuerdo o alguno dice o hace algo que molesta al otro.*

*En los grupos más chicos tienen que ver más con la convivencia entre ellos ya que van constituyéndose como grupo y dan mucho valor a la opinión o la mirada de los pares. En los cursos más altos esta situación disminuye, quizás porque ya fue trabajado y resuelto. También pueden presentarse conflictos con docentes, cuando no se llegan a acuerdos o se siente que ocurren faltas de respeto por cualquiera de las partes. Muchas veces, los estudiantes traen al ámbito escolar situaciones de conflicto que ocurren en sus familias o en su vida personal como cuando quieren tomar una decisión y no saben cómo hacerlo o buscan ayuda para algo en particular.*

*Particularmente, hace 12 años que trabajo en escuelas. No sería muy objetiva mi comparación, pero creo que la violencia se debe haber presentado de formas diferentes en la escuela según la época histórica pero que ha estado presente como está en la sociedad, la escuela es parte de la sociedad. Por ejemplo, si pensamos en los orígenes de la escuela en Argentina hay documentos que muestran que se permitían azotes de los docentes a los estudiantes, lo que hoy resulta inaceptable. Sin embargo, hay otras formas de violencia que se presentan. Creo que es fundamental la construcción de vínculos entre todos los que conforman una institución educativa, desde allí se puede construir todo. El aprendizaje de contenidos curriculares, pero también y fundamentalmente el aprendizaje para convivir de modo pacífico, con tolerancia, empatía. La alfabetización emocional de la cual también la escuela debe hacerse cargo.*

*Las quejas más frecuentes de los docentes tienen que ver con la falta de compromiso en cuanto a la realización de actividades, algunas situaciones puntuales de contestaciones o modos de contestar que consideran inapropiados. Muchas veces, el no poder entender el sentido del otro, el motivo de por qué un adolescente reacciona de una manera u otra y tomarlo como algo personal hace que no lo puedan resolver, gestionar y se transforma en queja.*

*Los comentarios positivos de los docentes sobre los alumnos, tienen que ver con las relaciones afectivas que construyen y como eso influye en lo que se va proponiendo en el aula. También con capacidades que los estudiantes tienen, por ejemplo, para comunicar algo usando las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, suelen valorar a los creativos, a los que se comprometen con lo que se propone desde la escuela.*

*Creo que la causa de los conflictos en el aula tiene que ver, como dije anteriormente, con no poder dilucidar el sentido de una situación que irrumpe como conflictiva y si no se resuelve o se gestiona puede escalar y transformarse en violenta. Puede tratarse de un mínimo destrato o de un planteo sobre la modalidad de la clase, sobre el modo que el docente responde, sobre algo que el estudiante no realiza y se espera que haga, etc...pero todo ello se puede resolver o buscar cómo solucionarlo de modo adecuado, involucrando a todos, viéndolo como una oportunidad de aprendizaje o se puede dejar pasar o responder agresivamente o inadecuadamente y transformarse en una situación violenta o agresiva.*



*Para mí un conflicto es...cuando por ejemplo dos personas, dos o más personas están en desacuerdo con algo...con un tema, como se resuelve x situación con eh...no piensan de la misma forma. No veo la palabra conflicto como muy negativa. Violencia, en cambio, eh, la... la... considero cuando se agrede a la otra persona, eh puede ser violencia verbal o física es agredir a la otra persona. Convivencia ...hum convivencia es cuando dos o más personas comparten un lugar de trabajo o una casa, eh...conviven en ese lugar, puede ser por varias horas o todos los días.*

*Entre pares, pienso justamente lo que dije recién, frente a una situación, como resolver una situación que esté relacionada con los alumnos o con los padres, la opinión que tenemos ante , ante eso o ante situaciones problemáticas que se crean por ejemplo, eh, como, pero bueno, cae todo en lo mismo, como resolver tal o cual situación me parece que ahí es donde nosotros manifestamos más nuestros desacuerdos unos con otros, entre docentes y alumnos los conflictos pueden ser entre la interpretación de consigna, que no se entendieron, o que un alumno no esté de acuerdo con la nota, o que el docente no esté de acuerdo en cómo realiza x tarea o actividad el alumno.*

*Yo creo que tengo excelentes vínculos con mis alumnos, mantengo una relación muy linda con ellos, en general, eh...la verdad es que...no se me ocurre una propuesta para mejorarla. La verdad, yo trato de mostrarme tal como soy con ellos, y eso incluso, algunas veces me juega en contra porque eh, ellos me ven muy joven capaz o a veces se dirigen a mí, olvidándose que yo soy la docente.*

*Personalmente con alumnos que ahora están en 5to año, me resultó particularmente difícil trabajar con ellos en 2do, en 3ro y en 4to: era un curso al que no me gustaba ir, eh..., tenían una conducta pésima, em..., actuaban como desafiando al docente constantemente, no solo conmigo porque era un tema que en el que varios estábamos..., consultábamos por lo mismo...*

*eh..., yo creo que existe el respeto como estrategia, ¿no?, el respeto, pero no desde el lugar, yo soy el docente y ustedes me respetan y lo que yo digo se hace. No. Respeto recíproco, eh..., somos todos personas, eh..., ¿pero también creo que a los chicos hay que marcarle los límites y que sepan hasta donde llegar no? Con este curso particularmente, realmente para mí fue un...no sé...frustrante, porque no había forma de que llegara a ellos. Sin embargo, ellos eh...ellos, ellos me querían, ellos tenían conmigo un vínculo creado que no era recíproco. Es decir, ellos conmigo: ¡qué bueno tenemos con vos y yo por dentro decía no, ¿por qué estos chicos?... en realidad, no podía dar clase con ellos prácticamente eh..., pero..., no, no, con este curso fue un caos pero estrategias con los otros y..., no sé, abrirme, escucharlos, compartir con ellos no solo limitarme a compartir o a trabajar en el aula, sino interesarme por ellos si veo que uno está mal, si veo que, no sé compartir otro tipo de cosas...bueno entonces, yo pienso que el..., el vínculo entre docente y alumno es indispensable el buen vínculo, creo que es lo que hace a un aprendizaje diferente; un alumno que tiene un buen vínculo con el profesor se predispone de otra forma a recibir lo que el profesor le quiere transmitir, eh..., es completamente diferente; ellos aprenden desde otro lugar, eh...involucran incluso hasta las emociones y los sentimientos, se puede llegar a los alumnos desde otro lugar, me parece. Y para el docente también es importante, porque uno va con otra predisposición y ganas.*

ENTREVISTA PROFESOR 2- 10 años de antigüedad.

23/06/20

*Lo que entiendo por conflicto que es una confrontación entre dos o más personas cuyo interés y pensamientos son absolutamente contrapuestos.*

*La violencia son los actos que se ejercen con la intención de lograr una cosa a través del uso de la fuerza, con lo busca dañar física y mentalmente a otra persona; hay distintos tipos de violencia la violencia familiar, la violencia de género, la violencia escolar que está dada por la conducta que desarrollan en la escuela y que tiene la finalidad de generar un tipo de daño en dicho marco*

*La convivencia es el compartir constante con otra persona diferente a uno todos los días; dentro de esta convivencia se busca una relación de serenidad entre las personas y una tolerancia que es un factor sumamente importante a la hora de compartir la vida diaria.*

*En cuanto a los conflictos entre pares docentes y alumnos, yo creo que hay muchos conflictos; se pueden dar en el aula o fuera del aula; a veces vienen de la calle, de la relación que tienen los chicos fuera del ámbito escolar; eh..., hay maltrato físico, verbal, roturas de objetos, diálogos falsos; pero, bueno, yo creo que lo más importante es que el docente tiene que contar con estrategias y recursos para la resolución de estos conflictos.*

*En cuanto a los vínculos, en lo que es mi área que es la educación física yo considero que se pueden construir muy buenos vínculos con los alumnos ya que a la mayoría les gusta la materia, eh..., porque tiene un porcentaje más práctico que teórico; yo siempre..., la propuesta que llevo a cabo es una especie de negociar con ellos. Por ejemplo, yo les propongo una actividad o un juego x y les voy pidiendo que ellos le vayan poniendo reglas o la vayan modificando a esa misma actividad. Otro ejemplo que tengo con ellos, el tema de que yo propongo, algunas clases yo propongo la actividad que se va a dar y si todo sale bien, en otra clase hacemos alguna actividad que ellos mismos proponen.*

*He tenido grupos bastantes complicados de carácter y considero que sí, hay muchas estrategias para revertir esa situación. Yo creo que una de las estrategias muy importante es el diálogo, tanto individual con algunos alumnos, eh..., como grupal, si es con la mayoría del grupo; eso me ha llevado a cambiar completamente relaciones con grupos de carácter fuerte o de grupos problemáticos; otra estrategia es el hacerlos sentir protagonistas de la clase: eso hace que a ciertos alumnos los potencie y se sientan muy importantes y con muchas ganas de seguir una próxima clase a lo largo de lo que resta del año; eso para mí como estrategias, son dos estrategias fundamentales.*

*Yo creo que el docente tiene que facilitar el vínculo entre pares: es el encargado de habilitarlos, favorecerlos, fortalecerlos y puede mediar cuando los vínculos se desgastan o sufren dificultades.*

*Bueno, para mí un conflicto es un problema...una situación que está relacionada con un problema, con una dificultad, que eso puede producir luego enfrentamientos, generalmente entre dos partes eh...depende también los intereses, valores y pensamientos que son...pueden ser distintos y contrapuestos. O sea que un conflicto es una situación que implica un problema, una dificultad ¿sí? Puede ser el inicio para un enfrentamiento*

*Con respecto a violencia, violencia es cuando fuerza física y amenazas, contra uno mismo, contra otra persona o contra un grupo. Es muy probable que eso...que esa violencia tenga como consecuencia un traumatismo o daño psicológico y en algunos casos ha finalizado trágicamente con la muerte.*

*Para mí, convivencia es la acción podemos decirle, de vivir en compañía de uno u otros eh...creo que un concepto más amplio, vendría a ser que, como el hombre es un ser social, necesita estar siempre relacionado y bueno, eso hace que tiene que convivir en un mismo espacio y...y hay que hacer normas para que esa convivencia sea pacífica y armoniosa.*

*Con respecto a los conflictos más comunes en la escuela, bueno, los más comunes son maltrato físico, maltrato verbal. Es decir, cuando me refiero a maltrato físico es amenazas, pegar, esconder, romper objetos; maltrato verbal sería insultar, poner eh...poner calificativos a las personas, intimidar, amenazar, ¿sí? Y después, bueno estaría el maltrato mixto que combina la violencia física con la verbal. Uno de los problemas escolares más comunes es la dificultad que tienen los alumnos de adaptarse a su entorno escolar. Eso se puede manifestar con aislamiento, peleas, llanto, mal comportamiento eh...obviamente que eso va a repercutir sobre el rendimiento escolar. Después están los conflictos entre alumnos y profesores. Esta relación...obviamente, es algo normal que surjan conflictos. Para eso el docente, el maestro tiene que contar con estrategias y recursos para prevenir y a su vez para solucionar conflictos. El conflicto más común es que*

*nosotros tenemos que dirigir los mensajes en primera persona y...eh...al alumno y eso hay que aplicar después una disciplina para que sea siempre así. Siempre dirigirnos en primera persona y eso es lo que da mejor resultado y siempre es un acierto dentro del aula.*

*Yo me siento satisfecho. La propuesta desde mi área es que con mi edad he pasado todos los avances tecnológicos desde décadas. Esto hace que en mis clases incorpore anécdotas de como a mí me costó adaptarme y obviamente, siempre le agrego un poco de fantasía a mis relatos. Eso colaboró bastante a que los alumnos se vincularan y eso obviamente es una buena estrategia.*

*Sí, recuerdo, vos fuiste también partícipe de esa experiencia, cuando se abrió el colegio teníamos un número reducido de alumnos, muy complicado. Al principio, me costó muchísimo a mí adaptarme a ellos y pienso también que a ellos también adaptarse, pero eh...la estrategia más importante fue ir hablando, teniendo conversaciones con esos alumnos conflictivos, apartarlos del curso, profundizar cuál era el problema y digamos...que ahí me di cuenta que los problemas que ellos eh...no eran en el colegio, sus problemas venían de afuera, entonces así logré que los alumnos me cuenten, logramos una empatía para afianzar mucho más el vínculo y después, la verdad que nunca más tuve problemas y en la actualidad si llega a haber algún alumno conflictivo, sigo aplicando la misma estrategia.*

*Eh...el rol docente juega un papel importantísimo en la creación del vínculo eh...yo soy lo que en primer lugar me preocupo por crear un buen vínculo con los alumnos, a pesar de que a veces me cuesta hablar con todo el curso en general, tal como dije antes, contando mis anécdotas y todo pero prefiero dedicarle mucho más tiempo a crear el vínculo y una vez que ese vínculo está bien afianzado, ya las clases se tornan en un clima agradable, armonioso y se puede ir avanzando y mejorando, inclusive el rendimiento del alumno porque se logra una relación especial entre docente y alumno y se reducen obviamente los conflictos.*

ENTREVISTA PROFESOR 4 – 6 años de antigüedad en la docencia.

23/06/20

*A mi parecer, el conflicto es una situación en la que hay una confrontación, un desacuerdo entre dos partes o más, eh..., por diferentes argumentos que usarán cada una de estas partes, ¿no? O perspectivas sobre una misma cuestión. Con respecto a lo que se entiende por violencia, la violencia a mi parecer es una actitud, eh..., que puede ser verbal o física, o diferentes, eh..., digamos, se puede manifestar a través de..., por distintos lenguajes por decirlo así, em..., hay algunas violencias que tienen que ver a lo mejor, inclusive hasta con lo gestual, con los modos, y..., entiendo que es una agresión, hacia nuestro prójimo, eh..., más allá de los roles que cada una de las personas tenga, que puede ser familiar, laboral, eh..., digamos, en diferentes ámbitos y por diferentes circunstancias pero es agresión básicamente a través de algunos de estos canales*

*La convivencia es a mi entender, eh..., poder como coexistir en un mismo ámbito, familiar, laboral, eh..., y tratar obviamente de que la convivencia puede ser a veces armoniosa, puede ser conflictiva, eh..., y bueno, eso dependerá del grado de tolerancia y de empatía que cada uno de los integrantes, eh..., de los individuos que están conviviendo tenga, ¿no?*

*La mayoría de los conflictos con los chicos, entre los chicos suele ocurrir a veces por cuestiones inclusive, externas al colegio es un poco difícil que las peleas se originen por cuestiones escolares al cien por ciento eh..., hay veces que se trata justamente esto de, la falta de tolerancia, el no poder tolerar al que es diferente a los otros, al que le gustan cosas diferentes a las nuestras, como por ejemplo cuestiones como la vestimenta , el grupo de música, la forma de hablar, de expresarse, de vestirse, eh..., digamos al que es diferente ,de algún modo, bueno, ahí nace un conflicto y muchas veces, digamos, se hacen como bandos, distintos grupos de pertenencia y pueden enfrentarse por estas cuestiones. Eh..., digamos, eso es lo que yo puedo percibir, que no tiene que ver con lo escolar 100% sino que, de algún modo ellos, bueno, comparten un espacio, pero muchas veces los conflictos vienen desde afuera. También entre los adultos se suceden conflictos por distintos motivos por la falta de tolerancia y empatía que son las principales causas.*

*A veces es difícil lograr un equilibrio. Eh..., en mi caso, digamos, nuestra anterior directora me hizo poner una vez en un ejercicio de reflexión que yo lo trato de aplicar cada uno de los días que voy a hacer un reclamo a un alumno. Yo reclamo, por ejemplo, por responsabilidad: ¿yo soy responsable? Yo reclamo puntualidad, ¿soy puntual?; yo reclamo el cumplimiento con algunas pautas o algunos..., o el cumplimiento con entregas de trabajos, ¿yo cumplo con mis superiores con esas entregas en tiempo y forma? Entonces, en ese caso bajé mucho la manera, digamos, por ahí tan rigurosa y estricta de exigir, me puse en ese ejercicio, de tratar de comprender al otro y ver, que uno también comete esos errores que le enojan de nuestros alumnos y que a veces generan el conflicto. En lo particular he tenido muy pocos conflictos porque siempre trato de buscar el diálogo, siempre trato de buscar que ellos..., de darles su lugar para argumentar su situación o su posición, eh..., creo que ellos eh..., digamos pueden percibir de cada uno eh..., si vamos al choque o vamos al encuentro. Si un docente a veces, digamos como quiere ir a la discusión o quiere ir a la conciliación. Y ellos son muy perceptivos, entonces me parece que también responden de acuerdo a como uno los enfrenta o los confronta, ¿no? Eh..., y bueno siempre tratando de ubicarnos en el rol de adultos eh..., y sin perder esa línea, que no dejan de ser adolescentes que están bajo nuestra mirada, nuestra educación, eso..., sería para mí un poquito.*

*5- Sí, totalmente, yo me siento afortunada de poder construir vínculos en cada uno de los cursos, con cada uno de los grupos de alumnos que han pasado en mi... corta experiencia como docente. Yo creo que ellos lo manifiestan, el cariño mutuo lo reciben y lo manifiestan. Obviamente que siempre dentro de los grupos hay una persona, algún alumno que uno no tiene el mismo "feeling" que con el resto, pero en general son los menos eh..., y bueno, lo bueno es justamente eso, que se puede construir, hay que tratar de ver cuál es el camino y no tiene que ver con la flexi..., flexibilización eh..., de contenidos o de exigencia o de responsabilidad. Yo creo que el cariño tiene que ver con otras cosas. Yo soy docente de física y matemática, creo que el vínculo no tiene que ver con la asignatura que uno dé sino con la personalidad de cada uno y como cada uno de nosotros digamos, de algún modo se muestra delante del grupo; me parece que uno tiene que ser espontáneo, tiene que ser transparente, que ellos vean la sinceridad, la claridad en los mensajes, eh..., el lugar a la escucha pero también les gusta que una sea..., que uno no deje de ser profesor eh..., yo creo que hay algunos profes que mezclan el amiguismo con algunas otras cuestiones y ellos la perciben y a la larga se terminan quejando uno no tiene que dejar de mostrar, entre comillas, el buen ejemplo.*



*He tenido un grupo el año pasado eh..., generalmente me cuesta construir con los grupos que no son afectivos, es decir, cuando hay líderes que son de algún modo, como que ven al cole como el enemigo, eh..., digamos, como que ellos siempre están tratando de cuestionar nuestro rol y del cole en general, con ese tipo de grupo, que yo lo veo como que no tienen ese sentimiento de pertenencia con el cole, me cuesta empatizar, eh..., digamos uno, desde mi punto de vista yo he tenido muchos intentos pero con los grupos, digamos que se posicionan en la vereda del frente, como si fuéramos enemigos eh..., me cuesta, más que todo con los líderes. Generalmente siempre un curso es heterogéneo y uno establece diferentes lazos, diferentes vínculos, pero cuando los líderes se comportan de esta manera, la mayoría del grupo, también después, de algún modo, copia o imita este tipo de reacciones o de sentimientos tanto con el cole como con los que formamos parte de él.*

*Con respecto a la estrategia, yo creo que la estrategia es mostrarle que uno no se da por vencido, que..., que logra..., digamos o sea que pretende establecer el vínculo más allá de sentir que remamos en contra de la corriente. Esto de decir, bueno, ustedes actúan de esta manera, pero sin embargo yo no; yo sigo apostando a que podemos llevarnos bien, a que puede..., entonces..., a mediados de año uno logra establecer un vínculo por lo menos con la mayoría. Por ahí, en otros grupos que tienen otras características más afectivas, digamos uno puede desarrollar un vínculo a corto plazo por decirlo así eh..., con este tipo de grupos que a veces son más fríos o más distantes, eh..., más polémicos, por ahí se logra establecer el vínculo, pero se logra, o sea de manera más tardía. Eso es lo que me sucede a mí, por ejemplo y siempre me dio resultado esto: nunca ponerme en contra de ellos, sino al contrario, mostrarles que siempre apuesto a que nos podemos llevar mejor y ..., sin rencores, tratando de demostrarles que uno es el adulto y no es el enemigo.*

*Las estrategias siempre me dieron a largo o a corto plazo, buen resultado, tratar de empatizar con ellos, de mostrarles que me importan, que me importan sus problemas, digamos como que no es una pérdida de tiempo y que uno no va a cumplir un horario solamente al colegio, que estamos ahí para todo lo que necesiten.*

*Me sirvió mucho, también participar de actividades extra escolares y fuera del horario escolar, porque muchos profes es que ven eso como una pérdida de tiempo, como diciendo “si no me pagan, entonces yo no voy a ir a tal lado o a tal evento o venir un día que no me corresponde solamente a mirarlos, a compartir con ellos” y ellos, a eso lo valoran muchísimo, muchísimo. Por eso me parece que mostrarles que uno no está ahí por un sueldo, sino que está ahí porque le apasiona el trabajo, porque nos gusta y disfrutamos compartir cosas que no tienen que ver en sí con el aprendizaje.*

*Eh..., yo creo que el docente es el mediador y obviamente que esa es como nuestra gran labor en cuanto a todo: a los vínculos, al aprendizaje. Yo siempre es como que ..., inclusive cuando yo fui alumna eh..., veía mal a los profes como que no se meten, como se hacen los que no escuchan lo que está sucediendo. Entonces, yo trato hoy en día de no hacer eso; si hay una falta de respeto, que el alumno vea que eso no se pasa por alto, una falta de respeto entre ellos, sino que ahí estamos nosotros, los adultos responsables, a cargo de ese grupo para tratar de recordar cuales son las normas básicas de convivencia y no dejar pasar por alto, o sea, no puedo concebir que dentro de mi aula, en mi momento haya una persona que se sienta herida, lastimada, eh..., ofendida por un compañero, por ejemplo y nosotros simplemente seamos espectadores y como si nada fuera, y el show debe continuar. No. Digamos que eso, no va conmigo: yo necesito tratar de hacer un parate en ese momento y ofrecerme como una mediadora, tratar de hacer que se reflexione y de que eso no vuelva a suceder y si es necesario de tomar medidas drásticas, en el sentido de acuerdo al conflicto, de acuerdo, digamos, a la acción que se dio en ese momento tratar de tomar todos los recaudos necesarios para que se vea que no en vano, que no se deja pasar, sino que vean que ahí estamos nosotros para tratar de cuidarlos y para que no se sientan desprotegidos. Ese es un poco...pienso yo que es mi rol.*

*Considero que existe un conflicto cuando se genera un malestar una incomodidad ante alguna situación nueva que requiere el desafío de pensar un cambio.*

*Violencia es una palabra fuerte. Lo primero que se me viene a la cabeza es “agresión” Cuando alguien realiza una acción que lastima o fuerza a otro a hacer algo que no le gusta. Cuando por parte de quien la ejerce, se olvida que el otro es una persona. Es perder la mirada de que el otro es parte de un equipo.*

*Mientras que la convivencia es considerar a los demás con quienes compartimos nuestro trabajo diario como otros. Trabajar en equipo*

*El clima institucional es el ambiente generado en una institución educativa a partir de las vivencias cotidianas de los sujetos escolares, el trato, las relaciones interpersonales, la comunicación.*

*La relación entre los docentes y los estudiantes es muy cordial. Nos caracteriza la implementación de estrategias para llegar a establecer acuerdos y para poder dar indicaciones formales específicas de una manera cálida y clara. Cuando sucede algún roce se interviene para resolver la situación inmediatamente para que los vínculos continúen construyéndose desde el aspecto saludable.*

*En el CB los chicos se van conociendo, se reorganizan, arman y desarman grupos permanentemente hasta que se estabilizan formando lazos más fuertes. En ese proceso de conocimiento entre ellos y de autoconocimiento, se van descubriendo a sí mismos en nuevas situaciones y con nuevas reacciones. Es natural que se generen roces y fricciones que terminan satisfactoriamente en un proceso de autoconocimiento como adolescente, es decir, “no soy el mismo, estoy creciendo cambiando” y el respeto y aceptación del otro tal como es.*

*Puede suceder alguna situación muy puntual donde desde el sopp (Servicio de Orientación Psicopedagógica) se continua el acompañamiento en este sentido, para que el estudiante pueda ir elaborando particularidades que le permitan resolver la situación.*

*En el CO estas situaciones se estabilizan y son autónomos en la resolución de las diferencias que pueden surgir. A veces ni nos enteramos y ya lo resolvieron.*

*Los conflictos más comunes tienen que ver con lo explicado anteriormente, el auto descubrirse, descubrir y tolerar a los otros y a sí mismos como un ser particular, individual formando parte de un grupo. Es decir, las diferencias que se generan a partir de la búsqueda de grupos, siempre con la intención de pertenencia. Se generan roces personales y actualmente se han incorporado los virtuales.*

*Los adolescentes han incorporado también como un espacio más el virtual. Al ser así se desdibuja la intimidad, se comparten fotos, videos, mensajes escritos y todo queda registrado. Lo que antes se daba uno a uno ahora se socializa. Queda expuesta cada idea, pensamiento y sentimiento de los chicos y desde ese lugar se malinterpreta lo íntimo. Lo que se da uno a uno queda vulnerable y se viraliza.*

*Opino que todo el tiempo nuestras intervenciones están orientadas con ese objetivo la mediación. Permanentemente trabajamos entre todos los miembros del colegio considerando la importancia del verdadero trabajo en equipo, aunando criterios para que nuestras intervenciones sean efectivas en ese sentido: favorecer permanentemente las interacciones saludables y la construcción de acuerdos. El Sopp atraviesa esas interacciones. Considero que permanentemente se generan espacios de diálogo y búsqueda conjunta de estrategias de resolución. De este modo se trabaja para optimizar el contexto para que se produzcan verdaderos aprendizajes.*

*Por conflicto entiendo que es un problema que surge entre dos personas o más y que puede o no tener solución. Por violencia entiendo que es cuando se agrede a alguien a propósito o adrede, eh..., que puede ser hombre o mujer, niño o niña, y se puede agredir física o mentalmente. Por convivencia entiendo que es poder estar o trabajar en..., vivir, digamos o...o trabajar en un espacio en común, respetando las normas previamente pautadas para poder estar en ese mismo lugar.*

*El clima institucional, eh..., tiene sus altibajos, pero en general es bueno porque se puede hablar de las cosas, eh..., de lo que sucede, eh..., con respecto a ya sea la convivencia, este ...o por algún otro conflicto. Con algunas excepciones, la relación es fluida. Los alumnos tienen diálogo y confianza con los docentes, para poder conversar con ellos de cualquier tema, alguna duda o algo que les esté pasando, creo que ellos tienen la confianza para poder hacerlo. Creo que los alumnos del CB y del CO, no interactúan mucho debido a la diferencia de edad sobre todo 1er año y 2do año. Y noté a diferencia de otros años que, eh..., 1ro y 2do año son más maduros que otros años. Siempre tengo la imagen de 1er año yendo a buscar bichitos en el patio y esas cosas. Últimamente, no ha sido de esa manera.*

*Entre el CB y el CO hay diferencias conductuales, lógicas o propias de la misma edad, ¿no? Eh..., pero, por ejemplo, este año noté que eh..., hay..., bueno, 4to y 5to año por supuesto que se llevan muy bien; 5to y 6to, no tanto, pero porque han tenido problemas entre ellos, que de todos modos tampoco influyen: tienen amigos en común, así que..., tampoco es que hay mucha diferencia. Creo que la mayoría de los conflictos suceden en la cantina y en el patio, durante los recreos, por supuesto, pero..., tampoco son conflictos que no se puedan solucionar. Son cuestiones eh ..., que se manejan fácil y rápidamente, no son conflictos graves tampoco. Por suerte, no tenemos. Creo que el vínculo entre los docentes y alumnos es muy fluido. Si creo que trabajaría en algunos casos, más con algunos docentes con respecto a los modos que tienen hacia los alumnos y el respeto hacia los mismos.*

*Bueno, la verdad que es difícil definir, pero diría que con-vivir...vivir tiene que ver con el existir, con el estar, con al mismo tiempo, estar con el otro al mismo tiempo, estar con el otro y con la connotación que nosotros le damos eh, social tendrá que ver poder establecer una relación con el otro. Pienso que es eso o con los otros...*

*Al conflicto, no le voy a dar una connotación ni buena ni mala, es estar con el otro al mismo tiempo, relacionarse con el otro, la convivencia puede ser buena o puede ser mala, dependerá de muchos factores...*

*Me parece que el conflicto tiene que ver, eh, con dos fuerzas, dos voluntades que van en sentido contrario y que ninguna de las dos cede. Cuando una de las dos cede y acepta a la otra fuerza o... a la otra energía, ahí se acaba el conflicto.*

*Hablando de esto de las dos fuerzas, la violencia es la no convivencia, es cuando hay intolerancia cuando no hay empatía y no pienso en el otro, si lo daño o puede ser que lo dañe inintencionalmente o intencionalmente, pero la violencia es cuando fuerzo una situación que el otro no quiere aceptar o la acepta sin estar de acuerdo eso es la violencia cuando vulnero los derechos del otro. Y el otro incluso me lo dice y no doy lugar, no acepto, no trato de consensuar, cuando no hay consenso entre las partes. Tiene que ver con la imposición de un lado hacia el otro*

*En el aula puede haber muchos conflictos. Depende mucho de los grupos y de la personalidad del docente también. En el aula, un docente autoritario que quiere imponer y que no busca el feedback, la retroalimentación, este, entre las partes, eso genera conflicto. También hay conflicto cuando no se logra la empatía en el grupo y el docente no lo registra y sigue con su metodología y no se adapta a eso; conflictos puede haber muchos;*

*puede haber alumnos que contesten mal o que por ahí mienten diciendo que entregaron un trabajo y no lo entregaron, o que sean apáticos, pero todo va a depender de las herramientas que utilice el docente para que eso se convierta en una situación conflictiva o que lo pueda resolver y no llegar al conflicto.*

*La verdad es que no tengo mucho conflicto en el aula, pero sí he tenido algunos conflictos y mi conclusión siempre es o hablar con el grupo para entender que es lo que les está pasando y si es un conflicto personal con un alumno, lo hablo en privado. Le digo: ¿Podemos hablarlo luego de que termine? Y hablamos en privado e intentar ver que está pasando y generalmente cuando uno de trata de entender al otro el conflicto desaparece porque generalmente tiene que ver con problemáticas que traen de otros lugares y trasladan esa actitud al aula. ¡Qué sé yo! Por ejemplo, una vez me paso que un alumno tenía una actitud desubicada, era maleducado en el aula o se dormía, y una alumna recién tocaba el timbre y me pide ir al baño y yo le digo: no señorita, recién volvemos del recreo, no puede ir al baño, los recreos son justamente para eso. Entonces él desde la otra punta dice: eh, pero si se está cagando. Bueno, eso es como que no me dio...no, no podía dejar pasar esa situación y no podía cortar la clase por eso, así que le pedí que saliese del curso. Y después que tocó el timbre, hablé con él pero ese chico no tenía una buena actitud, no quiso hablar, no me miraba, no me contestaba entonces ahí pedí ayuda al gabinete pedagógico que hablasen con el pero era un chico que estaba con otra problemática ajena al aula, Generalmente los conflictos, así interpersonales de trato y esas cosas, hablando con el chico, hablándoles, eh, ...porque el docente no está en un pedestal, hablándoles persona a persona, al ser humano y cuando vos recurrís al ser humano, tratando de encontrar una respuesta y sin segundas intenciones, sin imponer la autoridad ni nada por el estilo, hay una respuesta positiva del otro lado y también cuando es en grupo, escuchar ver, porque a veces los docentes nos podemos equivocar o vamos muy rápido o hace falta explicar algún tema nuevamente, bueno..., se los escucha y se busca conformar al grupo revisando, ...revisando todo el tiempo...*

*La verdad es que nunca me invitaron a ninguna [Capacitación sobre resolución de conflictos], desconozco...pero supongo que sí, debe haber equipos que ayuden eh...solamente una vez que recuerde fui a un taller que dieron de capacitación este, para resolver..., para reflexionar sobre un conflicto que había con un docente que habían echado y la verdad, que no me pareció que ayudara en nada, eran elementos teóricos, este..., tomados con alfileres. No. No me resultó para nada interesante. Pero me imagino que sí. La verdad que no podría opinar sobre lo que desconozco.*

*Bueno, yo trabajo en dos escuelas. En una escuela trabajo hace muchos años y eh, a ver..., una vez, las veces que tuve conflictos, me sentí muy acompañada, eh, intervino el preceptor y después llamamos al papá. Era un caso, así, de mal educación, mala contestación, desubicación total, en un tercer año vino el papá, hablamos y bueno, el chico era difícil y mejoró un poco.eh Me sentí acompañada. Después también fue sobre un libro que yo estaba dando que a la mamá le pareció que tenía unas escenas elevadas de tono, eh, yo había primero pedido autorización para dar ese material, lo habían leído, le había parecido correcto e hicimos reunión con la madre y con la directora...me sentí muy acompañada. En general, sí, me he sentido acompañada y en la otra escuela donde trabajo (dice el nombre de la institución), la verdad que no he tenido conflictos con los chicos que no pudiese resolver yo en el aula, em..., por ahí conflictos, lo llamo conflictos porque es una situación difícil para mí de tener un chico que tenía adaptación, pero bueno, venía acompañado con su psicopedagoga entonces resolvíamos y también los compañeros lo contenían mucho, entonces lo íbamos resolviendo. No he tenido así muchas situaciones así de conflicto imposibles y que no me haya sentido acompañada. Estoy recordando, una vez tenía un curso muy difícil, un tercer año y yo pedí...había bullying en el aula. Era muy difícil de explicar y de manejarlo, pero yo sentía que no tenía las herramientas para poder manejar esa..., ese río interno de violencia que había entre ellos, de maltrato que había entre ellos. Era muy sutil, pero uno lo percibía entonces le pedí al gabinete de psicopedagogas si podían venir a observar una clase para darme herramientas.*



*Y ellas vinieron...vino una en la escuela donde yo trabajo hace muchos años, vino la psicopedagoga y cuando terminó la clase, me dijo..., no me dio ninguna devolución, eh..., no sentí que me diera herramientas, me dijo que leyera un libro de técnicas grupales, de dinámica de grupo y yo, dije, pero no pasa por ahí la cuestión, ¿vos me estás queriendo decir que pasa esto porque yo no tengo manejo de grupo? Y me parece, no es por soberbia, pero me parece que no pasa por ahí la cuestión, aquí hay otras cuestiones que vos no las estás tomando en cuenta. Nunca tuve respuesta de eso. Fue un grupo difícil, fue el último año que los tuve, pero después siguieron teniendo problemas con ese curso y me pareció que no tenía las herramientas para manejar el tema del bullying adentro del aula.*

*Ah que difícil pregunta [Estilo de comunicación]la verdad, yo creo que soy una profe flexible que no me pongo así, en un pedestal, que me pongo así en una especie de coordinación, de coordinadora eh..., que trata de..., a mí, lo que me importa es que tengan una buena relación, tener una buena comunicación con ellos y ponernos metas, llegar a objetivos, emm... y entonces es como que trato de involucrarlos en ese proceso para alcanzar el objetivo. Siempre me ha pasado que cuando se llevan la materia, ellos son conscientes de que no construyeron, de que no acompañaron el proceso, entonces no se enojan conmigo. Se enojan con la situación, de no haber acompañado ese proceso. Eh..., entonces creo que el estilo de, así, de abordaje de los grupos es un abordaje bastante empático sin llegar a..., a la familiaridad o al amiguismo. Yo no soy amiga de mis alumnos, no tengo comunicación por fuera del aula, mi comunicación es adentro pero sí, cuando veo que algún alumno, eh..., tiene alguna conducta extraña, trato de hablar con él, o cuando veo que alguno no se integra, trato de buscar la manera de integrarlo a los grupos, eh..., en general no tengo problemas con los grupos, tengo una buena llegada y ellos también tienen una buena llegada a mí.*

*Emm..., a ver, yo creo, eh..., insisto, eso [relaciones de poder en el aula] tiene mucho que ver con la personalidad del docente y también con las características de la escuela.*

*Me parece que debería, eso no debería ocurrir, profesores autoritarios que hagan abuso de poder si hay una estructura de vicedirección, de dirección, de dirección y vicedirección que haga un seguimiento pedagógico, este en las aulas, supervise las clases...creo que la institución, estamos hablando de escuelas privadas, ¿no? Que la institución cuando contrata un profe tiene que hacerle un test (se ríe) y ver la personalidad porque no hay didáctica que pueda prever o prevenir este tipo de cosas, el abuso de poder. Creo que algunas personas, con un ego muy importante cuando se sienten en una situación que pueden hacer uso de poder frente a una estructura verticalista como es la institución educativa hacen abuso. Pero creo que es algo que está quedando atrás, me parece que hoy día los profes no tienen ese perfil, lo jóvenes no tienen ese perfil, pero tampoco vemos el otro extremo, ¿no?, que no nos pongamos a la par del alumno. Es como la educación de los hijos, no somos amigos de los hijos, no somos amigos de los alumnos, tampoco somos los dueños de los alumnos eh..., somos un nexo necesario entre el conocimiento y este...entre el conocimiento y los alumnos, para que ellos puedan tener acceso a él de una manera más simple, siempre buscar la manera de que el conocimiento les resulte más accesible. Yo he visto profesores que...buscan utilizar un lenguaje complejo para demostrar que están arriba, en la cúspide, en un lugar inaccesible y que nunca nadie va a llegar a su nivel y pone todas notas bajas porque nadie llega a su nivel. Eso me parece que es algo excepcional y que ya casi no ocurre, es más una historia del pasado, pero puede haber algunas excepciones. Creo que la docencia, en ese sentido, tiene una mirada mucho más democrática.*

*Yo creo que..., el joven se da cuenta cuando el docente lo respeta, uno tiene que ser respetuoso porque tener conocimiento no te hace superior, ser respetuoso del otro que está tratando de llegar a un conocimiento o no, pero que está ahí, que es tu alumno, eh..., en todas las relaciones el otro percibe, esto es la base de todo, la humildad, el respeto, los docentes no lo sabemos todo, el no conocer un tema, de un alumno yo puedo aprender un montón de cosas, eh..., en todas las cosas me parece que es una mirada respetuosa, humilde, empática, es un ida y vuelta porque yo puedo saber mucho de lengua o literatura, mucho o poco pero he aprendido de mis alumnos, infinidad de cosas y que también ellos sepan, que también sepan, hacerles saber que ellos también conocen*

*un montón de cosas, que no tienen la cabeza vacía y que yo vengo a tirarles un discurso nuevo que nunca escucharon, ¿no? Este..., indagar sobre qué cosas saben sobre un tema y que se den cuenta que lo que yo les estoy explicando lo puedan relacionar y eso los hace sentir a ellos bien y crea buenos vínculos, porque no es yo el sabelotodo que vengo a tirarte conocimientos, sino este..., este conocimiento que te puede servir, que ellos sepan para que les sirve, que le dé sentido, relacionarlo con su actualidad. Yo cuando les doy el Martín Fierro, les cuento que ... el Martín Fierro, porque ellos cuando les das dicen ¿El Martín Fierro? Piensan que es algo prehistórico, les digo, a Martín Fierro le pasaban cosas que nos pasan a todos. ¿Alguna vez fueron a un boliche y vieron una pelea? o ¿Un compañero de ustedes se agarró a las piñas? “Puff...profe...”, entonces ahí les cuento el episodio del negro y Martín Fierro y cuando Martín Fierro le pegó un botellazo y como se pelean, todo por una mujer, bueno, crear situaciones cercanas y bueno, no creértela de nada, es eso, y además utilizar las tecnologías...eh, utilizar estrategias que los involucren, ese tipo de cosas me parece a mí que son importantes y como siempre, todos tenemos errores y admitir que nadie es perfecto y la humildad, me parece...*

*Y...es todo, el dialogo, es la base la comunicación, Por ahí, yo hace muchos años, daba clases en alfabetización y este alumno era analfabeto, le costaba mucho, se ve, era una persona grande, grande, clase con adultos ¿no? Y charlábamos antes de que comenzara la clase, él no tenía grandes avances, pero, este..., decirle..., ¡Qué bueno! ¡Cómo te estas esforzando! O estas aprendiendo, remarcar lo positivo, el abrir la comunicación es fundamental porque la mirada del otro te determina...eh..., (suspira) me pasó que yo después tuve que dejar ese curso y se lo pasé a una compañera mía y ya lo bautizó “el asno”, el asno lo bautizó y el tipo, pobre, no iba ni para atrás ni para delante. Y claro, pobre, si lo habían encasillado como un burro, que no podía aprender...y para mí fue un aprendizaje porque a mí también me pasó como alumna, que la mirada del profesor me condicionaba bien o mal. Parece una tontería, ¿no? Pero una mirada, una mirada libre de prejuicios, una mirada humana construye vínculos y saca lo mejor de cada uno.*

eh..., a ver, yo creo que cuando uno elige un texto [literario], lo elige por la temática, tiene que ver con la edad del curso en el cual estás y eh..., si ya los conocés un poquitito más, también tiene que ver si detectás alguna problemática o una zona de interés de los alumnos. Si vos vas a dar un texto para hacer un trabajo práctico, para tomarles la lectura, decir la leyeron o no y hacerles hacer un trabajo práctico y listo, eh..., esa no es una práctica que vaya en el sentido que vos decís. Creo que es provechoso el momento de lectura. Uno le puede dar muchas utilidades y tienen mucha carga semántica y depende de las herramientas que utilice el docente, eh..., a mí me gusta mucho generar el debate pero para poder debatir en primera instancia hay que leerlo al texto y ver cuáles son las zonas, ejes susceptibles de debate y puede ser que los chicos traigan una parte leída del libro o que sean lecturas grupales en el aula y a partir de determinada selección de un capítulo o de una situación, eh..., hacerles preguntas, que abran el dialogo, un dialogo constructivo, ¿qué opinás de esto? ¿Qué pasó con esto? Por ejemplo, yo estoy trabajando en un tercer año “La lluvia sabe por qué”, y lo he trabajado otros años. Entonces el tema ahí es el uso responsable de las redes sociales; una chica que, este..., está con las compañeras, le sacan una foto, pero le sacan una foto desde el celular de ella mientras están tomando, sacándose fotos, selfis con distintas ropas y en un momento que ella está en paños menores le sacan la foto y se la mandan al chico que las chicas, eh..., piensan que le gusta... a esta chica que es la protagonista que se llama Lucía. Pero nada que ver, a la chica no le gustaba. Pero eso no es lo importante. Lo importante es que al otro día toda la escuela tiene la foto de ella en ropa íntima o sin ropa, eso no lo especifica. Y para ella se hace un mundo y cae en una depresión que casi la lleva al suicidio y después eso la lleva al acoso porque el chico la acosa, porque construye una mirada como si ella fuera una mala chica. O sea, toda una serie de factores que se disparan que hace que la chica esté al borde del suicidio. Entonces, esa es una situación realmente para hablar sobre lo que hicieron las amigas, que no le dieron el apoyo, se borraron. Entonces eso da para hablar de la amistad: ¿qué es ser amigo? ¿qué no ser un buen amigo? ¿qué es ser una buena compañera? ¿qué harían ellas si les hubiese ocurrido algo igual? ¿cómo hubiesen reaccionado?

*¿qué actitud hubiesen tomado? Y está bueno, está bueno porque..., primero los hace pensar, los hace debatir sobre el tema. Y, además, uno también aprende, porque, por ejemplo, yo el otro día les dije: eh...terminamos hablando de la intimidación, del límite o qué aspectos tener en cuenta para compartir intimidad con una persona. Yo les dije que no estaba bueno sacar fot..., que había que cuidarse, que no había que sacarse fotos íntimas y compartirlas con una persona y las chicas me dijeron: “Eso depende de cada uno”, ¡tercer año! Y les digo sí, depende de cada uno pero uno tiene que tener plena confianza en esa persona y a veces es difícil y yo veía como una mente muy abierta de parte de las chicas y yo me sentía como “una vieja cuida” pero nos permitió, a mí me permitió ver como pensaban los jóvenes y me permitió hablar de otros temas que tenían que ver con el cuidado de la intimidad, el cuidado de la persona, bueno, reflexionar sobre determinados temas y ellos también, yo notaba que se escuchaban, debatían, fundamentaban lo que decían, entonces a mí me permite como un doble sentido ¿no? Porque yo puedo llegar a ellos desde otro lugar que no es evaluable pero también puedo ver como manejan la oralidad, como razonan, como fundamentan y generalmente eso me da el puntapié para que luego construyan hipótesis escritas que luego fundamentan. Porque a mí me parece que la escuela, la escuela, la educación tiene que apuntar a crear ciudadanos libres que puedan construir sus propios criterios, un pensamiento divergente y que lo puedan fundamentar. Si yo en el aula logro eso, yo ya me doy por satisfecha. Me interesa mucho más a que sepan conjugar un verbo y que sepan dar una opinión y que la puedan fundamentar. Que sepan dónde están parados en el mundo, que puedan elicitar una, eh..., una idea que no está dicha de manera directa sino que está connotada porque cada vez creo más que alfabetizar hoy día no es enseñar a leer y escribir lo dicho sino lo no dicho, todo lo que está implícito y que no se escribe con el sistema de la lengua sino que se escribe con otros códigos, que todos manejamos de manera consciente o inconsciente y es un plano de la lengua que es la pragmática y que en la escuela secundaria no se enseña o no se practica tanto pero me parece fundamental.*

*Más relacionado con los vínculos, creo que el aula, la escuela, es nuestra casa, el lugar donde uno comparte muchas horas y más que lo que digamos son las pequeñas acciones, es como nosotros tratamos a nuestros alumnos como también vamos a poder construir un vínculo entre ellos y entre nosotros.*

*Si nosotros tenemos una mirada cercana, desde la intención comunicativa sincera vamos a poder construir un buen vínculo con los chicos y también entre ellos, eh..., es como que se le piden muchas cosas al docente, eh..., pero el docente si entra a su casa que es la escuela y es bien tratado también eh..., todo eso se replica. No podemos pedir que el docente eh..., pedirle todo al docente y que después, cuando el alumno llega a la escuela, le digan: “¡Buenos días!”, ahí me vinculo. El conocimiento es un elemento más em..., es el estar en el aula, el ser en el aula y tratar de estar en contacto desde un lugar positivo para llegar a un objetivo en común y así se va a formar un buen vínculo haciéndole entender al alumno que hoy ya no es el nenito que el papá abría la puerta del auto y lo dejaba en la escuela para que recibiese información. Ahora son, desde que están en la secundaria, personitas que están construyendo su camino, que tienen que apropiarse de las herramientas que a sociedad le brinda, que tienen esa oportunidad y que estamos ahí para ayudarlos para construir la persona que están siendo y que van a ser en su futuro y nada, entender eso, que estamos para ayudarlos, no para evaluarlos permanentemente. A mí no me hace falta la evaluación para saber si un alumno está o no está aprendiendo...eso se construye en el trabajo en grupos, en el pasar por los bancos, ver cómo están trabajando, conversarlo...crear un clima de trabajo. A veces es difícil porque tampoco todo es tan fácil, con el sistema entra un profe y se va, viene otro y le toma lección, cada profe con su estilo. Al chico le interesa más el aprobar que el aprender o está en otra zona de interés o el celular, etc., etc., etc. Muchos factores. Entonces, uno, como lograr eh...,mantener el equilibrio, ser empático, tener una comunicación positiva eh..., es mucho, pero es el desafío de cada día, los problemas tienen que quedar afuera, nosotros somos los adultos, ellos son los adolescentes y nos ven como modelos, nos guste o no nos guste: desde lo que decimos, como nos plantamos, como nos movemos, las palabras que utilizamos, es así, entonces si yo tengo un discurso y después en el aula o en mi accionar con los colegas, con mi directora, tengo una actitud contraria a eso, los chicos lo ven y eso no está bueno. Crear vínculos sanos, sinceros, respetuosos...creo que ése es el objetivo y no hay recetas para esto, es una construcción y es el desafío de cada día.*

*Lamento con esto de la pandemia no tener mi último año en el aula porque me hubiese gustado cerrar así.*

## **GRUPOS FOCALES**

**DESGRABACIÓN DEL AUDIO GRUPO FOCAL N1- PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA CICLO BÁSICO (CB) Y CICLO ORIENTADO (CO)**

GRUPO FOCAL 1- 10/08/20

Hora: 19:00 hs – Duración: 1:12:57

PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA

Profesor 6

Profesor 7

Profesor 8

**E: Buenas tardes a todos, ¿cómo están? Quería agradecerles su presencia y participación en este primer grupo focal. Como habrán leído en el consentimiento informado, lo que ustedes aporten será utilizado de forma anónima en la investigación que estoy realizando para la UCC, en la Maestría. Bueno, comencemos entonces, ¿Les parece? Si ustedes tuvieran que pensar en el término convivencia, por ejemplo...convivencia en sus lugares de trabajo, en el aula...**

P7: bueno, no sé...eh...

**E: tampoco es una definición de diccionario (risas)**

P6: bueno, sí, las hay, pero no creo que son esas las que buscamos...

**E: exactamente**

P7: Creo que con convivencia lo que nosotros buscamos es...

P8: La armonía



P7: ...compartir de una manera armónica y de una forma que también hable de una evolución, de un crecimiento, pero o sea como...un crecer juntos, es decir, uno va avanzando compartiendo la vivencia. La misma vivencia repartida entre todos...

P8: ¡claro! Ahora, lo podemos analizar desde latín, ¿les parece? Tiene esa preposición con, ese vivir con el otro. Ese compartir las experiencias, también implica pensar en el otro: pensar en el otro, acompañarlo, tratar de...me gusta la palabra armonía, digamos, porque en esa convivencia, como que no tenemos una regla ni nada y se va a resolver de la misma manera o que alguna va de alguna manera en esa convivencia o compartir diferentes experiencias y bueno...se va a ir viendo de acuerdo a la necesidad del grupo. Por eso, digamos, cuando uno habla de convivencia...

P6: sí, lo que dicen los demás, no podría agregar creo que nada más, pero...si voy a la palabra sola, convivencia, eh...me imagino como una..., una vivencia compartida, como han dicho y que de esa vivencia compartida se me hace la idea de todo un proceso porque..., bah, esa idea, de distintas experiencias también, o sea..., más que nada...

### **E: Bien... ¿y si hablamos de conflicto?**

P6: ah, justamente eso iba a decir, que una convivencia puede dar lugar a esto, ¿no? Puede, ( nombra al docente) recién decía que podía ser armónica pero también pueden darse problemas en esa convivencia, que es más frecuente creo. Creo que el tema de los conflictos siempre surge, digamos, de esto, de la convivencia...

P7: sí, el conflicto con alguien que uno no comparte a veces, eh..., uno no tiene de qué...creo que el conflicto es cuando se rompe un poco esa armonía que nosotros esperamos en una convivencia, cuando no podemos lograr que sea de la forma que esperamos o de la manera que queremos: nosotros como profes, los chicos desde su lugar de alumnos, de estudiantes, sus diferentes roles en el grupo, cuando hay esas pequeñas disputas tratamos de arreglarlo y no es lo mismo como se da la convivencia y como se da el conflicto desde lejos como ahora, por ejemplo, eso es como que la convivencia es medio extraña o como que no la podemos identificar bien a como era normalmente hasta marzo. Lo que es muy distinto y a veces no la sabemos entender bien porque de golpe nos

damos cuenta que hace mucho que no estamos conviviendo con los chicos, compartiendo los conflictos, yo..., los tenía, no sé a los chicos de primero o a los de segundo que los veo más o a los de cuarto que los conozco hace mucho, a los de quinto, pero uno más o menos los conoce, los ve y sabés que están tristes, les ves la cara y sabés que están enfermos, sabés que faltó dos semanas porque estuvo internado. Uno se va dando cuenta de las cosas, con solo verlos, con solo compartir, con esa convivencia que te hace conocerlos también. Y ahora no, ahora..., no sabemos nada. Yo no sé si se siente mal, si está triste, si le pasa algo, por qué no se conecta, si tiene sueño, o sea... es tan poco lo que compartimos, que también el conflicto es muy distinto. No se da ese conflicto de la pelea que está cada uno al lado del otro, que me sacó las cosas y él no hace nada... también el conflicto es muy distinto o casos de liderazgo dentro de esos grupos. Todas esas cosas que eran tan comunes del día a día, eh..., no las vemos ahora.

P8: las vemos de otra forma también. Esto que juegan con las cámaras y prenden, si no prenden, si salen, si no...pero volviendo a la palabra conflicto, el tema de esto es que pareciera que está tan arraigado a lo negativo, a lo malo y ahora cuando las escuchaba hablar, bueno, pero a ver, el conflicto no es, digamos, tan oscuro, tan negativo, a ver, ¿qué nos genera el conflicto en la convivencia? ¿Cómo podemos solucionar o tratar de buscar esas otras posibilidades frente al conflicto? La palabra conflicto en sí uno cuando lo empieza a mirar de otro lado ya no lo ve tan así conflicto agregado

**E: ¿Y si habláramos de violencia?**

P6: Me parece que la violencia viene como resultado de esos conflictos de la convivencia, cuando no se pueden solucionar ...cuando no se pueden solucionar, neutralizar esos conflictos, digamos que es como la consecuencia, me parece...

P6: eh..., la pregunta era...el conflicto entre pares, entre ellos, ¿Cuáles serían?

**E: claro, cuáles son los conflictos más comunes que enfrenta el docente en el secundario...**

P6: ah, bien.

P8: los conflictos que surgen entre los alumnos, ¿no?

P6: yo por ahí, lo que veo es muchas veces cuando he estado dando clase eh..., lo que me ha resultado como una cosa que se repite, como una conducta entre ellos que se repite es el no poder...no logran escucharse entre ellos ¿no? o sea, la falta de escucha por ahí que tienen entre ellos mismos hace que empiece una situación conflictiva eh..., como todo el mundo sabe los adolescentes son bastantes crueles, entonces por ahí, en vez de ponerse a tratar de solucionar algo, comienza como un "tiroteo" de crueldades, ¿no? y uno dice una barbaridad y después otro responde con otra barbaridad y así, empieza como una cadena que no se puede, digamos, frenar, porque..., eh..., tienen esa respuesta, digamos como instintiva a tratar de querer poner en su lugar al otro, ¿no? y..., muchas veces me doy cuenta que es porque no están escuchándose o quizá no tienen dentro del aula un espacio donde eh..., puedan hablarse este tipo de cuestiones, así, de repente surgió un inconveniente ¿no? y bueno, como docente los retás o les ponés un par de..., no sé..., llamás la atención de alguna manera, les ponés los puntos por ahí. así, diciéndolo de una manera, digamos, común eh..., y....lo que noto es que muchas veces se podrían resolver estas cuestiones o estos conflictos si se conversara en algún momento. A mí me pasó que cuando estuvimos leyendo ese cuento, ese cuento, ese relato, esa novela, "Sé que estás allí" salió el tema del bullying y justamente en este curso donde está...(nombra a un alumno por su apellido) viste (nombra al docente)? se pusieron a discutir porque él...todo el mundo decía que hacía bullying o sea se sintieron identificados por un personaje y empezaron a hablarse entre ellos y a decir: "sí, porque vos decís esto, y decís lo otro" y...y estuvo bueno en el sentido de que este niño Este niño reconoció que estaba maltratando a medio mundo ¿sí? y..., ante todos les dijo que iba a mejorar pero ¿por qué? porque se dio esa situación de diálogo, se dio esa situación de que se puso en evidencia esta falta de entendimiento entre ellos y me pareció algo bastante bueno, pero por ahí, esas situaciones así de no escucharse me parece que es uno, digamos, de los ejes de la mala

convivencia, porque no es ya el tema de que no escuchan al profe, es que entre ellos por ahí no se dan el momento para poder escucharse y saber qué le pasa al otro. Eso me parece que es...

P8: exacto

P6: a ver, algo bastante como llamativo y te juro que fue para mí una experiencia que yo no me había pasado en el cole hasta ese momento...

P7: (se ríe)

P6: ...de que se pusieran a decir: "Sí, confieso que los he maltratado y realmente soy una porquería porque los he tratado a uno de gordo, al otro de negro" y así...pero, (P7 y P8 se ríen ante los comentarios y la forma de decirlo de P6)...realmente era un horror lo que pasaba que yo también me estaba enterando que en los recreos se re...se re insultaban pero...pero forma parte también de la manera de ser del adolescente, son crueles entre ellos y en ese momento que se dicen cosas no se dan cuenta, después se perdonan, después se les pasa pero está bueno que surjan esos espacios. Yo creo que eso solucionaría en alguna medida toda esta cuestión de la convivencia adentro del aula

**E: Hablando así justamente de lo que está comentando...de estos conflictos... que de repente irrumpen dentro del aula, ¿de qué manera resuelven ustedes estos conflictos? ¿Tienen una manera específica de resolverla como docentes?**

P6: Bueno, cuando pasa eso, yo paro la clase y hasta que no sé qué pasa, no vuelvo, porque en realidad si yo sigo dando clase y hay gente que se está "matando" a espaldas mías diciéndose cosas, tirándose papeles con insultos, ¡yo qué sé!

P7: no, no tiene sentido...

P6: ...entonces no se puede seguir adelante, entonces cuando sucede eso, por más que pierda cinco minutos, yo paro la clase y les pregunto: "¿están bien? ¿Qué les pasa? ¿Qué sucede? ¿Hay algún

problema? ¿A alguien le pasa algo? ¿Por qué no me cuentan? y trato de..., no sé, en la medida que puedo mediar, para que eso digamos, se solucione o digamos que puedan exteriorizar porque muchas veces, a lo mejor se lo quedan, se lo van guardando y deviene después en esto que dice ( nombra al docente), me cambio de colegio ¿no? Entonces, yo lo que hago es eso...

P7: yo uso algo parecido, o sea, según también que tipo de conflicto sea, eh..., no es lo mismo si veo algo muy sencillo o si veo a alguien que se está pegando, pero lo que me parece que casi todas tratamos de hacer más o menos lo mismo, frenar y...

P8: Visibilizarlo, frenar y ...

P7: Visibilizarlo, frenar y ver qué está pasando, porque también no es lo mismo si de golpe uno ve un chico que está llorando, y según yo, de la nada, sin ninguna aparente causa, eh..., y uno entonces no, no...es más complicado saber que hacer porque a veces frenar la clase muy de golpe significa ponerlo en evidencia y cuando se están gritando, se están tirando cosas es más fácil... eh..., pero creo que intentar hacer algo en ese momento por lo menos cuando uno se da cuenta, frenando, hablando, viendo que dice cada uno, incluso con algunos chicos quizás que no era tan grave lo que pasaba, peleas a lo mejor de amigos que no eran graves pero que sí estaban haciendo como un caos en la clase, eh...les he dejado tiempo para que hablen, cinco minutitos que hablen ahí como solos, sin que nadie los interrumpa a mi vista pero que yo tampoco los estoy escuchando o voy yo con ellos o después, eh..., pasa que bueno, a veces creo que hoy pensaba en eso porque los vemos..., hoy pensaba en eso porque me escribieron uno de los chicos de primer año me pidió que agregue a otra y me puso: "Seño, agregá a tal..." y a mí me da mucha ternura cuando me dicen "seño" los de primer año. Pero, generalmente, a esta altura del año ya ninguno me dice seño porque se han acostumbrado y...pensé en que esos chicos no habían tenido casi la experiencia de estar en el secundario: para ellos todavía era como que estaban en la primaria. Entonces pensé, que poco a veces compartimos con ellos. Y si yo tengo un conflicto con X chicos que se pelean, que discuten, que se tiran con algo en el medio de una clase o que se insultan y que a lo mejor yo lo saco afuera o hablo con ellos al final de la clase o pido ayuda si veo que es algo más grande, le aviso al preceptor, le aviso a la psicopedagoga, pero después no los vuelvo a ver hasta la clase siguiente que a lo mejor es al día siguiente o a lo mejor es a la semana siguiente y que a veces...como el

seguimiento ese que uno puede hacer, no es tan seguido, no es tan constante como pasa en la primaria que uno lo ve todos los días. Esta reflexión pensaba hoy a partir de esto de que con los chicos del secundario nos pasa eso a veces, nosotros no podemos seguirlos tanto, seguir tanto el conflicto o la situación puntual que tienen, pero volviendo a tu pregunta y no yéndome por las ramas hago lo mismo que Valeria: freno, escucho, hago ve que hablen ellos, creo que es eso más que nada. Según el problema...

P8: sí, sí...siempre frente a una situación prefiero perder cinco min..., que no es perder tampoco; es parar lo que uno está haciendo y poder hablar en la clase y decir, bueno, a ver, ¿Qué está pasando? Porque a lo mejor pasó que justo fue en la hora anterior o a lo mejor es algo que venía sucediendo hace bastante, entonces uno va viendo. Una vez, me parece que había muchos problemas de convivencia que cada vez que entraba al aula encontraba todo desordenado porque en la hora anterior habían tenido artística. Entonces era..., cada vez que llegaba era..., toda la mesa mojada con témperas, todo tirado y en un momento era como que me enojaba todos los días cada vez que ingresaba, bueno..., y hasta que hablamos y les dije: "chicos, estas son reglas de convivencia", bueno entonces después terminamos armando toda una actividad increíble que yo pensé que me iba a llevar una sola clase y me terminó llevando dos o tres clases porque empezaron a aflorar otras cosas, después ya elegimos un cuento, ya hicimos otra cosa ¿Te acordás cuando hicimos...que se lo planteamos a la psicopedagoga? No me acuerdo. Entonces bueno, entendemos nosotras en esto de nuestra planificación, que siempre van surgiendo cambios y para mí lo más importante es, frente a estos conflictos, hacerlos visibles, hacerlos visibles obviamente en la medida en que se pueda. Si vemos claramente que se están peleando entre todos, bueno..., parar la clase o, por ejemplo, si llegamos y es una norma de convivencia que está todo desacomodado y uno quiere dictar clase, bueno..., no, pero es algo que uno no va a permitir, pero si darles el espacio. aparte los chicos buscan y necesitan el espacio, el sentirte escuchado hace que puedan animarse a decir las cosas. Quizá a lo mejor en ese momento no se animan, pero después viene y te dicen o estar atentos nosotros en la mirada, ¿bueno a ver que les pasa chicos?, estoy tratando de explicar este tema y me han interrumpido por lo menos cinco veces, ¿Qué les pasa? Entonces, en eso de hacerlo visible, ya eh..., creo que ayuda a poder poner en palabras eso que a los chicos les está pasando...

**E: Con respecto a las capacitaciones que promueven las escuelas ¿ustedes creen que contemplan la resolución de conflictos o la prevención de situaciones conflictivas en la institución? No sé si se entendió...**

P7: no entendí muy bien...

**E: Dentro de todas las escuelas, no hablamos específicamente de la escuela donde están trabajando sino de cualquier escuela, eh..., se promueven distintos tipos de capacitaciones, entonces ustedes creen que esas capacitaciones eh..., ¿algunas de ellas apuntan a preparar al docente para resolver el conflicto o a la prevención de estas situaciones conflictivas que pueden surgir, repentinas en el aula?**

P8: yo creo que. a ver, en la mayoría de las instituciones no, puntualmente hay una de las instituciones donde trabajo que sí se ha trabajado y creo que lo hemos podido ver, sobre todo en los primeros años. Creo que hasta incluso se hizo un taller, se trabajó y digamos, nos fueron acompañando desde otro lugar. No creo que haya, no creo que nunca hayamos tenido algo específico para la resolución de conflictos, pero sí en algunas instituciones deciden hacer eco o visibilizar aquello que les está pasando, y capacitar a los docentes..., quizá no se hayan dado con el nombre capacitaciones, pero sí ha habido un acompañamiento que quizá en otras instituciones no se ha visto así tan claramente, me parece.

P7: yo creo que no hay o por lo menos de lo que yo, no hace tanto que estoy, no he visto capacitaciones puntuales donde como debe accionar el docente frente a situaciones de conflictos o situaciones problemáticas puntuales. No sé..., muchas de ese estilo no, pero sí creo que estamos muy acompañados frente a esas situaciones, que son temas de los que sí tratamos de hablar, de lo que, si salen mucho en las reuniones de personal, las capacitaciones generales, que quizá hablan de otras cosas, pero donde no se tiene...no se deja de lado ese...esos puntos. Es claro que no vamos a funcionar igual por mucho que nos capacitemos en, no sé..., nuevas tecnologías si tenemos un curso que se odia, que uno entra, chicos que capaz se están insultando a otros cursos que quizá se lleven fantástico y eso sí es visible, si trabajamos bastante con eso. Eh..., veo que quizás no estamos del todo adaptados, hay muchas cosas que las aprendemos en la marcha, no sabemos bien que se

debe hacer, no sé si alguien sabe bien qué se debe hacer punto por punto frente a determinadas situaciones. Uno va aprendiendo y sabe que no está solo: hay por atrás, directivos, gabinetes, personas que van a estar también, los preceptores, intentando como grupo contener las situaciones que se van dando, pero como capacitaciones puntuales y específicas, creo que no.

P6: eh..., no yo, creo que nunca hemos visto en ninguna capacitación este tema, nunca hemos tenido en el cole eh..., capacitaciones sobre el tema y también me parece que deberíamos tenerlas si lo que nosotros queremos es tratar de mejorar la convivencia en el aula. Se me hace que debería hacerse algún tipo de capacitación porque me parece que haciéndola o planificándola se pueden llevar como las acciones a la práctica. Yo creo que las prácticas docentes podrían mejorar si este problema se enfocara y se pudiese poner, digamos, sobre la mesa. Pero no he recibido ninguna capacitación en el cole ni afuera del cole, en otra instancia sobre el tema y me parece que se hace super necesario. Es mi opinión ¿no? de que se hace necesario, pero eh... estaría bastante bueno porque sería una manera ya de visibilizar el problema de una manera ya más institucional y que visibilizado el problema, se actuara en consecuencia ese problema, estaría muy bueno, me parece.

**E: ¿Cómo definirían su estilo de comunicación con sus alumnos?**

P7: hm..., estamos pensando...

P6: un estilo ¿En qué sentido? ¿Un estilo formal, informal...?

**E: ¡y yo creo que...claro!**

P6: un estilo más reservado...



**E: ¡Claro! ¿Cómo se comunican ustedes con sus alumnos, si se tuvieran que hacer un autoanálisis?**

P7: no podría...

P6: muchas veces creo que también depende del grupo ¿no? Porque a mí me pasa que por ejemplo, con tercero B puedo hablar de una manera eh...que es un poco más...digamos...no, no...tan...o sea no tan digamos...eh solamente lo de la clase y punto y...el contenido y punto, sino que se pueden dar charlas eh...sobre eh...qué se yo, por ejemplo ahora estamos viendo la noticia y estamos compartiendo noticias que...que ellos van leyendo, pero eh...es un grupo que sí...tiene como digamos...cierto nivel que, que se puede comunicar muy bien...ya vas a ver (nombra al docente) cuando te toquen ahora el año que viene los de tercero B...

P7: los conozco...

P6: son geniales, son unos cracks. Entonces, con ellos yo puedo tener un diálogo un poco más relajado: sé que en la clase...no se va...no se va a entrar en el terreno de la “cualquierada” ¿no? O sea, se puede dialogar, se puede...digamos salirse un poco de los esquemas, pero siempre se va a estar hablando de lo que...de lo que nos concierne. Con tercero A, por ejemplo, tengo que sí, marcar un poco más el ritmo y no aflojar tanto, porque...eh deviene en, digamos...en que se vaya del tema todo. entonces es algo que hay que...por lo menos yo...lo he aprendido como a regular: hasta qué punto tengo una relación un poco más...digamos más soft o...o permito más cosas y cuando tengo que...eh...tirar un poco para que eso funcione o para que...pueda...ser provechosa la clase y demás eh...es complicado por ahí, no es tan fácil, no es tan fácil tampoco tener un registro o...en el sentido de una manera o digamos un acting que lo puedas llevar a todos lados, es algo que para mí se va construyendo eso, es muy complicado eh...no sé...pero por lo menos en ese sentido creo que, es todo un proceso de aprendizaje, hay veces que yo voy aprendiendo sobre la marcha cuando, cuando tengo ya una conciencia de cómo se maneja...se maneja el grupo. Entonces podés, digamos, tener este discurso o si ves que el grupo no responde como vos esperás, entonces tenés que aplicar otro tipo de discurso. Digamos que es algo que lo voy...que lo voy manejando a medida

que voy conociendo a...a los alumnos y la respuesta y como ellos interactúan entre sí y que esperan también...que vos...que vos digas, que vos hagas, que vos les cuentes eh...muchas veces también pienso que...que ellos te tienen que abrir la puerta ¿no? y decirte: "sí profe, queremos que usted nos...nos conozca un poco más! (se ríe) No siempre es como tan fácil eso.

P7: coincido en todo

P8: Coincido. Coincido... (no se entiende)

**E: ¿Quieren agregar algo?**

P8: no, no, digamos venía pensando y...

**E: ¿vos cómo te definís...más distante, más cercana...?**

P8: ¡ay! Bueno, yo a veces, me defino cercana pero después...eh...de estar atenta a las necesidades de los chicos, pero bueno, después ellos me ven como una bruja así que, dicen que soy mala y que tengo cara de enojada, así que...por ahí es lo que yo creo que...o yo me veo y en realidad la percepción de los chicos...

P7: los chicos no te ven así ( nombra al docente) ...no, los chicos no te ven así. Eso es lo que vos creés, que ellos te ven porque alguna vez en una prueba..."no, no sea mala. usted siempre es mala, nos toma siempre pruebas eso no significa que te vean de esa forma como vos creés que te ven. Salió la psicóloga. pero...es que siempre te percibís así y no es así como ellos te ven

P8: sí

P7: los chicos...no te ven así...yo los escucho...hablan a veces conmigo o hablan con Valeria, hablan con los otros, uno sabe cómo...o los veo en 4to, en 4to o 5to, que, los escucho como hablan y...de ninguna de las dos, he escuchado que digan que son malas, unas brujas, ni nada de eso...

P8: bueno, lo que pasa es que a veces es esa percepción de que la que...digamos pienso... (no se entiende)

P7: quisiéramos que nos vieran a veces un poco así, a veces sí (se ríen)

**E: les quería preguntar eh... ¿de qué manera el docente puede contribuir a generar buenos vínculos dentro del aula?**

P8: Para mí, el diálogo. A través del diálogo, pienso que la comunicación es muy, muy importante y esta cuestión también de la empatía, de también poder ponernos en el lugar del otro eh...

P7: los juegos. Con juegos también...con juegos o juegos de palabras...o juegos extra...o juegos que ellos creen que no están haciendo nada de la materia y...uno a veces sabe que sí pero también funciona...funciona mucho para juegos chicos o sencillos o juegos o juegos más grandes como los que hicimos el año pasado con...con...como se dividen en las series, no sé el nombre ahora, con los protocolos...

P8: ah sí, en el pronotocolo

P7: ahí funcionaban porque se armaban grupos que eran al azar y tenía cada uno que formar un rol eh...los juegos creo que es una de las cosas que por lo menos a mí me parece que funcionan mucho

P8: sí

P6: sí, lo que dicen ustedes me parece que está...que está bueno eh...y sobre todo, con el tema de la escucha. Creo que si no aprendemos a escuchar...nosotras como docentes y a los alumnos, creo que...que por ahí no...no va a cambiar nada. El tema de la escucha para mí es fundamental, no, no sé, no, no logro...pensar en alguna experiencia pedagógica sin eso. Y escuchar, nosotros, como docentes qué es lo que ellos están exteriorizando, manifestando o qué es lo que ellos están tratando de decirnos, no muchas veces con palabras sino con, con actitudes o con silencios, pero hay que

aprender a leer, aprender a leer el aula, no sé de qué manera, aprender a leer, aprender a escucharla y bueno, y...tratar de...de mantener un diálogo. Creo que eso es lo que nos va a salvar, me parece...

**E: eh.....hablando un poco de lengua y literatura, ¿Qué estrategias de lectura utilizan cuando presentan un texto literario?**

P8: la lectura en voz alta...

P7: la presentación a veces, del contexto del marco, bueno, depende lo que sea, bueno que curso sea y que texto sea, la literatura, el texto, pero a veces, cuando son textos que tienen alguna vinculación con la realidad eh...contextualizarlo, como hablarles de qué era lo que estábamos...llevarlos a un lugar más presente, pero según qué texto... (no se entiende) La lectura en voz alta también

P8: pero la lectura en voz alta para mí es muy significativa eh...de hecho en eso eh...poder escuchar a los compañeros... o poder identificarse a veces, desde la ficción, con algún personaje como pasó con el "Sé que estás allí" que, que, que, que esperaban y ellos querían leer y eh...y poder...

P7: a veces llevarnos por las expectativas ¿no? Ver que pueden esperar con un libro que tenga este título o que tenga esta tapa, pensando en los más chicos, más que nada ¿no? qué pueden llegar a esperar o sabiendo algo muy sencillo como...qué dice la contratapa, cómo funciona, cómo creen que va a ser este personaje ahora que leyeron...la, la primera hoja, donde está solamente una pequeña presentación eh...entonces funciona bastante en armar expectativas en qué va ser la historia, cómo va a funcionar eh...crear nuevas cosas alrededor de eso poquito que saben

E: Bien...

P6: y yo por ahí suelo empezar presentándoles el autor, o sea...hablándoles de quién ha escrito lo que van a leer porque...me parece como fundamental que tengan una conciencia de que atrás de, de eso que es un libro hay una persona. Es también como para humanizar un poco ¿no? porque si no se vuelve todo como papel y hoja y...y nos olvidamos de esa dimensión de...atrás de eso hay

un...hay una persona o hubo una persona que vivenció cosas y que escribió cosas. Entonces, por ahí me...me funciona muy bien por ejemplo, con Edgar Alan Poe que...ha tenido una vida super interesante, gótica, oscura, entonces...inmediatamente se...se pegan a Edgar Alan Poe y quieren saber y quieren leer y funciona muy bien. Sobre todo con el gótico, el cuento, digamos de terror pero también con autores de acá. Por ejemplo, este año también les hice leer a Mariana Enriquez que es una autora nueva, que es una autora conocida, hace relativamente poco y que ha ganado un montón de premios y leímos un relato y no les había dicho de quién era y como les gustó mucho, después eh...los mandé a que buscaran y...y se quedaron maravillados cuando se enteraron de que...en principio, estaba viva (se ríe) porque siempre es como que...

P7: están todos muertos

P6: Sí, la mayoría están muertos o que...era argentina o que era de Buenos Aires y tenía 40 años. Entonces, eso...les, les gustó y los atrapó y después terminamos leyendo dos cuentos más de ella...y...bueno ahí surgen un montón de cosas porque se puede buscar también qué otra autora argentina que hace del género eh...gótico...eh...a quién podemos encontrar y encontraron a Silvina Ocampo, encontraron a Angélica Gorodischer. Entonces, es como que el autor mueve. Mueve también a...a eso...a que se interesen por las personas que escriben esas obras y...hasta ahora me resulta, me resulta y por ahí preguntarles también muchas veces eh...qué esperan encontrar en tal o cual texto, o por qué tal título...por qué el autor habrá puesto este título, por qué se llamará así este cuento eh...y ese tipo de juegos, así...en el sentido de las palabras que también les encanta.

**E: Bueno, ya para ir en cierto modo finalizando, voy a las últimas 3 preguntas que están ligadas entre sí ¿no? A ver si pueden...si no se las repito... ¿de qué manera un texto de género narrativo juvenil que son los que estamos trabajando en 1ro y 2do ¿no? se podría utilizar para generar un buen clima dentro del aula? ¿Qué opinan ustedes del uso de taller de lectura para promover buenos vínculos entre los alumnos? ¿Cuáles son los beneficios de la lectura reflexiva? si es que ustedes consideran que es beneficioso?**

P7: contesto yo lo más corto que me salga...

**E: o pueden ir contestando por partes y van agregando...**

P7: sí

P7: la primera era de la...la...los textos de narrativa juvenil...

**E: Sí, de qué manera se podrían utilizar para generar un buen clima dentro del aula**

P7: creo que la narrativa juvenil muchas veces intenta como trabajar estas temáticas que son conflictivas en...en los adolescentes y entonces no funcionan...para trabajar esas mismas problemáticas dentro del aula y para eso se une a una lectura reflexiva, que me voy a la última pero necesitamos que no se lean las cosas así como por encima, como titulares sino que uno pueda ir trabajando con los personajes, con los conflictos de los libros con todo...y para eso necesitamos que ellos lo lean desde una mirada como...dándole vuelta, poniéndose, empatizando o no o entendiendo por qué a veces eh...se sienten más cercanos o no a algún personaje o lo que fuera. Eh...necesitamos ese pensamiento alrededor, no la lectura como...leemos así por leer y después que pasó la novela...y ya está...bueno, bien...tomá, tenés un diez sino analizar un poco el porqué, ¿qué hay ahí y cómo eso repercute o no en la cotidianidad de ellos donde a veces ellos encuentran que quizá no les está pasando a ellos, pero ah! sí le pasó a un compañerito cuando iba a quinto grado y yo ni me di cuenta y ahora lo veo y ahora es lo mismo. Entonces ellos abren los ojos a otras cosas a partir de la reflexión de la lectura. Los textos infanto-juveniles tienen las temáticas esas porque creo que están pensados para que los lean adolescentes eh...y...ya, ya saben que yo no soy nada fanática de ese tipo de textos, pero muchas veces...funcionan muy bien y son muy útiles y hay cosas que son realmente lindas. Lindas e interesantes. Y ¿la segunda era? algo del taller?

P8: el taller de lectura, sí

P7: bueno, como profe de lengua a mí encanta, para mí es fundamental escucharse, ver, analizar reflexionar sobre eso, traer bueno, un capítulo que lo leyeron en la casa, otro que lo leemos juntos y analizamos sobre eso ¿Qué pasó? dejar preguntas como claves, para que se lleven, para darle vueltas y después cuando volvamos eh...volvamos a reflexionar o incluso a veces, saltan a...a preguntas o a cuestiones donde: "ah, leí esto en mi casa, lo leí con mi mamá, se lo leí a mi papá". Y entonces traen otros tipos de reflexiones del...que se presentó, donde no solamente fue lo que ellos pensaron sino la charla que tuvieron en su casa o "este libro yo leyó también mi hermano hace...tres años", y entonces salen cosas que son bastante lindas, interesantes...

P6: eh...sí, yo pienso más o menos igual, ahora...yo no sé si yo leí mal, o a lo mejor me equivoqué, pero cuando estuve leyendo..., no sé si ustedes leyeron chicas esto de los contenidos fundamentales eh...y toda la información que baja del ministerio...de lo que uno debe dar en cada año...de contenidos y demás y por lo menos en tercer año, no recomendaban justamente temáticas que fuesen o novelas de...de adolescentes...y este tipo de lecturas. En realidad, me parece como que eh...como que sigue siendo...como que no pertenece al canon, como que está siendo todavía como...como de segunda por así decirlo ¿no? el tema de la literatura infanto juvenil, como que no llega todavía a convertirse todavía en esa literatura. Es como que noto como que hay esa...como esa cuestión de...de que sí, es...es literatura para los primeros años, pero después, nos pongamos las pilas o nos pongamos serios y enseñemos a leer, no sé...eh...qué sé yo...el cantar de Mio Cid Es como...como que sí, que existe esa...esa cuestión porque...yo voy a revisar de nuevo, pero, creo haberlo leído en un...en uno de estos documentos y me parece que...por ahí...si va a ser...digamos, tan beneficioso como lo que a mí me pasó con el curso de (nombra al docente) en primer año, el año pasado, me parece fantástico...o sea...porque realmente abrió todo un debate y...

P7: pasa que a veces es complicado que...hay...hay tanta oferta, hay tantísimas cosas, las editoriales nos atosigan de cosas

P6: nos bombardean...sí, eso es verdad...

P7: de cosas a veces muy mal escritas (no se entiende)

P6: (se superpone con la voz de Sofía y no se entiende) perdón, está mal el audio

P7: (problema de audio, no se entiende) entonces a mí me termina como enojando. Por eso me gusta tanto, y me entusiasmo...uy...bueno y me entusiasmo tanto cuando uno de estos textos de literatura infanto-juvenil, están buenos como el de los pies murciélago que dije, qué lindo, qué interesante, qué bien...claro porque ...los chicos si no, no se dan cuenta

P8: sí, coincido... em...en que la literatura infanto juvenil es super importante me encanta darlo en forma de taller eh...porque también es...los chicos encuentran su espacio. Es a través del taller de lectura o del taller de escritura en que ellos sienten que ese momento está destinado a trabajarlo de una manera diferente que, que, que todo el tiempo trabajamos con lo que es gramática bueno, soy una fan de la gramática, pero cuando abordamos desde la literatura, ellos ven estos...estos distintos caminos, estos escapes eh...

P6: pero eh...una cosita ( nombra al docente). Inclusive me parece que sería beneficioso, inclusive si fuese malo el libro también.

P8: Sí, totalmente

P6: ¿Por qué? porque podría ser como un disparador para una cuestión crítica por parte de ellos y que también tuviesen eh...como...su opinión con respecto a lo que acaban de leer o sea...

P7: Pero yo creo que si lo tuvieron que pagar...si a mí, adolescente me hacen comprar un libro que es una porquería me daría bronca...

P6: Bueno, pero ponéle, sería una instancia buena para que también...digamos ellos puedan trabajar esa parte crítica...de...de...que tienen...

P8: Bueno, no me pasó con un libro de infanto, digamos con un libro de literatura, pero me pasó con el libro de lengua y literatura de...la editorial esta...Edelvives, que los chicos empezaron a



encontrar errores así que era todo el tiempo: "profe, fijate", estábamos haciendo la actividad, es que esta consigna no se entiende, tenemos que reformularla ...

P7: es que estaba muy mal ese libro

P8: ...pero los chicos empezaron a ponerse en el lugar de críticos y les encanta también, les encanta como posicionarse de ese lado y argumentar y definir y decir esto sí, esto no y bueno, por ejemplo con el libro este, "Sé que estás allí" no les gustó el final...y no les gustó el final porque ellos querían eh...todo acabado, con las respuestas, la resolución feliz, en la que bueno ya Rosendo se anima y escracha a todos, dice todo pero bueno es como que ellos hasta un punto se enojaban, ellos querían que el autor o el personaje hubiera hecho más. Así que, es como vos decís Vale ¿no? esto de que a veces no lo...es decir a los chicos puede no gustarles y también se posicionan desde ese lugar y está buenísimo porque es también disparador.

P6: sí, para mí no es inútil o no está mal que no les guste el final de un relato o algo porque eh...da lugar también a que ellos se planten y digan su opinión y hagan una puntuación. El año pasado hicimos esto...con este relato...El Hormiguero, de Sergio Aguirre que...al final lo leímos y no les gustó y les dije, bueno, vamos a hacer un top ten eh...y pasaban y ponían tantas estrellas, tanto esto...y yo les decía, bueno arguméntenme por qué y...y fue fantástico...porque después fueron a hacerme quedar mal (se ríe) ahí al auditorio

P7: (irónicamente) la profe nos dejó decir que era una porquería su libro (se ríen) pero lo argumentamos muy bien

P6: ¡pero claro! Tenemos todas las razones para decirle que su libro es una auténtica porquería (se ríen) pero estuvo bueno...claro, ¿me daban argumentos...y de peso eh? nada, nada de improvisación o una cuestión de capricho...bueno, no tengo mucha experiencia con libros como los que trabajan las chicas en primero y segundo porque es como que yo...ya agarro con...digamos con policial, policiales así clásicos, tengo otras lecturas, ciencia ficción, tengo...qué sé yo...por ahí les doy realismo, pero no he trabajado con novelas infanto juveniles. Por ahí...a lo mejor el año que viene puedo llegar a trabajar con alguna...

P8: ahí en tercero, para tercero hay unas super lindas que por ahí nos han sugerido creo que es...no, no es La chica pájaro, pero es parecida

P7: ¿La chica pájaro no la trabaja...?

P8: la trabaja ( nombra a un docente) en sexto, en sexto. por eso...pero es muy parecida a la chica pájaro pero no me acuerdo...

P6: había leído que esa, que ese relato era ya para un curso de ciclo orientado, La chica pájaro...

P8: ¿orientado?

P6: Sí

P8: pero hay otros...hay otros que no me acuerdo cuáles estaban como anotados, porque creo que me los habían sugerido como para tercer año, pero bueno eh...ya apenas...La chica pájaro, bueno hay uno, identidades encontradas. Fijate vos, creo que una, Identidades encontradas era para tercer año que estaba bueno. Bueno, yo después te lo voy a pasar ( nombra al docente) a ver si...si te parece bueno porque trabaja varias, varios textos o personajes...

P6: ¡Dale!

**E: bueno, con esto ya terminamos así que no tengo palabras para agradecerles. Muchísimas gracias por todos sus aportes**

.

## **GRUPO FOCAL N 2: Profesoras de Lengua y Literatura – Pautas de preguntas guías para el grupo focal.**

1. Hablando un poco de la importancia de la lectura, ¿cuál es su concepción de la lectura? ¿Cómo se aborda en el nivel secundario? ¿Podrían describir ese proceso?

2. A través de su experiencia como profesores de lengua y literatura desde hace ya algunos años, ¿sienten que esa concepción de la lectura se reafirmó, se resignificó o se modificó? ¿en algún momento sintieron la necesidad de cuestionar el lugar que ocupa la lectura dentro del nivel que enseñan?

3. ¿Cuál es su opinión sobre las propuestas del Diseño curricular que se refieren específicamente a la formación de lectores autónomos? ¿De qué manera se podría lograr este objetivo?

4. Si nos referimos más específicamente a los textos literarios, ¿cuáles son los criterios de selección para el CB? ¿Cómo surge la iniciativa de incluir novelas de género narrativo juvenil en el CB? ¿Hay algún motivo en particular? ¿Quiénes participan de esa selección? ¿En qué medida influyen las preferencias personales sobre lo institucional?

5. ¿Cuál es su opinión sobre los textos literarios que leyeron el año pasado y durante este año lectivo? ¿Creen que textos de este tipo pueden ser utilizados como estrategias didácticas para mejorar los vínculos en el aula?

6. ¿Es posible advertir algún cambio con respecto a la convivencia en aula a partir de la lectura y análisis de estos libros?

7. Durante el 2020 y en el contexto de emergencia sanitaria COVID-19, ¿cómo se llevaron a cabo las prácticas de lectura?

8. ¿Pueden detallar que estrategias didácticas se utilizaron con ambas novelas? ¿Cuál o cuáles fueron las que permitieron mayores logros con respecto a la promoción de vínculos saludables en el aula?

9. ¿Cuál fue la respuesta de los estudiantes ante estas propuestas del taller de lectura? ¿cuáles son las razones que argumentan los estudiantes con respecto a la aceptación o rechazo de ambas novelas?

10. ¿Qué aprenden los estudiantes en el taller de lectura? ¿Qué se enseña? ¿Qué se evalúa? ¿Cuál es la propuesta didáctica para estos talleres?

DESGRABACIÓN DEL AUDIO GRUPO FOCAL N2- PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA CICLO BÁSICO (CB)

Fecha: 20/11/20-

Hora: 17:00 – Duración 66 minutos

Profesor 7

Profesor 8

**E: Buenas tardes, profes, ¿cómo les va? Quería agradecerles por su participación en este segundo grupo focal, donde solamente van a intervenir ustedes que han trabajado con primer y segundo año y los textos literarios propuestos para esta investigación. ¿Comenzamos? En realidad, yo quería charlar un poquito con ustedes el tema de la lectura, eh... ¿Qué concepción tienen ustedes de la lectura, eh...cómo se aborda este tema en el nivel secundario y si existe algún proceso ¿cómo lo podrían describir? ¿Pero cuál es la concepción inicial de ustedes con respecto a la lectura?**

P7: em...para pensar...Sí, lo primero que esperamos o buscamos es que sea un lugar donde ellos descubran algo nuevo o que también puedan disfrutar. Que, además que es un camino para el aprendizaje, un camino para descubrimientos, que sea algo...que lo...que lo...como un pequeño espacio mágico ¿no? donde ellos puedan encontrar nuevas cosas, disfrutar y donde sea algo que, aunque parezca sumamente individual y personal, también se haga de forma colectiva. Creo que el colegio ayuda a eso, a que sea colectivo.

P8: en eso que preguntabas sobre la lectura, en eso sobre el espacio mágico, me suena también la palabra, un espacio para el encuentro para el encuentro entre los chicos y sus emociones, entre los chicos y las cosas que les pasan, las conexiones, bueno esto, me siento reflejado o no y la literatura, en realidad la ficción nos ayuda, nos acompaña en armar ese espacio mágico, en ese espacio donde nosotros nos podamos sentir contenidos, si tuviera que definir la lectura, lo haría también como un espacio de encuentro.

P7: y especialmente en esa edad, donde ellos necesitan verse reflejados en otras cosas que no sean solamente sus compañeros y donde, nosotros, estamos y acompañamos, pero no dejamos de ser...diferentes, los chicos sienten que no podemos sentir igual. Entonces, encontrar que los personajes que están ahí si sienten igual, yo creo que habla de eso.

**E: y ¿Cómo se aborda en el nivel secundario? porque me da la impresión como que hablan de los más chicos, ¿puede ser?**

P8: sí, lo que la lectura en los más chicos, a veces eh...aparece como algo ya dado. Es como el espacio o el encuentro para la lectura es algo que surge y que fluye y...a medida que van pasando los años, es como que los chicos empiezan a hacerse un poco más reticentes como que bueno: oh, profé y nos vamos a poner a leer y después en realidad, se terminan como encontrando, pero hablamos a veces, como una especie de...de nostalgia o de cariño y traemos siempre ejemplos con los primeros años porque la conexión se da de una manera diferente. Quizá a lo mejor porque los títulos y los textos que traemos con los cursos más grandes no son tan atractivos o no se trabaja tanto la ficción de la manera en la que la trabajamos en los primeros años. Creo yo que...que tengo estos dos grupos...extremos, claro, tengo 5to y 6to y 1ro y 2do entonces puedo ver esa...

**E: ah, claro. Perfecto.**

P7: a mí lo que me pasa, sí, lo que yo pienso, es que en los 4tos a veces, y en los 5tos, a veces se hace un poco más reticente porque de son de mayor dificultad los textos. No son a veces una literatura pensada para que lo lean adolescentes sino simplemente textos clásicos y a veces, tienen una dificultad en el lenguaje...

P8: una complejidad...

P7: una complejidad que hace que a veces a ellos les cueste. Cuando lo descubren también les gusta y que tienen a veces, preconcepciones como: no...si es latinoamericano, no me va a gustar o no, si es literatura argentina, no me gusta o a mí...no me interesan este tipo de cosas. Es difícil...incluso

los que son lectores eh...que ya tienen un gusto construido y un recorrido lector hecho a veces es difícil que quieran salir de lo que les gusta, que quieran ver otra cosa que parece que según ellos

P8: que no les va a atraer

P7: de todas formas, yo he tenido experiencias bastantes lindas a veces, con ellos descubriendo cosas, no con todos los textos, no con todos los libros pero eh...con los más grandes también hemos encontrado caminos de lectura interesantes donde...han descubierto cosas...incluso a ellos les han gustado cosas que yo pensé que no les iban a interesar o que no les iban a gustar como no sé, este año leímos textos de la revolución mexicana y les hice leer una novela que nunca me animé a hacérselas leer porque siempre pensé que no les iba a gustar quizás eh...y descubrí que, principalmente a los varones les había gustado mucho

**E: eh...me quedé pensando...y ¿ustedes creen que ese proceso que se inicia en el nivel primario...porque creo que hay como un...es interesante el proceso que se hace en la primaria, como que ese gusto por la lectura va disminuyendo a medida que los chicos van creciendo?**

P7: eh...yo creo que depende de los casos, que nos gusta que nos cuenten los cuentos, que nos cuenten historias y cuando ellos van creciendo em...nosotros les dejamos de contar historias para esperar que ellos las lean y las interpreten y las entiendan por sí mismos y...a veces no son las historias que ellos quisieran o quieren. Entonces, sí, a veces hay como una especie de disminución del interés, porque además empezaron a descubrir otras cosas, son chicos de una era totalmente digital donde quizá se dan cuenta que les empieza a gustar más otro tipo de temas y...no sé...no les gusta lengua, entonces todo lo que viene de este lado ya seguramente tienen ese preconcepto: seguro me va a ir mal y...la lectura a veces queda mezclada en todo eso y hay chicos que sí les gusta leer mucho pero no...pero no lo saben compartir porque leen las cosas que a ellos les gustan y nosotros vamos descubriéndolos a veces así de a poco. Cuando son chiquitos vienen y nos cuentan, “profe, leí esto eh...me gusta tal cosa,

¿Podemos leer entre todos un libro?” y quizá es una novela gigante, pero...los más grandes a veces, cuando muchas veces pasa que esa...no sabemos cómo receptar todo eso porque en primer año traen a lo mejor, novelas preciosas que les gustaría leer pero que nosotros no podemos hacerles leer a todos eh...debe haber pequeñas como frustraciones que debe hacer que después compartan menos

**E: y....a través de la experiencia que tienen ya dando lengua y literatura desde hace ya algunos años, a pesar de que son tan jóvenes, eh...esta concepción que ustedes tenían de la lectura eh...se ha modificado con el tiempo em...en algún momento sintieron la necesidad de cuestionar el lugar que ocupa la lectura en el nivel secundario o la importancia que otras asignaturas le otorgan a la lectura o le quitan ¿no?**

P8: yo creo que el cuestionamiento siempre está: siempre nos estamos cuestionando cuánto...digamos qué papel viene a cumplir la lectura y por qué pareciera que solamente es Lengua la que se encarga de...hace...digamos un par de años que ya empezamos a cambiar eso, te acordás a través de comprensión lectora, resolución de situaciones problemáticas. Bueno, a través de esas capacidades empezamos a ver que en realidad la lectura pertenecía a todos los ámbitos, a todas las asignaturas y que en el cole hemos trabajado...hemos hecho, digamos un...un caminito en el que ya hoy la lectura, incluso por ejemplo la profe de física el otro día, planteaba un texto de ficción para...un cuento de ciencia ficción para trabajar una problemática

E: ¿de física?

P7: Sí, sí pienso que la lectura eh...por el simple acto de leer eh...yo creo que lo que se ha perdido es, es la cuestión de la comprensión, de aquello que leen. Leen a veces mucho, mucho pero no comprenden lo que están leyendo. Eso, me pasa a mí sobre todo eh...en varias situaciones que digo, pero bueno, a ver qué es lo que...por eso es que los textos literarios tienen mucho eh...bueno, organizo bien la idea...seguí vos y después...

P8: A lo mejor, lo que yo veo con los textos literarios es que a ellos les puede ayudar a leer. Leer un cuento, leer una novela a veces es más fácil que leer otro tipo de textos: un texto expositivo, un ensayo. Es más simple leer un cuento porque es más lindo y a veces, la práctica en esa lectura

ayuda a las prácticas de cualquier lectura y llegar a veces, a los conocimientos desde ese lado también es lindo em...mi percepción particular, no cambió tanto. Para mí siempre es un espacio increíble en el que puedo trabajar con ellos em...a veces funciona muy bien, otras veces no, a veces damos novelas muy acertadas y otras veces no eh...y ahí aprendemos al mismo tiempo

**E: y.... ¿Por qué pensás que las novelas no fueron acertadas?**

P7: porque a veces, el grupo no las receipta como uno esperaba o porque a veces uno no supo encontrar la forma de hacerla llegar o sea el...el trabajo que se esperaba con la novela porque no hubo tiempo, porque la empezamos a leer sin un trabajo previo o porque el trabajo previo, en vez de ser lo que uno esperaba que sea eh...se dio vuelta y les hizo tener una percepción muy distinta o expectativas muy diferentes de lo que eran las novelas o lo que era después la novela o el texto...eh...o porque uno tiene expectativas con textos que por ejemplo funcionaron muy bien en un curso y...el otro curso queremos que funcione igual y...es un grupo totalmente distinto. Entonces, no que no funciona, sino que las expectativas de uno se deben modificar respecto a que el curso es otro y...

**E: les quiero preguntar algo con respecto a lo que dijiste Lucía, esa frase “funciona” equivale a les gusta, les agrada, ¿lo disfrutan? o ¿a qué se aplicaría?**

P/: creo usamos la palabra...la idea de funciona para meter adentro un montón de otros conceptos. A veces queremos que funcione, que sea todo

P8: que encaje

P7: si les gusta, que lo quieran leer

P8: me quedé pensando en funciona, no funciona. Parece que nosotros a veces tenemos muchas expectativas sobre este texto que queremos que articule y que enganche todo lo que nosotros pretendemos, entonces bueno, pongo el ejemplo clave del Matadero porque los chicos lo padecen en un primer momento que es una literatura totalmente arcaica.



Estamos hablando del 1800, y uno trata de...de unir lo que es historia del contexto, la metáfora, los diálogos. Es como que queremos recuperar un montón de cosas, entonces los chicos, algunos perciben y lo ven super claro y otros no eh...pero sí por ejemplo, después sorprende y hay...y ellos hacen una lectura, una mirada que a veces uno no...no lo había pensado no lo...digamos, y eso es a mi lo que más me gusta, digamos lo que me gusta eh...de poder trabajar con los chicos la lectura, porque ellos son super críticos y que incluso te lo dicen, cosas que uno no...no había percibido o no lo había visto de esa manera por ejemplo no sé em...pienso con Palabra de Nadie cuando hicimos el cierre o la devolución y había un montón de cosas que los chicos planteaban que decían, sí, me gustó la lectura pero...

P7: y salen críticas muy interesantes

P8: y eso es...me encanta ver esa parte de la lectura y uno dice...la verdad que sí, funcionó, articuló todo lo que nosotros pretendíamos eh...en la obra. Y yo creo que uno siempre hace eso. De alguna manera u otra, aunque sea para lo negativo eh...eh...que haya, que emerja esa pregunta, esa respuesta de los chicos...que...que están ahí, que son ellos los receptores, eso me parece que es lo funcional. Y pensaba en esto de la lectura y de la experiencia, creo que a veces uno piensa y piensa y piensa como puede hacer para que los chicos se enganchen em...y a veces trabajar la lectura por el sólo hecho de leer, me pasó una vez. Dije, a ver no, ya a los chicos los había torturado con el matadero, estoy pensando en 6to año ¿no? con el Matadero, los había torturado con eso. Yo todavía vivía en Villa Allende, entonces cargué de mi biblioteca un montón de libros en dos bolsas, caminando me fui al colegio y en la biblioteca, otro y lo que hice fue, los saludé les dije buen día, uní dos bancos y entregué libros, o sea, los puse a todos sobre la mesa y entonces le dije, bueno chicos, hoy vamos a leer solamente por el placer de leer. Cada uno elija un libro. entonces, bueno ese encuentro de...bueno, de empezar a hurgar, a ver, a agarrar el libro, bueno, esto si me gusta o no, incluso bastante complicado y problemático que todo el tiempo hablaban, todo el tiempo...yo no tenía expectativa de que realmente funcionara, pero bueno, iba por una estrategia más a ver, cuál era lo...digamos...no les miento, no les miento fueron los mejores ochenta minutos de mi vida porque los veía a cada uno conectado con el libro.

Porque la consigna era: elijan, lean en silencio o sea que ellos se encontraran con la historia, que ellos se encontraran con el libro y que ellos...la verdad es que me sorprendieron, me sentí como super contenta porque fueron esos ochenta minutos en los que ellos realmente les gustó esa actividad. Y en realidad era, buscar una estrategia más entre todas, decir bueno, a ver, si tuvieras que justificar, ¿qué hiciste? porque en realidad ¿qué hice? 80 minutos mirando que los chicos leyeran y yo también en un momento yo me puse a leer porque estaban todos tan compenetrados en las historias que hasta me sorprendió, realmente que un grupo de 35 alumnos estuvieran quietos por 80 minutos leyendo, era algo que yo no esperaba, pero el encuentro que tuvieron con el libro, con ese proceso fue fantástico. Dije, bueno, la verdad, que funcionó, agradó, gustó y después incluso después de eso me pidieron, profe, me podés prestar este libro, una palabra generalizadora, “funcionó”.

P7: creo que la usamos y nos cierra el funcionar es cuando ellos logran hacer un concepto como crítico de lo que han leído y no necesariamente que les haya gustado, sino que hayan podido ir un paso más adelante, bueno si no les gustó, no, no me gustó porque qué aburrida. No, no el haber podido encontrar un vínculo con, con su propia vida, una relación con otro libro que leyeron eh...un enganche a lo mejor con los conceptos teóricos que estuvimos viendo, eh...cuando la lectura pudo ir en su análisis un pasito más allá de contar la anécdota, de que trata y si es linda o fea, me gustó mucho, me pareció linda o me pareció fea. Creo que ahí es cuando nosotros sentimos que funciona y a veces...es lindo incluso hasta que no les guste.

**Si nos fijamos en el diseño curricular, chicas, eh...vieron que siempre consultamos cuando hacemos la planificación y tenemos que ver cuáles son los temas que vamos a elegir...ese diseño habla de la formación de lectores autónomos eh... ¿de qué manera ustedes creen que se podría lograr este objetivo? ¿Cómo se logra un lector autónomo?**

P7: em...creo como que hay muchos caminos y varios niveles en, en irse haciéndose autónomos, me parece que eh...el nivel como mayor o el nivel "estrella" de ser autónomo es el...el que por su propia cuenta va, busca, investiga y lee...y lee algo e incluso superándose, o sea superando el propio gusto de leer siempre lo mismo pero...dentro del colegio, a veces encontramos que en ellos...que el ser autónomo está en cosas más simples, el empezar a leer el libro o buscarlo por sí mismos, él llega y encuentra el libro y dice acá está y se los comparte a los otros, el que lee un capítulo más del que se pida que se lea, o él que en el momento de la puesta en común quiere explicar al resto. Creo que ahí...la lectura empezó a...a...a hacerse adentro de ellos y eso se fue haciendo autónomo porque ese descubrimiento en ellos va a hacer que ese descubrimiento venga después, la autonomía a veces no está de nuestra mano sino está en el resto de la vida que a veces nosotros no vemos...

P8: Acuerdo, acuerdo en todo, todo lo que dice ( nombra al docente). Nosotros cuando pensamos la currícula...el formato de lectores autónomos esto...de que se crea un vínculo con la lectura, con el libro, con ese encuentro que prácticamente nosotros seamos solamente... apenas mediadores y que sean ellos lo que constantemente, ellos encuentren eh...el gusto por la lectura, la crítica, em...el compartir con otros aquello de lo que está hablando eh...em...eso, eso...que ellos sean lectores autónomos...que nosotros seamos apenas, digamos, acompañarlos hasta que les soltamos la mano y ellos andan. Es bastante...digamos, ahora que los pensamos lo, lo...lo pensamos, lo reflexionamos, somos bastantes ambiciosos en algún punto con...eh...pedir esto de...lectores autónomos eh...incluso un tanto utópico decir, bueno... ¿Qué entendemos por ese lector autónomo...?

**E: hablando de los textos literarios eh... ¿Cuáles son los criterios, profes, que ustedes tienen para esta selección eh...de los textos? ¿Cómo surge la iniciativa de incluir novelas de género narrativo juvenil en el CB por ejemplo? ¿Hay algún motivo en particular? ¿Quiénes van a participar de esta selección del material? y la última es eh... ¿En qué medida influyen las preferencias personales sobre lo que es institucional en ustedes?**

P8: En esto de la selección, bueno, nosotras siempre con ( nombra al docente) conversamos mucho y hacemos esto porque yo a veces pareciera que...digamos, eh...estoy muy enganchada con las novelas o con los cuentos que son escritos para los chicos, adolescentes como por ejemplo de las editoriales, tan conocidas escolares y Lu siempre dice, bueno no...pero ahora les demos otra cosa, les demos otro texto, otro libro algo...sí, y nos cuesta hasta que digo bueno, dale, sí y....después terminamos cayendo...(No se entiende)

P7: Nos cuesta porque la propuesta a veces es...digo mi propuesta a veces es re difícil de llevar a cabo hasta por mí. Yo insisto en algo que a veces es difícil y no tenemos el tiempo, le tendríamos que dedicar un tiempo super extra a eso eh...y es un tiempo con un trabajo también extra porque a veces otro tipo de literatura implica o encontrar una adaptación o encontrar un formato que ellos realmente lo puedan, lo puedan leer, una buena traducción, no sé si lo vamos a hacer leer pongamos "Frankenstein", no los podemos hacer leer cualquiera ni cualquier cosa eh...a veces las editoriales nos dan un montón de comodidades....

P8: nos dan la comodidad

P7: primero de ya saber de antemano que casi, casi...cualquier texto queelijamos va a estar bastante bien. Nos puede pasar, como nos pasó el primer año que entramos y les tuvimos que dar estos textos eh...

P8: "La mujer de los viernes" de Comunicarte (expresión de disgusto)

P7: La mujer de los viernes y otro que era "Nunca salgas eh..."

P8: Nunca salgas ...

P7: No me acuerdo. Son...los peores libros que leí en la vida

P8: Sí

P7: y claro como estaban...eh...se los dimos eh...porque no teníamos ni tiempo...

P8: No...porque aparte

**¿Porque a ustedes se los imponían o ustedes los elegían...?**

P8: no. A ver nosotras ingresamos en ese tercer año las dos en el 2015...yo ingresé prácticamente en junio y...y ( nombra al docente) ya había...digamos...también habías ingresado o hacía un tiempito antes y ya los profes habían decidido, claro... (se superponen las voces y no se entiende)

P7: yo había estado en la decisión, lo que pasa que eran que estaban en el programa del año anterior y para mí era todo nuevo o sea...yo nunca me había puesto a preparar así todo un gran programa para dar entonces...bueno lo trabajamos juntas con la otra profe, en base...al programa del año anterior tratando de cambiar algunas cosas, pero usando como base la literatura... ¿Qué dije yo? si otros profesores eligieron estos libros para tercer año es que están bien. Entonces, yo los leí después pero ya estaban en el programa y....yo los acepté porque me parecían que estaban bien...

P8: ¿No eran desconectados?

P7: No es que era solo desconectados, eran horribles. No es que no eran libros para chicos...eran...malos...eran una literatura mala, de mala calidad

P8: vaga, sí

P7: sí...muy vacía...que si bien podíamos analizar cosas eh...no valía la pena gastar plata en eso porque para analizar cosas se puede sacar de internet

P8: claro era el primer año que ingresamos las dos

**Por ejemplo, ¿había una línea específica que decía que tenían que leer textos de este tipo?**

P8:no. En realidad, tampoco había una línea, tampoco había por ejemplo...se decía...se va a trabajar en tercer año eh...la ciencia ficción, por ejemplo, era como que perdón, que lo sienta de esta manera, fue como tomar y...dijimos, listo, tomá y mandamos esto y ya está, completamos el programa...hasta que uno empieza a darle su propia impronta...

**Por lo que veo ustedes trabajan juntos, pero ¿trabajan también con otros profesores de...de lengua del colegio o de los colegios donde trabajan?**

P8: Sí, sí trabajamos

**¿Podrían describir el proceso de selección?**

P7: en las reuniones solemos comentarlo, contarlo. A veces, principalmente para no pisarnos tanto entre los libros que leen en tercero y los que yo leo en cuarto que pueden estar a veces cercanos em...pero...después es bastante autónoma y vamos trabajando por...como por duplas. También pasa con 5to y con 6to que con (nombra a un docente) también charlamos a veces los libros, pero no los seleccionamos desde el principio como departamento. primer año va a leer esto, segundo año va a leer esto porque a veces pasa que tenemos pensado un libro para un determinado curso...que lean tanta cantidad de libros...y descubrimos que ese curso puede leer otras cosas por ejemplo...

P8: más complejas

P7: de mayor nivel, de mayor complejidad y entonces...hacemos el cambio llegado el momento y descubrimos que nos lleva mucho más tiempo una novela y que entonces las otras ya no van a poder ser tan largas como las esperadas y vamos a tener que acortarlas porque nos queda poco tiempo eh...entonces a veces, vamos haciendo como esos pequeños cambios en el camino eh...

P8: o por ejemplo se presenta algún proyecto, como el año pasado nos pasó que venía Sergio Aguirre eh...nos enteramos, creo que dos semanas antes, entonces automáticamente decíamos, no, va a venir el escritor...y claro, y leímos esa novela, entonces constantemente vamos tomando decisiones en base también como va funcionando el curso o la experiencia que traemos del año anterior. Bueno, la verdad que este texto que a lo mejor hace unos años atrás funcionaba re bien

ahora ya los chicos son diferentes, han cambiado muchísimo, quizá ya no les llama la atención esta problemática quizá a lo mejor tenemos que ahondar en otra

P7: bien. A mí, particularmente, me pasa a principio de año que eh...a veces me aburro quiero cambiar...quiero que los chicos lean otras cosas eh...quiero darles nuevas cosas...

P8: es que venimos...venimos cambiando bastante

P7: sí, siempre, por lo menos en los teóricos, funcionan más o menos lo mismo, las explicaciones, los temas son los mismos, pero en literatura como ejemplo, hay miles, entonces...a veces...me gusta ese...ese cambio hace que yo no me convierta en...en un repetidor...porque si bien los chicos son distintos, yo siempre soy más o menos la misma, entonces no quiero ser eso.

**¿Esos criterios entrarían también por ejemplo en los tipos de temáticas que se buscan o no?**

P8: Siempre trabajamos con una determinada temática. Por ejemplo, la cuestión del género policial es algo que les encanta a los chicos, pero...si fuera por todas las profes, todos los años les daríamos policial, primero, segundo y tercer año, por ejemplo...

P7: es que en los libros además está

P8: sí...bueno en eso sí consensuamos desde el departamento de...de decir, bueno a ver, en primer año, trabajamos tal temática, en segundo trabajamos tal otra, en tercero...que después incorporamos textos o incorporamos cuentos o incorporamos...

P7: creo que todas las divisiones están hechas ¿no? están bajadas desde el Ministerio, más o menos las cuestiones, pero nosotros nos enfocamos por ejemplo que...tercer año...hace un poco más de hincapié en el policial. Entonces en primero y en segundo, a veces se lo damos también pero no con la profundidad que sabemos que se lo va a dar ( nombra a un docente) en tercer año

P8: en tercer año...y por ejemplo ahora descubrimos mucho el gusto por el teatro. Yo creo que el año que viene tenemos que sí o sí empezar con ese tipo de texto porque...

P7: a ellos les encanta

P8: les encanta, les encanta. Y a veces, pareciera que, tanto el género dramático como el género lírico pareciera que quedan como muy...bueno, casi al final de esto, no se trabaja con la seriedad que...que a uno le gustaría

**Y ¿qué obras literarias que ustedes presentan en sus clases les da mayor satisfacción? a nivel personal... ¿Cuáles son esas obras literarias que ustedes eligen, las presentan y realmente les da satisfacción hacerlo y lo experimentan casi todos los años desde que están dando clase?**

P8: pienso yo... ¿Me ubico en los grupos pequeños o en cualquiera?

**Como gustes**

P7: yo, yo a mí se me vinieron así

P8: Sí, bueno, yo tengo como esta particularidad que me encanta la literatura romántica...entonces está cuestión del...del... del yo subjetivo, del yo, de cómo va expresando el amor la descripción, es todo, entonces los chicos siempre se ríen porque "profe, te re compenetrás en la historia del momento y nos terminás haciendo que nosotros nos enganchemos. Es como que, la doy tan apasionada, que los chicos...que nos les queda otra, que al principio...y después se terminan también enganchando y les termina eh...gustando. Así, que todo lo que responde a los que es el género romántico eh...|me gusta mucho

P7: pero es fantástico eso...

P8: aunque me reten, aunque me reten y me digan: "no, eso no va en literatura latinoamericana, siempre les doy como un poquitito de "el joven verde", de Goethe, les doy un poquitito más de Amalia, más profundo, pero bueno, me encanta todo lo que es...esos personajes



P7: eh...a mí me encanta Lorca, yo les doy siempre poesía de Lorca y el teatro de Lorca, yo, yo lo amo...siempre...lo doy en cuarto año. Vemos siempre a fin de año, la España trágica en el contexto de la guerra civil

P8: yo creo ( nombra al docente), si tuviera cuarto año seguramente, ahondaría en esos dos temas y lo que trabajás de tragedia y toda la cuestión de...de...la obra de teatro de Edipo, Medea eh...yo te juro que sería feliz. bueno, Pedro me reta porque yo la doy en quinto, pero no debería darla, como que me acusan porque la doy, pero bueno, a mí me encanta

P7: a mí me gustan mucho las re escrituras...las re escrituras de clásicos entonces no sé...me encanta...La odisea me encanta. Ellos saben que se las voy a dar siempre. Desde segundo año que vemos Relatos de aventuras les voy avisando "porque cuando lleguen a cuarto van a leer..." yo ya les aviso dos años antes. Después no se acuerdan, pero...yo ya les voy diciendo que me encanta, me gustan mucho las re escrituras y en cuarto año se pueden ver re escrituras de mayor profundidad o sea leemos y ellos se van acordando de esas historias desde otra forma. A mí me encanta y en quinto...me gusta mucho...me gusta, bueno desde el año pasado descubrí el comic y El eternauta para darlo en quinto, el año pasado lo di vinculado con historia y me pareció maravilloso, me encanta. Es una nueva forma, distinta para mí que...que no lo había descubierto con ellos y...ahí encuentro un público lector nuevo de chicos que no me había imaginado, chicos que quizá no leen nada, pero...el comic sí em...y...es muy fácil de leer, pero es largo, son 300 páginas...

**Y de paso me hiciste acordar de una pregunta que se me pasó antes...alguna vez les pasó que descubrieron una eh...una literatura que no la propusieron ustedes, sino que la descubrieron a partir del proyecto de otra asignatura, como por ejemplo ESI que trae tantos temas aparejados y de repente, bueno, encuentran un libro donde pueden trabajar este tema que es de la ESI**

P8: yo creo que todo el tiempo...todo el tiempo estamos como tratando de buscar cosas nuevas y vincularlas desde la ESI, la convivencia. Es como que siempre estamos (no termina la frase) creo que debe ser como algo mecánico de las profes de lengua, no es cierto, esto de ir o de profes de idiomas de ir hm...esto me va a servir, lo traigo y ya veo después como lo termino enganchando y

uno termina haciendo...justo teníamos una charla de violencia de género me parece que justo...que fue todo tan...que lo íbamos a trabajar este año y después ya no pudimos o...

P7: muchas veces los textos que encontramos y que les damos, no siempre vienen de nuestra propia historia personal de lectores o de lo que las editoriales no dicen sino que muchas veces son los que otros profes nos dicen o incluso lo que otros alumnos nos dicen, lo que los chicos o las chicas nos dicen: "mire, esta novela, hubiera estado linda leerla porque trata de este mismo tema y de golpe la leemos y en otro año la incluimos y eso...a mí, me parece maravilloso, saber que llega desde un montón de lugares y no solamente desde nuestro lugar, del saber académico y de nuestro lugar de lectores sino que las literaturas que van a llegar a ellos llegan desde cualquier lado, desde un profe que dice, "ah, mirá, leí este libro, capaz les guste a los ....

P8: Saben que había escuchado en ese sentido (nombra al docente) que nombrás la palabra saber académico, yo creo que la mayoría de las lecturas, de la ficción que seleccionamos creo que es la último que tenemos en cuenta...

P7: Sí

P8: creo que podemos...no negociar otras cosas que tengan que ver con la gramática, que tengan que ver con lo teórico, pero creo que cuando seleccionamos em...los textos que vamos a leer en el año, la novela, lo que menos pensamos es en esta cuestión de saber académico, pensamos en cómo lo van a receptar ellos, si les va a gustar o no, si la novela...la historia...se van a sentir em...atraídos o digamos también como...se me fue la palabra, cuando uno... se siente...

P7: con empatía con el texto

P8: Sí

P7: se siente identificado

P8: reflejado, ahí está, reflejado, identificado con el texto, hasta incluso planteamos otras cuestiones y tomamos en cuenta a la hora de decidir, que textos vamos a elegir desde otros espacios...

P7: yo...también...me tiene que gustar a mí, a mí me tiene que gustar...tengo que dárselos entusiasmada. A mí me gusta cuando yo empiezo a dar los temas y yo estoy emocionada por empezar a dárselos. A veces le digo, bueno, ya, ya terminemos con este tema porque quiero empezar el que sigue, quiero que empiecen a leer esta novela y esto...es impagable porque es...es la mayor forma en que yo lo disfruto. Quizá, a veces llegan y lo disfrutan tanto como yo o no, pero creo que siempre van a ser las mejores clases y las mejores devoluciones cuando también a mí me encantan, o sea me pasa con los más chicos con Pablo de Santis que a mí me encanta y se los doy con tantas ganas y a ellos les suele gustar mucho también. Yo me doy de que yo soy mucho como...opuesta a la literatura juvenil ay, todo romance, todo banal, nada profundo y por ahí hay cosas que no lo son...

P8: es re crítica

P7: sí, soy muy mala. A mi gusta que tenga...que todo se pueda dar vuelta que del otro lado, haya algo y entonces cuando del otro lado, porque de este otro lado lo pueden descubrir ellos y este otro lado es su propia vida em...y me pasa con estos libros que son super lindos y son fáciles y son simples pero tienen ese toque pequeño, mágico pero a la vez realista o policial y va para todos los gustos em...y yo siento que les estoy regalando...también algo que tiene calidad eh...y me gusta cuando los encuentro a esos libros. (Nombra al docente) me dice, este libro te va a gustar y yo le digo, ay (Nombra al docente), otro libro más de este libro seguro que no me gusta y descubro que me encanta. Como me pasó con los pies...*El hombre de los pies murciélago* y sí, yo lo leí porque dije, sí, ¡bueno y me encantó! y me pareció un libro hermoso y me encantaría trabajarlo el año que viene

**Durante este año y en este contexto tan específico de virtualidad, ¿cómo se llevaron a cabo las prácticas de lectura?**

P8: como si lo lleváramos...es más, creo que han leído mucho que si hubiera sido presencial y de hecho, todas las clases, leímos y leímos en voz alta y ...compartimos la lectura, es más, yo estoy muy conforme...muy conforme como, como este año hemos trabajado porque bueno accedimos claramente a textos que eran en PDF eh...y por ejemplo, con Palabra de Nadie me funcionó que creo que estuvimos casi dos meses o tres meses...por eh..de abandonarla .(no se entiende) pero bueno yo sentía la necesidad de leer en voz alta con los chicos y que los chicos hablaran, dijeran, preguntaran eh...nos pasó con todos los textos, también con Relato...con Aladín, leímos Aladín, leímos no me acuerdo ahora, pero hemos leído varias, sí, los cuentos de Aladín, Simbad, no sé qué leímos antes...leímos otro texto completo también, no me acuerdo ahora...

P7: leímos uno de mitos... ¿o ese fue en primero? se me están cruzando

P8: no, ese creo que fue en primero. Bueno, algo antes leímos Lu, no me acuerdo Ah... ¿Qué leímos? bueno...ya está

P7: ya nos vamos a acordar

### **Entonces ustedes siguieron adelante, ¿qué tipo de logros vieron en estas prácticas?**

P7: sí, no sentimos que fuera menor por estar lejos. Los que no leyeron, son los que no leen en el aula, los que no participaron, son los que no participan en el aula y la virtualidad...quizá hizo que todos tuvieran el libro juntos, que nadie pudiera decir no lo tengo, bah, decían, no lo tengo profe, no lo encuentro, pero eran los mismos que no lo tienen, no lo encuentran cuando lo tienen en la nariz...siempre...es...lo mismo

P8: es más, creo que nos acercó, nos acercó mucho

P7: sí, nos acercó mucho

P8: sentimos que nos acercó a nosotras como profes a los chicos, a través de la literatura

### **¿El libro?**

P8: sí. Es como que estábamos dando las clases, el circuito de la comunicación, las funciones del lenguaje y cuando les presentamos el libro, que no me acuerdo ahora de quién es, pero bueno, no sé si fue uno de De Santis, ya, ya va a aparecer

P7: no me puedo acordar

P8: eh...yo siento que nos unió, que nos hizo más cerca eh...en eso de... ese hablar con los chicos, estoy pensando en ese abril, mayo cuando presentamos el libro, estábamos tan caóticos con todo y el acercarlos el libro fue...fue como, esa distancia que había, fue como...nos sirvió de puente y también para decir, chicos, les gustó o no les gustó, bueno a ver, leamos una parte y entonces eso generaba el diálogo, entonces los que eran un poco más tímidos se animaban lo mismo a participar, que si a lo mejor estábamos solamente dando contenidos teóricos, desarrollábamos lo que era el circuito de la comunicación es así y así, no, esto los acercaba por eso siento que en este contexto la literatura nos, nos, nos sirvió mucho y nos unió con, con los chicos

P7: a mí me pasó eh...que hace unos dos meses más o menos me...no sé cómo es que surgió la idea de armar un pequeño club de lectura y dije...ahora desde la virtualidad, me regala una posibilidad que antes no la hubiera adoptado, no la hubiera elegido presencialmente quedarnos un día extra, para hacer totalmente extraescolar que no tiene nada que ver con la materia, que va el que quiere a leer, porque quiere eh...mi intención era también acercarme a lo que ellos leen, a las literaturas de ellos, descubrirlos desde otro lado, las...los libros no los elijo yo sino que los elegimos entre todos y...somos todos lectores nada más y...es una experiencia particular que me hizo eh...repensar, replantear y aprender que me pasó esta semana, fue lo más lindo que tuve este año creo, eh...terminaba cada dos semanas, los viernes nos reuníamos y...las chicas lo disfrutaban mucho...compartíamos eh...opinaban, proponían su libros, hablaban de sus lecturas previas...todas cosas que yo no había leído, pero que yo tampoco sabía que ellas a veces leían. Compartían entre chicos de diferentes cursos porque hay de primero a quinto, en realidad la invitación fue para los chicos de 1ro a 6to. Hay dos chicas de tercero y de sexto me preguntó una y al final, no sé si se va a unir...

**¿Lo organizaste vos motu proprio?**

P8: sola

P7: sí, es solamente con los chicos que quieran y leemos lo que ellos quieren y lo hemos disfrutado mucho. Sí, me pasó eh...por ejemplo con la última novela. Para mí fue un desafío a diferencia de las novelas que leemos en el curso, son novelas que yo, antes he hablado, las he leído, le pregunto a (nombra al docente), le pregunto a (nombra a otro docente) o (nombra a otro docente) me las ofrece. Son novelas que tengo un montón herramientas y están unidas a un programa o a una secuencia didáctica y éstas no, y para mí también es una primera lectura. Entonces, me paso qué leemos antes, por ejemplo de que se trata, leemos una reseña eh...alguna contratapa y siempre vienen de ellos las ofertas, nunca vienen de mi lado porque aunque vinieran de mi lado no las van a aceptar así que no tendría sentido y me pasó con la última novela que...fue una novela muy interesante pero muy fuerte y con los más grandes no hay problema, los más chiquitos les dije que no la leyeran pero...ahora lo voy a tener que manejar desde otro lado porque no quisiera que...se sientan mal o sea, las más grandes no hay problema, lo puedo trabajar hasta pensándolo sin decirlo pero, pero pensándolo desde un lugar de la ESI, pero las más chicas...el libro se llama Cometierra...es un libro que habla sobre la violencia de género claro, todos ellos son muy lectores y yo sé que leen cosas que en el colegio yo no les voy a dar em...yo lo sé y salen cosas interesantes pero bueno, tampoco quiero que se sientan mal. Yo me sentía tan bien, le conté a (nombra al docente) el lunes porque yo me sentía tan mal, tan mal eh...que necesité varios días para ir procesando la responsabilidad, no la culpa, pero sí la responsabilidad de cómo manejarlo quizá el año que viene porque me encantaría seguir y porque la última vez, varias chicas me dijeron que sigamos en el verano y para mí, aunque no siguiéramos, para mí eso fue un premio. Ya está. Yo ya estaba feliz, por mí, que se acabe...el 2020. Valió la pena.

**Les estaba preguntando sobre las estrategias didácticas que utilizan en el taller de lectura y...cuál o cuáles son las que le permitieron mayores logros con respecto a la promoción de vínculos en el aula, primero pensamos en las estrategias didácticas**

P8: ¿te referís a las intervenciones que les permitimos a los chicos que ellos hagan? disfruto mucho de la lectura en voz alta. Bueno, en alguna parte como puntual que yo detengo la lectura y les digo, chicos ¿Qué les parece esto? Los chicos siempre hacen referencia a Gabriela, de *Sé que estás allí*, el personaje es como muy importante para ellos bueno, porque quieren saber que más pasó o, por ejemplo, escribir el final con respecto a esta historia. Estaba hablando ahora que ya terminaron sobre el almacén de las palabras terribles y tengo un alumno que es repitente y bueno, estábamos hablando y digo, y ¿Qué les parece a ustedes? ¿A qué hará referencia con el almacén de las palabras terribles? Entonces en un momento él quería hablar, quería hablar y me dice: “profe, puedo hablar?” y le digo: vos, ¿qué vas a decir? Depende de lo que digas porque...ah bueno, es que yo ya sé la historia y me encanta, bueno vos entonces no, si vas a hacer algún spoiler no, entonces ahí automáticamente él dice,” bueno está bien, profe, prometo que no le voy a decir nada a los chicos de qué trata”

**¿Qué opinan de las estrategias didácticas que usaron en el taller de lectura el año pasado?  
¿lograron sus objetivos?**

P7: yo pienso, que sí, que lo hemos logrado. El año pasado, por lo menos con *Sé que estás allí*, a mi primer año le gustó mucho y sacó cosas sumamente interesantes que a mí me encantó, por ejemplo, eso de los títulos. Obviamente, no voy a decir que los 30 o 31 de los chicos estuvieron fascinados claramente que no porque soy realista, pero creo que todos pudieron tener una mirada crítica, todos pudieron opinar algo y todos pudieron leerlo y entender y quizá en algún punto, problematizar la situación. Por ejemplo, el año pasado cuántas veces ellos se habían sentido mal en algunas situaciones o cuántas veces otros se habían sentido mal. Y este año, lo que sí salió bastante con el...Palabra de Nadie fue el final en especial que a algunos no les había gustado porque salió el tema de las disculpas de...si pedir disculpas solucionaba las cosas o no las solucionaba. Si pedir disculpas funcionaba solamente para el que había agraviado o también para los otros, cómo se armaban esos nuevos puentes, había...salieron como pequeños lugares de dolor de otros tiempos de ellos, de la primaria, de otros compañeros.

Quizá, no entre ellos, pero sí de otros momentos de sus vidas con compañeros de otros colegios a lo mejor y...experiencias que ellos comparaban con la novela y quizá criticaban en algunas cosas como decir, no, si a mí me hubiera pasado eso porque a mí me pasó algo parecido y no es así, a uno no le pasa así...eso fue bastante interesante. Y con respecto a las otras estrategias, yo quería contar una que no la usé ahora pero que me funcionó maravillosamente hace un par de años. La usé dos años seguidos y no sé por qué no la usé más y era hacerle hacer entrevistas a los personajes. Lo hice con los más grandes, porque las representaron. Algunos hicieron un programa de radio fantástico era con una...Fuente Ovejuna en 4to. Un programa de radio...claro, ahí teníamos varias problemáticas que no las tratábamos por ejemplo desde la ESI o de lo que podría haber sido violencia de género que estaba fantástico porque ahí hay un intento de violación y todo el pueblo reacciona y matan al...al que está agraviando no solamente a las mujeres sino a todo el pueblo y el pueblo se defiende entre sí y hacían programas de radio. Uno hizo una mesa de Mirtha Legrand y le preguntaba pavadas a los personajes que habían vivido cosas re importantes. Hermoso. Eso funcionó mucho. Fue muy lindo y muy divertido, además. No sé por qué no lo hice más así

P8: bueno, en verdad el único que había descubierto era el de la lectura en voz alta que me gusta porque genero como este clima de escucha, que todos tengamos que escucharnos. Me gusta esto que siempre paro, ante una pregunta o algo...yo, hay una parte que quiero que ellos realmente reflexionen, bueno ahí y qué les parece o ...

P7: hay montón de cosas que no decís y sí hacés: el debate, la construcción de historias paralelas o de finales alternativos

### **¿Qué son las historias paralelas?**

P8: ¿Qué hubiera pasado sí...? Entonces, por ejemplo, desde la historia de em...les hacemos cambiar momentos o partes digamos de la historia y ellos los cambian y entonces, ahí obviamente, se va a cambiar la historia, van a ver otros...y eso les gusta a los chicos también

### **¿La escriben o la tienen que contar?**



P8: no, trabajamos mucho con proceso de escritura. Sí. También lo hacemos para que ellos tengan este tiempo para sentarse y escribir. Me queda esto de la portada de esta chica ¿no? Yo me convertí en Nadie, creo que era o yo protagonicé a Nadie desde el punto de vista como profe, se me llenó el mundo de preguntas como diciendo, a ver, hay algo que yo no registré, hay algo en esta chica que le tocó en la novela porque es la misma chica que me dijo, profe hay partes de la novela que preferiría no leerlas en voz alta, como profe digo, hay algo que me pasó por alto, hay algo no pude prestar atención. Utilizo muchas estrategias, pero la verdad yo nunca había reflexionado

**De esas estrategias que ustedes utilizaron, ustedes creen que algunas pudieron permitir eh...hablar sobre los vínculos entre ellos, las relaciones interpersonales que quizá no sean problemáticas que tengan entre ellos, pero sí con...que hayan tenido antes o que hayan tenido con otros chicos...**

P8: A partir del debate, de darles la palabra a ellos y ahí uno trata, a lo mejor de ser mediador, pero empieza a haber discusiones entre los mismos compañeros y a marcar posturas...que ahí, bueno...

**Y en esos debates, ¿ustedes qué pudieron observar? ¿qué se veía?**

P8: el pensamiento crítico de los chicos y las ideas que tenían, que a mí quizá no se me hubieran pasado por la cabeza jamás o porque mi lectura quizá pensaba que iba para otro lado y ellos empezaron a...lo tomaron desde otro lugar y yo, la verdad que la he leído miles de veces, pero siempre con...digamos siempre es como esta pregunta a lo nuevo, siempre hay algo nuevo, hay una impronta que los chicos te dan. Entonces ahí, es que nosotros tenemos estos sujetos, estos chicos tan activos. Para mí el debate es como uno comprueba que hubo una internalización de esa historia o de esa lectura

P7: yo creo que también en el debate ellos...los chicos, las chicas, no sienten que estén haciendo una...exactamente una actividad, pero saben que tienen un lugar para hablar y que ese es el momento en que nosotros estamos sumamente dispuestos a escucharlos y...que su palabra es válida, no desde ah...yo quiero dar mi respuesta o quiero decir la tarea o demostrar que sé algo. Ellos a veces hablan, y hablan esos otros que no hablan siempre, los que no hacen quizá siempre la tarea; a veces descubrimos otras voces porque lo que cuentan son otras cosas, cuando están

hablando de su propia historia personal o desde sus propias miradas a veces, y muchas veces salen cosas entre ellos, salen peleas entre ellos de cosas de, bueno, yo no sé qué cosa, y los otros le dicen: “pero si sos vos el que nos tratás mal a todos” y ahí, nosotros también lo tenemos que manejar y lo tenemos que armar pero de golpe salen palabras que antes nunca las habían dicho porque a lo mejor, ese que trata mal a todos es la primera vez que se da cuenta que trata mal a todos y...bueno, es también un camino, un proceso para no enojar a nadie, por supuesto ¿no?

### **¿Qué cambios notaron en los alumnos?**

P7: que no lo hubiesen hecho quizá delante de sus compañeros, que lo han hablado quizá un montón con sus amigos y de golpe es palabra válida al frente de todos, merece ser escuchada, es importante y a veces, sus propias experiencias de otros momentos eh...son ejemplos válidos para el presente o para el futuro, o descubrir que antes pasaron no las supieron manejar o los dañaron, pero ahora se dan cuenta que no era para tanto, que no eran tan graves y...

P8: y ese camino es solamente de la literatura porque a ver, no se genera dando gramática, no se genera dando otras cosas, sino que es la literatura la puerta que abre a que los chicos puedan desde ese lugar, poder expresarse hasta incluso en la narrativa. Me pasó una vez que cuando uno produce y hace que los chicos escriban por ejemplo este final paralelo, este cuento paralelo que salgan cosas, que pongan en palabras cosas que ellos no se animan y que, incluso, a nosotros como profes nos provocan muchos desafíos bueno, ¿a ver y cómo saltó esto? y cómo lo manejó? eso también es importante. La profe de matemática, por ejemplo, decía, pero, ¿pero por qué solamente a ustedes en sus clases les aparecen estas cosas? y sí, lo que pasa que la literatura, la escritura habilita, o el dibujo, esto de cambiar la portada habilita a que ellos puedan expresarse.

P7: me pasó con uno de los chicos que...yo no tenía idea lo que estaba pasando por detrás, imagínense, nosotros nos vemos un par de horas a la semana y después y nosotros no tenemos tanta idea y nos vamos dando cuenta de algunas cosas y vi que en los debates salían algunas cosas y otras eran como medio superficiales, como que querían decir y no decían y...al final de una clase que el año pasado yo trabajaba, no todos los días con la novela, sino que era un día de lectura, un día de trabajo y un día de trabajo de gramática o ese tipo de cosas, en uno de esos otros días, esos

días intermedios en que estábamos trabajando pero no estábamos haciendo un debate ni exactamente sale una especie de debate y empiezan a surgir unas cosas que no eran exactamente de eso y había toda una discusión alrededor de unos chicos que acusaban a otro de que robaba em...y fue bastante interesante, me acuerdo que fue la preceptora conmigo para...armamos como una situación de charla, después yo me fui, bueno ya quedó...no lo seguí manejando solamente yo porque no era algo que venía desde mi clase ni tenía yo sola que trabajarlo pero fue bastante interesante como algunos...algunos acusaban como con un...lo querían matar sin siquiera saber pero salieron muchas cosas de todo el año y un nene que por ejemplo se había estado sintiendo mal muchas veces en el año y yo no estaba muy enterada de nada pero también los otros que habían cambiado un poco su mirada y decían por ejemplo, porque yo en un principio hice esto y esto y después me di cuenta y empecé a...y eso a mí me pareció tan importante, tan valioso, escuchar los cambios...escuchar el que antes había dicho no, bueno eh...había empezado a darse cuenta que no tengo por qué atacarlo, no tengo una causa, no puedo atacar a alguien porque sí y quizá no se ponían en el lugar...lo defendiendo pero sí en un lugar justo, no...no podemos andar atacando a todo el mundo. Fue bastante interesante y bueno, surgió todo esto, había saltado muchas veces, pero yo no sabía y después de unas de estas charlas que se armó medio debate sin que yo quiera que sea debate, surgió todo esto a partir de algo que había pasado ¿no? pero muy interesante fue. No sé bien como se solucionó. Sé que se solucionó, capaz la preceptora se acuerde mejor.

**¿Cuál es la respuesta de los chicos cuando ustedes les proponen el taller de lectura? ¿qué razones dan ellos con respecto a la aceptación o al rechazo de estos textos que ustedes van a proponer?**

P8: primero es que siempre ven cuántas páginas son eh...pero yo creo que siempre, siempre la respuesta es positiva. Al principio, “oh, profe ¿en serio?”, otro más hemos leído...me pasó ahora, pero “profe ¿en serio? “hemos leído un montón este año, ¿tanto vamos a leer? y después terminan diciendo, bueno, dale, sí y después empiezan a entrar en la historia y después ya se enganchan. El principio es siempre como esta cuestión de la queja: oh, tiene muchas páginas me preguntaron por ejemplo ahora. No chicos, es una lectura rápida, bueno, está bien, y después terminan enganchándose y después dicen, ay no profe la verdad es que yo al principio la leí y me terminó gustando. Siempre pasa eso, es como que al principio hasta incluso los no lectores o los alumnos

personajes que tenemos...se termina re enganchando y participan muchísimo, por eso eh...yo utilizo siempre como estrategia que el primer capítulo lo leemos en voz alta y entre todos o sea como para generar esto...esto de qué habrá pasado y qué será, digamos, siempre el primer capítulo lo leemos juntos. Después ya les doy el dos o el tres para que lo lean solos, pero...el primero...y me doy cuenta que siempre me gusta leerlo yo. ¿Por qué? porque voy haciendo eh...estos cambios de ritmos, de entonación en las partes más importantes, entonces para que ellos vayan recibiendo...

P7: Yo hago lo mismo. utilizo la misma forma, salvo esta última novela en segundo año que hice todo al revés. Hice todo el trabajo con la tapa, con el título, con un montón de cosas y después los dejé solo que lean y fue interesante. Fue bastante interesante eh...porque ellos tuvieron la sensación que ellos daban la clase o que ellos explicaban eh...

P8: pero no te gusta mucho la novela

P7: a mí sí me gusta la novela. No, sí me gusta. La que no me gusta mucho es Palabra de Nadie. Pero ésta sí me gusta, El almacén de las palabras terribles...

P8: porque hacemos intertextualidad con una película que es Si decido quedarme que es una película de trama adolescente. Entonces esta cuestión del alma e introducimos lo que es el género fantástico. En segundo, pero la parte de encuentro que ahí yo siempre la adelanto porque ahí divide el libro el capítulo entre el aquí y el allí. Y en la película también se trabaja ese aquí y allí, digamos hay continuamente un ida y vuelta

### **Y los chicos cuando argumentan el rechazo o la aceptación, ¿qué es lo que plantean?**

P7: con respecto a eso me pasan varias cosas. ¿A veces me pasa que los chicos o chicas más lectores eh...son a los que menos les gustan las novelas estas eh...porque...o las leen muy rápido y entonces...hasta que el proceso de lectura que uno acompaña es en todo el curso y entonces lo acaban dentro de un mes y ellos a los dos días lo terminaron de leer eh...entonces se aburren eh...o les parecen que...bueno, claro ellos pueden otras cosas a veces, pero también me pasa, por ejemplo, me pasó con una novela, ¿sabés cuál era? la del mayordomo

P8: ah sí, sí

P7: bueno, con esa novela lo que me pasó por ejemplo con una de las chicas, yo la empecé, sabía que no me iba a gustar y al final sí me gustó. Bueno, para mí fue re interesante y estuvo muy lindo porque eh...lo...me llegó desde este otro lado eh...ese sentir desde un principio, no yo fui, ya creí ya fui como con mala intención a la novela y al final, no, sí me gustó. Ellos argumentan que no entienden, a veces argumentan que les es difícil, a veces argumentan que simplemente no la pueden terminar porque no les gusta o porque no pueden, pero muchas veces eh...cuando insistimos un poco más y los vamos pinchando para que sigan y las terminen, casi todos descubren cosas que sí les gustan eh...casi todos encuentran...por ejemplo me pasó con Palabra de Nadie, que la leyeron, la analizaron y pudieron dar opiniones muy críticas y muy interesantes

P8: me acuerdo de otro libro de segundo, *Octubre un crimen*

P7: Octubre un crimen también les re gustó. Era simple, pero es hermoso eh...ellos, por ejemplo, *Palabra de Nadie* lo argumentaron muy bien. Argumentaron cosas muy interesantes, con respecto a por qué no les había gustado alguna parte. A todos por ejemplo les había encantado la novela hasta el momento de la fiesta y todos se habían sentido como que estaban como super enganchados por el ritmo de la novela. Ni siquiera con lo que pasaba o con lo que no, con el ritmo. Y después sintieron como que bueno, como que se desinfló un poco, que el ritmo ahora había cambiado y me lo justificaron muy bien. Otros me dijeron que no, que sí les había gustado, que les había encantado, pero al que le había gustado es más difícil hacerlo justificar porque te dice, sí me gusta, ¿y la justificación? El personaje me gusta, me interesa como pasó, me gustó como lo hizo me...pero al que no le gusta algo eh...y lo logra justificar, ¡es fantástico!

**¿Qué aprenden los chicos en estos talleres de lectura? ¿Qué se enseña? ¿Qué se evalúa?  
¿Cuál es la propuesta didáctica para estos talleres?**

P8: creo que el saber académico que es lo último que tomamos en cuenta, creo que, desde el taller de lectura, lo que más nos interesa valorar es la escucha, que ellos puedan escucharse. ¿Quizá

después sí podamos tomar esta cuestión del narrador, del personaje, como se da la historia, como se enuncia el tema, pero la escucha me parece que es lo que nos gusta habilitar eh...en estos espacios, que ellos mismos se sientan los protagonistas y que ellos se sientan identificados con la historia o no, por eso a veces, muchas veces elegimos esto del drama adolescente o el qué pasaría sí...? El caso, por ejemplo, de Teresa o el estar en una situación como el de Nadie

P7: o el de otros compañeros como Sergio

P8: o sea, que yo creo que lo evaluaría es...es la recepción de cada uno. buena, mala pero que cada uno haya hecho ese camino como no me gusta profe porque era una novela pava o si profe me gusta

P7: también el hecho de que lo terminen, de que se animen a la obra entera y que la terminen. La sensación de...del cierre, de haber llegado al final de la novela es muy importante y los que están acostumbrados, bueno, así nomás como puedan, el disfrutar de leerlo desde...y saber que el final también es importante, que se llegue hasta ese final para tener una idea completa de todo eh...es importante...es sumamente importante. Yo les valoro mucho que logren llegar al final para todo, inclusive para poder dar una opinión acabada de qué les gusta y qué no. A veces pasa también con estas novelas que descubrimos...y creo que también eso es parte de...de nuestros objetivos, descubrimos narradores, descubrimos personajes, descubrimos un montón de cosas desde la literatura nos interesa, géneros por supuesto, géneros literarios que nos parecen fundamentales y que ya los hemos visto y ellos los van descubriendo eh...sino también a veces encontramos encuentros con padres o con el hermano más grande que ya la leyó o con que a mí me cuesta leerla y entonces me senté con mi mamá, mi mamá me la leyó y entonces la debatimos em...y esas cosas también son sumamente valiosas. Creo que el aprendizaje y lo que nosotros esperamos en un taller eh...no es solamente ni literario ni puramente social ni en vínculos, ni puramente estético en la lectura. Creo que es la unión de todo donde ellos pueden acercarse a la lectura de una forma diferente que saben que esa novela va a tener un vínculo con la materia y todo, pero es una novela que va a tener vínculo con ellos...

P7: otro proyecto que necesitamos realizar es la de conseguir un espacio como nuestra sala de lectura. Sentimos la necesidad de un lugar que sea nuestro y no de biblioteca. Igual la biblioteca el año pasado formó un poco ese espacio que nosotros queríamos

P8: Hoy hicimos cierre con segundo y fue un cierre re lindo. En realidad, para agregar en relación a la literatura, ellos reconocen que esto, a través de las pantallas, la literatura y la lectura en voz alta fue lo que los conectó y lo que les daba ganas de ir a clases, que para ellos fue una de las mejores clases, por lo menos en este contexto de pandemia así que, eso fue como un bálsamo para el alma, que uno siempre se está cuestionando que hace bien y que hace mal. Y que la devolución haya sido de tal alumno, es como super importante porque el año pasado ellos eran muy críticos con respecto a mí y ahora la devolución de ellos me llega y lo tomo... y me parece que así, que el vínculo que nos hace mantenernos cercanos es esto ¿no? La literatura, los textos de ficción

**¡Muchas gracias por su participación y aportes!**

## **ANEXO IV**

**REGISTROS DE OBSERVACIONES DE CLASE: PARTICIPANTE Y NO PARTICIPANTE**



**Observación N1**

**Lengua y Literatura**

**1er año B- 9:00-10:20**

**8 de agosto de 2019**

**Observación no participante**

**TEMA DE LA CLASE: introducción al texto literario “Sé que estás allí”**

**DESARROLLO DE LA CLASE**

Al inicio de la clase la docente saluda cordialmente a sus alumnos: se observa un clima cálido de trabajo donde los alumnos se sienten cómodos y participan activamente de las actividades propuestas por la docente.

A continuación, la profesora escribe en el pizarrón el título de la novela que los alumnos comenzarán a leer durante el segundo trimestre:

“Sé que estás allí”

Comienza preguntándoles que les sugiere el título de la novela. Los estudiantes participan activamente y sugieren diferentes temáticas tales como:

“Se trata de un juego”

“Es de un chico que tiene problemas con la familia y termina escapándose de la casa”

“Es sobre la amistad. Cuando alguien tiene un problema, hay un amigo dispuesto a ayudar”

Luego, presenta las actividades previas a la lectura:

Los alumnos leen la información que aparece en la contratapa. ¿Qué datos aporta al contenido de la novela?

Luego, observan detenidamente la fotografía de la tapa. ¿Qué sugiere su forma de presentación?  
¿Qué se puede adelantar con respecto al protagonista de la historia?

**Comentarios de los alumnos:**

“Es una historia triste con final feliz”

“Es un chico rechazado por la familia”

“Seguro que es sobre bullying”

A partir de la información ya leída en las solapas, ¿qué tipo de historia creen que van a hallar en esta novela: realista o fantástica?

Luego presenta las actividades previas a la lectura:

Los alumnos leen la información que aparece en la contratapa. ¿Qué datos aporta al contenido de la novela?

¿Hay alguna coincidencia con las ideas que ustedes pensaron?

“Yo tenía razón, era sobre bullying”

“Parece chistosa”

Análisis del título

(Los alumnos trabajan en grupos)

Analizan el título y debaten sobre las diferentes interpretaciones, justificando la elección.

Luego, deben proponer otros dos títulos diferentes

. ¿Cuál les gusta más y por qué?

Como tarea, deben proponer otras imágenes para la portada, justificando la elección.

**Comentarios:** la mayoría de los alumnos comienza a involucrarse con la temática de la novela. Sin embargo, algunos de ellos hacen comentarios fuera de lugar sobre los títulos sugeridos, sobre la lectura que realizan de la contratapa y de algunas interpretaciones. Otro grupo más reducido, juega con el celular mientras el resto de los compañeros intenta cumplir con las consignas de la docente.

**Observación N2**

**Lengua y Literatura**

**1er año A**

**22 de agosto de 2019- hora: 10:30-11:50**

**Observación participante**

**TEMA DE LA CLASE:** Actividad N 2 Trabajamos con los temas

**DESARROLLO DE LA CLASE**

El docente de lengua y literatura no ha podido concurrir a la institución por cuestiones personales. La docente investigadora decide realizar una observación participante. A pesar de la hora de ingreso, los estudiantes se muestran muy activos y conversadores. Cuesta organizarlos para dar comienzo a la clase. La mayoría hace silencio para saludar a la docente investigadora y se da inicio a la clase del día. De igual manera, la actividad ya había sido acordada con el docente de lengua.

Algunos alumnos del fondo continúan hablando y se escucha un bullicio generalizado. En el día de la fecha, se les propone trabajar con los temas que presenta el texto literario. Es jueves y los alumnos están acostumbrados al taller de lectura que se desarrolla semanalmente durante la segunda etapa del año.

Antes de entregarles las actividades, la docente investigadora pregunta acerca de los posibles temas que el texto intenta presentar. Se escuchan las voces al unísono, con deseos de participar, pero de manera desorganizada.

¿Cuál les parece a ustedes es el tema central de nuestra historia?

Recuerden que ya estuvieron analizando la tapa y contratapa, con la fotografía que aparece en la portada.

**Comentarios de los alumnos:**

“Es sobre un chico que le hacen bullying”

“Seguro tiene problemas con la familia y también en la escuela”

“Es sobre los adolescentes”

“Para mí, es un chico muy solitario, le cuesta hacer amigos”

“Amistad y compañerismo”

Perfecto. ¿qué les parece si ahora vamos a trabajar en el patio techado?

Los alumnos se muestran muy contentos y llenos de energía ya que disfrutan de las actividades fuera del aula.

A los fines de evitar que algún alumno no sea incluido en algunos de los grupos, se les explica a los alumnos que los grupos se organizarán de la siguiente manera:

“Ahora les vamos a repartir unos cuadraditos de colores y ustedes tendrán que buscar a aquel compañero que tenga el mismo color que ustedes y así formar grupos de cuatro o cinco, ¿sí? ¿Listo? ¿ya están formados los grupos?”

Se les reparten las copias que contiene la actividad N2 con las instrucciones. Se les dice a los alumnos que deben discutir en grupo las preguntas de la actividad, sin alejarse del patio principal. Después de transcurrido un tiempo determinado, cuando escuchan una canción, indica que deben reunirse para dirigirse todos juntos a la sala de video para el debate oral.

Durante el debate, la mayoría se muestra interesado en compartir lo hablado en los grupos. Se aprovecha la oportunidad para destacar la importancia de escucharse los unos a los otros y de respetar las opiniones de los compañeros, a pesar que puedan no compartirlas.

Se observa en los estudiantes, una actitud respetuosa durante análisis de la actividad N2 y se percibe que la mayoría está atenta al debate oral.

La mayoría de los grupos destacan como temas principales:

- 1.Acoso escolar
- 2.Conflictos en la escuela
- 3.La amistad
- 4.La familia5.Confianza en un adulto

Otro de los grupos agrega el tema de la discriminación, cuando refieren al problema de las cuerdas vocales de Rosendo y a los apodos que recibe, por tener la voz tan aguda. Resulta interesante que algunos de ellos, considera que los conflictos en la escuela son “normales”, que siempre pasa.

Un alumno de otro grupo refiere a su propia historia personal, donde cuenta que tuvo que cambiarse de escuela en la primaria porque un compañero lo molestaba solo porque se sacaba buenas notas. Esta intervención, da lugar a que muchos otros quieran contar experiencias personales o de sus amigos, la forma en que a veces se burlaban de ellos o como les escondían sus pertenencias solo para molestarlos. Otros refieren a problemas que tienen que ver con la violencia física especialmente durante las actividades deportivas.

*A continuación, se transcriben algunas citas textuales del texto literario y los comentarios más relevantes realizados por los estudiantes:*

#### LA FAMILIA:

“Ernesto Moncadas detuvo el auto a una calle de la escuela (...) Les recordó a sus hijos Rosendo y Marianela, que tendrían que volver solos a casa porque tendría un día complicado en el auto”, p.7. Capítulo 1

Los alumnos comentan que el hecho de que el padre lleve a sus hijos a la escuela y les dé algunas recomendaciones, indica que hay “padres presentes”.

“Desde su separación de Ernesto Moncadas, había hecho su mejor esfuerzo para que el proyecto de convertirse en diseñadora de moda funcionara. (...) Con respecto a la relación en sí, se llevaba mejor con Ernesto ahora que estaban separados. Cenaban junto con los niños, varias veces por semana”, pp.12-13. Capítulo 2

Comentan los estudiantes que este párrafo indica que los padres no están juntos pero que sin embargo se comportan como una “familia normal”

## AMISTAD

“Allí estaba Josefina Puntillado, sonriéndole con la dulzura de sus ojos grises y sus pestañas oscuras; alta y bella con su pelo rojo enrulado, atado con una cinta floja. *Evidentemente ha tomado la decisión de volver a sentarse conmigo- pensó Rosendo- porque ya está en su lugar. Qué suerte*, p. 9. Capítulo 1.

Comentarios de los alumnos:

“obvio que es la chica que le gusta”

“Pero no dice acá que ella también”

“Yo leí más capítulos profe, puedo decir o ¿no?”

*“Se habían conocido dos años atrás en el Club del Hobby, y les gustaba trabajar juntos. Podían trabajar horas, concentrados, absortos, eligiendo el rompecabezas, calculando cuanto tiempo les llevaría y luego en distintas etapas, reuniendo las piezas en pequeños grupos, según colores y tonos, siguiendo contornos, descubriendo formas. (...)*

*-Mañana puedo venir un rato más temprano, si querés- ofreció Martín, p. 26. Capítulo 5*

**Comentarios de los alumnos:**

“Parece que es el único que le da bola”

“A mí me parece que son como dos nerds, por eso están solos, los otros no se quieren juntar con ellos...rompecabezas, ¡jua!”

“¡Ey, a mí me encantan los rompecabezas!”

“Después, profe, sigue hablando el chico. Yo creo que es una buena persona”

## DISCRIMINACIÓN

### Primer ejemplo citado

(antes de leer el párrafo, el alumno describe la situación: primer día de clases, un profesor nuevo que toma asistencia)

*Torres se limitaba a mirar a cada alumno por un segundo.*

*-Rosendo Moncadas.*

*-Presente, señor*

*El profesor alzó la vista rápido. Achicó los ojos.*

*- ¿Perdón?*

*-Presente, señor- repitió el chico, poniéndose de pie y mirándolo de frente.*

*Tras un breve gesto de duda, Torres volvió a la lista. Josefina codeó a su compañero levemente y los dos inclinaron la cabeza para ocultar una sonrisa.*

*Rosendo estaba acostumbrado a que la gente le echara un segundo vistazo sorprendido cuando lo escuchaban hablar por primera vez. Aunque “acostumbrado” no era la palabra. Estaba resignado, no acostumbrado, p. 10. Capítulo 1*

### **Comentarios de los alumnos**

“Pero, profe, no entendí”

“¿No ves que tiene problemas en las cuerdas vocales?”

“Y hasta el profe se le ríe” (risas)

(risas generalizadas, algunos estudiantes comienzan a imitar la respuesta en voz alta, se escucha un bullicio generalizado, entre los que se burlan y aquellos que intentan hacerlos callar, porque consideran que están haciendo lo mismo que los personajes del texto cuando escuchan al personaje principal hablar por primera vez)

### Segundo ejemplo citado

(antes de leer, el estudiante comenta que Lautaro ha llegado a la escuela, es más grande que Rosendo y según Josefina, anda retratando a los chicos del cole, haciendo caricaturas para llamar la atención. Entre esas caricaturas está la de Rosendo)

*“Y recién le hice una a la chica de la cafetería. Gabriela creo que se llama. El dibujante hizo una pausa y agregó en voz más baja:*

*-Está esperando que la invite a salir.*

*- ¿Vas a invitarla?*

*Lautaro se echó para atrás en su silla y miró hacia el patio.*

*-Naaa. Tengo otra cosa en vista.*

*- ¿Otro dibujo?*

*-Otra mina*

*Rosendo arregló un poco los papeles de sus apuntes y dejó el portaminas encima.*

*- ¿Es de la escuela?*

*-No, querido. Tiene veintidós y vamos al mismo gimnasio- dijo restregándose las manos- Y vos, ¿cómo te las arreglás? – susurró acercándose un poco más, con los codos sobre la mesa y guiñando un ojo.*

*- ¿Para qué?*

*Lautaro miró a hacia ambos lados con la cabeza inclinada y agarró el portaminas plateado con el que estaba trabajando Rosendo.*

*-Con las mujeres.*

*Rosendo estiró la mano para recuperar el portaminas, pero recibió como respuesta un breve gesto que sugería paciencia.*

*-Digo, por ejemplo, cuando llamás a una por teléfono, no tenés que decir quién habla, ¿no? Ni falta que hace. - dijo riéndose fuerte y sacudiendo los hombros- Pero eso puede ser una ventaja, no te creas” pp.38-39. Capítulo 7*

## **Comentarios**

“A ver chicos, ¿esta parte tiene que ver con discriminación o algo más? ¿qué está ocurriendo entre ellos? ¿qué nos deja entrever Lautaro?”

“Bueno, es re grande ese chico. Acá, antes dice que se quedó de año”

“Medio que lo agarró de punto a Rosendo”

“¿Es el de la foto de portada, profe? Si es ese, ¡es re lindo! (risas generalizadas)

“Me parece que aprovecha el momento para darle donde más le duele a Rosendo. Porque está enamorado de Josefina”

“Se hace el canchero, dice que sale con chicas más grandes, debe ser todo mentira, nada más que quiere molestar a Rosendo”

## **Comentarios sobre la clase:**

Comienza a visualizarse que la mayoría de los estudiantes se ponen de parte del personaje principal y en oposición directa a Lautaro, quien se presenta a sí mismo como un “ganador”.

La clase termina cuando transcurren los 80 minutos, pero aún no se han discutido todos los temas propuestos. Se les avisa a los alumnos que continúen la lectura y que la clase siguiente continuarán con el análisis.



**Observación N3**

**Lengua y Literatura**

**1er año A**

**12 de septiembre de 2019- hora: 10:20-11:50**

**Observación no participante**

**TEMA DE LA CLASE:** actividad n 3- Cuestionario- Actividad escrita

El docente ingresa al aula y saluda como siempre de manera muy cordial a los estudiantes. Se observa que los alumnos están más conversadores que de costumbre, posiblemente porque el día anterior no ha habido clases.

El docente intenta comenzar con el tema de clase, pero algunos de los estudiantes intentan demorar ese momento haciendo acotaciones sobre lo que han hecho el día anterior.

**DESARROLLO DE LA CLASE**

El docente, entonces indica que en el día de la fecha trabajarán sobre una encuesta que trata sobre los aspectos más importantes de la historia que están leyendo.

La primera pregunta que realizan los estudiantes es si la actividad es obligatoria o si recibirán una nota después de realizarla.

“Pero, ¿hay que entregarla?”

“¿Va con nota profe?”

“¿Levanto con este trabajo?”

El docente explica que la actividad es optativa, pero al mismo tiempo los alienta a realizarlo ya que de esta manera podrán expresar sus opiniones personales. Les comenta también que leerá todos los trabajos para discutirlos con ellos la siguiente clase.

Se procede a la explicación de la actividad una vez que se han distribuido todas las copias. La actividad se proyecta en la pizarra interactiva para favorecer la comprensión. Del mismo modo, se les indica a los alumnos que pueden consultar si surgieran dudas con respecto a las preguntas.

### **Comentarios sobre la actividad:**

Los estudiantes en general intentan contestar el cuestionario que abarca solamente los capítulos que llevan leídos hasta el momento. Sin embargo, se observan algunos casos puntuales en los cuales es notorio el disgusto que les produce escribir.

Las preguntas que más dificultades presentaron fueron las siguientes:

*-Menciona la menos un tema de los que se discutieron en la clase que hayas conocido con anterioridad*

*-Menciona al menos un tema que hayas aprendido hoy*

*-Menciona por lo menos un tema que te gustaría aprender o una pregunta después de la lección de hoy.*

Algunos alumnos presentan dificultades cuando tienen que identificar los temas; otros, en cambio, no pudieron focalizar en algún tema nuevo que quisieran tratar en clases; en el caso de la última consigna, la dificultad se relaciona más específicamente con la palabra TEMA.

En todos los casos, el docente circuló por los bancos, explicando puntualmente las dudas. Sin embargo, cuando las consultas aludían a una misma pregunta, el docente realizó las explicaciones pertinentes para todo el alumnado.

Al final de la hora, unos pocos alumnos entregan el trabajo sin completar y dos alumnos entregan en blanco. Tal vez, el análisis planteado por la actividad no estaba adecuado al grupo etario en cuestión. Es decir, aun cuando la mayoría pudo responder la consigna, se encontraron casos de alumnos que no completaron la misma, ya sea por falta de tiempo o por desinterés.

## **Observación N4**

### **Lengua y Literatura**

#### **1er año B**

**26 de septiembre de 2019- hora: 9:00-10:20**

#### **Observación participante**

**TEMA DE LA CLASE:** Actividad N4- Hablamos de los personajes

### **DESARROLLO DE LA CLASE**

Al ingresar al aula, se les comenta a los alumnos que trabajarán de a pares con los personajes de la novela. La actividad comienza en el aula donde se explica que a continuación trabajarán de a pares e intentarán imaginar un diálogo entre los personajes que hayan seleccionado. El diálogo tiene que estar en relación con el relato de historia y con la descripción que la novela hace de los personajes y su rol. Antes de retirarse al patio principal, se les dice a los alumnos que pasen al frente de a pares para elegir un papel donde se han escrito los nombres de los personajes que intervienen en el diálogo. También se les comenta que algunos de los personajes que dialogan, se repiten debido al número de alumnos. Por lo tanto, puede que haya grupos que tengan los mismos personajes. Para finalizar la actividad, los alumnos deben decidir en qué parte de la historia se pueden insertar los diálogos que han preparado. Se les aclara que pueden usar el texto literario para leer las descripciones de los personajes.

*Juanita – Rosendo*

*Rosendo – Josefina*

*Lucía – Ernesto*

*Gabriela – Lautaro*

*Gabriela – Ernesto*

*Torres – Santillana*

*Santillana – Ernesto Moncadas*

*Marianela – Rosendo*

*Amadeo Rial – Ernesto Moncadas*

A medida que los grupos comienzan a pensar sus diálogos, me acerco a ellos y leemos juntos lo que están escribiendo. Les lleva más tiempo del planificado para la actividad, ya que a algunos personajes no los conocen en profundidad, como a los padres de Rosendo y Lautaro. Antes de finalizar la hora de clase, se invita a los grupos a compartir sus producciones con sus compañeros. A continuación, se transcriben fragmentos de algunos diálogos que fueran recuperados durante la hora de clase:

### **Gabriela/Lautaro**

Los alumnos explican que el diálogo tiene lugar afuera de la escuela. Al finalizar la jornada, Gabriela decide esperarlo cerca de la escuela.

-G: Escuchame, ¿qué le estabas diciendo a Rosendo hoy en la cantina?

-L: y a vos qué te importa... ¿querés que te haga una caricatura a vos también?

-G: No digas pavadas, querés. Me interesa saber porque lo molestás

-L: yo no molesto a nadie

-G: no me digas que no, Rosendo salió corriendo de la cantina después que hablo con vos  
(los alumnos continuaron trabajando en este diálogo durante el transcurso de la clase)

### **Marianela/Rosendo**

M: ey, ¿no viste mi lápiz plateado?

R: no, ¿cuál?

M: no te hagas Rosendo, sabés bien de que te hablo

R: bueno, sí, creo que lo ví, pero no me acuerdo donde

M: más te vale que lo encuentres. Sabés bien lo que lo cuido  
(incompleto)

### **Rosendo/Josefina**

R: hola

J: hola, ¿hiciste la tarea para geografía?

R: sí, ¿la querés?

J: dale! Che, ¿qué te pasa a vos? Andas raro

R: ¿yo? Nada ¿por?

J: Lautaro te está molestando ¿no?

R: no, nada que ver

(diálogo incompleto)

**Observación N5**

**Lengua y Literatura**

**1er año B**

**4 de octubre de 2019- hora: 9:00-10:20**

**Observación no participante**

**TEMA DE LA CLASE: Capítulo 24- Lectura en voz alta**

**DESARROLLO DE LA CLASE**

El docente ingresa al aula, espera unos minutos hasta que los alumnos se acomodan y hacen un poco de silencio para saludarlos. Se observa un trato cordial entre docente y alumnos. Algunos se acercan al escritorio, aparentemente preguntan por alguna actividad en particular o temas de la próxima prueba.

Al inicio, el docente propone la lectura en voz alta del capítulo 24. Les comenta que va a comenzar con la primera hoja y luego, le gustaría que se ofrecieran voluntariamente a participar de la actividad.

Es evidente que los estudiantes están acostumbrados a la rutina del taller de lectura. La mayoría se acomoda en sus asientos y se predisponen a disfrutar de la lectura. Se percibe en algunos estudiantes la necesidad de compartir los capítulos finales de la historia propuesta para este año lectivo. Con respecto al material, algunos tienen sus libros, otros leen de sus celulares. Solo tres de ellos le avisan al docente que no tienen de donde leer. El docente inmediatamente los organiza para que puedan compartir con algún compañero, no sin antes destacar la importancia de traer el material, especialmente para los talleres de lectura.

## COMENTARIOS DE LOS ALUMNOS

El capítulo 24 despierta curiosidad y ansiedad en los alumnos, ya que Rosendo no ha asistido a clases: se queja de fuertes dolores de estómago y un poco de fiebre. Sus padres, entonces deciden llamar al médico.

Luego de transcurrir la lectura de la página 147, el docente realiza las primeras preguntas, que se relacionan directamente con predicción y anticipación:

¿Qué ocurre en este capítulo? ¿qué piensan de la enfermedad de Rosendo? ¿Por qué nadie se da cuenta de lo que está pasando?

Las opiniones de los alumnos son múltiples y variadas; comienza a observarse la empatía que despierta el protagonista en los lectores; mientras crece el sentimiento de impotencia que les provoca la actitud del antagonista, Lautaro.

Posteriormente, los alumnos comienzan a levantar la mano, indicando que desean participar de la lectura en voz alta. Cuando finalizan el capítulo, el docente les propone encontrar las frases u oraciones que más les impactaron de este capítulo. Del mismo modo, los anima a justificar y a compartir la elección de las frases con sus compañeros.

*“Ella se hizo a un lado y dio paso a Lautaro Rial.*

*-Amigo, cómo me preocupé” (p.149)*

*-Andate, quiero que te vayas*

*-Rosi, ¿por qué te comportás así como un niño terco? (p.150)*

*-Lautaro: bueno, así me gusta. Vamos a ganar tiempo mientras esperamos a tu mamá. Te comunico que quiero el otro portaminas de tu hermana. Andá a buscarlo (p.150)*

*\_ ¿Ves ese delantal floreado? -Señaló con el dedo hacia un gancho en la pared- Me atrevería a apostar que es de la bruja. Bueno, se me acaba de ocurrir una idea. Andá y ponételo. Quiero ver cómo te queda (p. 153)*

## COMENTARIOS CON RESPECTO A LA CLASE

Son innumerables los ejemplos que citan del capítulo leído. Con respecto a las razones por las cuales eligieron las frases o partes de la historia, se vinculan con las emociones que se ponen en juego en cada una de las escenas. Algunos alumnos hacen referencia al estado emocional del protagonista: “se puede ver el miedo que Rosendo le tiene a Lautaro”; “no soporta más que lo humille y está a punto de explotar”

Otros refieren al hecho que no entienden la crueldad de Lautaro para con Rosendo. Enfatizan aquellas escenas donde se observa la dominación que Lautaro ejerce sobre Rosendo, al igual que las burlas crueles, especialmente con respecto a su nombre.

Antes de finalizar, el docente recomienda continuar con el resto de los capítulos.

## **Observación N6**

### **Lengua y Literatura**

#### **1er año A/B**

**11 de octubre de 2019- hora: 10:30-11:50**

#### **Observación no participante**

**TEMA DE LA CLASE:** Actividad N 5-Elaboración de preguntas para la autora de “Sé que estás allí”

### **DESARROLLO DE LA CLASE**

Los docentes de primer año de las divisiones A y B, reúnen a los alumnos en el teatro de la escuela para contarles que la autora de la novela que están leyendo en este momento, dará una charla a través de Skype. Los alumnos se muestran muy entusiasmados con la idea de poder entrevistar a Lydía Carreras.

A continuación, los docentes comentan los aspectos más relevantes de la biografía de la autora. Posteriormente, los docentes incentivan a los alumnos a pensar en las posibles preguntas que podrían hacerle a la autora de la novela. Algunos estudiantes trabajan en forma individual, mientras que otros prefieren agruparse.

Antes del final de la hora de clase, los alumnos comparten entre todos algunas de las preguntas que han formulado.

Se citan a continuación, algunas de las más relevantes:

¿Cuándo supiste que querías ser escritora?

¿por qué elegiste ese título para la novela?

¿es real la historia de Rosendo?

¿Por qué elegiste ese nombre para el protagonista?



¿Alguna vez te pasó algo parecido?  
¿Qué dijo tu familia cuando decidiste ser escritora?  
¿Por qué termina así la novela?  
¿Pensaste en hacer la parte 2 de la novela?

¿Por qué la chica de la cantina es la que aparece al final de la historia?  
¿Cómo se te ocurrió el personaje de Lautaro?  
¿tuviste algún alumno con el mismo problema de Rosendo?  
¿Por qué Lautaro es tan cruel con Rosendo?  
¿Por qué Rosendo no decide vengarse al final?  
¿Quién es el chico de la portada del libro?  
¿El personaje de Juanita es real o lo inventaste?  
¿Le cambiarías el nombre a tu novela si pudieras?  
¿Todas tus novelas hablan de bullying?  
¿Ganaste algún premio?  
¿Qué estás escribiendo ahora?

Las docentes terminan la clase diciéndoles que continuarán revisando las preguntas para la entrevista de manera que todos puedan participar activamente de la misma.

**Observación N7**

**Lengua y Literatura**

**1er año A/B**

**17 de octubre de 2019- hora: 10:30-12:00**

**Observación no participante**

**TEMA DE LA CLASE:** Actividad N6- Entrevista a Lydia Carreras por Skype

A las 10:15 de la mañana, los alumnos de 1er año A y B, concurren al teatro de la escuela junto a sus compañeros de 2do año A y B. Los docentes han trabajado junto a sus alumnos con las preguntas que podrán hacerle personalmente a la autora de la novela “Sé que estás allí”.

La bibliotecaria de la escuela hizo los trámites pertinentes para facilitar la comunicación con Lydia Carreras, aunque no es la primera vez que se contacta con la institución. La novela se incluyó por primera vez en el programa de lengua y literatura en el nivel secundario en el año 2010.

La charla inicia a las 10:30. Después de una breve presentación de la autora, los alumnos comienzan la entrevista. A pesar del número de alumnos, se observa un clima de respeto y la mayoría participa activamente de la entrevista.

Antes de finalizar, la bibliotecaria me permite hacerle algunas preguntas a la autora que tienen relación directa con los conflictos escolares. La entrevista termina y los alumnos se muestran satisfechos por las respuestas simples y concretas que Carreras comparte con todos ellos. El momento más interesante fue cuando uno de los estudiantes de primer año, le planteó a la autora su tremendo disgusto cuando leyó el final de la obra. Otros estudiantes compartieron la misma opinión, no sin antes decirle que debería escribir la segunda parte de la novela.

**Observación N8**

**Lengua y Literatura**

**1er año B**

**25 de octubre de 2019- hora: 9:00-10:20**

**Observación participante**

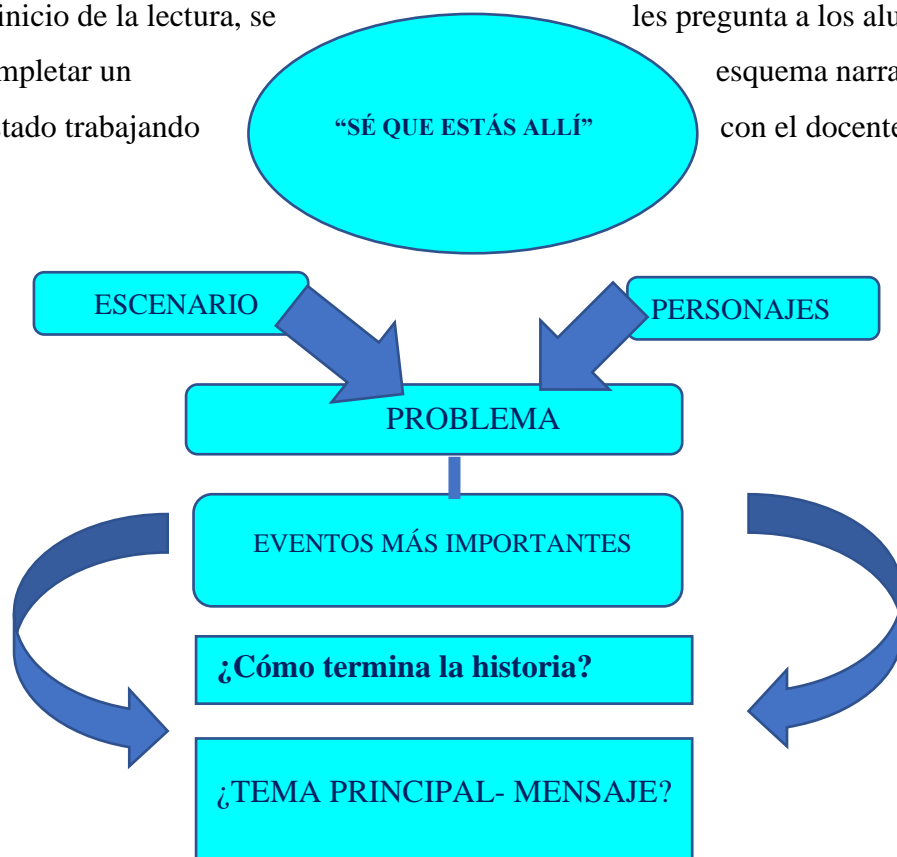
**TEMA DE LA CLASE:** Capítulo 33- Lectura en voz alta.

**DESARROLLO DE LA CLASE**

Se les anuncia a los chicos que han llegado al final de la novela. Se observa en los alumnos una mirada de satisfacción cuando se habla del taller de lectura. En esta oportunidad, participan de la lectura en voz alta del último capítulo de la novela. Se les recuerda la importancia de la lectura y se los invita a participar de forma voluntaria.

Antes del inicio de la lectura, se podido completar un que han estado trabajando literatura.

les pregunta a los alumnos si han esquema narrativo de la novela con el docente de lengua y



Se les comenta que hoy completarán los dos últimos cuadros del esquema narrativo luego de compartir la lectura en voz alta.

La docente investigadora comienza la lectura y asombra el nivel de atención por parte del grupo: la mayoría escucha en silencio, siguiendo la lectura en sus libros. Inmediatamente se observa un grupo elevado de alumnos que desea leer en voz alta. Al llegar al párrafo final, algunos alumnos que aún no habían terminado de leer la historia, manifiestan su desilusión con el final de la novela:

Comentarios de los alumnos:

“¿Qué? ¿Y así termina?”

“¿Y a Lautaro no le pasa nada?”

“¡No, profe, no puede ser! ¡qué injusticia!”

“Bueno, es un final abierto, ¿no?”

De todos los temas que habían pensado al comienzo de la novela, ¿si tuvieran que elegir ahora, sería el mismo?

Antes de finalizar, se les comenta a los alumnos, que tendrán la oportunidad de compartir sus opiniones personales y debatir sobre el final de la novela la próxima clase.

**Observación N9**

**Lengua y Literatura**

**1er año A**

**14 de noviembre de 2019- hora: 10:20-13:00**

**Observación participante**

**TEMA DE LA CLASE:** Actividad N7- Teatro leído

**ACTIVIDAD N1: DIÁLOGOS IMAGINARIOS**

Al inicio de la clase, después del saludo del docente de lengua y literatura y de la docente investigadora, se les comenta a los alumnos que la actividad se desarrollará en el teatro de la escuela. Los alumnos se muestran muy complacidos cuando las actividades se proponen fuera del espacio del aula, lo cual genera muy buena predisposición en la mayoría. También se les indica que trabajarán con sus carpetas de clase, especialmente donde tienen registrada la actividad N 4 que refiere a los diálogos imaginarios entre los personajes.

Debido a la importancia de la actividad y el nivel de compromiso de los alumnos, la directora ha autorizado que puedan extender la hora de clase para una segunda propuesta de la actividad planificada.

Se les indica a los estudiantes que la actividad en el teatro es optativa, por lo tanto, se los invita a participar voluntariamente para leer sus diálogos en el escenario.

En general, los alumnos se muestran muy entusiasmados con la propuesta y no sólo leen las líneas de sus diálogos, sino que intentan interpretar a los personajes tomando en cuenta las descripciones que la novela presenta de cada uno de ellos, asumiendo el rol con todo lo que ello implica desde lo subjetivo y lo emocional.

Los diálogos interpretados son breves, lo que permite analizar en grupo las situaciones que ellos mismos han interpretado. Surgen preguntas tales como:

¿Cómo creen que se siente el personaje?

¿Qué papel desempeñan los adultos cuando hay conflictos?

¿En quién podemos confiar para contarle nuestros problemas?

¿Por qué personas como Lautaro actúan de la forma en que él lo hace en la novela?

¿Por qué a veces los adultos no se dan cuenta de los conflictos que ocurren en la escuela?

### **ALGUNOS COMENTARIOS DE LOS ALUMNOS**

“Mal. Rosendo se siente mal porque se siente un cobarde, que no puede contra Lautaro”

“Al final de la historia, también se siente como un ladrón, porque le roba los portaminas a la hermana para dárselos a Lautaro”

“Lo peor es con el padre, cuando Rosendo se siente un mentiroso, pero no puede hablar”

“Algunos si se dan cuenta, como Gabriela o el profe, ven cosas raras”

“El padre de Lautaro quiere que él sea como él, abogado, no le importa que a Lautaro no le guste estudiar eso”

“Yo le cuento todo a mi mamá”

Luego del debate, los chicos salen a un recreo de 15 minutos para volver a ingresar en la siguiente hora.

### **ACTIVIDAD N2- OBRA DE TEATRO**

Luego del recreo la docente investigadora se reúne con los alumnos nuevamente y les propone interpretar una pequeña obra de teatro basada en la historia. La idea es que la misma obra sea interpretada por la mayoría, es decir que todos tengan la oportunidad de actuar si así lo desean. El objetivo consiste en que los roles puedan intercambiarse y ser interpretados por distintos alumnos. Se les entregan copias a los grupos, que se dividen de acuerdo a los personajes y en este caso, la lectura y la distribución de los roles se encuentra a cargo de los propios alumnos. El entusiasmo de los alumnos deriva en una propuesta para la obra de teatro “Sé que estás allí” y planifican presentarla en el próximo año para todo el ciclo básico.

A continuación, se transcribe el primer borrador de la obra de teatro adaptada de la novela:

## “SÉ QUE ESTÁS ALLÍ”

### **Personajes**

NARRADOR

ROSENDO

LAUTARO

PADRE DE ROSENDO: ERNESTO MONCADA

MADRE DE ROSENDO: LUCÍA

JOSEFINA

JUANITA

GABRIELA

AMADEO RIAL

MARIANELA

Escena 1

NARRADOR

Se terminó el verano y es hora de volver a clases. Ernesto Moncada como todos los años, llevaba a sus dos hijos al colegio: Marianela que estaba en el último año de primaria y Rosendo, que estaba en segundo año de secundaria. Bajaron del auto y la de Rosendo se iluminó cuando vio a Josefina Puntillado sentada en el mismo banco. Era obvio que este año también se sentarían juntos.

Josefina: ¡Hola Rosendo! ¿Cómo estás?

Rosendo: ¡Hola Jose! ¿Yo? Bien... ¿cómo fueron tus vacaciones?

Josefina: re- lindas. Vení sentate, que ya entra el profe.

Rosendo: ¿quién es?

Josefina: no sé, creo que es de geografía.

(ENTRA PROFE) voz en off

NARRADOR: Rosendo estaba acostumbrado a que la gente lo mirara distinto cuando lo escuchaban hablar por primera vez. Tenía un trastorno de las cuerdas vocales. Rosendo se preparaba mentalmente. Eran muchos años haciendo lo mismo, desde el jardín sus maestras le pedían que se callara, ya que su voz le taladraba los oídos.

-Puntillado, Josefina

-acá

Moncadas, Rosendo

-presente

-Moncadas?

-Presente

(risas)

Escena 2

NARRADOR: los padres de Rosendo, Lucía y Ernesto, se habían separado, pero ahora se llevaban muy bien.

Juanita tenía 65 años más o menos. Llevaba trabajando en la casa desde que Rosendo era bebé y era una persona de absoluta confianza.

LUCÍA: Buenos días Juanita

JUANITA: Buenos días señora Lucía. ¿Cómo amaneció?

LUCÍA: algo livianito para el almuerzo por favor. Ros anda mal del estómago. Hay una mancha en la mampara del baño, fijate como la podés sacar.

JUANITA: Rosendo no se sentía bien esta mañana. No sé qué le pasa este año. Tiene que ser la escuela.

LUCÍA: ¿escuchaste lo que te dije?

JUANITA: Por supuesto, señora.



LUCÍA: de lo otro me encargo yo que soy la madre. Me parece que estás exagerando. ¿Si hace un mes y medio que empezaron las clases, qué problema puede tener? Seguro que está creciendo. El jueves tenemos turno con el doctor a las cinco. Haceme acordar.

JUANITA: el jueves se junta con Martín, por los rompecabezas

LUCÍA: mañana entonces

JUANITA: mañana tiene inglés

LUCÍA: dos cosas me gustaría saber: ¿Por qué siempre me cambiás de conversación y por qué lo llamas Rosendo?

JUANITA: se llama Rosendo

LUCÍA: sí, pero le decimos Ros.

JUANITA: usted es la única que le dice Ros.

Escena 3

NARRADOR: Lautaro era alto, rubio y de ojos celestes. Tenía una agradable sonrisa y dibujaba muy bien. En realidad, su único interés era el arte. Por el mal desempeño en las materias había repetido el año. Decide cambiarse de escuela, según él, para recuperar el tiempo perdido. Es admitido debido a las influencias de su padre. Es tres años mayor que nuestro protagonista, Rosendo Moncadas.

Lautaro: ey, amigo, ¿qué onda? ¿todo bien?

Rosendo: eh...sí...estudio porque tengo prueba

Lautaro: che! No me dijiste nada del dibujo que te hice...obvio que te gustó, una genialidad, ¿no?

Rosendo: si...eh, gracias. ¿Te lleva mucho hacerlo?

Lautaro: naa...a veces en el recreo o en clases, depende del profe, ¿viste? Recién le hice una caricatura a la chica de la cantina...Gabriela, ¿no?

Rosendo: sí, es re buena

Lautaro: ¡ja! Se muere porque la invite a salir

Rosendo: ¿y la vas a invitar?

Lautaro: Naaa. ¿estás loquito pibito? Estoy en otra.

**ACTIVIDADES NOVELA N2: PALABRA DE NADIE**

**1.FRAGMENTO DE LA PRIMERA CLASE DE PRESENTACIÓN DE LA NOVELA  
PORPORCIONADO POR EL DOCENTE DE CURSO- 26 de agosto de 2020**

**GRUPO 1:**

Profe: la primera actividad que les traigo hoy, es la presentación de este libro que se llama “PALABRA DE NADIE”. Van a notar que en la lectura quizá hay algunas cuestiones de dialecto, porque en realidad el que escribe es un español y van a ver que hay algunos términos que nosotros en realidad no los utilizamos. Por eso, lo importante es que ustedes estén atentos. Bien. No sé si logran ver la portada. Ven que acá dice Palabra de Nadie. ¿qué observamos también? Hay un ojo grande, ¿qué otra cosa observan?

ESTUDIANTE 1: los colores, como una cicatriz

Profe: una cicatriz, también... ¿qué más? ¿hay algo más que a ustedes les llame la atención?

ESTUDIANTE 2: los colores... ¿por qué el verde? ¿y el amarillo? Son de Brasil, ¿qué onda?

Profe: bueno, no lo había pensado... bien, atentos acá, lo primero que les voy a pedir es: ¿alguna vez escucharon este autor?

ESTUDIANTES: no, ¿cómo se llama?

Profe: se llama Alfredo Gómez Cerdá (explica la actividad sobre la biografía del autor) Se los voy a mandar para que lo vayan completando, ¿qué les parece o que significa para ustedes el título de la novela? PALABRA DE NADIE. Si a ustedes les dicen: “estoy leyendo un libro que se llama Palabra de Nadie... ¿qué les viene a la mente?

ESTUDIANTE 3: y ... que las palabras no son de nadie porque todo el mundo las puede utilizar

Profe: bien. ¿Qué más?

ESTUDIANTE 2: es un título opresor

Profe: que es un título opresor... ¿a qué te referís con un título opresor?

ESTUDIANTE 2: porque... el tipo nadie puede hablar por vos, nadie puede opinar por vos, sí, algo así

ESTUDIANTE 4: me suena la palabra anónimo

Profe: a ver, para ustedes, ¿quién será Nadie?

ESTUDIANTE 5: una puede ser que la persona sea Nadie... y otra, que la persona sea muy tímida y no se anime a expresarse

Profe: volvamos a la tapa. Me gustó mucho cuando alguien habló de una cicatriz, como algo rasgado, ¿qué otra cosa?

ESTUDIANTE 6: parece como si estuviera cansado

ESTUDIANTE 7: o lastimado

Profe: fíjense que arriba hay muchos ojos y abajo hay un solo ojo, ¿qué piensan?

ESTUDIANTE 5: está cansado que la gente lo critique

ESTUDIANTE 6: es el punto de vista de muchos

ESTUDIANTE 8: sí, menos importante el de arriba

ESTUDIANTE 2: está cansado que la sociedad sea tan opresora

Profe: es interesante lo que decía recién su compañero ¿no? Eso de la mirada de los otros ¿qué sentimientos les despierta? ¿alegría, angustia, felicidad? No sé... ¿qué les parece?

ESTUDIANTE 9: por la foto, angustia... porque...

ESTUDIANTE 6: angustia, sí, tiene ojos de caído, no sé, como que le pasó algo

Profe: bien. ¿y les parece a ustedes tiene relación con la información que aparece en contratapa? es decir; ¿Qué podríamos anticipar?

ESTUDIANTE 2: y, si es nadie, y tiene tantos ojos, para mí no tiene nada que ver

Profe: a ver, otra opinión de alguien que no haya participado mucho

ESTUDIANTE: no sé, para mí, capaz que Nadie... es la palabra de alguien no importante y lo toman como si no importase, en este caso, el importa es el ojo amarillo, pero los verdes más chiquititos no importan

Profe: bien, muy bien. ¿Alguien había levantado la mano?

ESTUDIANTE 10: sí, yo profe, porque me pareció que la tapa del cuento, me hacía pensar en una situación de exclusión porque están todos los ojos verdes arriba que son todos iguales y aparece este ojo amarillo y grande que es diferente

ESTUDIANTE 9: sí, a mí también

ESTUDIANTE 4: profe, y si es un dios y tiene tantos ojos para observar a las personas?

ESTUDIANTES: ohhh, jaja

Profe: bueno, podríamos tener esa hipótesis también. Ahora les quiero mostrar la contratapa para que la leamos

(el profe lee la contratapa)

Profe: ¿se imaginaban que iba a tratar de esto la historia?

ESTUDIANTE 6: que es como una chica que sufre obesidad, que es gorda y que es como que le hacen bullying en su grupo de amigos, en realidad son compañeros que le hacen bullying por su obesidad sin que nadie pueda ayudarla. Es lo que dijo mi compañero antes, alguien excluido del grupo

Profe: sí, excelente intervención

## **2.FRAGMENTO DE LA PRIMERA CLASE DE LECTURA DE LA NOVELA PORPORCIONADO POR EL DOCENTE DE CURSO- 2 de septiembre de 2020 GRUPO 1:**

Profe: Se acuerdan que la primera clase habíamos hablado eso del ojo, de la mirada, ¿qué otra cosa habíamos visto con respecto a eso? Que se acuerden ustedes con respecto a la tapa, la contratapa, el título

ESTUDIANTE 1: Como lo que yo creía que era algo respecto del abandono o exclusión respecto a los ojos

PROFE: Bien, bien, entonces lo que vos planteas es la exclusión de alguien frente a un todo, ¿no? Con respecto a los ojos, bien, ¿qué otra cosa?

ESTUDIANTE 2: El anonimato

PROFE: ¿Ustedes que creen del anonimato? ¿Está bueno, no está bueno?

ESTUDIANTE 3: Es interesante porque le da otro sentido a la historia

ESTUDIANTE 4: Aparte se ve otro punto de vista

ESTUDIANTE5: Causa curiosidad

ESTUDIANTE 3: Y pone como otro tipo de situaciones que no pasarían, como ser cambian los nombres, cambian las situaciones, cambian los lugares, cambian como se hicieron las cosas

ESTUDIANTE 6: Yo creo que, en este caso de esta historia, me parece a mí importante que sea el anonimato porque Nadie trata de explicar lo que ocurre en esa historia y lo que está ocurriendo y de esa forma le está prestando atención a esas personas, ¿me explico?

ESTUDIANTE 3: De esta forma hace que los secundarios se vuelvan principales y los principales, secundarios

PROFE: ¿Vamos a la actividad 1, piensaron en las preguntas que podemos hacerle al texto?

ESTUDIANTE 7: Sí, por ejemplo, ¿cuál es el objetivo de Nadie?

ESTUDIANTE 5: Eh, yo puse si en algún punto de la historia se delatará quién es o de qué se trata la historia porque es confusa

PROFE: ¿Y ustedes que piensan con esta cuestión del anonimato? ¿Piensan que a veces el anonimato nos da más fuerza para analizar algo que a veces no nos animamos?

ESTUDIANTE 2: Sí, es como que te motiva, por así decirlo, a decir más

PROFE: ¿Qué otras cosas piensan ustedes de la historia? Si tuvieran que elaborar una hipótesis del argumento, ¿qué dirían?

ESTUDIANTE 6: Profe, no entendí muy bien esa pregunta

PROFE: Bueno, por ejemplo, cuando hablamos de argumento es contar un poco, la historia

ESTUDIANTE 6: Yo creo que se va a tratar de como va a ayudar a otras personas que sufren de discriminación y que se les ríen por sus problemas físicos. Creo que es importante para aprender

ESTUDIANTE 8: Para mí, ella escribe de forma anónima porque la sufre de obesidad es Nadie, pero nos hace creer en la novela que es Teresa, por eso escribe en forma anónima, para que no sepan que es ella y conozcan todos los problemas que tiene. Que después los relata en la historia

PROFE: Chicos, ya habíamos leído la primera parte, pero quiero que volvamos a hacerlo, ¿les parece bien?

### **3.FRAGMENTO DE PRIMERA CLASE DE LECTURA DE LA NOVELA PORPORCIONADO POR EL DOCENTE DE CURSO- 27 de agosto de 2020**

#### **GRUPO 2:**

ESTUDIANTE 1: la historia directamente transcurre alrededor de Teresa, solo que Nadie es la que la está contando

Profe: Bien, Nadie es la que cuenta, pero, ¿es importante, es un personaje o es solamente una narradora?

ESTUDIANTE 1: es las dos cosas, profe. Es participante y es narradora

Profe: Bien, o sea que, si no estuviera Nadie, que no es la protagonista, la historia, ¿sería la misma?

ESTUDIANTE 1: no, para mí no.

ESTUDIANTE 2: no, no es igual

Profe: no, seguramente no

ESTUDIANTE 2: porque cada uno tiene un punto de vista diferente del otro así que...Nadie lo cuenta de una manera y otro los contara, diría las cosas diferentes

ESTUDIANTE 1: Nadie lo cuenta como una persona que lo vivió siempre

Profe: bien, está muy bien. Ahora, Nadie, ¿funciona como ayudante o como oponente?

ESTUDIANTE 2: como ayudante

Profe: bien. ¿Y Teresa siempre siente que es su ayudante?

ESTUDIANTE 3: me parece que siente que es como una amiga

Profe: bien, alguno le puede contar a los que no empezaron a leer, ¿de quién se trata? ¿quién es Nadie? ¿quién es Teresa?

ESTUDIANTE 4: Nadie es una persona que no sabemos quién es, es decir, decidió ponerse el nombre de Nadie y eh... quiere aprender a ser escritora, así que empieza a contar esta historia

Profe: ¿qué te parece? ¿La cuenta como si fuera algo que le pasó o algo que inventa?

ESTUDIANTE 5: algo como que realmente pasó

Profe: ¿el 100%?

ESTUDIANTE 3: le cambia algunos nombres, inventa realmente un poquito

ESTUDIANTE 1: es como que relata una historia real, pero con este...algunos ajustes suyos

Profe: van a ver que hay momentos críticos donde Nadie no estuvo presente, y lo dice, bueno, yo no estaba, pero más o menos fue eso lo que pasó

ESTUDIANTE 1: es como que se imagina como fue lo que realmente pasó

ESTUDIANTE 6: ah, entonces es como una amiga ausente

Profe: ya vas a ver más adelante, que no es una amiga ausente, es muy buena amiga. Bueno, y por qué piensan ahora que ya han empezado a leer que elige el nombre de Nadie

ESTUDIANTE 3: para no tomar tanto protagonismo

ESTUDIANTE 4: porque quiere ocultarse

Profe: porque podría haberse puesto un nombre ficticio, como Teresa, que no se llama Teresa, bueno yo me llamo María, por ejemplo

ESTUDIANTE 6: yo, por ejemplo, leí en el capítulo 3 que un profesor se ponía un nombre de un corredor, Filípedes

Profe: ¿Por qué es importante Fer en la historia?

ESTUDIANTE 7: es como una persona que le gusta a Nadie

ESTUDIANTE 1: es el chico que le gusta a Teresa

ESTUDIANTE 8: no, la espoliaste!

Profe: pero hay una cosa más que es importante

ESTUDIANTE 1: ¿qué es su amigo?

Profe: ¡que es su amigo! Que es el amigo de Nadie y de Teresa, que son los tres amigos, Y esa amistad es re valiosa, es super importante en la historia o sea...tiene...

ESTUDIANTE 3: la ayuda en momentos críticos

Profe: los dos la ayudan, Nadie y Fer, bien. Hay algunos lugares que son muy importantes para ellos, espacios físicos donde se reúnen, ¿cuál es?

ESTUDIANTE 4: el guarri, es como el lugar clave de ellos

Profe: el lugar donde se juntan

Comienzo yo y después sigue (...)

“...creo que habría sido más sencillo recurrir al narrador omnisciente, lo estudiamos una vez en la clase de literatura”. saben cuál es, ¿no?

ESTUDIANTE 5: es como que está ahí, pero no interviene en la historia, está ahí y solamente ve lo que pasa

ESTUDIANTE 9: sabe todo, pero no hace nada

Profe: ¿por qué creen que Nadie dice que hubiera sido más fácil el narrador omnisciente, en vez de una primera persona testigo?

ESTUDIANTE 2: y porque eh... no tiene que poner nombres, un omnisciente no tiene que poner nombres, no tiene que revelar nombre, ni dar identidad, nada, es anónimo



### ACTIVIDAD N3: CUESTIONARIO

**Lee y completa las siguientes preguntas sobre lo que has leído de la historia hasta ahora**

“SÉ QUE ESTÁS ALLÍ”

- *¿Te gustó la historia? Justifica tu respuesta*
- *¿Qué parte del libro te gustó más?*
- *¿Qué parte de la historia fue la que menos te interesó?*
- *Menciona la menos un tema de los que se discutieron en la clase que hayas conocido con anterioridad*
- *Menciona al menos un tema que hayas aprendido hoy*
- *Menciona por lo menos un tema que te gustaría aprender o una pregunta después de la lección de hoy.*
- *Menciona un personaje con el cual te identifiques. Explica como las acciones del personaje son similares a las que hubieses realizado en respuesta a la conducta de Lautaro.*

## IMAGEN 1- CUESTIONARIO A

1) Si me gusta porque habla de un tema del que nunca leí.  
y me parece que es algo muy importante de hablar

2) No tengo una parte favorita. porque ~~es~~ todo relacionado

3) La parte que menos me gusta es cuando ~~la~~ ~~habla~~  
dibuja a la hermana por que siento que es feo

4) Un tema muy hablado en la clase es  
que hay que ver "los dos lados de la moneda"  
se refiere a que no podemos decir que alguien  
es mala persona sino que hay que ver si esa  
persona tiene problemas y pero no es una  
justificación.

5) que el Acoso no es solo físico sino que  
también puede ser verbal

6) al acompañamiento de personas diferentes o con algun  
problema

7) Yo me siento identificado con Rosendo y

con Josefina, ~~con~~ con Rosendo porque en la otra escuela  
me molestaban y no sabia resolver esos problemas.

X con Josefina porque no me anime a dar el caso  
inicial.

Yo resolveria el problema de la siguiente mania:

Acordame respetar y mostrarle que no me importan su  
opinion.

## IMAGEN 2- CUESTIONARIO B

- 1-Sí, la historia me gustó porque es realista y me gusta que este narrada en los pensamientos de los diferentes personajes.
- 2-No tengo ninguna parte que me haya gustado más.
- 3-La parte que menos me interesó es cuando Rosendo está en su casa y cuenta su vida diaria con su familia.
- 4-Estoy más relacionada con el tema del bullying, porque tuvimos varias clases sobre eso.
- 5-Aprendí que el acoso escolar es algo horrible y que la gente lo sufre mucho.
- 6-Me gustaría aprender más sobre como es la vida de los acosadores o bullies.
- 7-No me identifico con ningún personaje, ya que nunca sufrí bullying, maltrato, etc.

### IMAGEN 3-CUESTIONARIO C

- ① Si, me gusta y me esta gustando por como va la historia es muy interesante; Por un lado un chico lo acosa y del otro lado, son todos los amigos de el más su familia y la chica que le gusta intentando protegerlo y averiguar más sobre el tema.
- ② Yo voy por el capítulo 18/19 pero por lo que contaron los chicos tengo ansiedad por la parte de que Lautaro se encuentra a la hermana de Rosendo; y siento que va a ser una de las mejores partes.
- ③ Toda la historia estaba muy buena y muy atrapante. Toda la historia me intereso.
- ④ El tema que más sabia es el ~~de~~ de acoso escolar, por que hay muchas videos de Estados Unidos o de Acamisoa en el que chicos sufren acoso escolar.
- ⑤ Uno de los temas es el acoso escolar que apesar de lo que se ve en la televisión uno no sabe bien como se trata o como se siente y de esto hemos hablado mucho en clase.
- ⑥ Me gustaría aprender más sobre la violencia verbal y física, por lo que sufre ROSENDO.
- ⑦ En realidad no me identifico mucho con ningún personaje porque si me pasa algo por el estilo le voy a avisar a mis papas y a alguna autoridad policial o fiscal.

## IMAGEN 4-CUESTIONARIO D

### "SÉ QUE ESTÁS ALLÍ" Lidia Carreras de Sosa

Lee y completa las siguientes preguntas sobre lo que has leído de la historia hasta ahora

1. ¿Te gustó la historia? Justifica tu respuesta

Para mí es una historia que no se basa en gustos, si no en la importancia de la trama para el lector.

2. ¿Qué parte del libro te gusto más? ¿Porqué?

Cuando cuentan la historia de Lautaro. Porque de cierto modo muestra las razones por las que Lautaro hace lo que hace, aunque estas no lo justifican.

3. ¿Qué parte de la historia fue la que menos te interesó? Justifiquen.

Creo que no hay alguna que no me haya interesado ya que todas la escenas tenían, aunque sea, una mínima importancia en la trama.

4. Menciona al menos un tema de los que se discutieron en la clase que hayas conocido con anterioridad.

El bullying psicológico.

5. Menciona al menos un tema que hayas aprendido hoy.

Que todo lo que una persona hace tiene mas importancia de lo que podría parecer. Por ejemplo, los rompecabezas de Rosendo.

6. Menciona por lo menos un tema que te gustaría aprender o una pregunta después de la lección de hoy.

Me gustaría aprender más sobre los tipos de bullying y los efectos que causan en el que lo recibe.

7. Menciona un personaje con el cual te identifiques. Explica como las acciones del personaje son similares a las que hubieses realizado en respuesta a la conducta de Lautaro.

Creo que con el padre de Rosendo.

Porque busca responder todas las preguntas, aunque algunas veces se deje engañar por las apariencias.

Un ejemplo:

Cuando Rosendo se desmaya, Lautaro construye toda una escena a su favor. Y yo creo que el padre de Rosendo cree esta porque es lo que todos hacen, cuando podría hacer una opinión propia.

## IMAGEN 5-CUESTIONARIO E

### "SÉ QUE ESTÁS ALLÍ" Lydia Carreras de Sosa

Lee y completa las siguientes preguntas sobre lo que has leído de la historia hasta ahora

1. ¿Te gustó la historia? Justifica tu respuesta  
Si, muy buena trama y personajes
2. ¿Qué parte del libro te gusto más? ¿Porqué?  
El final, me pareció muy interesante la escena de Rosendo y Lautaro en el baño.
3. ¿Qué parte de la historia fue la que menos te interesó?  
Cuándo estaban en el club con Martín.
4. Menciona al menos un tema de los que se discutieron durante las clases y que surgieron de la lectura del libro que hayas conocido con anterioridad.  
La violencia en los ámbitos que frecuentamos normalmente.
5. Menciona al menos un tema sobre el que hayas aprendido a través de la lectura de "Sé que estás allí".  
Con la lectura aprendimos sobre lo que viven algunos adolescentes en la escuela y la poca atención que le prestan los directivos/profesores.
6. Menciona por lo menos un tema que te gustaría aprender o una pregunta que te haya surgido después de terminar el libro.  
¿Que ocurrió con la relación de Rosendo y Josefina?
7. Menciona un personaje con el cual te identifiques. Explica como las acciones del personaje son similares o diferentes a las que hubieses realizado si hubieses estado en su lugar.  
No me siento identificada con ningún personaje, Pero me pareció muy buena la actuación de Gabriela con respecto al problema de los estudiantes.

## IMAGEN 6-CUESTIONARIO F

1-Sí, porque es muy atrayente y refleja lo que ocurre en algunos lugares.

2-Me gustó el final porque es cuando se entera de lo que le estaba pasando a Rosendo.

3-Fue cuando armaban los rompecabezas porque me parece que no era tan relevante.

4-Bullying, violencia, etc.

5-Aprendí sobre el baja autoestima que tienen algunas personas sin mostrarlos.

6-¿Qué ocurrió con el celular de Lautaro al final?

7-Me identifico con Mariano, porque siento que yo hago ese tipo de cosas a mi hermano, lo único que yo hubiera hecho es tratar de preguntarle más a mi hermano que es lo que le pasaba y lo hubiera ~~contado~~ contado a mis padres.

## IMAGEN 7-CUESTIONARIO G

"SÉ QUE ESTÁS ALLÍ" Lydia Carreras de Sosa

Lee y completa las siguientes preguntas sobre lo que has leído de la historia hasta ahora

1. ¿Te gustó la historia? Justifica tu respuesta  
Sí, porque en la historia es muy atrayente
2. ¿Qué parte del libro te gusto más? ¿Porqué?  
Me gusta cuando Rosendo se vuelve más fuerte y valiente.
3. ¿Qué parte de la historia fue la que menos te interesó?  
La parte que Lautaro dibujaba
4. Menciona al menos un tema de los que se discutieron durante las clases y que surgieron de la lectura del libro que hayas conocido con anterioridad.  
El bullying.
5. Menciona al menos un tema sobre el que hayas aprendido a través de la lectura de "Sé que estás allí".  
También aprendimos sobre las cosas que pueden causar el bullying.
6. Menciona por lo menos un tema que te gustaría aprender o una pregunta que te haya surgido después de terminar el libro.  
Quisiera saber como termina y que sucede luego.
7. Menciona un personaje con el cual te identifiques. Explica como las acciones del personaje son similares o diferentes a las que hubieses realizado si hubieses estado en su lugar.  
Me identifico con Gabriela porque yo también me hubiese preocupado por Rosendo.



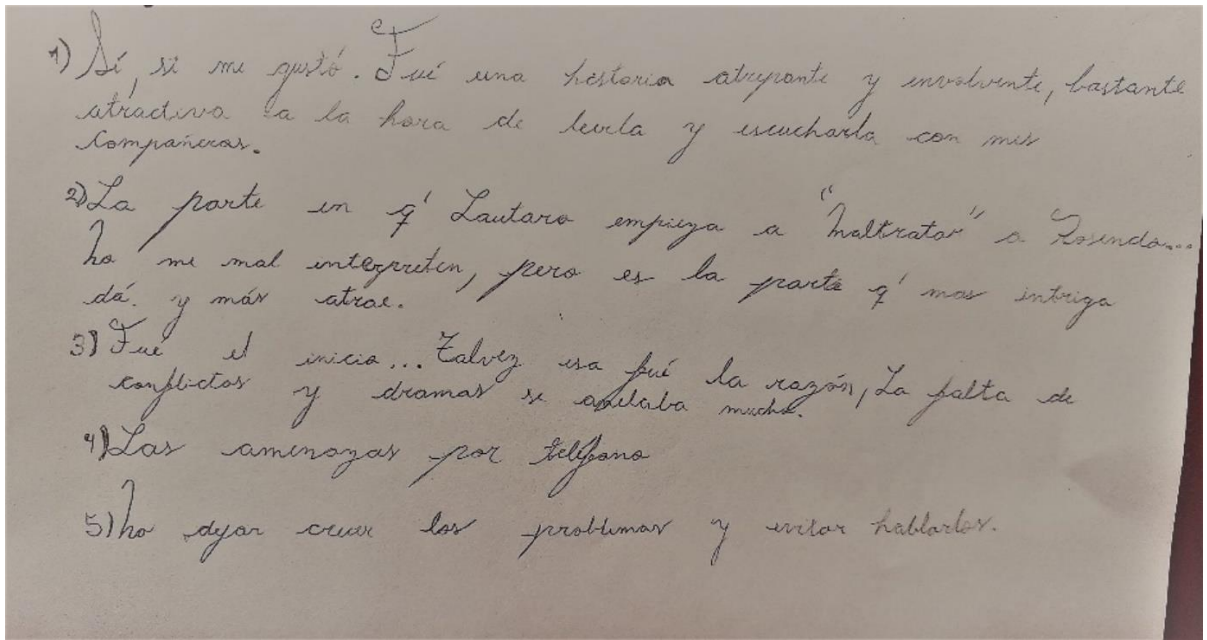
## IMAGEN 8-CUESTIONARIO H

- 1- Si me gustó, la historia porque es realista y muestra los problemas a lo que nos enfrentamos todos día a día
- 2- No tengo una parte favorita, me gusto todo el libro
- 3- Me interesó toda la historia
- 4- el bullying y los problemas familiares
- 5- Aprendí más del acoso escolar y como te sentís
- 6- Me gustaría aprender más sobre la importancia de contarle a alguien lo que pasa y no guardarlo para vos solo
- 7- Me identifico con Juanita porque se interesó lo que le pasa a Rosendo

## IMAGEN 9-CUESTIONARIO I

- 1) Me gustó la historia porque muestra como una persona puede generarle miedo y tristeza a otra persona solamente por diversión.
- 2) Me gustó la parte de la que Rosendo se esconde de Lautaro en la biblioteca de la escuela hasta que llega Lautaro y Rosendo se desmaya. Me gusta esta parte porque muestra el miedo que le tiene Rosendo a Lautaro y el suspense que se genera.
- 3) Me interesó toda la historia por los temas que habla.
- 4) Ya conozco el tema del bullying pero no muy detalladamente
- 5) Aprendí que hay personas que puede que no tengan amigos pero obligan a alguien a ser su amigo a la fuerza.
- 6) Me gustaría aprender ¿por qué la gente que tiene problemas en la familia de otra cosa se desquita con personas hasta convertir su vida en un infierno solo por diversión?
- 7) Me identifico con Rosendo pero no sé que decisiones serían similares a las que yo tomaría.

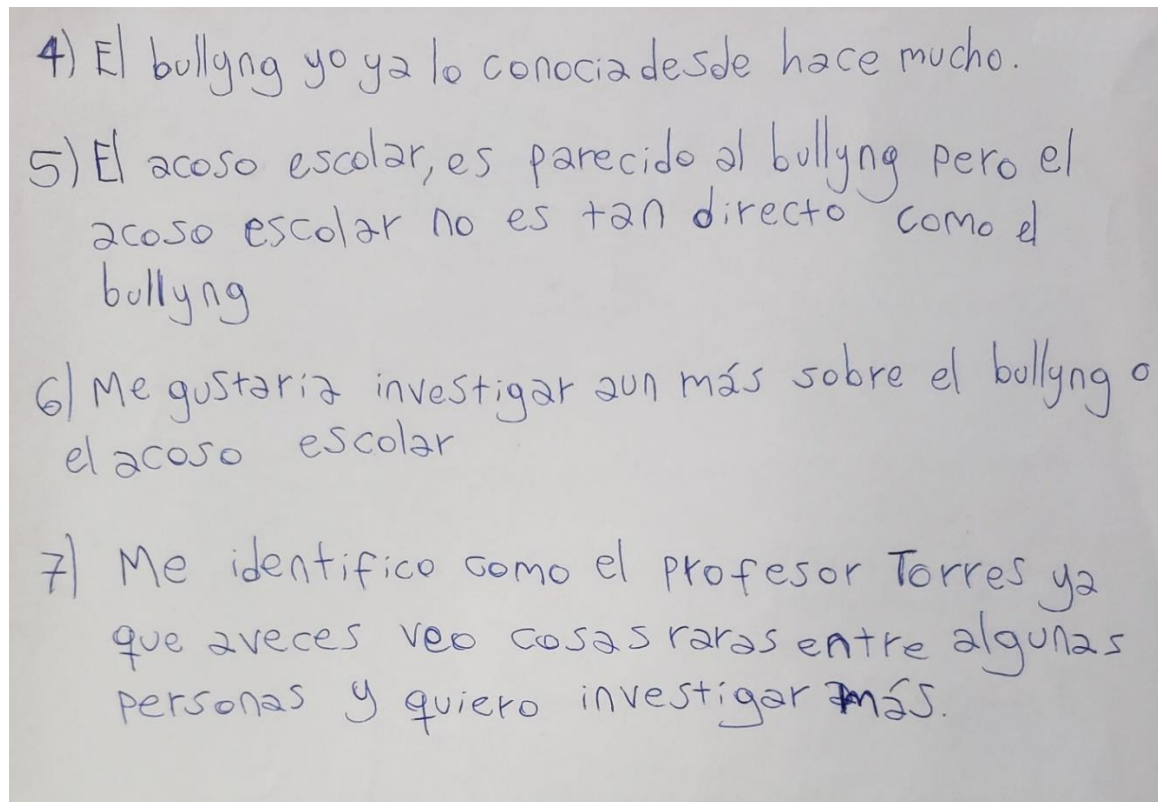
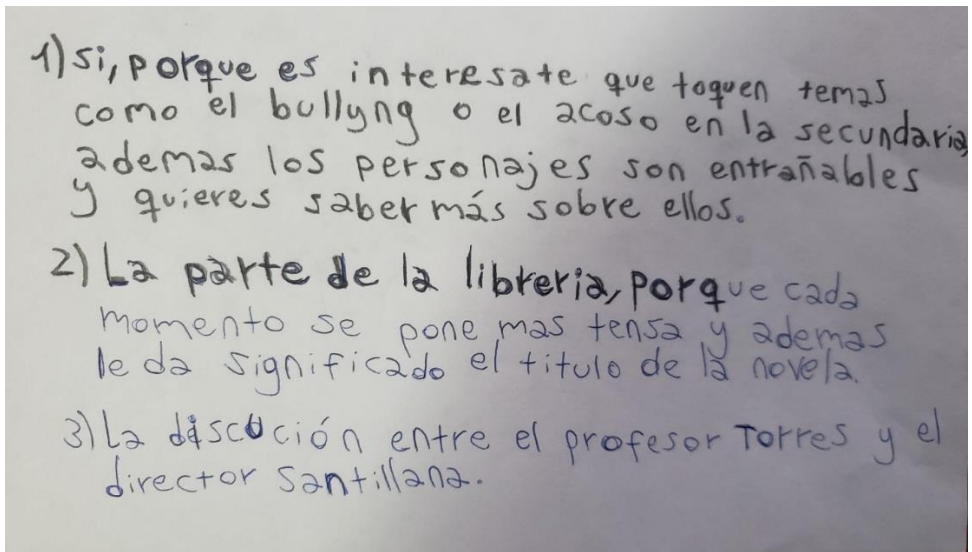
## IMAGEN 10- CUESTIONARIO J



6) ¿Qué pasó con Lautaro? ¿La voz de Rosendo mejoró?...  
Quedaron muchas dudas.

7) Me identifico con Rosendo... muchas veces no quise generar otros problemas al decir lo q' pasaba.

## IMAGEN 11-CUESTIONARIO K



## IMAGEN 12-CUESTIONARIO L

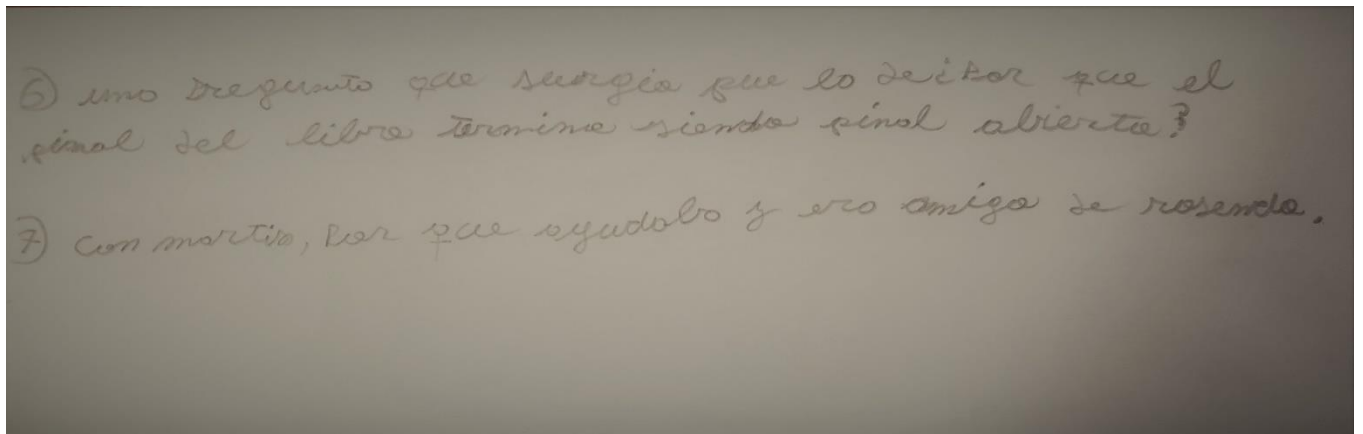
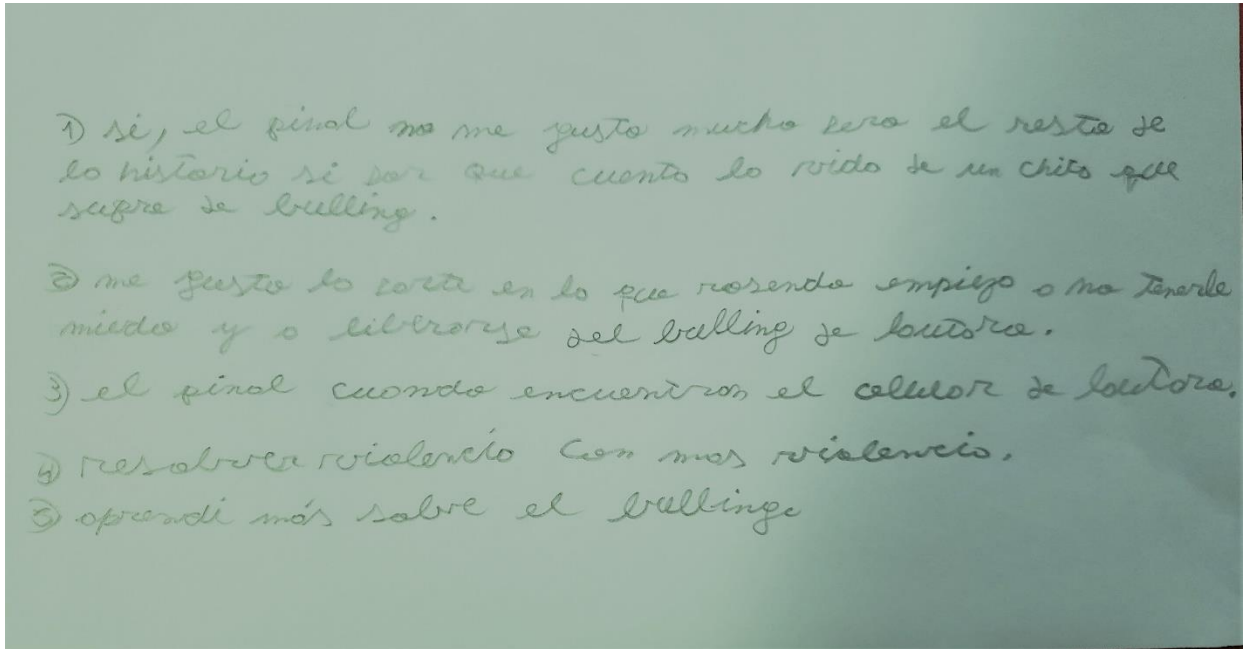
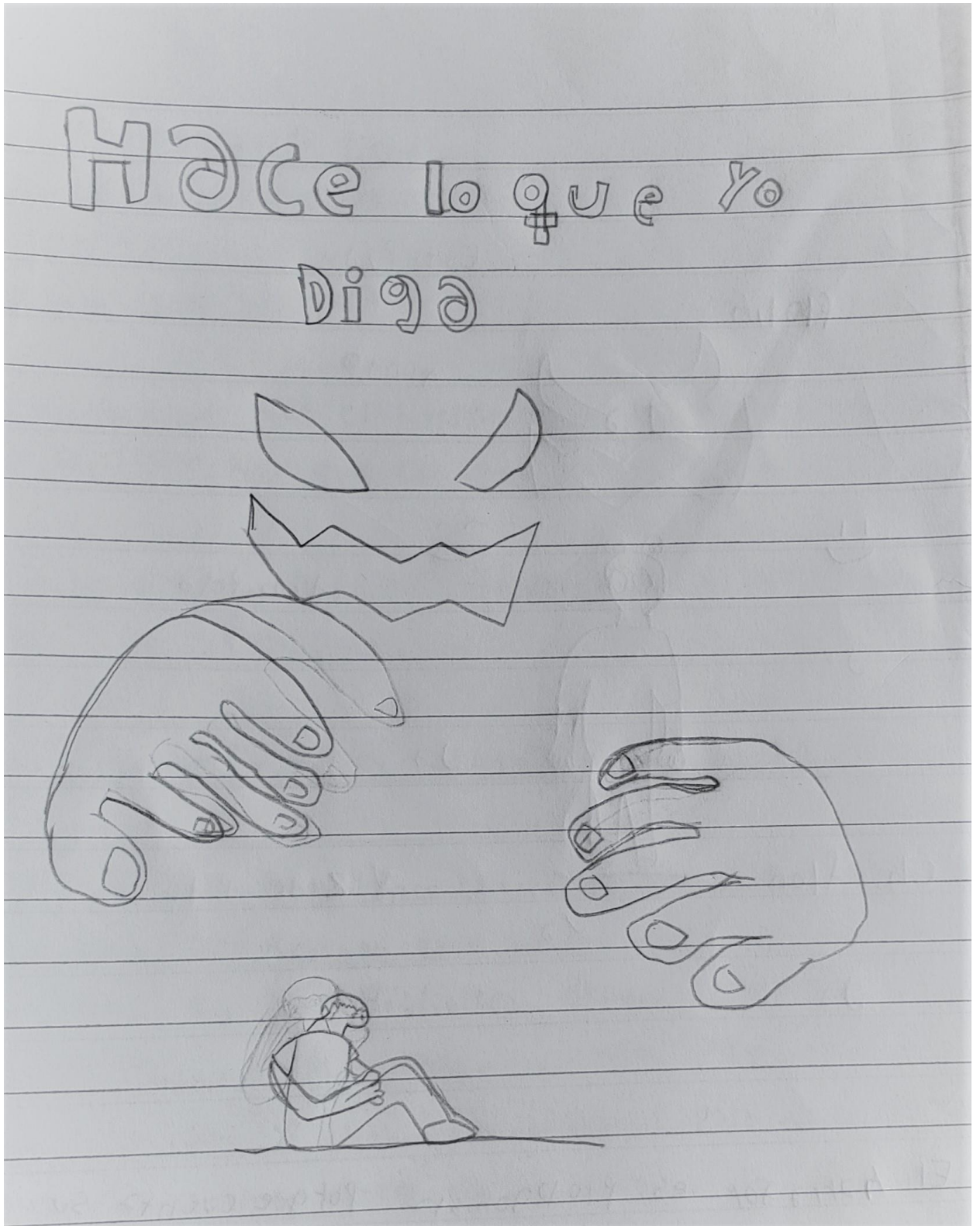
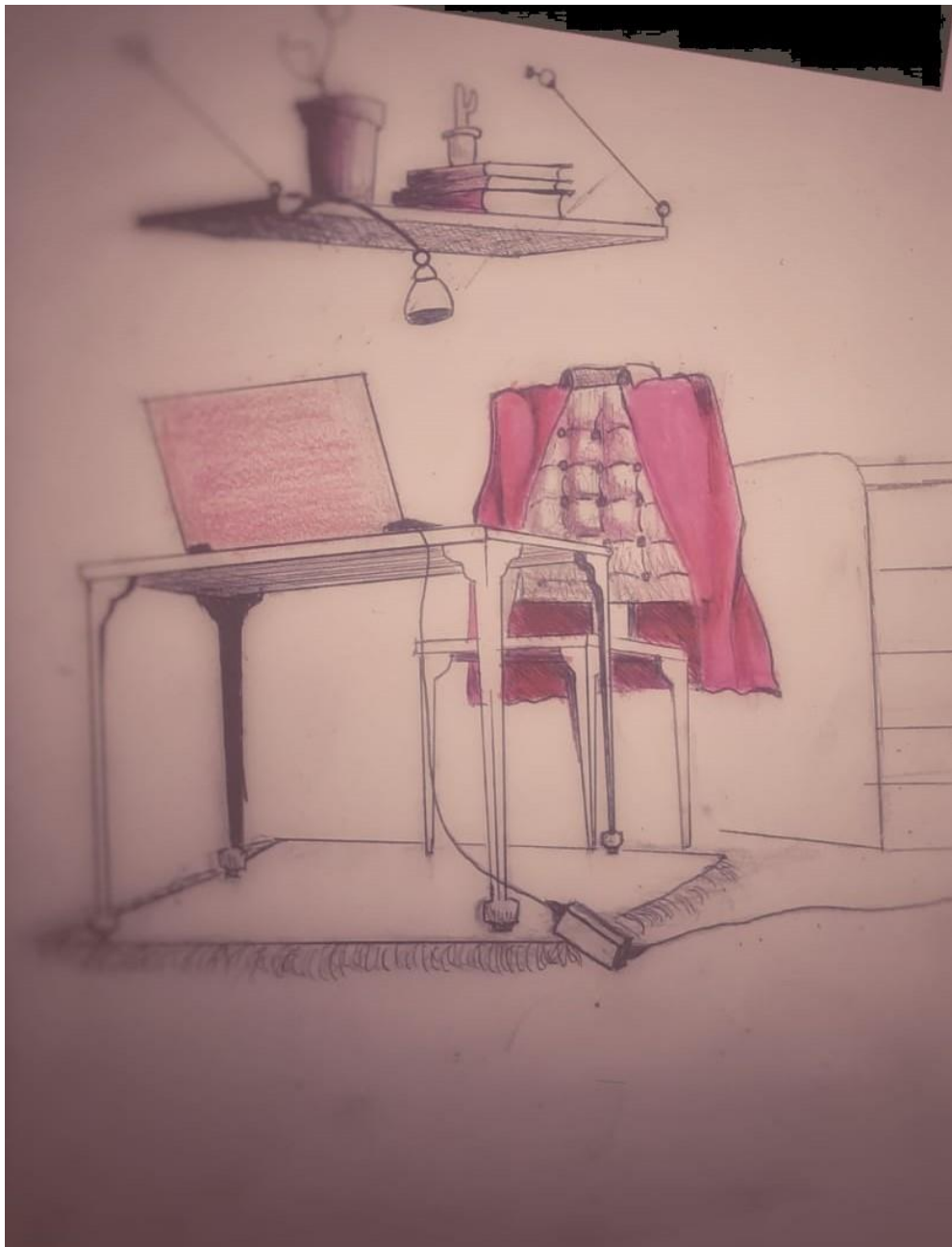


IMAGEN 13- ILUSTRACIÓN 1



**IMAGEN 14-ILUSTRACIÓN 2**

*Dibujo realizado al comienzo de la lectura del texto literario*



**TÍTULO: “YO PROTAGONICÉ A NADIE”**

### IMAGEN 15-ILUSTRACIÓN 3

*Dibujo realizado al finalizar la lectura del texto literario. El estudiante incluso ha firmado su trabajo.*

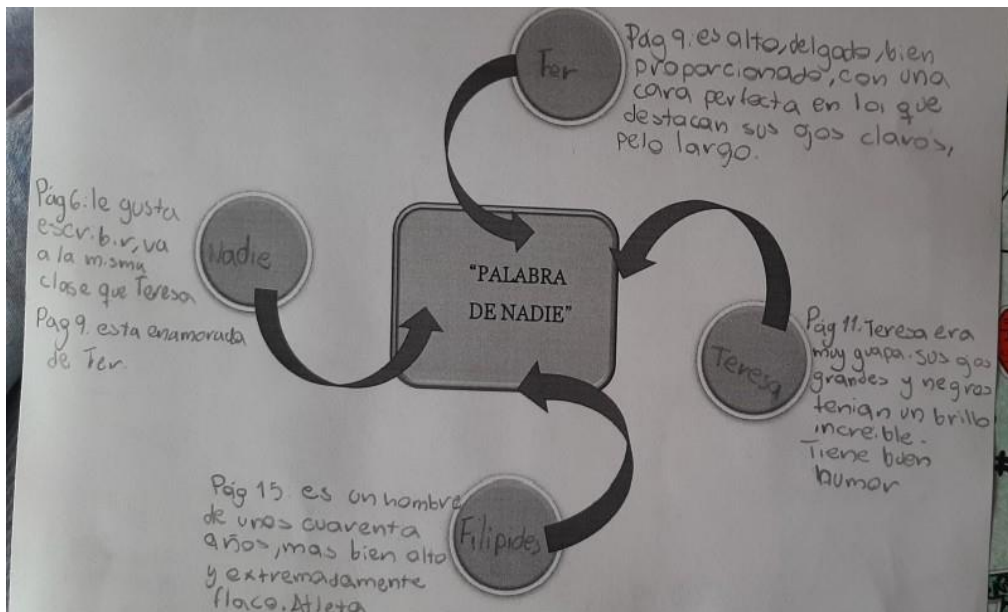


## IMAGEN 16- ENTREVISTA 1



Entrevista por Skype- Lydia Carreras, autora de “Sé que estás allí”-17/10/19

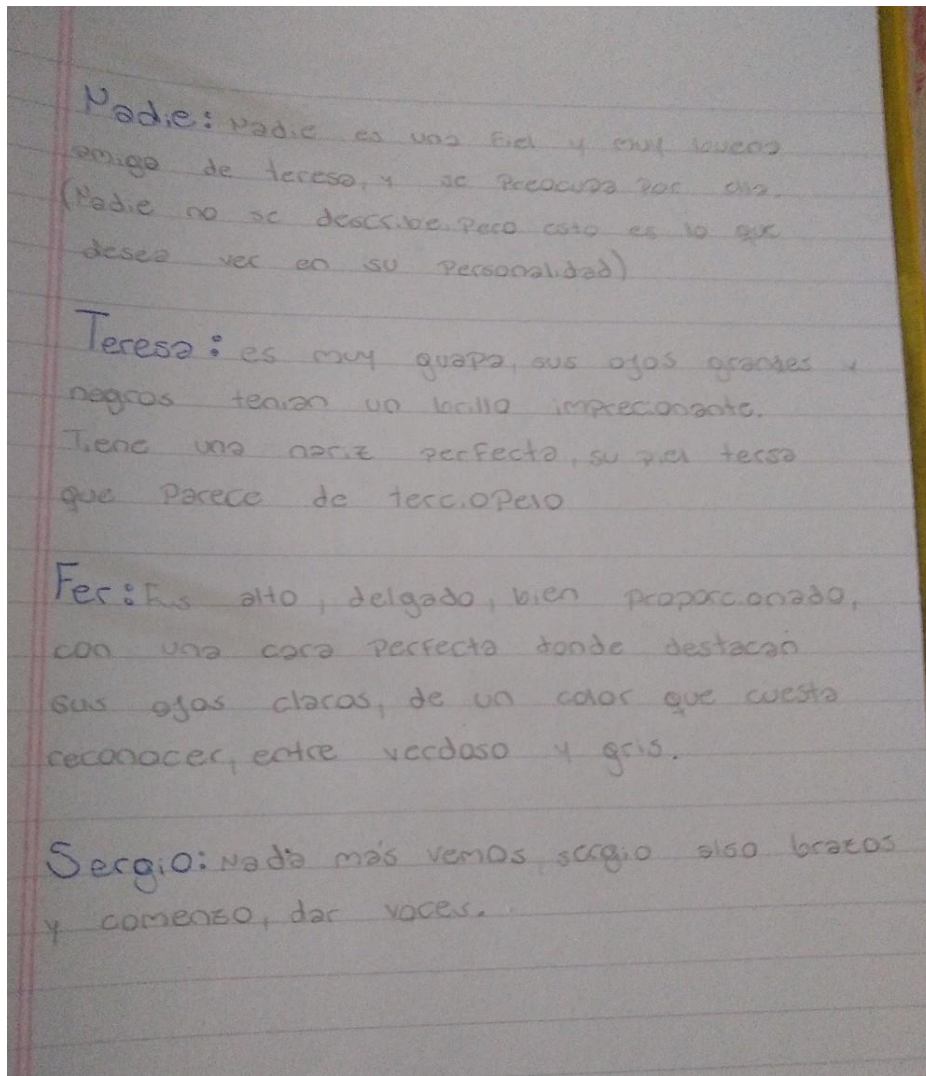
## IMAGEN 16- ACTIVIDAD 4 A



Palabra de Nadie- Actividad n4

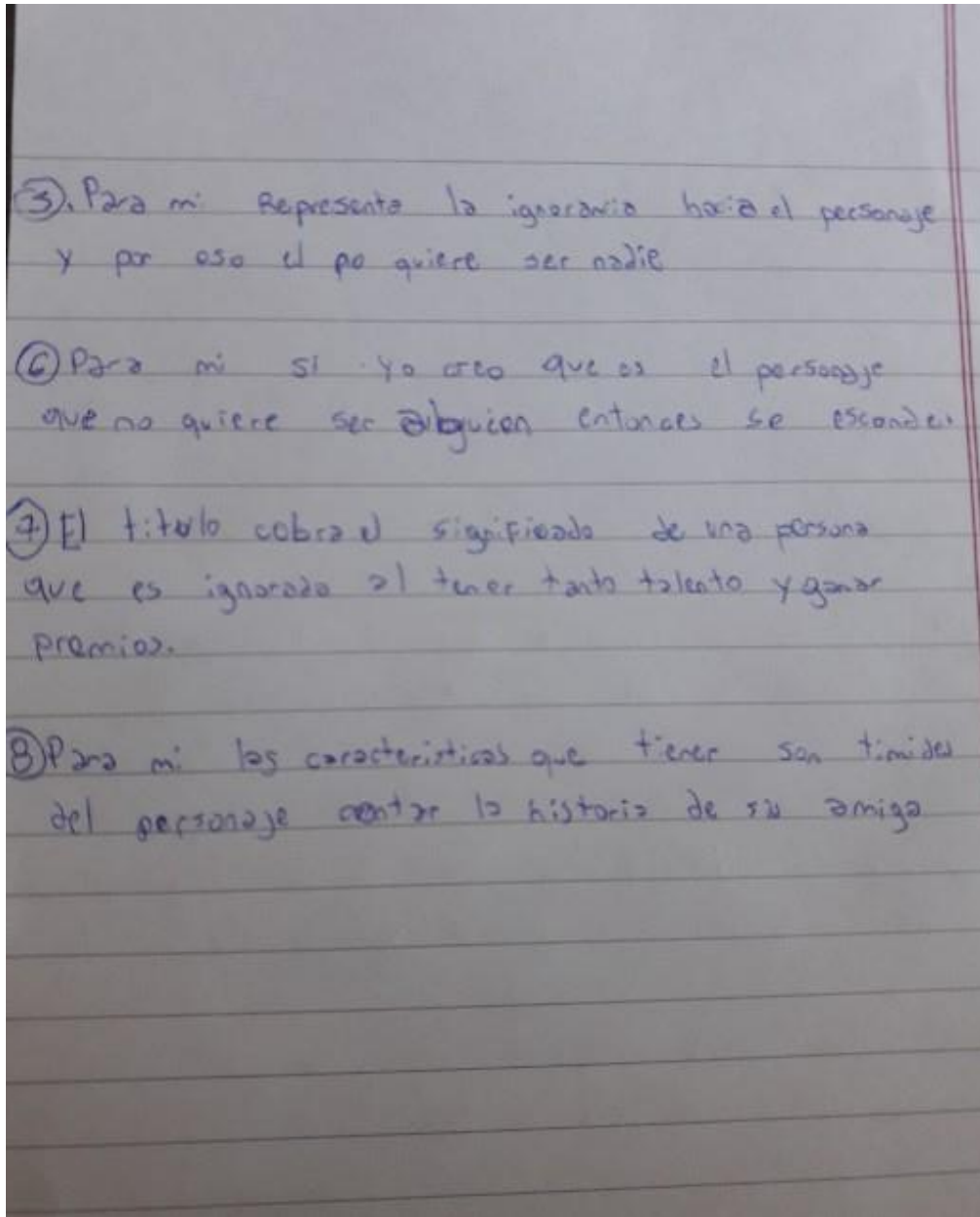


## IMAGEN 17- ACTIVIDAD 4 B



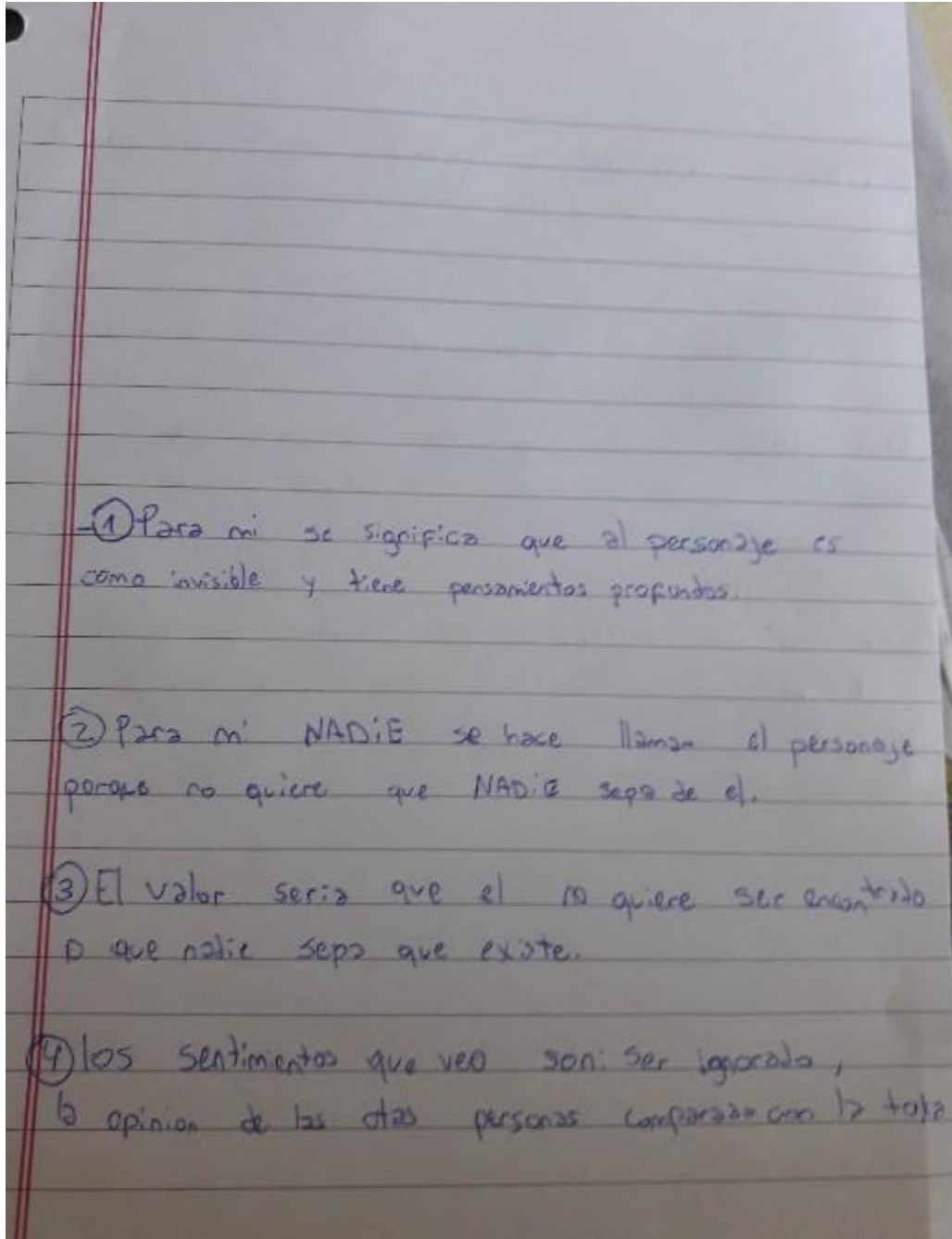
Palabra de Nadie- Actividad N4

## IMAGEN 18- ACTIVIDAD 4 C



Palabra de Nadie- Actividad N4

## IMAGEN 19- ACTIVIDAD 4 D



*Palabra de Nadie- Actividad N4*

