

**Actas del VIII Congreso Internacional
Cátedra UNESCO para la Lectura y la
Escritura**

**Lectura y escritura de las dinámicas
discursivas en el mundo contemporáneo**

Instituto de Investigaciones Lingüísticas
Universidad de Costa Rica

2016

**Actas del VIII Congreso Internacional Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura:
Lectura y escritura de las dinámicas discursivas en el mundo contemporáneo, 2016**

Editores generales:

Dr. Jorge Murillo Medrano, Universidad de Costa Rica

Dr. Adrián Vergara Heidke, Universidad de Costa Rica

Pares evaluadores:

Ana Cláudia Souza: anacs3@gmail.com

Carlos Sánchez Avendaño: tocumarama@yahoo.es

Cecilia Pereira: ceciliapereira@arnet.com.ar

Elvira Narvaja de Arnoux: elviraarnoux@gmail.com

Federico Navarro: fnavarro@conicet.gov.ar

Gerardo del Rosal: gerardo.delrosal@gmail.com

Giovanni Parodi Sweiss: giovanni.parodi@pucv.cl

Gloria Rincón Bonilla: gloriarinconbonilla@gmail.com

Graciela Góngora: gracielaedo@hotmail.com

Hilda Quintana: hquintan@gmail.com

Laura D. Ferrari: lferrari1@live.com.ar

Leonor Scliar-Cabral: leonorsc20@gmail.com

Mabel Giammateo: ggiammat@gmail.com

María Cristina Martínez Solís: maria.martinez@correounivalle.edu.co

María Elena Hauy: mehauy_9@hotmail.com

Marielos Murillo: marielosmuro@gmail.com

Norma González: zamijuan@cantv.net

Sergio Serron: sergio.serron@gmail.com

Susana Hocevar: suhocevar@nysnet.com.ar

Índice

RECONFIGURACIÓN DEL ROL DEL LECTOR ANTE LA INCLUSIÓN DE TIC EN EL CONTEXTO ESCOLAR	
Acosta, S. y Pedraza, E.	6
CARACTERIZACIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA “ACADÉMICA” DE ESTUDIANTES DE UNA MAESTRÍA: ENTRE LA ESCRITURA CIENTÍFICA Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL	
Aguilar, L.	24
LINGÜÍSTICA APLICADA BRASILEIRA: O ESPAÇO DA VOZ DO LEITOR E DO ESCRITOR NA PESQUISA SOBRE LEITURA E ESCRITURA	
Bohn, H.	42
RUEDA EL HERALDITO: UNA ESTRATEGIA DE CUATRO RS	
Botero et al.	58
EL ALFABETO PICTOFÓNICO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS REGLAS DE CORRESPONDENCIA GRAFEMA FONEMA (RCGF)	
Carpio, M.	81
LENGUAJE EN TEXTOS INFANTILES: MECANISMO DE CONSTRUCCIÓN Y DECODIFICACIÓN DE LA REALIDAD	
Castellón, L. y Camacho, A.	109
LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIAL: ANTIGÜEDAD CLÁSICA Y ÉPOCA MODERNA	
Castro, G.	127
LA LECTURA Y LA ESCRITURA CON TECNOLOGÍAS DIGITALES. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA	
Collebechi, M. y Swarinsky, M.	139
MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, UMA NECESSIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA AOS ESTRANGEIROS	
Cosenza, R.	155
COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS DE ESTUDIANTES DE PRIMER NIVEL UNIVERSITARIO: ESTUDIO CORRELATIVO DE DOS COHORTES 2006-2015	
Díaz, F.	170
EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE TEXTOS INTERMEDIOS	
Dorronzoro, M.	202
ESTUDIO DE UNA SITUACIÓN DE LECTURA AL INICIO DE UNA SECUENCIA DE CIENCIAS NATURALES	
Espinoza et al.	233
ABRIR EL TELÓN INTERACTIVO: IDEOLOGÍA, REPRESENTACIONES E IMAGINARIOS EN LA LECTURA CRÍTICA MULTIMODAL	
Galindo, M.	251

LA RECETA DE COCINA, UN RECURSO MULTIDIMENSIONAL PARA LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA	
García, I.	279
RASGOS DISCURSIVOS DE LA COMPETENCIA LITERARIA. ESTUDIO EXPLORATORIO	
Godínez, E. y Alarcón, L.	307
LA LECTURA ES UN COMPLEJO TRABAJO SUBJETIVO DENTRO DE UN ESPACIO DE ESPIRITUALIDAD LAICA	
Guerrero, G.	336
LA SECUENCIA DIDÁCTICA COMO FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA	
Jiménez. A. y Torres, A.	353
PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES	
Machado. M.L. y Lopes, P.	381
“Abrir un libro, abrir el mundo”: una experiencia de formación de profesores y animación a la lectura literaria en escuelas públicas	
Mineiro, I.	412
DESAFÍOS DE LA PRODUCCIÓN DE DISCURSOS ARGUMENTATIVOS INFANTILES	
Ortega, S.	431
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS SABERES PEDAGÓGICOS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	
Pereira et al.	454
LA ESCRITURA EN INTERNET: HACIA LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL	
Pérez, D.	475
DE CÓMO LOS LIBROS Y LAS NEURONAS RESCATARON A LOS OSOS YOGUIS	
Quiroz, F.	489
RECURSOS PARA EL INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN EN NARRACIONES ESCRITAS POR ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Rubio, M.	502
FACEBOOK EN LOS UMBRALES. ESTUDIO COMPARATIVO DE PRÁCTICAS LETRADAS ACADÉMICAS EN CONTEXTOS DE RESTRICCIÓN CRECIENTE	
Simoni et al.	518
LA CULTURA ESCRITA Y LA FORMACIÓN DE INGENIEROS	
Soriano et al.	533
ESCRITURA CREATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y PARA LA FORMACIÓN DE AUTORES EN EL BACHILLERATO	
Suárez, G.	560
“LEELO EN LA WEB, UN CASO DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN PANTALLA EN EDUCACIÓN SUPERIOR”	
Téllez, N. y Rivera, M.	574

Representaciones de los docentes universitarios sobre la lectura en pantalla y sus relaciones con los procesos del enseñar	
Torres, M.	594
REVISIÓN CRONOLÓGICA DEL MÉTODO Q/A Y LA RECONCEPTUALIZACIÓN EN LAS AULAS DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO	
Tronchoni, H.	618
LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
Vázquez, A.	633
ESTUDIO DE MECANISMOS DE COHESIÓN EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE JÓVENES INGRESANTES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNNE	
Wingeyer et al.	665

RECONFIGURACIÓN DEL ROL DEL LECTOR ANTE LA INCLUSIÓN DE TIC EN EL CONTEXTO ESCOLAR

*DCA Silvia Concepción Acosta Velázquez
MA Elba Mariana Pedraza Amador*

RESUMEN

En un contexto globalizado, de acelerados cambios tecnológicos, manejo de información y permanente renovación del conocimiento, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) forman parte cotidiana de los procesos de enseñanza-aprendizaje y crean nuevos paradigmas que reconfiguran el papel del lector, quien asume nuevos retos e incorpora estrategias para desarrollar habilidades y destrezas ligadas al uso de la información, requeridas para responder a las transformaciones económicas y sociales contemporáneas. En este trabajo se presenta un análisis crítico sobre el rol del lector ante la inclusión de las TIC en la educación, destacándose las aportaciones de la lectura tradicional para el logro de los aprendizajes mediante el uso de libros de texto y materiales escritos, y se confrontan con el uso de soportes tecnológicos que hoy día, potencian el flujo de información y precisan del desarrollo de nuevas capacidades para acceder al conocimiento y dar significado a las representaciones icónicas y los códigos propios de los textos digitales. Se analiza también la posibilidad de acceso a los nuevos soportes tecnológicos, condicionada por la realidad socioeconómica de los estudiantes, así como el riesgo de extraviarse en la búsqueda de información, ante la amplia gama disponible en un ambiente hipertextual, evidenciando que para acceder a estos medios se requiere el desarrollo de nuevas destrezas, obligándose al lector a reconfigurar sus prácticas en función del contexto en que se realiza la lectura y los medios utilizados para ella.

Palabras clave: Competencias, Lectores, Prácticas lectoras, Soportes tecnológicos, TIC

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual vive un momento conocido como “la era de la información”, dada la rapidez con que ésta se produce y se renuevan los conocimientos, así mismo, el desarrollo acelerado de la tecnología pone a disposición de las personas una gran cantidad de medios y herramientas para el tratamiento y transmisión de información, mediante las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), cuyo uso se ha generalizado en todos los ámbitos a partir de la segunda mitad del siglo XX (CONACULTA, 2006).

Su inclusión en el contexto escolar ha dado lugar a cambios sustanciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en las escuelas y universidades, donde a través de técnicas didácticas novedosas conjugadas con soportes tecnológicos, se favorece la comunicación e interacción de quienes participan en ellos, implicando también mayores exigencias asociadas fundamentalmente a los procesos de lectura, y adquisición de nuevas competencias y destrezas en apoyo a las actividades académicas y de enseñanza.

Es por lo anterior que a lo largo del presente se analiza el papel del lector ante la inclusión de las TIC en la educación, partiendo del hecho de que en cualquier disciplina se requiere contar con habilidades lectoras para lograr la comprensión de textos didácticos y en consecuencia los objetivos de aprendizaje. Así mismo se hace énfasis en que el uso de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una alternativa que aporta a la motivación de los estudiantes de nivel superior respecto a la lectura, que en la actualidad se da cada vez con mayor frecuencia en ambientes digitales, que les son familiares. De igual forma se abordarán las aportaciones de la lectura tradicional así como el uso de las TIC y las competencias que se desarrollan a partir de su inclusión en la educación.

Se observa que aun cuando dicha generación de estudiantes corresponde a nativos digitales, su proceso de alfabetización digital se ha llevado a cabo de manera autónoma y asistemática, sin sujetarse a directrices para aprender el uso de las TIC, lo que puede conducir a un uso indiscriminado de tecnologías, que además de inadecuadas, incorrectas o poco eficaces, persigan otros propósitos, diferentes de los académicos (Palomar, 2010), por lo que en el ámbito escolar debiera enfatizarse en la promoción del desarrollo de competencias digitales, debido fundamentalmente a la incorporación de nuevas tecnologías en las aulas.

Si bien es cierto que las TIC por sí mismas no garantizan una mayor calidad de los aprendizajes dado que implican el establecimiento de un marco de referencia que tome en cuenta la naturaleza del acto pedagógico (Marín, s.f.), considérese que aquellas tecnologías que han sido creadas intencionalmente para el contexto educativo contribuyen a la generación de procesos mentales en los individuos y mejora en los aprendizajes, por lo que su uso en el aula, además de favorecer la comunicación, transforma la manera de comunicarse y de procesar la información.

Por tanto, como ya se mencionó anteriormente y dados los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que implican cambios en las formas de leer y obligan a una reconfiguración de las prácticas lectoras, en la actualidad dentro del contexto escolar se demanda de los lectores el desarrollo de nuevas competencias y habilidades de pensamiento crítico, creatividad y comunicación, además de habilidades y destrezas adicionales, que les permitan hacer un uso eficiente de las TIC, en beneficio de sus aprendizajes.

Al respecto, si se considera que la lectura es entendida como un proceso mediante el cual el lector interpreta los contenidos de los materiales leídos a partir de la estructuración del significado de un texto (Anula, 2002), debe entenderse que dicho significado no es una característica del texto sino del lector, que encuentra significados a partir de sus conocimientos previos y la interacción con el texto. Para lograr un mayor efecto de esta interactividad lector-texto, se requiere que el lector posea otras habilidades, asociadas al uso y manejo de la tecnología.

Uso de TIC en el contexto escolar

Hoy en día, la tecnología es parte de la vida cotidiana de cualquier sociedad, incluyendo las áreas académica y laboral. Las escuelas han integrado las TIC a sus procesos de enseñanza-aprendizaje ya sea vía la innovación o la adaptación a los programas educativos existentes. Esto

supone mayores oportunidades de desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes, a la vez que se conforma como un nuevo reto a enfrentar por el sistema educativo, en tanto que la incorporación de tecnologías a la educación tiene por objetivo favorecer el aprendizaje de los estudiantes y permitir el acceso a la información y al conocimiento (Marques, 2006), pero exige de ellos el uso y dominio de entornos básicos de las TIC, así como nuevos saberes, habilidades y competencias (CONCULTA, 2006) para aplicarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un ambiente tradicional, el proceso de enseñanza-aprendizaje se conforma por dos actores principales: a) el maestro, encargado de transmitir conocimientos y b) los estudiantes, constituidos como seres autónomos, capaces de construir su propio conocimiento (Acuña, Irigoyen, Jiménez y Noriega, 2012). En dicho proceso, la lectura de diferentes materiales escritos tales como libros de texto, apuntes, artículos de divulgación científica, entre otros, adquiere un papel fundamental, en tanto que su comprensión contribuye al progreso en los diferentes niveles educativos. Sin embargo, debido al vertiginoso desarrollo de las TIC y su inclusión en el contexto educativo para la mejora de los procesos, la lectura tradicional apoyada en el uso de materiales escritos empieza a ser reemplazada parcialmente por una lectura digital que utiliza nuevas herramientas de comunicación más complejas y soportes tecnológicos para acceder a la información contenida en documentos donde se combinan textos, software y elementos audiovisuales, entre otros (UNESCO, 2013).

En este nuevo escenario de transición hacia una sociedad de la información, las TIC constituyen un elemento complementario del proceso de enseñanza-aprendizaje y conducen a la reconfiguración de los roles asignados a los participantes del mismo. El papel del docente se transforma y de ser un mero transmisor de información pasa a ser una figura orientadora con un nivel mayor de participación en los entornos formativos, en tanto que el alumno precisa desarrollar

otras competencias y habilidades para acceder a los nuevos recursos educativos y realizar de manera autónoma sus actividades escolares a través de dispositivos electrónicos, que, señalan Castro, Guzmán y Casado (2007) median la comunicación con los docentes, generando una alta interacción que favorece la construcción de aprendizajes.

El papel de las TIC en la lectura

Considerando que la lectura constituye uno de los medios más utilizados para acceder al conocimiento en cualquier disciplina, en la era digital, al igual que antaño, saber leer es un factor fundamental en el proceso formativo de los estudiantes de cualquier nivel educativo, sin embargo, las nuevas técnicas didácticas y la incorporación de TIC a la educación plantean un reto a los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: asegurar que los estudiantes aprendan el funcionamiento de las nuevas tecnologías y las apliquen para mejorar sus aprendizajes (Marques, 2006) y que los docentes las incorporen como una herramienta cotidiana para facilitar el desarrollo académico de sus alumnos.

Hoy en día, ya no resulta suficiente saber leer y escribir como la tradición lo dicta, sino que se precisa que el alumno adopte una actitud activa y reflexiva y adquiera competencias tecnológicas, para que con apoyo de las TIC esté en posibilidades de localizar y seleccionar la información precisa para llevar a cabo sus actividades escolares (Vilches y Furió, 2006). Esto implica la capacidad de leer, comprender y reflexionar en ambos escenarios: el tradicional, apoyado de materiales impresos y el digital, con el uso de soportes tecnológicos.

Por lo que respecta al docente, vale la pena señalar que un ambiente digital su principal reto consiste en auxiliar al estudiante para la construcción de sus aprendizajes desde su papel de orientador y mediador del proceso, aunque ello implica, las más de las veces, romper con un sinfín

de paradigmas. Considérese aquí que todavía existe una gran cantidad de docentes cuya formación se ha llevado a cabo bajo una cultura que privilegia el uso del “papel y lápiz”, es decir, de los libros de texto impresos y otros muchos materiales escritos para uso en las aulas, por tanto, su nivel de alfabetización digital es bajo y constituye un límite al manejo de herramientas tecnológicas para orientar un proceso de lectura bajo tal esquema.

Por otra parte, y haciendo alusión a la relación lectura-tecnología, cabe aquí señalar lo expuesto por Barrera (2002), en cuanto a que el campo de acción de la lectura como medio de aprendizaje se va ampliando a medida que surgen nuevas tecnologías ya que los estudiantes, cuando tienen un interés genuino en la lectura, la llevarán a cabo aun cuando ello implique acceder a los textos de una nueva manera, haciendo uso de la tecnología que tengan al alcance. Sin embargo, debe también tomarse en cuenta que en la actualidad, a pesar de los avances tecnológicos que favorecen el manejo de la información, la mayor parte de los estudiantes universitarios muestran verdadera apatía por la lectura, ya que tienen la percepción de que es una actividad obligatoria dentro de su proceso formativo, como lo demuestran estudios realizados sobre el tema (Gutiérrez y Montes de Oca, 2004).

Lo anterior obliga a un análisis más profundo, en la intención de dilucidar las principales aportaciones de los modelos tradicionales, las ventajas que supone la adaptación de soportes tecnológicos para la lectura y las alternativas para la transición de una lectura en medios impresos a una lectura digital, apoyada en recursos y soportes tecnológicos.

La transición de la lectura: de lo tradicional a lo digital

En la actualidad, debido al acelerado desarrollo tecnológico, la necesidad de información y la constante renovación del conocimiento, los medios y tecnologías han pasado a formar parte

de la vida cotidiana extendiendo su uso más allá de la comunicación, al ocio y al consumo (Cabero, 2010); el ser humano tiene ante sí una gran cantidad de información de todo tipo, disponible tanto en soportes textuales como tecnológicos y en gran medida, los materiales didácticos impresos y los libros de texto han pasado a ser objeto de sustitución por documentos digitales, a los que se tiene acceso mediante el uso de computadoras y en donde de manera predominante se encuentran elementos audiovisuales, íconos, símbolos e imágenes (Palomar, 2010).

El uso de documentos digitales y soportes tecnológicos de apoyo a la lectura en el ámbito escolar ha suscitado controversias en cuanto a las ventajas que pudieran tener por sobre los métodos tradicionales de lectura en materiales impresos, en función de que implican un esfuerzo mayor tanto para los docentes como para los estudiantes.

Al respecto de los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, éstos se caracterizan por la presencia de un emisor transmisor del mensaje (docente) y un receptor que lo absorbe (alumno), valiéndose de lecturas de textos didácticos impresos, ya sea que se trate de libros de texto, apuntes u otros materiales escritos, con el propósito de cumplir los objetivos escolares. Este tipo de lectura es generalmente un proceso individual, a menos que se realice en voz alta dentro de un grupo de estudiantes.

Los textos impresos brindan al lector la posibilidad de volver a ellos el número de veces que desee para asimilar sus contenidos, sin embargo, para efectos de interpretación y comprensión no basta el simple paso de la vista por las líneas, sino que se requiere de la abstracción del lector, que a decir de Palomar (2010), cada vez representa una mayor dificultad, pues ante la utilización indiscriminada de la tecnología en todos los procesos, los estudiantes no cuentan con la capacidad de concentrarse en una única tarea por tiempo prolongado.

En lo que se refiere a la lectura dentro de un escenario digitalizado, los dispositivos electrónicos usados para tal fin transforman la experiencia de leer. Más allá de las diferencias ergonómicas y las múltiples funcionalidades que supone la lectura digital por sobre la lectura en medios impresos (Marques, 2006), se implican otros factores relacionados al uso de las TIC, que cambian su dinámica y son una evidencia de la transformación de los escenarios de aprendizaje y de los roles de los actores del proceso.

En primer término se encuentra la posibilidad de acceder a una mayor cantidad de textos, así como su almacenamiento y transportación en un dispositivo portátil, con posibilidades de edición y ajuste, así como la generación de un proceso interactivo que permite la visibilidad de un texto en distintos escenarios a un mismo tiempo.

Ahora bien, independientemente de los medios que los estudiantes utilicen para hacer la lectura, el punto relevante es la necesidad de que comprendan lo que leen, que a decir de Rugarcía (1997) consiste en leer ideas y no únicamente palabras, estableciendo una conexión con el texto. En este sentido, se destaca el papel de las TIC en el desarrollo de la competencia lectora, al establecerse como una nueva forma de leer que si bien genera cambios significativos en la enseñanza y precisa de nuevas estrategias, competencias y saberes para acceder al conocimiento, al integrar símbolos, íconos y elementos audiovisuales a los textos, complementa las aportaciones hechas por la lectura tradicional al proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes.

Con referencia a lo anterior, considérese que el proceso de transición de la lectura de un texto impreso a la lectura de un texto digital exige, como ya se dijo, nuevas habilidades para utilizar los dispositivos electrónicos y convertirlos en un elemento que contribuya a la construcción de significados a partir de la interacción con varias fuentes, de las que ha de seleccionarse lo que debe leerse en primer término y evaluar su confiabilidad (Warschauer, 2000).

Vale la pena señalar que en este contexto, el papel del docente como guía de sus alumnos es fundamental e implica un mayor compromiso para llevarlos a incrementar sus capacidades de lectura y el desarrollo de habilidades y destrezas adicionales, mediante una adecuada combinación de TIC y estrategias cognitivas que faciliten el análisis y la profundización del contenido de los textos utilizados para la realización de las actividades escolares, pasando de transmisor a mediador y diseñador de entornos mediados de aprendizaje (Cabero, 2010).

Por otra parte, el papel de los alumnos también se transforma, pues además de lectores, adoptan el rol de usuarios en interacción constante con los textos digitales, los soportes tecnológicos y otros usuarios, convirtiéndose de receptor pasivo a participante activo, constructor del conocimiento. Esto lo sitúa en una condición propicia para manejar la gran cantidad de información disponible y tener mayores probabilidades de éxito al desempeñarse profesionalmente en una sociedad caracterizada por su complejidad, las tendencias globalizadoras y el acelerado desarrollo tecnológico.

Nuevas competencias requeridas

En apartados anteriores se ha hecho referencia a la necesidad que los estudiantes tienen de incrementar su capacidad de interpretar los textos propios de sus actividades escolares para la construcción de significados, así como las nuevas competencias y saberes requeridos para el manejo de grandes cantidades de información y la evaluación de su valor y confiabilidad (Mon y Cervera, 2013).

Al respecto, como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en una sociedad inundada de información digital, tanto de docentes como alumnos se exige una formación en competencias tecnológicas que les permitan un adecuado desempeño en ambientes laborales,

académicos, comunitarios y sociales (OECD, 2000), dejando en claro que dichas competencias no consisten en el manejo de equipos de cómputo, sino en el dominio técnico de cada tecnología, habilidades de búsqueda y selección de información y capacidad para el manejo de la gran cantidad de información a la que se tiene acceso mediante las TIC (Cabero, 2010), entre otras.

Aunque generalmente se concede todo el peso a los docentes en función de que su experiencia y esfuerzo contribuyen a la implementación y buen funcionamiento de las aulas digitales, la generación de materiales y el fomento del trabajo en equipo, no debe desatenderse que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes también son una pieza clave, por tanto, este apartado se enfoca a enunciar los aspectos en que debe incidirse para la formación de ambos, en la intención de lograr un mejor desempeño en un contexto educativo apoyado por TIC.

Competencias requeridas en el docente

Considerando que la calidad en la formación del docente contribuye a mejorar los indicadores de calidad educativa en la actual sociedad del conocimiento, caracterizada por la innovación, la globalización y la inclusión de TIC en todos los ámbitos, su formación en competencias digitales es una de las cuestiones prioritarias (INTEF, 2014). Al transformarse en orientador y facilitador del alumnado en sus aprendizajes, el docente adquiere una gran responsabilidad de integración de TIC a los procesos propios de la educación, por lo que se requiere cuenta con conocimientos sobre uso de tecnología y recursos tecnológicos disponibles en el ámbito educativo.

El principal propósito de su formación en esta área se centra en la obtención de capacidades para la aplicación de metodologías que contribuyan a formar a los alumnos en el uso de las TIC, para un adecuado tratamiento de la información, así como “la adaptación de las prácticas docentes

a los requerimientos de la sociedad digital y del conocimiento” (Cabero, 2010, p. 51). Esto implica un proceso de actualización permanente y una mayor dedicación y esfuerzo en las tareas de organización y planificación de los contenidos curriculares, así como la producción de materiales educativos adecuados a un entorno digital.

En síntesis, las competencias digitales requeridas del docente para orientar a sus estudiantes abarcan desde la conformación y funcionamiento del hardware y software y de los recursos tecnológicos disponibles en el ámbito educativo, hasta el uso de editores de textos, correo electrónico, navegación por Internet, trabajo en equipo, e-learning e interfaz gráfica, entre otros, y adicionalmente implican la ruptura de paradigmas de enseñanza tradicional y la adopción de una nueva cultura digital, considerando que la incorporación de TIC a los procesos educativos únicamente será eficaz si se conoce su funcionamiento, se toma conciencia de las ventajas de su adopción y se definen con claridad los conocimientos a los que se pretende acceder mediante su utilización.

Competencias requeridas en el alumno

Con referencia al alumno, es importante señalar que la generación que actualmente cursa estudios de educación superior corresponde a nativos digitales que adquirieron sus competencias de manera asistemática, por lo que se requiere que en primera instancia adopten actitudes de colaboración y autonomía para construir su propio conocimiento, mediado por el profesor y que cubran estándares establecidos para lograr una lectura significativa de los textos digitales

En este sentido, la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE por sus siglas en inglés) señala que para una adecuada inserción de las TIC en su proceso de aprendizaje, los estudiantes deberán cubrir estándares de creatividad e innovación, comunicación y

colaboración, investigación y manejo de la información, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, ciudadanía digital y operaciones y conceptos de las TIC (ISTE, 2008), es decir, contar con el criterio y la autonomía suficientes para captar la información que el docente le proporciona, elegir las tecnologías adecuadas de entre las que se encuentren disponibles en su centro educativo, evaluar la información obtenida mediante la utilización de TIC y seleccionar aquella que le sea útil para lograr un aprendizaje significativo, tomando en cuenta que se corre el riesgo de acceder a información no confiable, dada la gran diversidad de fuentes disponibles en la red.

Adicionalmente, y a partir de las actividades de todo proceso de enseñanza-aprendizaje implican la lectura, cuya comprensión garantiza el avance académico, es indispensable que los estudiantes en el nivel superior conozcan y utilicen las herramientas que la tecnología pone a su alcance para tal fin, de manera complementaria a la lectura tradicional. Así también, se requiere de su disposición para suprimir las distracciones que pudieran presentarse durante la lectura, pues el uso indiscriminado de dispositivos electrónicos con fines diferentes a los académicos, puede limitar su desempeño y dificultar la comprensión de lo leído, por la falta de concentración o la realización de diferentes actividades a un mismo tiempo.

Limitaciones que plantean las TIC

Dados los cambios sociales y económicos y el desarrollo tecnológico, a nivel internacional los sistemas educativos han debido modificarse para responder al reto de la transición hacia una sociedad del conocimiento. Esta es una de las principales razones por las que las TIC han sido incluidas al ámbito escolar, obligando al desarrollo de competencias no requeridas en ambientes tradicionales de enseñanza, sobre todo aquellas referidas al dominio básico de la tecnología.

De igual forma y dado que la información hoy en día se encuentra disponible cada vez con mayor frecuencia en medios digitales, se están gestando cambios culturales importantes en relación a los procesos de lectura, toda vez que la lectura de textos digitales a través de dispositivos electrónicos, exige habilidades lectoras diferentes, para garantizar el acceso al conocimiento por parte de los estudiantes.

Si bien es cierto que las TIC en las aulas favorecen la comunicación y la interacción, posibilitan el acceso a la educación a un mayor número de personas en ambientes virtuales o presenciales, contribuyen a la creación de entornos educativos que propician los aprendizajes activos y brindan la posibilidad de acceder a una mayor cantidad de información, actualizada y completa, debe reconocerse que su uso en el ámbito escolar exige una mayor preparación de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y trae consigo también una serie de desventajas y limitaciones.

Entre ellas se encuentra la creencia errónea de que al disponer de más información se estará más informado (Cabero, 2010), así como la necesidad de capacitación de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, la dificultad para acceder a las tecnologías ya sea por cuestiones formativas o económicas, la resistencia de profesor y alumnos para su uso en el aula y los riesgos de extraviarse ante tanta información disponible, debido a la utilización indiscriminada o errónea de la tecnología.

Otro de los aspectos reconocidos como limitantes es la escasa disposición de recursos tecnológicos en las escuelas (Araujo y Bermudes, 2009) y las fallas en la conectividad de los equipos y las redes, soporte necesario para la correcta integración de TIC en el proceso de enseñanza. Así mismo, la falta de equipamiento, condicionada en la mayoría de los casos a la

disponibilidad de recursos económicos tanto de las instituciones como de los alumnos, tiene una repercusión importante en la integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, lo que quizá constituye una de las limitaciones más importantes es la resistencia del profesorado para utilizar las TIC en las actividades escolares. Al respecto, Palomares (2010) señala que la mayoría de los docentes actuales muestran reticencia para adaptarse a un entorno nuevo en función de que fueron formados con una cultura diferente, aprendiendo de manera autónoma y asistemática el uso de la tecnología, para lograr apenas un dominio básico que le permite usarla para operaciones rudimentarias, pero no lo capacita para incorporar las TIC a la enseñanza cotidiana (Araujo y Bermudes, 2009).

Bajo esta misma idea, la modalidad educativa tradicional en ambientes presenciales caracterizada por la exposición del docente, la lectura de textos impresos –libros y apuntes- y el énfasis en el rol del maestro como transmisor del conocimiento, se confronta con la nueva modalidad propia de la sociedad del conocimiento, con la aparición de textos digitales y el uso de dispositivos electrónicos para llevar a cabo actividades escolares, obligando a repensar la lectura y su comprensión y a plantear abiertamente el reto de la educación ante la inclusión de las TIC al aula.

CONCLUSIONES

Producto de los cambios de la sociedad, los conceptos acerca de la lectura también se han modificado en función de que en la actualidad existe una mayor disponibilidad de información tanto en medios impresos como digitales (Cassany, 2008). La sociedad se encuentra inmersa en una vertiginosa transformación que propicia cambios culturales y reconfigura las prácticas lectoras

para desarrollar competencias necesarias para enfrentar los retos que demanda una sociedad globalizada, inmersa en procesos de internacionalización y de desarrollo tecnológico permanente.

En este sentido, la inclusión de TIC al contexto educativo plantea un rompimiento con tradicionalismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje ante la creciente necesidad de estar a la vanguardia. Los docentes requieren actualización constante y capacitación para dejar de ser analfabetas digitales, en tanto que los alumnos, que han crecido a la par de la tecnología se ven precisados a hacer un uso eficiente de ella para lograr aprendizajes significativos, convirtiéndose en seres autónomos, generadores de su propio conocimiento. Para tal fin, la lectura constituye el mayor de sus apoyos, ya sea que se realice de manera tradicional, haciendo uso de libros de texto y otros materiales impresos, o a través de medios digitales que le son familiares, pero requieren disciplina y formación bajo criterios previamente establecidos para lograr un mayor aprovechamiento.

Si bien es cierto que tradicionalmente la lectura se ha considerado una actividad pasiva e individual, debe ahora considerarse que los nuevos modelos propician la interactividad del lector con el texto, el docente y otros usuarios y obligan al desarrollo de habilidades adicionales que anteriormente no eran requeridas, para lograr los objetivos académicos y el acceso al conocimiento, permitiendo al alumno seleccionar la información pertinente para elaborar críticas y estar en posibilidades de tomar mejores decisiones.

Se puede concluir que las TIC ofrecen innumerables ventajas puesto que al ser utilizadas en las aulas potencian tanto el trabajo individual como cooperativo entre los estudiantes, y dado el mayor acceso a la información disponible en textos digitales y el intercambio que propician, constituyen una herramienta significativa para la mejora del rendimiento académico y las relaciones interpersonales.

Debe reconocerse que la inclusión de textos digitales para uso en los ámbitos social, económico y educativo conlleva una redefinición de los procesos mentales requeridos para su proceso e interpretación, por lo que se hace necesario el desarrollo de competencias digitales a la par de habilidades cognitivas que conduzcan a la obtención de información adecuada y correcta y que favorezcan la comprensión, la comunicación y la interacción con otros individuos mediante la utilización de TIC. De igual manera se observa que los docentes requieren el desarrollo de competencias digitales que permitan orientar a los estudiantes en el uso de las TIC lo que implica la adopción de una nueva cultura digital pudiendo apoyar de esta manera a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considérese también que la participación en la sociedad actual requiere de actividades de lectura y manejo de información en forma permanente, y que ésta cada vez se encuentra en mayor cantidad en ambientes virtuales a los que la gente accede haciendo uso de dispositivos electrónicos variados, por lo que para estar integrados a ella, los seres humanos requieren contar con habilidades lectoras que les permitan el mayor aprovechamiento de la información a la que acceden y además, con habilidades, actitudes y conocimientos relacionados al uso de la tecnología, que lo sitúen como un individuo digitalmente competente (INTEF, 2014).

No se trata de ignorar las aportaciones de la lectura tradicional y privilegiar la lectura digital, sino más bien considerar que se trata de acciones complementarias, dado que en el ámbito escolar ambos métodos son utilizados. Si se toma lo mejor de cada uno y se potencian sus bondades en busca de un mejor desempeño académico, se tendrá una evidencia clara de las ventajas que la lectura digital aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje y los beneficios que otorga al lector.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, K., Irigoyen, J.J., Jiménez, M., Noriega J.G. (2012). Educación basada en competencias: consideraciones sobre la percepción del docente. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20. Enero-marzo de 2012. Disponible en http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Acuna.pdf
- Anula, A. (2002). *El ABC de la Psicolingüística*. 2ª edición. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Araujo, D. y Bermudez, J. (2009). Limitaciones de las Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación Universitaria. *Horizontes Educativos*, vol. 14, núm. 1, 2009, pp. 9-24
- Barrera, L. C. (2002). Lectura y nuevas tecnologías: Una relación constructiva y dinámica. *Palabra Clave*, núm. 6, julio, 2002, p. 0 Universidad de La Sabana Bogotá, Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64900601>
- Cabero J. (2006) *Las TIC's: una conciencia global en la educación*. Univ. Sevilla.
- Cassany, D., Morales, O. (2008). *Leer y escribir en la Universidad: Hacia la lectura y escritura crítica de géneros científicos*. Memoralia.
- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. *Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje Laurus*, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 213-234 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102311>
- CONACULTA (2006). *La lectura y las tecnologías de la información y la comunicación*. México. Disponible en <https://universoabierto.com/2015/12/21/la-lectura-y-las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion/>
- Gutiérrez, A. y Montes de Oca, R. (2004). *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México)*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>
- INTEF (2014). *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de formación del profesorado. Competencia digital*. Consultado en <http://www.ite.educacion.es/index.php>
- ISTE. (2008). *National educational technology standards for students*. Washington DC.
- Marín, J. (s/f). *El analfabetismo tecnológico*. Disponible en http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/el_analfabetismo_tecnologico.pdf
- Marqués, P. (Septiembre, 2006). *El papel de las TIC en el proceso de lecto-escritura Leer y escribir en la escuela... a golpe de clic*. Editorial Planeta. Disponible en <http://www.cepjerez.net/attachments/article/183/Revista%20TicOk-cast-.pdf>

- Mon, F. y Cervera, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 29-43.
- OECD. Programme for International student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. París: OECD, 2000. 159 p. "Revista Cultural" En Reforma. México: Reforma, (Año 7, 2,568) (Sep.17), 2000. 129 p.
- Palomar, M.J. (2010). Resistencias e integración de las TIC en los Centros Educativos de Secundaria. *Innovación y Experiencias Educativas*. 28 de Marzo de 2010.
- Rugarcía, A. (1997). La formación de ingenieros. México: Lupus Magister
- UNESCO (Enero, 2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Londres. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>
- Vilches A. Furió C. Ciencia, Tecnología, Sociedad: Implicaciones en la Educación Científica para el siglo XXI. Universidad de Valencia: España. Extraído el 15 de marzo 2016 en <http://www.campus-oei.org/salactsi/ctseduccion.htm>
- Warschauer, M. (2000). "Technology and school reform: A view from both sides of the track." *Educational Policy Analysis Archives*, 8(4).

CARACTERIZACIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA “ACADÉMICA” DE ESTUDIANTES DE UNA MAESTRÍA: ENTRE LA ESCRITURA CIENTÍFICA Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Luz Eugenia Aguilar González

RESUMEN

Para entender los procesos de producción y comprensión de textos en un posgrado hay que estudiar las prácticas culturales de los estudiantes: los textos que leen; la forma como los interpretan y discuten, además de los géneros textuales y prácticas educativas predominantes en el *currículum*. Los profesores asumimos que el estudiante aprenderá la jerga científica, pero no conocemos el proceso por el cual lo lograría. Por ello, el análisis de sus prácticas en los espacios académicos permite comprender la formación de los saberes científicos y disciplinares del alumno de posgrado. Bajo el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) se ha analizado la forma en que los profesores en servicio que asisten a una maestría profesionalizante en ciencias de la educación son introducidos a un campo científico que no siempre conocen; que les exige escritura y lectura de textos científicos especializados, exigencia basada predominantemente en actividades escolares tradicionales en los posgrados, pero que no siempre coinciden con las necesidades y competencias de los estudiantes. Lo que se ha encontrado en otras investigaciones (Aguilar y Fregoso, 2013) son problemas de conceptualización, de lectura de comprensión y de escritura académica, predominando en esta última la oralidad, el sentido común, la débil argumentación y el poco apego a las normas científicas aceptadas; sin embargo, en los textos académicos producidos por los estudiantes es notoria la preocupación por explicar, científicamente, los problemas a los que se enfrentan en su práctica profesional. Esto produce una escritura *sui generis* de los profesores. Comprender esta tensión entre la formación en posgrado y la práctica profesional permitiría reflexionar sobre la formación del pensamiento científico de los profesores en servicio que cursan un posgrado, a través de la lectura y escritura como prácticas en el programa académico. En suma: ¿Cómo se construye la lectura y escritura en un posgrado? ¿Cómo se resuelve la tensión entre lo científico y lo profesional en la escritura de los maestrantes? Este trabajo describe los hallazgos de este acercamiento descriptivo-analítico.

Palabras clave: Literacidad, escritura académica, discurso, práctica profesional, pensamiento científico

Introducción

El presente estudio es parte de un proyecto más amplio que tiene como objetivo caracterizar la escritura académica de los estudiantes de una maestría en educación. Asimismo, a partir de esta caracterización encontrar las causas de las dificultades que manifiestan en sus textos escritos, para proponer alternativas de solución. El interés por este tema surge de los problemas de escritura que tiene la mayoría de los alumnos y los egresados del posgrado. Los estudiantes son profesores en servicio de todos los niveles educativos: desde preescolar hasta universidad, quienes asisten a este posgrado para mejorar su práctica profesional. Al ser maestros en servicio es una interrogante el que tengan estos problemas de formación a pesar de que la escritura o el pensamiento científico es parte de la formación de competencias y de los contenidos de los programas que enseñan en los distintos niveles educativos.

Un aspecto más a considerar es la formación en el posgrado. El programa que cursan los estudiantes seleccionados para la investigación tiene una duración de dos años, es escolarizado y profesionalizante¹. Sin embargo, la dinámica de los cursos muestra fraccionamiento de conocimientos en torno a la educación, la psicología, la sociología y la filosofía principalmente. Ello se debe a la manera en que se ha ido constituyendo el campo de formación en el área de la educación. Hay que recordar que la educación, tal y como la conocemos hoy, viene de la pedagogía del siglo XIX. Durante el XX se van incorporando teorías y metodologías de otras disciplinas para estudiar con mayor profundidad los problemas educativos, de tal manera que en un tiempo a este conocimiento se le denominó como Ciencias de la Educación. Poco a poco fue conformando sus

¹ Es un programa que tiene como objetivo de egreso la mejora de la práctica profesional. En México, existen también programas de posgrado enfocados a formar investigadores.

propios marcos de referencia, gracias a los trabajos empíricos y reflexiones teóricas. Actualmente a este campo se le denomina como “Educación” y se ubica en el área de las Humanidades.

Esta convergencia de origen entre diferentes áreas de conocimiento, además de la distinta procedencia disciplinar de los estudiantes del posgrado, dificulta la profundización en los temas de trabajo. Aunado a lo anterior, los estudiantes son trabajadores de jornada completa, por lo que dedican poco tiempo a realizar lecturas, tareas y reflexiones que les permitan escalar en el desarrollo de saberes, habilidades y competencias². En el proceso educativo se percibe, ante este panorama, que sus habilidades en torno a un pensamiento científico son deficientes.

En su práctica cotidiana como profesores, no necesitan ni están expuestos a textos científicos, los textos a los que se acercan son de divulgación o algunos pocos libros y artículos que se les sugieren en su práctica profesional, por medio de los cursos en educación básica y media superior. El caso de los universitarios es distinto, pues ellos sí están en contacto con textos disciplinares, sin embargo, también presentan deficiencias en su escritura académica. Paradójicamente, ellos están encargados de formar pensamiento científico en los estudiantes, pues es una de las labores de la escuela, como se establece en la Ley Federal de Educación en su Artículo 5, Fracción XI: “Propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura”, así como en la Fracción XIII: “Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente” (Ley Federal de Educación, 1973). Ello provoca que su acercamiento al discurso científico se dé, en la mayoría de los casos, solo a partir de su ingreso al posgrado.

² Entrevista a estudiantes de primer ingreso.

Por otra parte, algunos profesores tienen años sin prepararse formalmente, lo que dificulta los procesos de lectura y escritura científica. Una vez que ingresan al programa, en la mayoría de las clases se les exige que realicen lecturas de textos densos y que redacten informes y ensayos académicos, a lo cual, tampoco están acostumbrados, pues lo más que realizan cotidianamente son reportes de trabajo o sus planeaciones didácticas.

Los asesores de los programas asumen que los estudiantes pueden enfrentarse a los problemas científicos como parte de un *habitus* que no tienen, por lo que estos últimos tienen problemas de conceptualización, de lectura de comprensión y de escritura académica. Asimismo, algunos de los temas tratados en las clases, de las lecturas o de las actividades que se realizan en el programa están alejados de sus necesidades de profesionalización, lo que no propicia un aprendizaje significativo.

En este marco se detecta una tensión entre la preocupación legítima de los estudiantes de resolver un problema educativo que se les presenta en su práctica profesional, a partir de marcos teórico-metodológicos consolidados y los problemas para desarrollar en la escritura, una argumentación científica válida.

Marco de referencia

En este trabajo se utiliza el fundamento teórico de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). La literacidad implica actuación con y desde la escritura. Implica trascender la conceptualización de la escritura como un producto lingüístico o como un proceso cognitivo. Considera la escritura como una práctica situada, material, ideológica e histórica, que tiene la capacidad de generar cambios en la persona y en su entorno (Canagarajah, en Zavala, 2011).

Desde esta perspectiva, la adquisición de la escritura se fundamenta en la selección y desarrollo de temas significativos para los estudiantes. Así, ellos no harán significativo un conocimiento si no es parte de su contexto inmediato, si este conocimiento no está contextualizado desde la problematización, misma que le otorgará los elementos para lograr el aprendizaje. La literacidad crítica establece una relación entre la voz del escritor y su la identidad, por ello el escritor decide lo que incluye y lo que no en el texto (Juanic en Castelló, Corcelles e Iñesta, 2011).

La selección de un tema para desarrollar en un texto escrito, o como un tema de investigación, implica procesos mentales y contextualizaciones, además del conocimiento disciplinar. En este sentido, los procesos educativos del posgrado deberían manejar varias dimensiones metodológicas para que el estudiante desarrolle competencias y habilidades científicas, a saber: (1) El análisis de contexto. Se refiere a una contextualización narrativa y descriptiva (realizada con instrumentos científicos, como la observación o la entrevista) que permita la identificación de un problema educativo a tratar. (2) La interdisciplina. El área educativa, en la que el estudiante se va profesionalizando, y los saberes de la disciplina de la que procede (pregrado o licenciatura). (3) La problematización. Después de identificar un problema que surge de la cotidianidad se delimita, se describe, se observa en sus distintos aspectos teóricos, para poder abordarlo desde perspectivas científicas. (4) El procesamiento de la información. La clasificación, jerarquización, selección de datos que provengan de la lectura o del propio trabajo de campo que realice el estudiante. (5) El discurso científico que se refiere a la comprensión y manejo del código particular usado en el área educativa. Y (6) la escritura académica que se refiere a la convención, códigos abreviaturas y demás aspectos usados en el campo científico y que caracteriza una parte de la cultura académica del área específica.

Este proceso de relación entre los saberes previos de los estudiantes, su práctica profesional y sus contextos, vistos desde el enfoque de los NEL y llevados al espacio escolar implica un acercamiento pedagógico basado en prácticas discursivas situadas.

La literacidad académica se adquiere a través de la multimodalidad (Martos Nuñez y Vivas Moreno, S/A). La multimodalidad implica que no importa que el contenido de la clase sea la escritura, hay diferentes medios para lograr el aprendizaje de la misma. Las actividades para adquirir la escritura se basan en una fusión de lenguajes: lectura, fotos, películas, música, gráficos. Esta hibridación de códigos, a su vez, facilita la producción e incorporación de imágenes en los textos escritos de los estudiantes.

Otro de los principios que seguimos es que la escritura no se basa solo en la ortografía y sintáxis sino que está compuesta de elementos ideológicos que la estructuran (van Dijk, 2000). En este caso, los profesores manifiestan una necesidad de utilizar marcos de referencia disciplinares para resolver problemas educativos cotidianos, por lo que se convierte en el eje de trabajo de escritura. Sus preocupaciones y afirmaciones rescatan, con frecuencia, frases y pensamientos que reafirman ciertas ideas sobre la educación como parte de un *habitus* académico de los profesores, tales como que la educación ayuda a la movilidad social, que es indispensable, o que se debe enseñar lo que plantea el currículo nacional sin cuestionamiento al sistema educativo. Aunado a ello, en este proceso median las limitaciones que tiene el estudiante en el manejo del discurso científico. De ahí que los cursos que se imparten en el posgrado se tendrían que centrar más en aspectos procesuales y de desarrollo de pensamiento crítico, más que en la sola producción, revisión y corrección de estilo de la escritura.

Características de los escritos

Bajo los criterios anteriores, en los siguientes párrafos se expondrán algunas características encontradas en los escritos de los alumnos del posgrado estudiado. Para ello se revisaron veinte escritos de estudiantes en activo y veinte tesis ya presentadas para obtener el grado. De ellos se conformó un *corpus* de fragmentos de los textos escritos de las siguientes partes: presentación del problema de estudio, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones. Se revisó cada uno de los apartados y se seleccionaron los fragmentos a analizar. Para el análisis, se construyeron categorías que se derivan de las propuestas teóricas del análisis crítico del discurso (van Dijk, 1988) y de los NEL. Las categorías son: oralidad, argumentación, organización discursiva, interpretaciones de la lectura.

Oralidad y escritura

La oralidad se entiende como aquellos rasgos del discurso oral que se incorporan en el discurso escrito, sin que sea un requerimiento del mismo. Por ejemplo, es válido un fragmento oral en una cita directa o en un discurso literario, o bien como ejemplo o metáfora de una situación discursiva. Pero no lo es si se reproduce una forma de hablar dentro de un enunciado que describe una realidad científica. En ocasiones aparecen solo como muletillas, otras veces como frases coloquiales hechas que se trasladan de lo oral a lo escrito. La oralidad en la escritura se caracteriza por una estructura oracional simple, por lo general enunciados de un solo verbo; frases con recursos de organización discursiva que contienen marcadores textuales simples y nexos débiles. Tienen pocos sintagmas por que apelan a la memoria a corto plazo (pues es un enunciado para ser escuchado). Son construidas también por medio de aposiciones (un perro que es un encanto) y

frases retóricas (poner énfasis). En general, el discurso oral es inmediato, fugaz, que implica un procesamiento lineal. Por su parte, el discurso escrito se compone de una estructura oracional compleja (oraciones complejas); los recursos de organización discursiva con nexo fuerte tienen organizadores oracionales y marcadores textuales específicos y variados, debido a la argumentación; por ello, los sintagmas son complejos, lo que permite el cambio de sujetos, tópicos e inferencias a lo largo del discurso. Asimismo, no se privilegian aposiciones o perífrasis (un perro encantador en vez de un perro que es encantador; presentaremos -futuro perfecto- en lugar de vamos a presentar; enfatizar por poner énfasis (véanse ejemplos anteriores, Pérez Álvarez, 2009). La escritura se realiza bajo estructuras complejas que marcan el tipo de texto del cual se trate, lo que caracteriza al discurso científico.

Los ejemplos de los siguientes párrafos ilustran las marcas de oralidad en los escritos del *corpus*:

- a. Puedo decir entonces **que** el abandono escolar es un fenómeno **que** se ha presentado de manera consistente en el turno vespertino de esta escuela. De entrada considero **que** las condiciones económicas de la población son difíciles **y** diversas, **ya que** en el municipio encontramos **que** los índices de marginación se presentan de medios a altos, lo cual significa **que** las condiciones económicas **y** acceso a los servicios públicos de la población es limitada.

Ejemplo de procesamiento lineal, nexos débiles y repetitivos. Marcadores textuales débiles, uso de *ya que* como comodín de una falsa relación causa-efecto. El uso de los nexos *que* e *y* (coordinantes), pueden convertirse en una muletilla (en lo oral), y constituyen un recurso de dilación discursiva. Esta estructura es característica de las narraciones orales, para dar continuidad al discurso.

- b. En particular me interesa describir y analizar **el impacto que tienen** las condiciones sociourbanas, la estructura familiar, la comunidad, las prácticas de enseñanza al interior de la escuela y los grupos de pares en el abandono escolar.

Ejemplo de frase perifrástica: *impacto que tienen* por *impacto de las...*

- c. Calderón (2015) **hace un señalamiento**, a mi parecer (como docente de inglés) muy acertado...

Ejemplo de frase perifrástica: *hace un señalamiento* por *señala...*

- d. Una vez mencionado lo que **no es evaluación educativa, y lo que si es [sic]**, algunas de sus acepciones y estándares, es preciso decir que no existe un solo tipo de evaluación educativa.

Ejemplo de dos oraciones simples unidas por conjunción para lograr una ilación discursiva.

- e. La problematización en el ámbito educativo remite a la complejidad de la realidad de docentes, alumnos, padres de familia y de distintas situaciones y relaciones que se establecen desde...

Ejemplo de oraciones simples unidas por conjunción para lograr una ilación discursiva.

Argumentación

La argumentación se compone de las premisas y de la conclusión derivada de aquellas. Las afirmaciones de los textos científicos constituyen las premisas que se tienen que demostrar a lo largo del trabajo para llegar a conclusiones científicas válidas. Si se desglosan las partes de la argumentación, se podría afirmar que un escrito científico deberá tener una tesis a comprobar, la cual se compone de las premisas. Las conclusiones son las derivadas de las premisas, las cuales le

dan validez a los argumentos. Los escritores noveles suelen realizar afirmaciones sin sustento y olvidan expresar la tesis del argumento. De esta manera, la escritura se compone de conclusiones, inferencias u opiniones de sentido común, por ejemplo. En los siguientes párrafos se ilustra este punto:

- f. Desde hace tiempo se están produciendo **grandes cambios** a nivel mundial que afectan todos los ámbitos de la vida social, dentro de los cuales se encuentra, por supuesto, el de la educación, y más específicamente, la **educación superior**. **Ejemplos** de esos cambios son **la globalización, la intensificación de la competencia en los mercados, la aceleración de los cambios tecnológicos** que afectan todas las áreas productivas, así como la **creciente participación de los consumidores** en la búsqueda de mayores beneficios y mejores **niveles de calidad**, lo cual solo puede lograrse si las organizaciones alcanzan niveles de excelencia.

Encontramos ausencia de cohesión argumentativa que muestre una organización lógica de las ideas:

Premisa 1: los grandes cambios mundiales, afectan a la educación superior

Ejemplos: la globalización, la competencia en los mercados y la aceleración de los cambios tecnológicos...

Premisa 2: la creciente participación de los consumidores

Conclusión: niveles de calidad para alcanzar la excelencia

Se encuentran tres ideas distintas que no llegan a una argumentación consistente.

- g. En **muchas** escuelas públicas del país, desde **nivel primaria hasta nivel bachillerato**, **suele prevalecer una contradicción entre el discurso de las autoridades educativas** con respecto a la importancia atribuida a la promoción del arte y la cultura en la educación, **y lo que realmente sucede en la práctica escolar.**

El ejemplo anterior muestra alto grado de generalización, sin un sustento de dato duro o un estudio. Esto se nota en las frases: muchas escuelas... y lo que realmente sucede... En este caso, el argumento pierde fuerza.

- h. Se considera pertinente utilizar el **paradigma cualitativo** y los principios que se derivan de él, **porque la investigación está orientada a indagar sobre los aspectos culturales** que se identifican en la familia y las actividades áulicas...

Problema de orden epistémico. La selección de un paradigma cualitativo está determinado por la naturaleza del problema de estudio: representación, interacción, elementos simbólicos, y no por una temática. La cultura también puede ser indagada desde un acercamiento cuantitativo.

Organización discursiva

Bajo este criterio pueden encontrarse problemas de jerarquización de la información, de organización de las ideas y de su categorización. La organización discursiva es global y corresponde a las partes que expresan los momentos y las ideas del texto. Trasciende la introducción, desarrollo y conclusión. Se refiere más a la tesis de escritura, los argumentos, las premisas y los ejemplos. Además, ello repercute en la exposición de las ideas y el aspecto ideológico del contenido del texto. Las dificultades para construir un discurso académico se

muestra en su estructura, en la poca claridad de la expresión y en las características peculiares de su escritura científica, tal es el caso del ejemplo *i*:

- i. En las siguientes líneas se describe la **situación problema** que se abordara [*sic*] en este proyecto. La alimentación nutritiva es un **derecho constitucional**, para garantizarlo en el **Estado de Jalisco** el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en la meta dos se habla de “un México incluyente” dice garantizar los derechos sociales para toda la población, en Alineación con el plan **Estatal de Desarrollo** 2013-2033 el programa de ayuda alimentaria directa tiene como objetivo reducir la marginación social apoyando a la población en situación de pobreza

En este fragmento, se va del derecho constitucional (Constitución, ámbito nacional): documento legal, al estado de Jalisco (entidad federativa, ámbito local). Se vuelve al Plan Nacional de Desarrollo (ámbito nacional) y después al Plan Estatal de Desarrollo (ámbito local). No hay una organización por la jerarquía de los documentos legales y su orden nacional y estatal. Al margen de los problemas de sintaxis y estilo del párrafo.

El ejemplo que se apunta rescata solamente un párrafo, pero se debe aclarar que es necesario el análisis de la unidad discursiva (la microestructura constituida por varios párrafos o apartados) para encontrar la organización que rige cada unidad y definir la coherencia discursiva, en la macroestructura.

Interpretaciones de la lectura

Para evaluar la interpretación de la lectura son necesarios instrumentos más complejos, lo que ya se ha realizado en otro trabajo (Aguilar González & Fregoso Peralta, 2013). Se puede

afirmar que existe dificultad para identificar las distintas voces de los autores dentro de un texto y la comprensión de los conceptos y argumentos que se presentan en la lectura. De tal forma que cuando los estudiantes tienen que procesar la información recabada por medio de la lectura, a través de un escrito, recurren al parafraseo constante, a la cita (que en ocasiones no es necesaria) o en el exceso de citas, sin procesar la información para lograr una independencia intelectual y discursiva. En este apartado solo se pondrá un ejemplo en donde se ilustra la mayor parte de estos problemas:

j....las **estrategias de aprendizaje**, pueden irse concibiendo a medida que interactuamos con los alumnos, la participación de estos a ciertas estrategias, y sobre todo crear estrategias que posibiliten el acceso a conocimientos de forma flexible para los alumnos con NEE. De esta forma **lo plantean algunos autores (Mayer, 1984, Shuell, 1988, West, Farner y Wolff, 1991, citados por Díaz Barriga)** que conciben las estrategias como los “procesos de reflexión que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”, donde *la reflexión, flexibilidad y conocimiento de los alumnos, apoyaran a desarrollar estrategias* con mayor posibilidades de aprendizaje en alumnos con NEE.

En el fragmento se citan a los autores, realizando una reducción del concepto (estrategias de aprendizaje), se cita a alguno de ellos (en negritas), sin embargo no se realiza la referencia al autor en la cita con comillas (texto subrayado) y el fragmento posterior (en cursivas) que corresponde al parafraseo del escribiente, repite la idea, no la interpreta. El uso de las citas textuales, el parafraseo y las referencias, llega a ser un problema en los escritos de los estudiantes, y ello debido a la necesaria congruencia discursiva y comprensión a nivel epistémico y teórico del tema, lo que permite digerir los conceptos para expresar las ideas.

El ejemplo, *grosso modo*, ilustra los problemas para “digerir” los conceptos leídos y utilizarlos para un fin específico en la argumentación escrita. Este no es un caso aislado, sino paradigmático que ilustra el tipo de lectura que realizan los estudiantes.

En este caso, la facilidad para recuperar ideas preconstruidas por la lengua común se convierte en un obstáculo epistemológico. Ello lleva a pensar en la falta de reflexión epistemológica que permite poner en “alerta” al escritor, para que no diga “obviedades” (Vasallo de López, 2014).

Conclusiones. Los esquemas temáticos

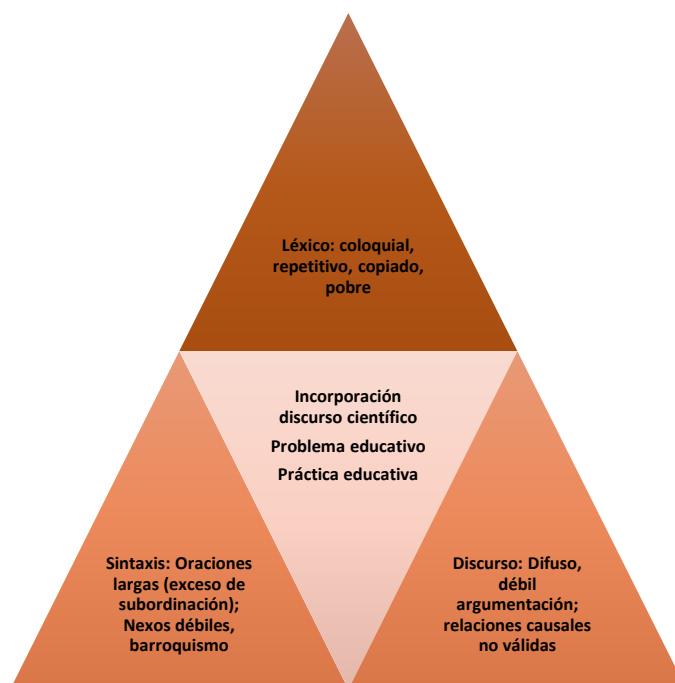
Como se afirmó en los primeros párrafos de este trabajo, a pesar de los problemas de escritura académica de los estudiantes, hay una genuina preocupación por acercarse a un problema educativo desde marcos teóricos y metodológicos de referencia que les permitan sustentar sus proyectos de intervención o de investigación. Es por esto que calificar solo los problemas de escritura desde una perspectiva gramatical o del discurso académico sería presentar una cara de la moneda. La tensión que se produce entre la preocupación por solucionar problemas educativos y presentarlos para un público académico (aunque este público sean solo los profesores o sinodales del programa educativo) marca la importancia de revirar la formación científica de los maestrantes hacia la investigación educativa aplicada, entendida esta como el análisis de problemas educativos desde perspectivas teóricas y su resolución o intervención con metodologías científicas. Los siguientes puntos son una síntesis apretada de las temáticas más recurrentes entre los trabajos de los estudiantes:

- k. Estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de educación especial y educación regular
- l. Inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular
- m. El impacto de los medios de comunicación en el comportamiento de los estudiantes o en su desempeño escolar
- n. Proyectos de intervención curriculares y extracurriculares que abarquen aspectos artísticos, culturales o deportivos para el desarrollo integral de los alumnos
- o. Abandono y deserción escolar
- p. Problemas de aprendizaje en materias específicas: español, segundas lenguas, matemáticas y ciencias, principalmente

La escritura de los estudiantes está en un nivel pre-científico, mismo que puede mejorarse a través de orientar pedagógicamente los procesos de pensamiento y de manejo de la información. Si se rescata el interés profesional que se tiene, este se puede redirigir hacia la búsqueda de información teórica pertinente a su problema de investigación, sin saturar al estudiante con conocimientos que pueden solo separarlo de su objetivo final. La elaboración de esquemas, ver películas, leer cuentos, puede ayudarles a desarrollar la narración, así como la observación de detalles a través de la fotografía o las videograbaciones, por ejemplo. De esta manera, la formación en los procesos mentales se realiza a través de la interacción con textos académicos y la multimodalidad ayuda a desarrollar habilidades expresivas. Después se puede trabajar en la parte formal de la escritura académica. Hay que aclarar que en el posgrado estudiado no se utiliza la multimodalidad como una estrategia pedagógica en las clases de investigación ni en las de redacción o elaboración del informe académico.

Bajo el análisis del *corpus*, a la luz de la lectura teórica, se puede observar pobreza léxica, que responde a un discurso oral o copia el discurso científico. Al parecer, dentro del imaginario de los estudiantes, los enunciados largos, con exceso de subordinaciones o con estructuras “barrocas” son características del discurso científico. Su lectura de los documentos dentro de las clases, así como la escritura que practican, en lugar de fortalecer el discurso en general, lo debilita, pues no se encuentra una tesis a comprobar ni estructuración lógica de argumentos. Pero la preocupación por resolver científicamente un problema, valida este pre-discurso científico. El siguiente esquema ilustra las temáticas y la convergencia de las características antes descritas.

Esquema de escritura de los maestrantes



Elaboración personal

Bajo este análisis podemos afirmar que los productos escritos de los estudiantes y egresados de una maestría en educación manifiestan su genuino interés por resolver problemas a

los que se enfrentan en su práctica educativa. Lo realizan a partir de la incorporación de marcos teóricos pertenecientes principalmente a las ciencias sociales, humanidades y la psicología.

Esta imbricación entre la solución de un problema práctico y la utilización de teorías produce como resultado lecturas dispersas y superficiales de textos científicos (siempre bajo la orientación de los profesores de los cursos y los objetivos y contenidos de los programas). Además, se tiene como consecuencia la asimilación parcial de conceptos y teorías que se integran difusamente por medio de una débil argumentación.

Ello genera un discurso pre-científico que necesita fortalecerse desde el programa académico que cursan o bien desde las asesorías o programas de tutorías académicas.

La escritura y la lectura académica va más allá del léxico, de la sintaxis o del discurso, implica elementos epistémicos para formar un pensamiento científico además de la asimilación y comprensión de la teoría para utilizarla como dispositivo interpretativo y analítico de los problemas a los que se enfrenta el estudiante en su práctica educativa dentro del aula. La deficiencia de la escritura, por tanto, no puede resolverse solo realizando ejercicios de redacción apuntalados por diferentes manuales.

El compromiso de los encargados de los posgrados se encuentra en la revisión de las prácticas educativas, para realizar esta vinculación entre la teoría y la práctica, y el trabajo situado por medio del compromiso de trabajo académico con los estudiantes para mejorar sus procesos de aprendizaje, sus habilidades y competencias sobre el conocimiento científico.

Como estrategia didáctica se sugiere trabajar sobre procesos educativos situados con base en el aprendizaje significativo. Los NEL permiten diseñar ejercicios que mejoren integralmente las competencias científicas, de lectura y de escritura de los maestrantes.

Referencias bibliográficas

Aguilar González, L. y Fregoso Peralta, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 413-435.

Castelló, M.; Corcelles, M. e Iñesta, A. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 44 (76), 105-107.

Ley Federal de Educación. (27 de Noviembre de 1973). México, D. F., México: H. Congreso de la Unión.

Martos Nuñez, E. y Vivas Moreno, A. (S/A). *Performance, lectura y escritura (conceptos y prácticas)*. Extremadura, España: Laboratorio de medios impresos. Facultad de Ciencias de la Información.

Pérez Álvarez, B. (2009). Transformaciones estructurales entre el habla y la escritura. En I. Contreras Islas y A. D. García Collino. (Coords.). *Escritos sobre oralidad* (págs. 99-126). México, D. F., México: Universidad iberoamericana.

van Dijk, T. A. (1988). *Estructuras y funciones del discurso*. México, D. F., México: Siglo XXI.

van Dijk, T. A. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.

Vasallo de Lopez, M. I. (diciembre, 2004). La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. *Revista Diálogos de la comunicación. Felafacs*. 1-12

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas* (1).

LINGUÍSTICA APLICADA BRASILEIRA: O ESPAÇO DA VOZ DO LEITOR E DO ESCRITOR NA PESQUISA SOBRE LEITURA E ESCRITURA

Hilário I. Bohn

Uma das coisas mais odiosas dos seres humanos é julgar os outros.

Jean P. Sartre

Quem habita este planeta não é o homem, mas os homens. A pluralidade é a lei da terra.

Hanna Arendt

RESUMO

A linguagem é a habilidade humanizadora por excelência da espécie humana. Através de um processo *filo- ontogenético*, homens e mulheres desenvolveram a habilidade oral da comunicação. Junto com esta habilidade criaram-se condições para fazer objetos apropriados para fazer registros. Com isto surge a possibilidade de registrar imagens. Estabelece-se assim o código escrito da linguagem e a necessidade de interpretá-lo. Esta habilidade já não é uma herança genética, mas um desenvolvimento cultural. Neste estudo discute-se como a habilidade da escritura e da leitura é pesquisada na Linguística Aplicada (LA) brasileira. Os dados vêm de um conjunto de artigos publicados (entre 2004 e 2015) em três periódicos de LA do Brasil. Procura-se identificar as vozes que são convidadas a falar nessas pesquisas, verificar os aspectos pesquisados e como as vozes do pesquisado e do pesquisador soam nesse ecossistema. Será que a voz do sujeito pesquisado, constitutiva desse ecossistema, soa forte? Ou, será que a voz do pesquisador investido da legitimidade do paradigma científico domina e controla a análise e interpretação dos dados, criando os dispositivos que estruturam e controlam as interpretações do saber humano? A análise e interpretação dos dados é feita dentro do dialogismo bakhtiniano em que os interlocutores criam e interpretam a materialidade linguística na ética e singularidade, próprias da linguagem humana. Os resultados mostram que a LA brasileira investiga a escritura e a leitura de modo parcial em termos numéricos e abrangência.

Palavras-chave: Leitura e escritura; Linguística Aplicada brasileira; Voz do leitor e escritor; Exclusão; Políticas linguísticas.

Introdução

O objetivo do presente estudo é apresentar um conjunto de reflexões sobre os saberes e os desejos de saber dos linguistas aplicados brasileiros sobre a leitura e a escrita. Interroga-se, de maneira particular, as maneiras privilegiadas que os linguistas aplicados usam para gerar conhecimento nestes saberes. Assume-se que o processo é comandado e estruturado por um conjunto de dispositivos, dentro de uma concepção foucaultiana em que a história e o poder determinam os sentidos que ali se produzem.

De acordo com Foucault (2000):

Dispositivo (...) é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações, arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (p.244).

Os dispositivos, portanto definem e estruturam as instituições, aqui definidas de maneira ampla como práticas sociais, isto é, não no sentido restritivo, conforme lemos em *Vigiar e Punir* (Foucault, 1997) limitadas às prisões, escolas, hospitais e órgãos governamentais. Em vez disso focamos nas práticas discursivas, morais e culturais de uma comunidade local ou nacional. Neste sentido, procura-se fazer a discussão dos saberes, dentro de uma perspectiva da contemporaneidade, definida por Agamben (2014) em que se entrelaçam o *tempo histórico*, o *tempo presente* e o *tempo futuro*, dentro da perspectiva de uma LA crítica. Respondemos, assim, à sugestão de Boaventura de Sousa Santos (2007) que propõe uma ciência que além de reveladora dos processos da leitura e da escrita, isto é, focalizando (n)as causalidades), também visa à emancipação dos sujeitos da comunidade pesquisada.

Dentro dessa perspectiva, e voltando o olhar para a antiguidade grega, vejo o pesquisador na posição um tanto incômoda da deusa grega Circe, criando instabilidades e talvez até desavenças entre o mundo estratégico, racional de Odisseu (os pesquisadores dos letramentos humanos) e o mundo da instabilidade, dos sentidos (da vida) não estabilizados de Polifemo. No diálogo que se faz com a literatura e na análise dos dados, o pesquisador posiciona-se como um leitor que dialoga com a linguagem dentro da incompletude, da singularidade, do ato ético, da dialogicidade e polifonia que definem os enunciados do locutor e produzem no interlocutor sentidos, em geral, inesperados.

A complexidade do espaço pesquisado

Em termos de espaço, entende-se que o contexto da enunciação faz exigências sobre o locutor e o interlocutor. A leitura e a escritura se desenvolvem nessa dinâmica de instabilidades que são constitutivas do processo de aprendizagem e dos usos da linguagem. A confluência destes fatores cria uma complexidade em que aspectos psíquicos, sociais, culturais, antropológicos, psicanalíticos e históricos confluem. Assim, os linguistas aplicados situam-se epistemologicamente dentro de uma perspectiva (multi-inter)disciplinar, isto é, movimentam-se na interação com outras disciplinas, inserindo-se mais recentemente numa transdisciplinaridade e, com a sugestão do pesquisador Moita Lopes (2006) movem-se para um espaço mais transgressor da (in)disciplinaridade.

Pode-se afirmar que os linguistas aplicados criam assim um “entre-lugar”, um “terceiro espaço” entre as ciências humanas. Mas a desconstrução das dicotomias cria frequentemente desconfortos e às vezes produz contundentes críticas, porque ela se ampara no princípio hegeliano da tese, antítese e síntese que na sua própria concepção de conhecer, movimenta-se na *razão* e não

nas *causalidades*. Assim, a LA é empurrada para um espaço dialético das imaterialidades em que o próprio produto do trabalho escapa às mensurabilidades estatizadas em que se explicita o “mais valor” dos “objetos materiais”.

Outrossim, pode-se afirmar que as capacidades de ler e escrever articulam-se com um conjunto de saberes humanizadores (diretamente envolvidos com a vida) que a sociedade (brasileira) esqueceu de oferecer a milhões de brasileiros, brasileiros que incomodam com a sua pobreza, com suas corporeidades carentes de nutrientes, com seus corpos frequentemente doentes, com suas práticas sexuais “proibidas”, por seus gestos agressivos de sobrevivência brutalmente castigados pelos ocupantes dos camburões da repressão.

A sociedade e a autoridade educacional brasileira foi fundamentalmente omissa com este “*não-saber*” da linguagem e preferiram anotar em seus cadernos polêmicos (da mídia nacional) as notas baixas dos alunos brasileiros nas avaliações do ENEM e do PISA em vez de escutar os pedidos de socorro de milhões de brasileiros, de milhares, talvez milhões de professores, especialmente dos professores da linguagem, desesperados com a falta de condições para distribuírem os convites para a aprendizagem da leitura e da escritura. O convite inclui o acesso a uma vida ética, convite também formulado numa estética da linguagem em que se descobre o ritmo da poesia, na solidariedade do dizer “eu me importo”, mas que no desespero da exclusão muitas vezes torna-se um “gesto de agressão”.

Devido à dificuldade de o *oprimido* (Freire, 1987) fazer ecoar a sua voz na mídia, autoridades sensíveis, ou responsáveis pelo bem-estar (dentro da perspectiva da tradição grega de o político trabalhar para o bem-estar da polis) clamam por soluções educacionais e cidadãs

urgentes para os que não têm acesso aos bens de uma sociedade em que o falar, ler e escrever são condições essenciais para construir pertencimentos numa sociedade competitiva e excludente.

É neste cenário que o Secretário de Segurança do RJ, o Sr. Beltrame (2015), numa entrevista concedida ao Jornal *Valor*, SP, do dia 12 de junho de 2015, depois de um dia de violência não usual na cidade, posiciona-se perante a violência brasileira. Como chefe de um corpo policial, transformado em exército, o Secretário de Segurança, insistentemente repete que a solução à violência não está no aumento das forças policiais, nem na repressão ao crime, mas na criação de oportunidades de humanização para todos os cidadãos, incluindo os excluídos, os *outsiders* (Elias, 2000). Os *estabelecidos* hierarquizam o bem-estar que o processo civilizatório proporcionou a uma pequena parcela da humanidade. Muitos brasileiros, simplesmente não têm disponível as palavras que definem a cidadania, muito menos as palavras de solidariedade que caracterizam uma comunidade e, conforme afirma Edward Sapir (1980), sem as palavras as realidades humanas não florescem.

Estes brasileiros (sem leitura e escritura ou com uma leitura e escritura não reconhecidas pela escola, ou pelo poder) também desconhecem o discurso das palavras de cicatrização das feridas produzidas pelos silenciamentos que os sentidos da pobreza, da homofobia, da violência racial, das exclusões impõem e imprimem nas mentes, nos corpos e nas identidades das camadas populares.

Hanna Arendt estava possivelmente correta quando insistiu na necessidade de todo ser humano, para não sucumbir às exigências de uma sociedade sob o comando do capital, filiar-se, ou viver sob a proteção de um poeta, de um músico, de um artista. A estética da palavra talvez seja

parte constitutiva da tríade da felicidade humana, juntamente com o direito ao trabalho e ao amor, segundo Freud (2011). A estética, no entanto, não é compartilhada pela elite brasileira.

Os dados e os seus sentidos

Abordo o tempo histórico por uma análise e avaliação da produção acadêmica sobre a leitura e escritura dos linguistas aplicados brasileiros nos anos de 2004 a 2015. Faço isso, muito parcialmente, pela análise das palavras-chave dos Resumos em que os pesquisadores orientam os seus leitores sobre os conteúdos dos artigos publicados. Incluí-se na análise os seguintes periódicos: *Trabalhos de Linguística Aplicada* (TLA) da UNICAMP, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA), da UFMG e ALAB e o periódico *Linguagem e Ensino* da UCPel, Pelotas, RS.

O olhar do pesquisador

Assume-se que o olhar exotópico do pesquisador (BAKHTIN, 2013) pode fornecer informações pertinentes quanto aos espaços ocupados (invadidos) pela Linguística Aplicada brasileira, criando suturas, entre outras disciplinas, mais particularmente com a Linguística, a Sociologia, a Educação, a Antropologia, a História e filiando-se também aos Estudos Culturais, à Psicologia e à Psicanálise, áreas com as quais os vínculos parecem mais fortes e talvez mais visíveis. É com estes saberes e dentro dessa complexidade que os linguistas aplicados historicamente se instalaram, não sem dificuldades teóricas e questionamentos nas práticas investigativas, dificuldades que o fatiamento das disciplinas necessariamente produz.

É natural que este entrelaçamento interdisciplinar da LA, com o foco centrado na relação (nem sempre harmoniosa) do(s) falante(s) com a(s) discursividade(s), também cria turbulências e

faz exigências sobre as temáticas a serem privilegiadas e sobre as metodologias de pesquisa propostas, criando na área instabilidades e incompletudes constitutivas. Os linguistas aplicados localizam-se assim em um “entre-lugar”, em um “terceiro-espço” entre as ciências humanas. A desconstrução das dicotomias dos saberes também cria desconfortos e, às vezes críticas, porque ela se ampara no princípio hegeliano da tese, antítese e síntese que na sua própria concepção de conhecer, *movimenta-se na razão e não nas causalidades*. Isto empurra a LA para um espaço dialético das *imaterialidades* em que o próprio produto do trabalho do linguista aplicado escapa às *mensurabilidades* estatizadas, medidas que vão explicitar o “mais valor” dos “objetos imateriais”, dos conhecimentos, dos produtos disponibilizados nas gôndolas do comércio da produção do saber humano.

Os dados Visualizados

Quadro 1 - Palavras-chave: LEITURA

PALAVRAS-CHAVES	TLA	LINGUAGEM	*RBLA	TOTAL
	2004-15 25 Vol. (790)	E ENSINO 2004 -2015 26 vol. (874)	2008 -2015 27 Vol. (1097)	
Atividades de Leitura	1	0	1	02
Atos de Leitura	1	0	1	02
Compreensão leitora	2	1	1	03
Concepção de leitura	2	2	0	04
Dificuldade de leitura e escrita	1	0	1	02
Estratégia de leitura	1	1	0	02
Formação de leitor	1	1	0	02
Leitores	1	1	0	02
Leitura	25	13	4	42
Leitura compreensiva	1	1	0	02
Leitura crítica	2	1	1	04
Leitura e produção	2	2	0	04
Leitura e escrita	1	1	0	02
Leitura e redação	0	1	0	01

Leitura em LE	2	0	0	02
TOTAL	44	25	09	78

Total de palavras-chave nos três Periódicos 2761

*A *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* não apresenta palavras-chaves nos volumes de 2004 a 2007.

Quadro 2- Palavras-chave: ESCRITA

PALAVRAS-CHAVE	TLA	LINGUAGE	*RBLA.	TOTAL
	2004-2015 25 vol. (790)	M E ENSINO 2004 -2015 26 vol. (874)	2008 - 2015 27 vol. (1097)	
Análise do discurso escrito	1	0	0	1
Compreensão escrita para fins específicos em inglês.	0	0	1	1
Compreensão da produção e escrita	1	1	0	2
Ensino da escrita em língua materna	1	0	0	1
Ensino da escrita	5	1	0	6
Ensino da escrita como um processo	0	1	0	1
Ensino da produção escrita	0	0	0	0
Escrita de estudantes	1	0	1	2
Escrita escolar	1	0	0	1
Escrita na universidade	1	0	1	2
Escrita no ensino fundamental	1	1	0	2
Escrita reflexiva	1	0	1	2
Escrita profissional	0	0	1	1
Escrita acadêmica	5	2	4	11
Escrita	5	3	3	11
Escrita sobre si	0	1	0	1
Escritura de textos	1	0	0	1
Escritura	1	0	0	1
TOTAL:	25	10	12	46

Total de palavras-chave nos três Periódicos 2761

*A *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* não apresenta palavras-chaves nos volumes de 2004 a 2007

Quadro 3 - Palavras-chave: LETRAMENTO(S)

PALAVRAS-CHAVE	TLA	LINGUAGEM	*RBLA	TOTAL
	2004-15 25 vol. (790)	E ENSINO 2004 -2015 26 vol. (874)	2008 -2015 27 vol. (1097)	
Alfabetização	3	2	1	06
Histórico do letramento	1	0	1	02
Letramento (s)	8	11	11	30
Letramento acadêmico	0	4	3	07
Letramento crítico(s)	4	0	3	07
Letramento digital	8	2	3	13
Letramento do copiar e colar	1	0	0	01
Letramento do professor	1	0	1	02
Letramento em gêneros	0	0	1	01
Letramento hipertextual	0	0	2	02
Letramento metamidiático	1	0	0	01
Letramento multimidiático	1	0	0	01
Letramento profissional	0	1	0	01
Letramentos múltiplos	1	0	0	01
Letramento visual	1	0	0	01
Multiletramentos	1	3	3	07
Oralidade – letramento	1	0	0	01
TOTAL	32	23	29	84

Total de palavras-chave nos três Periódicos 2761.

*A *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* não apresenta palavras-chave nos volumes de 2004 a 2007.

Quadro 4: Palavras-chave: TEXTO

PALAVRAS-CHAVE	TLA	LINGUAGEM	*RBLA	TOTAL
	2004-15 25 vol. (790)	E ENSINO 2004 -2015 26 vol. (874)	2008 -2015 27 vol. (1097)	
Compreensão de textos	00	00	00	00
Escritura de textos	01	00	00	01
Gêneros de texto e de atividade	01	00	00	01
Hipertexto	02	00	00	0
Texto(s)	01	02	00	03
Texto argumentativo	01	00	00	01
Texto verbal	00	00	00	00
Texto visual	02	00	00	02

Textos lineares	00	01	00	01
Textos orais e escritos	01	00	00	01
Textos político-ideológicos	00	01	00	01
Tradução de textos religiosos	01	00	00	01
TOTAL	10	04	00	14

Total de palavras-chave nos três Periódicos 276

*A *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* não apresenta palavras-chave nos volumes de 2004 a 2007.

Quadro 5 -Palavras-chave: GÊNERO

PALAVRAS-CHAVE	TLA	LINGUAGEM	*RBLA.	TOTAL
	2004- 2015 25 vol. (790)	E ENSINO 2004 -2015 26 vol. (874)	2008 -2015 27 vol. (1097)	
Abstract	00	00	00	00
Gênero	04	00	06	10
Gênero acadêmico	01	00	03	04
Gênero de discurso escrito	00	01	00	01
Gênero entrevista	01	00	00	01
Gênero perfil.	00	01	00	01
Gênero resenha crítica de filmes.	00	01	00	01
Gênero social	01	00	01	02
Gênero textual	05	05	04	14
Gênero(s) discursivo (s)	02	08	03	13
Gêneros de ensino	01	00	00	01
Gêneros de texto e de atividade	01	00	01	02
Gêneros digitais	03	00	01	04
Gêneros do discurso	00	05	02	07
Gêneros escolares	01	00	00	01
Gêneros orais	00	00	01	01
Gêneros primários	01	00	00	01
Gêneros profissionais	01	00	00	01
Gêneros secundários	01	00	00	01
Genre	01	00	00	01
TOTAL	24	21	22	67

Total de palavras-chave nos três Periódicos: 2761

*A *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* não apresenta palavras-chave nos volumes de 2004 a 2007.

É certamente inesperada a baixa frequência das palavras-chave sobre escritura e leitura na pesquisa dos linguistas aplicados brasileiros, já que há um claro clamor vozeado na mídia, nas reuniões dos pesquisadores e professores sobre as dificuldades da educação brasileira na educação linguística. Esta ausência já foi verificada também em Bohn (2015). Como em inúmeras outras áreas das políticas públicas, os serviços da saúde, da educação, da segurança, assim como os de lazer desenvolvem-se longe das periferias sócio-econômicas-culturais. Os investimentos na educação, inclusive nas pesquisas dos linguistas aplicados, parecem seguir o mesmo modelo. Há investimentos significativos na definição dos gêneros discursivos, na discussão dos letramentos, na formação de professores, mas de algum modo, a LA brasileira encontra refúgios para *resguardar* as habilidades da escritura e da leitura, neste sentido, a habilidade autora, para poucos, muito poucos. Mas esta minoria, refugiada na tarefa de proteger o seu tesouro, míngua numa estética autoral em que a vida torna-se periferia e ficamos somente com o ritmo da batida do samba que une os nossos corpos na brasilidade.

Mais uma palavra

Talvez seja importante que os pesquisadores da leitura e escritura encorajem os professores a darem precedência à aprendizagem sobre a compreensão, isto é, fazer da sala de aula um momento (um tempo) e um espaço de uso da linguagem, em oposição à compreensão da língua. Parece essencial convidar a criança a integrar a linguagem na vida, com toda sua variação. Assim, o professor pode afastar-se do ensinamento de conceitos, do desvelar de processos, do questionar de atitudes, de silenciar vozes, de propor metodologias e avaliar performances. Assim, chegaremos talvez perto daquilo que Jacques Rancière (2015) propõe em seu livro *O mestre ignorante*, “ensinar

o que se ignora”, ou o que Possenti (2001) significa quando diz que *as palavras das línguas do mundo têm muitos sentidos*. Deste modo cria-se um vasto campo de discussão referente à pertinência e à comercialização do trabalho do linguista aplicado.

Talvez, a LA brasileira tenha perdido um pouco o rumo, quando é obrigada a movimentar-se nas entranhas dos monstros avaliativos (CAPES e CNPq, por ex.), criados pelos próprios pesquisadores e que são sustentados nas teses, nas antíteses e sínteses, questionamentos que passam majoritariamente longe dos humanos que incomodam com a sua pobreza, com suas corporeidades carentes de nutrientes, com seus corpos desnutridos, frequentemente doentes, com suas práticas sexuais “proibidas”, tristes, seus gestos agressivos de sobrevivência. É necessário sempre lembrar que é na linguagem das infinitas repetições das metáforas que, segundo Bhabha (2010 e 2005), também se constroem os estereótipos (raciais, sociais, sexuais, profissionais) e que é na linguagem que se instituem as identidades e os princípios da geração da mudança.

Os linguistas aplicados brasileiros, junto com os educadores e a elite governamental, sabem que um número significativo da população nacional é empurrada para a periferia, através de criminosos processos de exclusão. É possível que somente o discurso (a linguagem) possa iniciar o processo de cicatrização das feridas produzidas pelos silenciamentos que a pobreza impõe sobre as camadas populares. O caminho a ser percorrido parece desesperadamente longo. É verdade, reconstruir, produzir rupturas, é mais complexo, leva mais tempo do que planejar uma jornada com os caminhos delineados com antecedência.

O papel do linguista aplicado parece ser duplo: introduzir correções nas vielas da desesperança e traçar os caminhos das palavras em que as bifurcações estão marcadas por convites de esperança, ainda que não palmilhadas pelos membros da comunidade conforme sugere Robert

Frost em seu poema *The Road not Taken*. Claro, não é justo comparar as ruas e as calçadas sombreadas da cidade do poeta de Amherst, MA, USA, com as ruelas das favelas brasileiras que são caminhadas muito diferentemente do que sugere Certeau (2008) em seu texto *Walking in the City*.

Isto nos leva a uma questão central nas pesquisas, a obrigação dos pesquisadores brasileiros se engajarem numa Linguística Aplicada Crítica (LAC). No entanto, entre as 2761 palavras-chave dos três periódicos examinados a expressão LAC somente aparece listada uma vez. Isto indica que a LA precisa afastar-se dos paradigmas hegemônicos da(s) ciências (normais) como discutidos em Kuhn (2005) e asseverados como o espaço científico das investigações humanas por Sokal e Brickmont (2006) em seus textos sobre as *imposturas intelectuais*. É talvez crucial que a LA brasileira se aproxime de uma atitude crítica como sugerida por Boaventura de S. Santos (2007), por exemplo, ou de uma Linguística Aplicada transgressiva como apregoado por Moita Lopes (2006) e já praticada por inúmeros linguistas aplicados brasileiros.

Os cientistas das diferentes áreas do conhecimento humano estabelecem os seus cânones e paradigmas para definirem ou fazerem os seus encaixes para assim separarem os seus canteiros de obras em que desenvolvem as suas atividades de pesquisa e produção de bens para serem, posteriormente, oferecidos nos balcões de negociação, à sociedade. No mundo da mecânica, da física e dos estudos da natureza o foco na causalidade pode produzir momentaneamente resultados satisfatórios, mas o mundo da razão foge às mensurabilidades. O seu objeto de estudo é o SER e a sua metodologia de trabalho movimenta-se na infinita dialética da Tese, da Antítese e da Síntese. O que nos resta fazer: Aprender a arte de viver, isto é, a capacidade de “nos manter em relação harmônica com o que nos escapa” (Agambem, 2014).

Os resultados da busca do facho de luz nos textos da pesquisa em LA talvez sejam mais uma estética do que uma materialidade imediatamente tangível. A imaterialidade que brota do significativo é discurso e este se aloja nas trevas do inconsciente, como sugere Agamben (2014). O único que o pesquisador pode vislumbrar, examinando os dados aqui apresentados, é “um velho e pequeno trenó abandonado” na imensidão das 2761 palavras-chave que os dez anos de pesquisa dos linguistas aplicados colaram nos Resumos de suas publicações dos três periódicos nacionais examinados.

Mas, fica sempre a interrogação de Horkheimer e de Adorno que nos alertam sobre a difícil tarefa (talvez impossível) de *manter a casa ordenada*, por isso a necessidade de termos várias moradias para garantir um pernoite tranquilo nas fronteiras profissionais, sexuais, sociais, étnicas e raciais. A contemporaneidade faz essa exigência por um pacto com a história, com o presente e com o futuro. Sempre é bastante difícil entrelaçar estes três tempos, especialmente no que se refere ao desejo de saber. Foucault (2003) parece ter tido razão, classificando-o como insaciável.

Mais uma palavra repetida ao longo do texto: fica o convite para os pesquisadores da leitura e da escritura a encorajarem os professores da linguagem a darem precedência à aprendizagem sobre a compreensão; fazer da sala de aula um momento (tempo) e um espaço de uso da linguagem, em oposição à compreensão da língua; convidar a criança a integrar a linguagem na vida, com toda sua variação, assim o professor pode afastar-se do ensinamento de conceitos, do desvelar de processos, do questionar de atitudes, de silenciar vozes, de propor metodologias e avaliar performances. Quanta coisa a ser evitada! Mas sempre resta a vida, uma história, uma poesia. Assim o professor talvez chegue perto daquilo que Jacques Rancière (2015) propõe em seu livro

O mestre ignorante: ensinar o que se ignora, e também se evite as palavras de Libâneo (2011)

Adeus professor, Adeus Professora.

Referências

- Agamben, G. (2014). *Nudez*. (1 ed.). (D. Pessoa, trad.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Bakhtin, M. (2013). *Estética da criação verbal*. (4 ed.). (P. Bezerra, trad.) São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. e Volochinov, V. N. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem* (11 ed.). (M. Lahud e Y. F. Vieira, trad.). São Paulo, Hucitec.
- Bhabha, H. (2010). Cultures in-between. In Hall, Z. and Du Gay, P. (Org.). *Questions of cultural identity*. (pp. 53-60). London: Sage.
- Bhabha, H. (2005). *O Local da cultura*. (M. Ávila, E. L. de L. Reis e G. R. Gonçalves, trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Beltrame, M. (junho, 2015). Secretário considera debate “superficial”. *Jornal Valor*, (A12), pp.12.
- Bohn, H. I. (2015). Linguística Aplicada Brasileira: uma área do conhecimento em construção no meio de saberes, desejos e de políticas. Trabalho apresentado na Abertura do V Seminário de Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Políticas e agendas no campo de Estudos da Linguagem. UNICAMP.
- Certeau, M. de (2008). Walking in the city. In Badmington, N. and Thomas, J. (Org.). *The Routledge critical and cultural theory reader*. (pp.381-404). London: Routledge.
- Elias, N. E Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders*. (V. Ribeiro, trad.). RJ: Zahar.
- Foucault, M. (2003). *História da sexualidade: a vontade de saber*. (M. T. da C. Al e J. A. G. Albuquerque, trad.). (15 ed.). São Paulo, SP: Graal.
- Foucault, M. (2000). Sobre a História da sexualidade I. In: _____. *Microfísica do poder*. (pp. 244). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e punir - nascimento da prisão*. (16 ed.). (R. Ramallete, trad.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17 ed.)S. Paulo, SP: Editora Paz e Terra.
- Freud, S. (2011). *O mal-estar na cultura*. (R. Zwick, trad.). Porto Alegre: LPM Pocket.

- Kuhn, T. S. (2005). *A estrutura das revoluções científicas*. (B. V. Boeira e N. Boeira, trad.). S. Paulo, SP: Editora Perspectiva.
- Libâneo, J. C. (2011). *Adeus professor, Adeus professora? Novas tecnologias educacionais e profissão docente*. (13 ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Moita Lopes , L. P. da. (2006). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Possenti, C. (2001). *A Cor da língua e outras croniquinhas de linguista*. Campinas, SP.
- Rancière, J. (2015). *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. (L. do Valle, trad.). (3 ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Santos, B. de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.
- Sapir, E. (1980). *A Linguagem – Introdução ao estudo da fala*. (2 ed.)(J. M. Câmara Jr. , trad.). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Sokal, A. e Bricmont, J. (2006). *Imposturas intelectuais – o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*. (M. Altman, trad.). (3 ed.). Rio de Janeiro, RJ: Editora Record Ltda.

RUEDA EL HERALDITO: UNA ESTRATEGIA DE CUATRO RS

MARÍA MERCEDES BOTERO POSADA, VIVIANA AHUMADA CARRIAZO, EVA MARÍA

MÉNDEZ, JULIETH DÍAZ BENITEZ

RESUMEN

Rueda El Heraldito es una estrategia educativa transversal a la escuela desarrollada dentro del programa *Ciudadano de Honor*, dirigida a estudiantes entre 5 y 12 años de edad, cuyo fundamento es el aprendizaje significativo y el cambio actitudinal, por medio de técnicas lúdicas, artísticas y de animación a la lectura; bajo el modelo de las 4 R (Reducir, Reciclar, Reutilizar y Responsabilizarse), que promueve el Consumo Responsable y la Cultura Ciudadana. Rueda El Heraldito ha tenido un alcance regional desde el 2014 hasta el 2015; se ejecuta dos veces al año durante 8 semanas. Actualmente, participan 42 Colegios del sector oficial y privado, ubicados en la ciudad de Barranquilla y municipios aledaños. Las actividades realizadas en el programa son de dos tipos: 1. *Cerradas*, al interior del hogar y la escuela, para generar reflexión sobre las realidades cercanas de los niños y la comunidad educativa; y 2. *Abiertas*, realizadas en un punto central de la ciudad con colegios, familias y comunidades.

Palabras clave: Consumo Responsable, Cultura Ciudadana, Modelo de las 4 R: (Reducir, Reutilizar, Reciclar, Responsabilizarse)

La innovación que necesita la educación

A lo largo del tiempo, diferentes áreas del conocimiento han tomado importancia dentro de los procesos educativos, creando “jerarquías informales” que conllevan a que ciertas asignaturas como: ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales, entre otras, sean favorecidas tanto en la familia como en la escuela. Sin embargo, si se realiza una reflexión al respecto, se podrá observar que se corre el riesgo de que el conocimiento de las mismas por parte de algunos, no aporte a una mejor sociedad.

En pruebas de estado, exámenes, pruebas de selección, entre otras, éstas “áreas” siguen siendo favorecidas, pues de alguna manera garantizan un rendimiento académico adecuado. La

pregunta es: ¿Cómo garantizan que dichos conocimientos serán utilizados adecuadamente para aportar a la construcción de una mejor sociedad?

Para responder a esta pregunta es necesario hacer énfasis en la construcción de valores, y en este caso, se proponen dos variables que abarcan gran cantidad de valores: Cultura Ciudadana y Consumo Responsable, los cuales son igual de valiosos que las matemáticas, las ciencias sociales o la literatura, pues fomentan una formación para la vida, son pilares fundamentales y base de comportamientos adecuados que hacen surgir a una sociedad.

La Cultura Ciudadana, se encuentra relacionada con la autorregulación (Mockus, 1999) y el Consumo Responsable, se encuentra caracterizado por un consumo con responsabilidad social, respeto por los derechos humanos, multiculturalismo y la ecología (Goig, 2009).

Ambos, son aprendizajes complejos, pues implican un cambio de actitud real, lo cual, a su vez involucra cambios en tres elementos: un componente cognitivo, un componente afectivo y conducta o componente comportamental. Al ser aprendizajes de tipo actitudinal – valoral (Coll, Pozo, Sarabia, & Valls, 1994) deben promoverse de forma más vivencial, ya que estos tienen un mayor nivel de complejidad y a largo plazo se encontrarán fuertemente inmersos en “saber ser” del individuo.

De poco nos sirve tener genios y profesionales brillantes si todo su conocimiento es aportado para destruir, como es el caso de grupos armados, ladrones políticos, creadores de bombas nucleares o incluso quienes crean tecnología para contribuir a un estilo de vida más cómodo, ya que, actualmente todo eso ha traído consecuencias devastadoras para el medio ambiente. Pues bien, todas esas personas son realmente brillantes pero carentes de formación en Cultura Ciudadana, Consumo responsable y de haberla tenido, probablemente usarían sus saberes en pro al bien común.

La educación promueve conocimientos necesarios pero “Su importancia consiste en que el hombre logre su propia autodeterminación como persona (Molina, Pérez Pellín, Suárez, & Rodríguez, 2008, p. 1). Esta autodeterminación, siempre implica valores y actitudes forjadas en base al bien social.

Teniendo en cuenta lo anterior, Rueda el Heraldito, estrategia del programa Ciudadano de Honor, se busca promover Cultura Ciudadana y Consumo Responsable por medio del modelo pedagógico de las 4Rs: Reducir, Reutilizar, Reciclar, personificadas por los 4 personajes de la familia Rueda:

1. Ramón, padre de la familia, encargado de velar por Reducir: consumos innecesarios (luz, gas, agua, etc.), gasto de dinero, agresividad, estrés;
2. Rita, madre de la familia, encargada de Reutilizar: objetos, experiencias, empaques, etc.;
3. Rosita, hija de la familia, encargada de Reciclar: materiales con separación de residuos en la fuente para su transformación y creación de nuevos productos a partir de materiales reciclados;
4. Ringo, la mascota de la familia, quien vigila que la Responsabilidad se encuentre presente siempre, promueve el conocimiento del entorno, identidad y normas de tránsito, reconociendo las acciones del buen ciudadano y protegiendo los recursos.

Las 4R's en Barranquilla por medio de Ciudadano de Honor

Barranquilla es la capital del departamento del Atlántico, ubicado en Colombia, país rico en recursos naturales. Rangel (2005), enuncia que es uno de los dos países del planeta, con mayor expresión a nivel de biodiversidad, aun así, es un país en desarrollo con gran cantidad de

problemáticas a nivel de necesidades básicas entre sus habitantes que llegan a interferir en su desarrollo humano. Un factor que puede estar relacionado, es la inadecuada explotación de sus recursos, pues es un país con potencial para brindarles a sus habitantes calidad de vida. Se cree, entonces que un adecuado manejo de dichos recursos, puede contribuir a mejorar la calidad de vida de los colombianos, y para ello, estrategia indicada es la educación.

Se inicia con Barranquilla un proceso de intervención, a través de: “Ciudadano de Honor”, Por medio del cual se genera impacto en: Empresas, Comunidades y Colegios, siendo estos últimos una prioridad al ser población infantil. De acuerdo a Heckman, (2010) “El aprendizaje temprano engendra el aprendizaje posterior y el éxito temprano genera el éxito posterior” (p, 1).

Es decir, entre más temprano se promuevan aprendizajes referidos a Cultura Ciudadana y Consumo Responsable, estos serán más duraderos y rentables, pues como se dijo anteriormente, son aprendizajes complejos que implican cambios actitudinales reales.

Antes de iniciar con la estrategia, se realiza un sondeo diagnóstico para determinar el estado de las practicas alrededor de las 3R's que se promueven mundialmente y que algunos denominan el triángulo de la ecología (Lara, 2008) y se encontró que aún hay mucho por mejorar.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la encuesta Vecino de Honor (2014) se evidencia que, los barranquilleros afirman tener buenas prácticas en la aplicación de conductas de reducción en el hogar con un 82% Sin embargo en cuanto a Reutilización, el 55% realiza conductas relacionadas , y solo el 37% maneja conductas referentes al reciclaje (El Herald, 2014). De aquí que resulte importante indagar nuevas metodologías guiadas a formar a los ciudadanos Barranquilleros sobre estas temáticas.

De acuerdo a este panorama, los colegios se convierten en un público fundamental para promover cambio actitudinal en materia de consumo responsable y cultura ciudadana teniendo en

cuenta que desde la infancia se pueden generar impactos a largo plazo en la construcción de sociedades más responsables, en éste caso, con el medio ambiente (Torrado; Reyes & Durán, 2006; Ramírez-Abrahams, Patiño-Mora y Gamboa-Vásquez, 2014).

En el pilotaje de *Rueda el Heraldito*, realizado el primer semestre del año 2014, se encontró que las actividades artísticas y lúdicas, realizadas por los niños y niñas participantes, potencializaban las habilidades de lecto -escritura, y además fomentaban el involucramiento de los miembros del núcleo familiar, facilitando de ésta forma, el cambio actitudinal hacia conductas relacionadas con el consumo responsable y la cultura ciudadana, en los colegios y en las familias.

El arte, la lúdica y la animación a la lectura, facilitan el aprendizaje, y por ende, el cambio actitudinal en niños y niñas de etapa escolar, debido a que facilitan procesos de reflexión y exteriorización de aspectos emocionales y cognitivos (Bonilla, 2006; Duncan, 2007; Palacios, 2006; Santos, 2005). En este sentido, es importante señalar que el programa *Rueda el Heraldito*, se encuentra estructurado teniendo en cuenta la animación a la lectura, pero además, el arte y la lúdica. Desde éste, se plantea una forma diferente de enseñar consumo responsable y cultura ciudadana; que, articuladas a las asignaturas cotidianas de la escuela, desencadenan la aplicación de las 4Rs (Reciclar, Reducir, Reutilizar, Responsabilizarse).

Asimismo, *Rueda el Heraldito* busca generar la construcción de aprendizajes significativos, articulando conocimientos previos de vivencias familiares y clases impartidas en la escuela, con temáticas relacionadas con el Consumo Responsable y la Cultura Ciudadana, teniendo como “aliados” a los docentes líderes de cada institución educativa participante quienes, en un ejercicio de compromiso semanal, incentivan a los niños y niñas a realizar las actividades. Es importante tener en cuenta que el aprendizaje significativo “es aprendizaje con comprensión, con significado, con capacidad de transferencia” (Moreira; 2012, p, 11). De ahí la trascendencia que tiene la labor

del docente en este proceso, ya que son ellos quienes conocen a profundidad el estado cognitivo de cada estudiante y cómo darle sentido y articular cada actividad con sus conocimientos previos.

De igual forma, se busca que el proceso sea muy participativo, pues, el aprendizaje requiere de la intervención activa y continua del estudiante, ya que a través del involucramiento con las temáticas y los procesos, que tienen lugar fuera y dentro del aula, se facilita y enriquece el proceso de formación (Ausubel, 1983; Vosniaudou, 2000; Osorio y Jaramillo, 2013).

Variables de estudio

Consumo Responsable



Es aquel consumo que conlleva a comportamientos y decisiones que toman los consumidores, teniendo en cuenta los problemas ambientales y los recursos que disponen, guiados no sólo por la satisfacción de las necesidades sino también las posibles consecuencias adversas (Antil, 1984; Villegas y López, 2006). En este sentido, se entiende el consumo responsable en relación con el medio ambiente y las personas, el cual se encuentra “caracterizado por la influencia que sobre el mismo tendrían valores como la solidaridad, la responsabilidad social, el respeto por los derechos humanos, el multiculturalismo o la ecología”. (Goig, 2009, p. 145). Es decir, un consumo sin derroche y con consciencia.



Cultura Ciudadana

Por su parte, la Cultura Ciudadana, se encuentra relacionada con la autorregulación. A pesar de que se conoce poco sobre ella, Mockus (1999) sostiene que “La noción de cultura ciudadana buscaba impulsar ante todo la autorregulación interpersonal” (p.10), que conlleva al ser humano a mantener un comportamiento coherente con la verdadera libertad propia y de los demás.

De igual forma Corpovisionarios (SF), alude a dos objetivos principales: Aumentar la capacidad de los individuos para cumplir y cooperar de forma voluntaria a las pautas o leyes que mantienen la armonía dentro de las comunidades y aumentar la autorregulación de los ciudadanos para comportarse de forma adecuada, en los diferentes entornos bajo los cuales se mueven; este último, en la misma línea de Mockus (1999).

Tabla 1

<p>Reducir</p> <p>Es denominada primera erre por ser clave dentro de la conducta ecológica debido a que puede producir gran impacto al ser directa y no requerir procesos adicionales. Todo lo que se consume tiene una relación inmediata con lo que se desecha, es decir, evitar el derroche sería una solución. (Lara, 2008).</p>	
<p>Reutilizar</p> <p>Maximizar la utilidad a las cosas, es una forma de crearle rentabilidad. De alguna manera es un poco más complejo que la reducción, pues implica creatividad (Lara, 2008). Consiste en volver a usar los productos o bienes desechados, sin cambiarle su funcionalidad, es decir, usándolos con el mismo fin para el que fueron diseñados (Innovación y Cualificación & S.L., Target 2014).</p>	

<p>Reciclar</p> <p>Es un proceso que implica utilizar productos o partes de productos desechados para transformarlos y volverlos productivos y utilizables (Innovación y Cualificación & S.L., Target 2014). Para Lara (2008) Es importante destacar, que es la tercera opción dentro de una cadena de tres erres, pues, a diferencia de las anteriores, esta puede implicar procesos y costos adicionales, que pueden ser evitados.</p>	
<p>Responsabilidad</p> <p>Es una cuarta erre que se ha incorporado en el modelo desde Ciudadano de Honor, sin embargo, no entra en la cadena, sino que es transversal a la triada ya mencionada. Puede ser enfocada de forma individual o social, para demostrarla frente a una realidad o para hacer parte integral de la misma, en ambos casos es un valor ligado a la moral y el compromiso. (Díez & De Sousa 2008).</p>	

Educación - aprendizaje en Cultura Ciudadana y Consumo Responsable

Al interior de las reformas curriculares se deben tener en cuenta, contenidos relacionados con las actitudes, valores y normas sociales, siendo estos saberes específicos posibles se promover Coll (1992). La formación en ética, cultura ciudadana y conciencia ambiental, son procesos que duran toda la vida, por tanto deben apuntar a promover la autonomía y la responsabilidad social (Agratti y Bethencourt, 2002; Avendaño y William, 2012; UNESCO- PNUMA Programa

internacional de educación ambiental, 1997). Sin embargo, lo anterior sólo es posible a través de procesos racionales abiertos, que susciten la reflexión y den paso a la aparición de las actitudes coherentes con los mismos (Agratti y Bethencourt, 2002). De esta manera, el aprendizaje de Cultura Ciudadana y Consumo Responsable toma fuerza dentro de los currículos académicos.

Ahora bien, dicha educación en estas áreas, debe ser promovida de forma diferente, teniendo en cuenta que ésta, marca las directrices para el desarrollo físico, mental y social de todo ser, y que en los últimos años, se ha evidenciado la importancia de implementar nuevas formas de educar, se plantea el juego, las artes y la animación a la lectura como medios para la educación en Cultura Ciudadana y Consumo Responsable, concibiendo al hombre como un ser multidimensional y que debe ser entendido a partir de las diversas realidades que lo componen (Chávez, 1998 citado por Díaz-Monsalve y Quiroz-posada, 2013).

Enfatizando en la formación de actitudes y valores en el público infantil, Autores como Tobón, Gaviria y Ramírez (2012) sostienen que:

Las actividades lúdicas como método psicopedagógico, articuladas a un proceso reflexivo (...) contribuyen a la interpretación de las actitudes y prácticas cotidianas, lo que promueve la apertura de espacios interrelacionales que generan un cambio positivo (p 83).

De esta manera, el arte y la lúdica, y la animación a la lectura, se convierten en herramientas propicias para el fomento de valores fundamentales y de aprendizajes significativos referidos a la Cultura Ciudadana y el Consumo Responsable.

Metodología

El programa Rueda el Heraldito se desarrolla por fases ejecutadas una vez cada semestre, con una duración de aproximadamente (8 semanas). Actualmente se han realizado IV fases.

Las actividades pedagógicas de *Rueda El Heraldito* son de carácter lúdico, con el fin de que sean realizadas en familia y articuladas a las asignaturas del currículo escolar, según la consideración de los docentes. A través de las actividades pedagógicas de *Rueda el Heraldito*, se pretende observar e identificar las prácticas coherentes con el consumo responsable y la cultura ciudadana, desde dentro de las familias hacia afuera de las mismas.

La logística de las intervenciones se divide de la siguiente manera:

Actividades Cerradas: mínimo 1 R (Reciclar, Reducir, Reutilizar, Responsabilizar) asociada por actividad. Este tipo busca ser realizadas al interior del hogar y la escuela, con el fin de generar reflexión hacia adentro, de las realidades cercanas de los niños y la comunidad educativa.

Actividades Abiertas: Este tipo de actividades se enfocan a ser realizadas en conjunto, con los colegios de honor participantes de *Rueda El Heraldito*, en un punto central de la ciudad de Barranquilla. Tienen como finalidad fomentar la participación masiva e integración entre los diferentes colegios.

Población

Rueda el Heraldito se encuentra abierto para todo el departamento del Atlántico, hasta este momento, han participado instituciones de la ciudad de Barranquilla, municipios de soledad, Galapa, Repelon y Malambo. Con las siguientes cantidades: 5 Colegios en la fase piloto, 28 colegios en la segunda fase, 38 colegios en la tercera fase y 42 colegios en la cuarta fase.

La estrategia está dirigida a estudiantes/niños y niñas entre 5- 12 años de edad, de cursos de básica primaria (1° - 5°) y primeros de bachillerato (6° - 7°), con diferentes niveles educativos y

estratos socioeconómicos. Asimismo, los grados participantes de cada institución varían según los criterios de la misma.

Tipo de investigación

Para esta estrategia, se lleva a cabo un estudio de tipo descriptivo, por medio del cual se pretende observar cómo actúan las variables (Tamayo, 2004) de consumo responsable y cultura ciudadana en las instituciones educativas, a partir del diseño de actividades puntuales, que conllevan a conductas coherentes con las 4Rs y que son compiladas en un 4 páginas de un periódico infantil llamado El Heraldito publicado semanalmente.

Herramientas e instrumentos

La recolección de la información se realiza a través de las respuestas enviadas por los niños semanalmente en el cupón (ver figura 1) de la actividad de Rueda El Heraldito. Cada capítulo del proceso es publicado en el periódico “El Heraldito” los domingos, de manera que, los niños puedan realizarla al interior de su hogar o en la escuela a lo largo de la semana.

Al inicio del proceso se hace entrega a cada colegio de un buzón en donde los niños depositan los cupones resueltos para el posterior proceso de recolección.

Figura 1

Arte de los cupones por actividad (I- VIII semana 2014-I).



Arte de los cupones por actividad (I- VIII semana 2014-II).



Arte de los cupones por actividad (I- VIII semana 2015-I).



Arte de los cupones por actividad (I- VIII semana 2015-II).



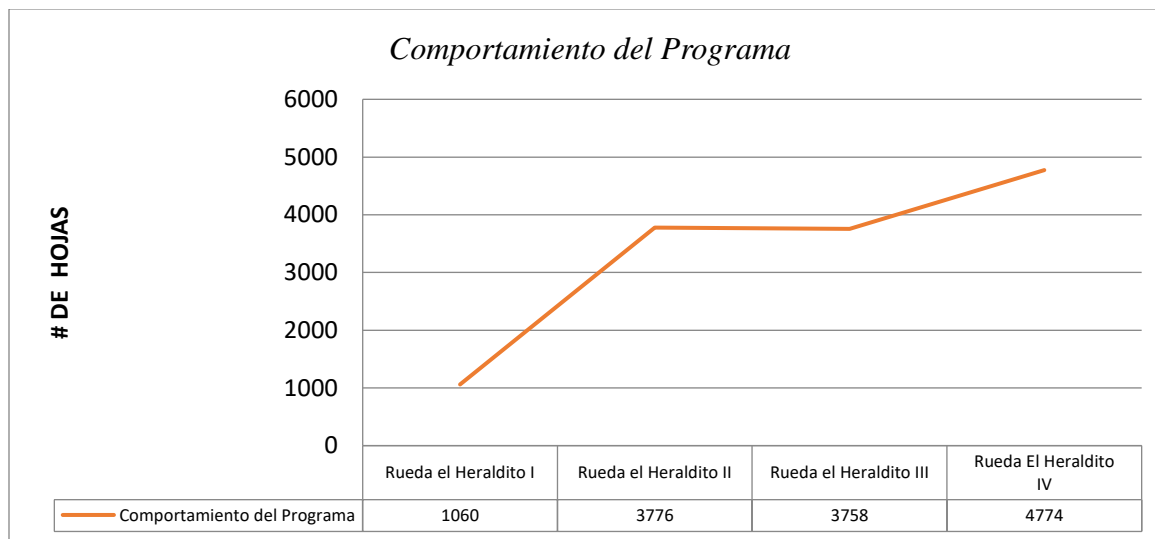
Técnica de Interpretación de la información

Teniendo en cuenta las necesidades y características del insumo de información (Cupón del Heraldito) se plantea el análisis de contenido como principal técnica de interpretación y análisis de la información al ser una herramienta altamente utilizada en investigación educativa, que permite organizar y analizar gran cantidad de información e identificar y describir las propiedades lingüísticas de un escrito o texto (Noguero, 2002).

Resultados

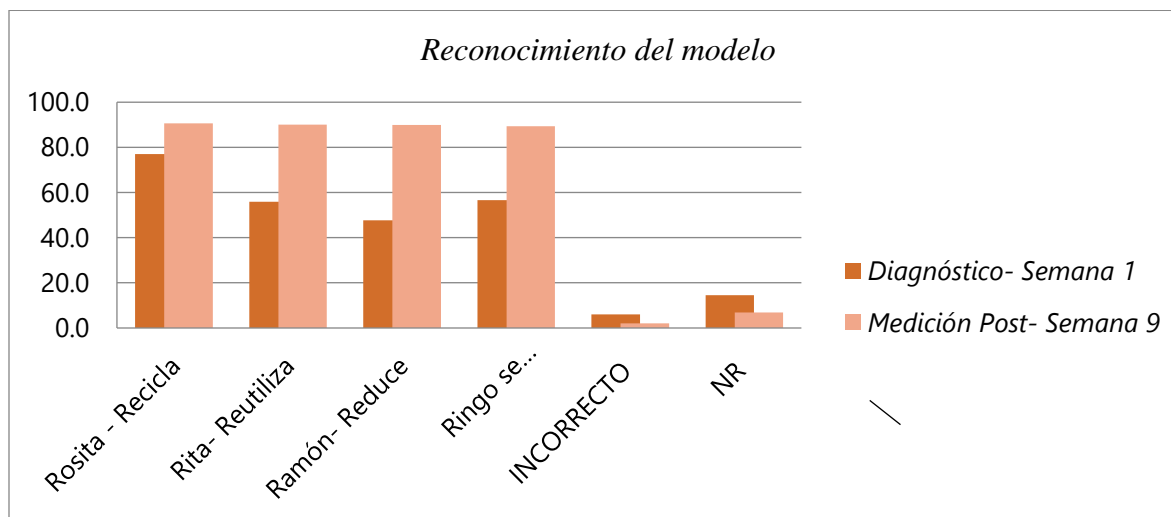
Los resultados demuestran un evidente crecimiento en la participación de niños y niñas a lo largo de las cuatro fases. En cuanto a la IV fase, se puede observar un mayor reconocimiento del modelo junto con las 4Rs de cada personaje, y aumento en tres de las conductas esenciales relacionadas con Consumo Responsable y Cultura Ciudadana. Por último, se resalta el énfasis hecho en la R transversal “Responsabilidad” a lo largo del programa.

Gráfica 1



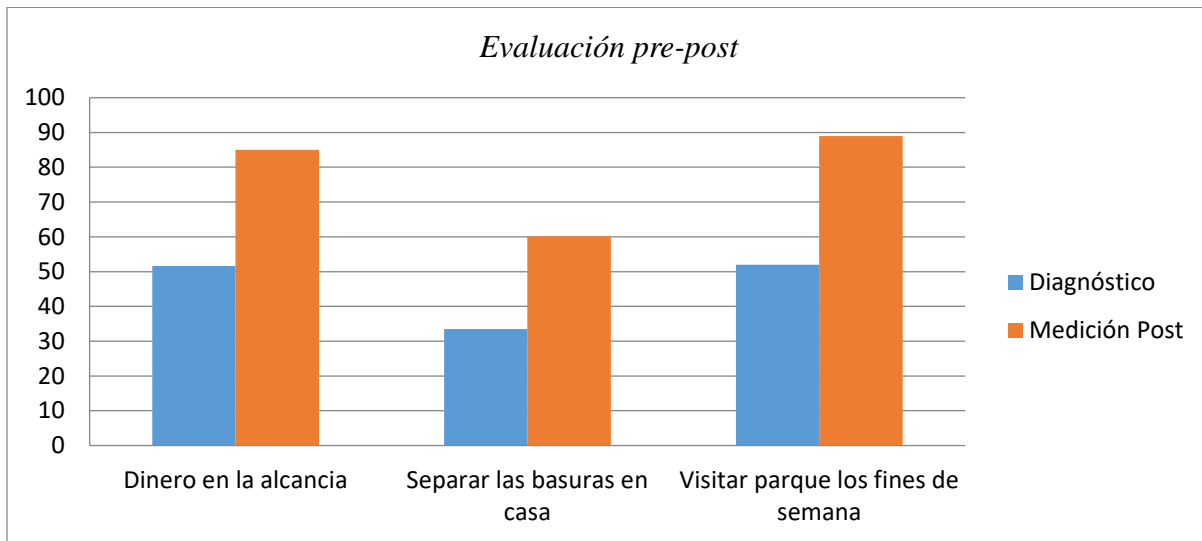
En el análisis general del comportamiento del programa desde sus inicios, se puede observar una tendencia ascendente en el número de cupones recolectados. Lo anterior, es muestra de la acogida que ha tenido el programa en los colegios. Actualmente se han recogido en total 13.368 hojas de actividades.

Gráfica 2



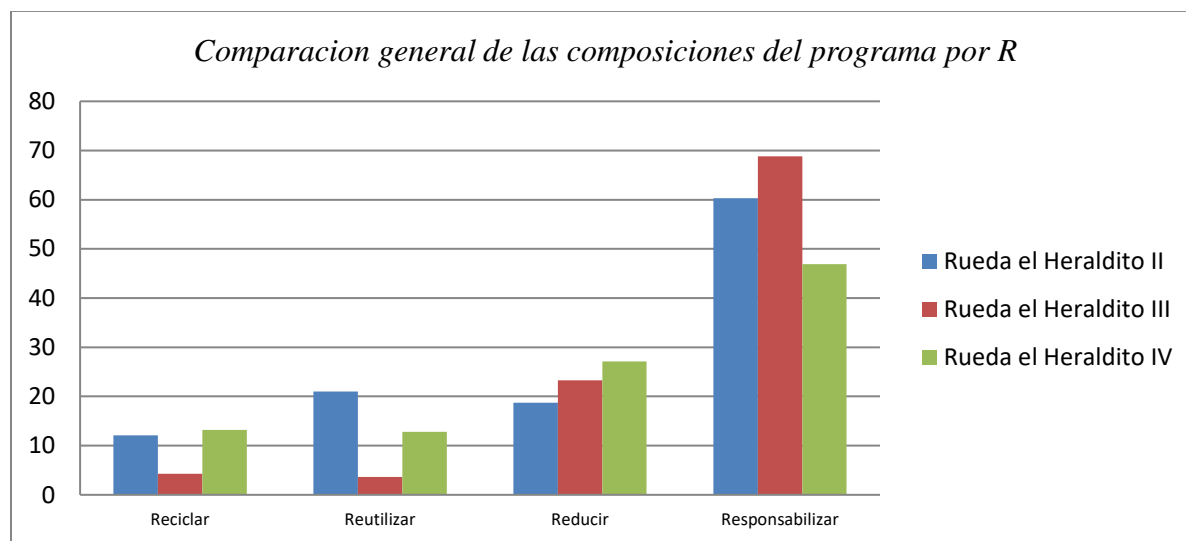
Se realizó una medición pre-post en la versión IV, con el fin observar que tanto los niños asociaban los personajes de la Familia Rueda con las R que practican. Teniendo en cuenta el # de cupones enviados en las semanas correspondientes (semana 1: 413/ semana 9: 809). Al Finalizar el programa se observa un incremento del reconocimiento del modelo de Ciudadano de Honor.

Gráfica 3



La presente gráfica compara los datos obtenidos durante la semana de visitas de Rueda El Heraldito IV y al finalizar el programa, con respecto a la práctica de tres conductas esenciales reforzadas a lo largo proceso de Rueda El Heraldito. Demuestra un incremento significativo en todos los casos.

Gráfica 4



El énfasis del programa desde sus inicios es educar para Responsabilizar a las comunidades educativas, teniendo en cuenta que, como ya se ha dicho, es una erre transversal a las demás, así pues, gran parte de las actividades son protagonizadas por Ringo en asociación con Rita, Rosita y Ramón. Se debe continuar trabajando para lograr un mayor involucramiento de actividades asociadas al reciclaje y la reutilización, con el fin de lograr una práctica del modelo más integral. Cabe resaltar que la R de Responsabilizarse, de alguna manera incluye a las otras 3Rs.

Conclusiones

Rueda el Heraldito es una estrategia que se encuentra enmarcada en la línea de acción de “Colegios de Honor”, del programa Ciudadano de Honor. Busca fomentar Cultura Ciudadana y Consumo Responsable por medio del modelo pedagógico de la Familia Rueda, Modelo propio de Ciudadano de Honor que expone 4Rs: Reducir (Ramón), Rita (Reutiliza) Rosita (Recicla), Ringo (se Responsabiliza).

A raíz de la necesidad que se tiene en formación en valores, se implementa esta estrategia, cuyo público objetivo son los niños y niñas, ya que la infancia es la etapa más susceptible para el aprendizaje y de alguna manera garantiza que éste sea más duradero (Heckman, 2010).

Es una estrategia que implementa el arte, la lúdica y en general la animación a la lectura, por medio de actividades semanales publicadas en el diario para niños (as) “El Heraldito” por una longitud de aproximadamente ocho semanas. Dichas actividades son realizadas en familia y/o en la escuela con la ayuda de los docentes. Se realizan actividades cerradas y actividades abiertas, en las cuales, la comunidad participante se reúne e intercambia experiencias por medio de dinámicas y eventos varios.

A lo largo de esta estrategia se han podido observar cambios en la conducta de los niños y niñas participantes dirigidos a acciones referentes a la Cultura Ciudadana y el Consumo Responsable, por lo cual el aprendizaje ha sido evidente. Se resalta aquí la importancia de éste proceso, teniendo en cuenta la transformación necesaria que se requiere para la preservación del planeta y de paso, de la humanidad.

Anexos



Bibliografía

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Alvariño, C. et al. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15- 43.
- Bermúdez, M. (1982). Análisis de Contenido Procedimientos y Aplicaciones. Ciencias Sociales, 24, pp 71-80. Recuperado de: <http://revistacienciassociales.ucr.ac.cr/wp-content/revistas/24/bermudez.pdf>.
- Blanco, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de la calidad de la educación. *Eficacia escolar y factores asociados en américa latina y el caribe*; UNESCO: Santiago
- Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falces, C., & Sierra, B. (2002). Cambio de Actitudes Implícitas. *Psicothema*, 14(4), 771-775.
- Díaz Monsalve, A., & Quiroz posada, R. (2013). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. *Íkala: Revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 17-29.
- ElHeraldo.com. (2014). ¡422 Barranquilleros se autoevaluaron como vecinos! Recuperado de <http://ciudadano.elheraldo.co/422-barranquilleros-se-autoevaluaron-como-vecinos/>
- Ercilla, M. A., & Tejeda, N. B. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 4(3).
- Inpsicon.com. (SF). ¿Quiénes somos? Recuperado de <http://inpsicon.com/iQuienes-somos/quienes-somos.html>
- Jiménez, C. (2003). Lúdica- Caos y Creatividad. *Revista de educación, cultura y sociedad*, III(4), 149-157.

- López de Maturana L., D. (2014). Aprendizaje infantil y ethos lúdico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 13(37) 85-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30531107005>
- Manterola, C. (2001). Estrategias de investigación diseños observacionales 1ª parte: Estudios Descriptivos. *Revista chilena de cirugía*, 53 (2), 229-233-
- Rodríguez, A. (2003). La recreación: una estrategia de enseñanza para el desarrollo del contenido actitudinal del diseño curricular en alumnos de tercer grado, de la escuela bolivariana Ambrosio Plaza. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 4(2).
- Universidad del Norte. (2009). Programa de modernización curricular. La formación de pregrado en la universidad del norte: un reto del siglo XXI. Universidad del Norte.
- Vosniadou, S. (2000). Cómo Aprenden los niños. En I. A. Education (Ed.), *Serie prácticas educativas* (págs. 1- 36).

Referencias

- Agratti , L., & Bethencourt, V. (2002). Una nueva versión para los contenidos: Implicancias para la enseñanza de la filosofía. *Revista de filosofía y teoría política*(34), 29-34.
- Antil, J.(1984). Socially responsible consumers: profile and implications for public policy. *Journal of Macromarketing*, 18 -39.
- Ausubel, D. (1983). La teoría del Aprendizaje significativo. Recuperado de [http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje significativo.pdf](http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf)
- Avendaño, C., & William, R. (2012). Educación ambiental (EA) como herramienta de la responsabilidad social (RS). *Revista Luna Azul*(35), 94-115.

- Bonilla, J. C. (2006). Experiencias metodológicas construidas a partir de la expresión artística, del conocimiento, de las teorías implícitas y de los modelos de pensamiento del docente. *Educación*, 30(1), 201-216.
- Chávez, J. (1998). Introducción a la Pedagogía General. Manuscrito inédito.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (1994). Contenidos en la reforma.
- Coll, C. Et al, (1992), *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Bs. As., Santillana.
- Corpovisionarios. (SF). Cultura Ciudadana. Bogotá. Recuperado de <http://corpovisionarios.org/index.php/es/corpovisionarios/culturaciudadana>
- Díez, E. M., & De Sousa, R. G. (2008). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 6.
- Goig, R. L. (2009). Consumo responsable y globalización reflexiva: Un estudio referido al comercio justo en España. *Revista española del tercer sector*, (11), 145-165.
- Heckman, J. J. (2010). Invertir en la primera infancia. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 1-2.
- Innovación y Cualificación & S.L.,Target (2014) *Experto en gestión medioambiental*
- Lara, D. (2008) Reducir, Reutilizar, reciclar. *Elementos* 69, 45 – 48.
- Mockus, A. (1999). *Armonizar ley, moral y cultura: Cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá, 1995-1997*. Inter-American Development Bank.

- Molina, L., Pérez Pellín, S., Suárez, A., & Rodríguez, W. A. (2008). La importancia de formar en valores en la educación superior. *Acta Odontológica Venezolana [revista en Internet]*, 46(1).
- Moreira, M. A. (2012). La teoría del aprendizaje significativo crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 31, 9-20.
- Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de educación*, (4), 167-180.
- Osorio, M., & Jaramillo, C. (2006). Utilización de la lúdica para la enseñanza del M.R.P.I. *Scientia Et Technica*, XII(32), 301-306.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, (46) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>
- Ramírez-Abrahams, P., Patiño-Mora, V. & Gamboa-Vásquez, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*, 18(3) 67-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194131745005>
- Rangel, J. O. (2005). La biodiversidad de Colombia. *Palimpsestvs: Revista de la Facultad de Ciencias Humanas*, (5).
- Santos, M. (2005). Talleres pedagógicos: *Arte y magia de las manualidades infantiles*. Sao Paulo, Brasil: Narce S.A ediciones.
- Tamayo, M. (2004). *Investigación Científica: Evaluación y administración de proyectos de investigación*. Limusa SA, Noriega Editores.

Tobón, Gaviria y Ramírez. (2012). La lúdica como método psicopedagógico: Una experiencia para prevenir la farmacodependencia en jóvenes. *Avances en psicología latinoamericana*, 30 (1), 81-92.

Torrado, M. C., Reyes, M. E., & Durán, E. (2006). Bases para la formulación de un plan nacional para el desarrollo de la primera infancia. *Revista Infancia, adolescencia y familia*, 1(1), 15-38.

UNESCO- PNUMA Programa internacional de educación ambiental. (1997). Actividades de educación ambiental para las escuelas primarias: Sugerencia para confeccionar y usar equipo de bajo costo. En *Serie educación ambiental*. Santiago, Chile: UNESCO

Villegas, G. & López, M. (2006). EL INTERÉS ECOLÓGICO Y EL CONSUMO SOCIALMENTE RESPONSABLE: Dos Conceptos para la Gestión Ambiental del Empresario. *Luna Azul Journal*.

EL ALFABETO PICTOFÓNICO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS REGLAS DE CORRESPONDENCIA GRAFEMA FONEMA (RCGF)

María de los Ángeles Carpio Brenes

RESUMEN

Desde la prehistoria, el ser humano recurrió a pinturas y grabados rupestres para plasmar sus ideas. Siglos después, cambió esta por dibujos y símbolos que representaban palabras e ideas completas. Sin embargo, como no todo se podía representar gráficamente, surgió la escritura fonética como conjunto de signos que representan los sonidos de un idioma, dando origen al alfabeto actual, empleado en gran parte del mundo. La dificultad que se presenta hoy día en el aprendizaje del código alfabético es la arbitrariedad de sus signos, porque las letras no reproducen la forma de los objetos, como sucedía en la antigüedad. Para reducir esta arbitrariedad, surge en Costa Rica el Alfabeto Pictofónico, una mnemotecnia que a través de la transformación de las letras en dibujos (pictografía) y la segmentación del sonido inicial de la palabra ilustrada (fonología), el estudiantado ve más clara la asociación de los grafemas con sus fonemas. Esta técnica parte del principio de que el sistema de escritura del español se basa en las reglas de correspondencia grafema fonema, y que el código alfabético debe ser enseñado de manera explícita, porque no se espera a que el estudiantado descubra espontáneamente esas relaciones; sistemática porque la enseñanza se organiza siguiendo un orden preciso; y temprano debido a que las letras se presentan desde el comienzo de la instrucción. Esta experiencia didáctica ha dado excelentes resultados en estudiantes de primer grado y en población con necesidades educativas especiales desde su creación en 1998.

Palabras clave: Pictofónico, RCGF, código, ortográfico, alfabeto.

Surgimiento del código alfabético

La necesidad del ser humano por plasmar sus ideas sin que medie la expresión verbal se presentó desde el paleolítico, mediante pinturas y grabados rupestres. Siglos después, cambió la protoescritura por conjuntos de signos que describían la realidad por medio de dibujos representativos, denominada escritura pictográfica, o de signos que representaban palabras e ideas completas, llamada escritura ideográfica, utilizada por los egipcios, los chinos y los sumerios (Gaur, 1990).

Según Robinson (1996), los egipcios emplearon la escritura jeroglífica que estaba compuesta de ideogramas, que son objetos que no tienen ningún sonido fonético; de fonogramas, que son signos que sirven para expresar la pronunciación; de signos silábicos, que representan a varias consonantes; y de determinativos, que sirven para mostrar su función semántica, como los verbos. Los chinos siguen usando un sistema ideográfico conformado por cinco tipos de caracteres de acuerdo al principio de su composición: el pictográfico, basado en dibujos representativos; el sencillo representativo, constituido por medios visuales lógicos; el compuesto representativo, que combina caracteres para expresar un concepto; los homófonos, formados por símbolos que se pronuncian de la misma manera pero tienen distinto significado; y el semántico-fonético, que se basa en la combinación de un carácter de significado junto con otro de pronunciación. Por otra parte, los sumerios inventaron la escritura cuneiforme, que consistía en escribir en tablillas de barro con un palo en forma de cuña (de ahí el nombre), combinaciones de números y dibujos de animales. De acuerdo con Ferreiro (1996), este tipo de escritura se difundió por los pueblos del mediterráneo, en toda el Asia menor, Siria y Anatolia, por lo comprensible que resultaba el sistema ideográfico.

Sin embargo, con el tiempo surgió un problema importante: no todos sabían dibujar y tampoco era posible hacer representaciones gráficas de todo lo que se conoce. Por esta razón, 1200 años a.C., los fenicios, pueblo de navegantes y comerciantes, idearon un sistema de escritura fonética, en donde cada signo representaba un sonido en lugar de una palabra o una idea. Por ejemplo, el símbolo que representaba al buey pasó a ser el mismo para el sonido de la /a/, derivado de la palabra fenicia “*aleph*”.

Posteriormente, en el siglo VIII a.C, los griegos ajustaron el sistema fenicio de 22 consonantes a los sonidos de su idioma, agregándole 2 signos más. Este alfabeto, término tomado del nombre de las dos primeras letras *alpha* y *beta*, documentado a partir del siglo III a.C., se

difundió por el mediterráneo, occidente, oriente, hasta la Europa moderna. El alfabeto romano, que se diferencia del griego principalmente por las líneas curvas en sustitución de los trazos angulosos, se extendió por medio de las comunidades de la Iglesia Católica Romana, hasta las tierras de América, Asia y África (Robinson, 1996).

De acuerdo con Defior (2006), la mayor parte de los países del mundo actual usan este sistema de escritura alfabético para representar los sonidos de sus lenguas, de manera que, con un número determinado de símbolos y conociendo sus correspondencias sonoras, se pueden generar infinidad de palabras, dependiendo del grado de transparencia u opacidad del sistema. Una lengua es transparente u opaca dependiendo de los niveles que la comprenden: fonémico, silábico, morfológico y léxico. Muñoz-Valenzuela y Schelstraete (2008) afirman que “cuando la relación entre las unidades gráficas y sonidos es unívoca hablaremos de lenguas transparentes; si en cambio, la representación se establece en más de un nivel hablaremos de lenguas opacas” (p. 2).

El inglés y francés son ejemplos de lenguas opacas, pues prevalece la morfología; mientras que el finlandés y el español son dos lenguas transparente porque la mayoría de las relaciones entre cada sonido y cada letra son claras. El alfabeto español está conformado por 27 letras (unidad gráfica mínima y aislable) y 30 grafemas (representación escrita de un fonema). Por ejemplo, “k”, “c” y “qu” corresponden al mismo fonema /k/, pero no son el mismo grafema, pues en la escritura tiene tres versiones. Hay pocas excepciones de correspondencia en el idioma español, entre ellas, el grafema “g”, que según el contexto en que se encuentre, puede ser leído /g/ o /x/; el grafema “c” que puede ser leído /k/ o /s/, según sea el sonido que le siga, y el grafema “r”, que se lee /r/ o /r/ según se encuentre al inicio, medio o entre vocales (Serra, 2013).

Resulta entonces que para las lenguas transparentes, adquirir el principio alfabético, es decir, la aplicación de reglas de correspondencia grafema fonema, es esencial para el desarrollo de la

lectura, pues exige un conocimiento de la estructura fonológica interna de las palabras de la lengua (Muñoz, 2011). Este conocimiento, aunque puede ser adquirido de manera implícita según el grado de exposición a lo escrito, normalmente debe ser enseñado explícitamente a partir de dos elementos básicos: la conciencia fonológica y las reglas de correspondencia grafema fonema.

Aprendizaje del principio alfabético

De acuerdo con Clemente (1989), el aprendizaje del principio alfabético requiere de una tarea metalingüística, que consiste en aislar los fonemas y hacer la posterior correspondencia con su grafema. Defior y Serrano (2011) definen las habilidades metalingüísticas como la capacidad para tratar el lenguaje objetivamente, para reflexionar sobre él de forma explícita y manipular sus estructuras, fuera de su función comunicativa.

Carrillo y Marín (1996) afirman que si a los niños y niñas se les empieza a leer cuentos, rótulos, anuncios, el periódico, entre otros, a edad temprana, comenzarán a desarrollar habilidades de lenguaje que son fundamentales para su posterior desarrollo lectoescriptor, como son las habilidades de conciencia fonológica y la asociación grafema fonema. Por su parte, Silva (2015) destaca que durante los dos primeros años de enseñanza, la conciencia fonológica y el principio alfabético resultan los mejores predictores de un buen desarrollo lectoescriptor, por lo que es indispensable una instrucción temprana de los mismos.

Sin embargo, estudios recientes con personas adultas analfabetas demuestran que tanto la conciencia fonológica como las reglas de correspondencia grafema fonema son habilidades necesarias para el desarrollo de la lectoescritura en esta población. Benitez y Borzone (2012) aseguran que el patrón de aprendizaje de la lectura y de la escritura en jóvenes y adultos que están

comenzando a alfabetizarse es similar al de los niños y niñas en los que hay un predominio temprano de estrategias fonológicas. Carpio, Defior y Justicia (2002) señalan que

El conocimiento fonológico es una habilidad necesaria para el dominio del mecanismo específico generativo de la lectura; de ello, se deriva que es preciso desarrollarlo en los adultos a través de una enseñanza explícita, tanto sobre las unidades que componen el lenguaje como de las reglas de asociación sonido-grafía (p. 4).

La conciencia fonológica constituye un conjunto de habilidades que se desarrollan gradualmente para identificar aspectos sonoros del lenguaje oral, que “comienzan operando sobre unidades sonoras mayores - tales como la detección de rimas o la segmentación de sílabas- y continúan más específicamente con la toma de conciencia sobre la estructura fonémica de las palabras” (Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010, p. 130). Para Silva (2015), es la capacidad que tiene una persona para operar explícitamente con tres segmentos de la palabra: la rima, la sílaba y el fonema.

La sensibilidad de la rima es el primer nivel de conocimiento fonológico y se alcanza cuando se descubre que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos, al comparar la última parte de la palabra desde la vocal en la que recae el acento y no la última sílaba de la palabra. Por ejemplo, en las palabras: ventana, campana, manzana, la terminación “ana” corresponde a la rima. La conciencia silábica es la capacidad de identificar, segmentar y manipular las sílabas de una palabra sin que intervenga la lectura ni la escritura. La conciencia fonémica es la habilidad, específicamente auditiva, para percibir, identificar y manipular los fonemas presentes en el habla, dentro de cualquier estructura silábica y en ausencia de letras (Silva, 2015).

Cuando se adquieren estas tres operaciones de segmentación, se continúa con el aprendizaje de la asociación de los sonidos con sus respectivas letras, es decir, las reglas de correspondencia

grafema fonema, y su uso en la lectura y la escritura. Según Cuetos (2008), la asignación de los sonidos correspondientes a cada una de las letras que componen la palabra requiere tres mecanismos: el análisis grafémico, donde se separa los grafemas que componen la palabra para que puedan ser pronunciados; la asignación de fonemas, que es el más importante porque se encarga de asignar a cada grafema el sonido que le corresponde; y el ensamblaje de los fonemas, que combina los fonemas generados en el estadio anterior para producir una pronunciación conjunta, tal como se articulan las palabras.

Dificultad del principio alfabético

Como bien lo afirman Lozano y Lozano (1999, p. 137) “Si leer es enfrentarse a un sistema de escritura que refleja el lenguaje oral, todo profesional ha de tener en cuenta que el alumnado tiene que emparejar las unidades gráficas con sus correspondientes unidades sonoras”. Sin embargo, la tarea no resulta fácil, pues, como afirma Silva (2015), surge una dificultad en el aprendizaje del principio alfabético, y es la arbitrariedad de los signos, porque las letras no son una representación de los objetos, como sucedía en la pictografía antigua. Décadas atrás, Ferreiro (1991) afirmó

los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo) (p. 25).

Ante esta situación, Cuetos (2008) propone que “Una manera de evitar esa arbitrariedad es buscando artificialmente algún nexos (...) derivando cada letra de un dibujo que comienza por el sonido de la letra” (p. 193). Apoyan esta propuesta Cuetos, Arnedo, Fanjul, Fernández, Fernández, García, Ibáñez, Muñiz, Rodríguez, Suárez, y Gallego (2003) al sugerir que

La arbitrariedad de las reglas grafema-fonema, se puede reducir estableciendo algún vínculo entre la forma escrita de las letras y su pronunciación. Y una forma que facilita enormemente el recuerdo es derivando cada letra a partir de un dibujo relacionado, por ejemplo, la “m” tiene forma de montaña y su sonido /m/ corresponde al fonema inicial de montaña (p. 172).

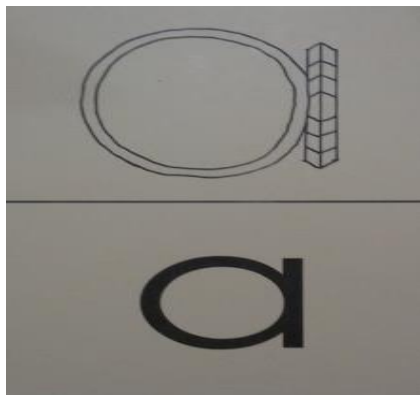
A través de la transformación de las letras en dibujos, y las actividades de segmentación fonológica del sonido inicial de la palabra ilustrada, el estudiantado adquiere la conciencia del fonema, lo que les facilita el conocimiento de las reglas de correspondencia grafema fonema, tal como lo propone el Alfabeto Pictofónico.

El Alfabeto Pictofónico

El nombre Pictofónico se deriva de la integración de dos aspectos, el pictograma porque se basa en un dibujo que tiene o se asocia a la forma de la letra en estudio; y el fónico, porque el dibujo ilustra una palabra clave cuyo sonido inicial es el que corresponde a la letra representada, como se observa en el caso de la “a” de “anillo”.

Figura 1

Tarjeta del grafema “a” del Alfabeto Pictofónico



Fuente. Tomado de Carpio (2000)

Este alfabeto surgió por la insatisfacción de la autora de este artículo en el uso del sistema silábico en la enseñanza de la lectura al estudiantado con discapacidad intelectual que tuvo a cargo como docente de Educación Especial entre los años 1993 y 1995. En 1998 se realizó la sistematización del proceso de enseñanza y fue inscrito en el Registro de la Propiedad Intelectual de Costa Rica como *Método de Lectoescritura Pictórico Fonético*, hoy denominado Estrategias Pictofónicas.

Se sustenta como método fonético porque sigue el principio básico sobre el que se asienta el sistema de escritura español, la relación entre fonemas y grafemas (Barrio, 2007). Además, porque considera que el sistema alfabético debe ser presentado de tres maneras: explícita, sistemática y temprana. Explícita porque se le ayuda al estudiantado a comprender la correspondencia que existe entre grafemas y fonemas sin esperar que éste descubra espontáneamente tal relación; sistemática porque la enseñanza se organiza siguiendo un orden preciso, determinado por consideraciones teóricas y prácticas que toman en cuenta las ambigüedades de algunos fonemas; y temprana debido a que el código alfabético se presenta desde el comienzo de la instrucción (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005).

Las Estrategias Pictofónicas (Carpio, 2000) están estructuradas en cuatro etapas para su enseñanza: Perceptual, Decodificación, Comprensión y Redacción. En la primera etapa es donde se desarrolla la conciencia fonológica y las reglas de correspondencia grafema fonema mediante el Alfabeto Pictofónico, que es lo que se expone en este artículo.

Conciencia fonológica

Para el desarrollo de la conciencia fonológica, se consideran la rima, la sílaba y el fonema como los tres niveles de segmentación de la palabra, razón por lo que se proponen actividades para cada una de esas habilidades.

La conciencia de rima se explica proponiendo ejemplos y exagerando la pronunciación del grupo de sonidos finales que coinciden entre palabras sugeridas, luego se refuerza con juegos como decir palabras que riman o no, seleccionar parejas con imágenes cuyos nombres riman, buscar la palabra que no rima dentro de un conjunto de imágenes y evocar palabras que riman (Silva, 2015).

La conciencia silábica se inicia con la discriminación auditiva de las vocales para pasar posteriormente a la manipulación de sílabas (vocal + consonante / consonante + vocal) con actividades como reconocimiento de sílaba vocálica inicial, contar sonidos vocálicos, segmentación de la primera o última sílaba, juego de añadir sílabas al final, segmentación de sílabas en medio de palabra, inversión de sílabas, comparación de segmentos silábicos al inicio de palabra, buscar láminas que tengan el mismo sonido silábico inicial y unir segmentos silábicos (Cabeza, 2009).

La conciencia fonémica se estimula con ejercicios como el juego onomatopéyico, juego con nombres de niños y niñas, reconocimiento de sonidos al principio de palabra, segmentación fonémica, ejercicio de añadir fonemas, ejercicios de contar segmentos fonémicos, inversión de segmentos fónicos, comparación de segmentos fónicos, reconocimiento de fonemas, añadir segmentos fonémicos y unir segmentos fonémicos (Cabeza, 2009).

Una vez que el estudiantado realiza con facilidad la segmentación de palabras en los fonemas que la constituyen, se procede a establecer la relación de los fonemas con sus respectivos grafemas, mediante el Alfabeto Pictofónico.

Reglas de correspondencia grafema fonema

La progresión en la enseñanza de la correspondencia entre cada grafema y su fonema, utilizando el Alfabeto Pictofónico, cumple un criterio de ambigüedad, es decir, inicia con los fonemas que tienen una relación clara y unívoca con sus grafemas, hasta llegar a los fonemas que generan duda porque se pueden representar con varios grafemas. De esta forma, y siguiendo el criterio de Silva (2015), se enseñan primero las vocales porque son los únicos grafemas cuyo nombre y sonido coinciden; luego los fonemas sin ambigüedades (m-s-l-p-t-d-n-ñ-f-ch), después los fonemas con ambigüedades (c-qu-k, g-j, v-b, r-rr, y-ll, c-z, -g-gu-gü, x), posteriormente los fonemas y grafías especiales (w, y, h).

Durante la instrucción de cada fonema se sigue una secuencia didáctica, es decir, “una serie de actividades de aprendizaje que tienen un orden interno entre sí” (Díaz, 2013). Se parte de la idea de que un conjunto de actividades encadenadas le permiten al estudiantado adquirir el principio alfabético de manera articulada y coherente, por lo que se propone una serie de tres pasos: motivación, presentación y práctica.

Motivación

De acuerdo con la Real Academia Española (2016), motivar es “Estimular a alguien a despertar su interés” (Real Academia Española, 2001). En este primer paso, se espera generar, a

partir de una actividad significativa, una conversación sobre el tema que contiene el objeto que se va a destacar, y que posteriormente se relacionará con el grafema en estudio.

Por ejemplo, para el grafema “a” que se asocia con el dibujo de un “anillo”, se escucha la canción *Quisiera ser tan alta como la luna* (habla de una persona a quien se le cayó un anillo en un río y que al buscarlo encontró un tesoro), enseguida se conversa de lo que esta trata, luego se hace la búsqueda de un tesoro escondido que los llevará a encontrar un pequeño cofre con anillos y confites, y finalmente, se reparten los dulces como cierre de la actividad.

Para cada grafía del Alfabeto Pictofónico se sugiere, como actividad de motivación, una canción o una película (tabla 1) que se relaciona con el dibujo que la ilustra, para que sirva de mnemotecnia (asociación para recordar algo) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se acceden a estas mediante la web o en videotecas, haciendo referencia al título.

Tabla 1

Canciones y películas sugeridas para cada grafía del Alfabeto Pictofónico

CANCIONES		
Grafema	Dibujo	Título
a	anillo	Quisiera ser tan alta como la luna
ch	chupeta	Para dormir un elefante
d	dedo	Mis cinco dedos
f	foca	La foca Marisol
i	iglesia	A edificar la iglesia
l	lápiz	Los objetos de la clase
ll	llave	¿Dónde están las llaves?
n	nave	Los marcianos llegaron ya
ñ	ñato	La mané
p	pito	Haz ruido

qu	queso	Rock del quesito
r	rama	Cu cu
v	vaca	La vaca lechera
x	Xinia	Esta es la canción de Juan
y	yeso	A mi burro

PELÍCULAS

b	bota	El gato con botas
c	caracol	Turbo
e	elefante	Dumbo
g	gato	Garfield
s	serpiente	El libro de la Selva
j	jirafa	Madagascar
k	kun fu	Kun fu panda
m	montaña	La montaña embrujada
o	ojo	Monsters Inc
t	tornillo	Mani manitas
w	Winnie the Pooh	Winnie the Pooh
z	zorro	El zorro y el sabueso

Fuente. Elaborado por la investigadora.

Presentación

En el segundo paso se hace la presentación de la tarjeta del Alfabeto Pictofónico que contiene el grafema y el dibujo del objeto que fue tema en la fase anterior. El procedimiento consiste en hacer la relación de la forma de ese dibujo con el grafema, y del sonido inicial del nombre del dibujo con el fonema que se va a enseñar.

Siguiendo con el ejemplo del grafema “a”, se le recuerda al estudiantado la actividad de la búsqueda del tesoro que había realizado y se le muestra el cofre con anillos; luego se le entrega

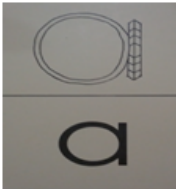
uno a cada estudiante, y en seguida se entabla un diálogo, con ellos sobre este objeto, como el que se muestra en la figura 2.

Figura 2

Ejemplo de presentación de la tarjeta del grafema “a”

El o la docente muestra la siguiente tarjeta y plantea una pregunta para abrir el tema sobre el anillo:

- ¿Qué ven en esta tarjeta?



- Un anillo.
 - ¿Qué es un anillo?
 - Una joya, un accesorio...
 - ¿Dónde venden los anillos?
 - En la joyería, en la tienda...
 - ¿De qué material están hechos los anillos?
 - De oro, plata, plástico, bronce...
 - Vean el dibujo del anillo que está en esta tarjeta y la letra que se encuentra debajo de ella. ¿Verdad que se parece esta letra al anillo?
 - Sí.
 - Esta es la “a” de “anillo” ¿Cuál letra es?
 - Es la “a”
 - ¡Muy bien! Miren atentos mi boca y el sonido que produzco al decir /a/.
 Deben imitar lo que hago para que la pronuncien correctamente:
 /aaaaaaaaaaaaa/
 - /aaaaaaaaaaaaaaa/
 - Díganme palabras que empiezan con /a/
 - Amor, arroz, almohada, azúcar, azul, Ana...
 - ¡Excelente!

Fuente. Tomado de Carpio (2000)

Posteriormente, la o el docente escribe la letra “a” en la pizarra y dibuja un anillo sobre el trazo de esta, para que el estudiantado logre ver la relación. Esta es la clave del Alfabeto Pictofónico, reproducir la forma de un objeto a partir del grafema con el que se asocia, para reducir la arbitrariedad del signo, como se muestra en la siguiente secuencia de la figura 3.

Figura 3

Secuencia de dibujo del anillo a partir de la letra a



Fuente. Elaborado por la investigadora.

Como cierre de la presentación, se le entrega a cada estudiante una hoja con el grafema en estudio para que pegue material acorde a la sonoridad del fonema en el contorno de la grafía. Rodríguez (1995), recomienda que para los fonemas suaves como *m, b, v, d, l, n, s, z, c, j, f*, se utilice algodón, tela suave, franela, fieltro, pedazos de papel, cinta de regalo, lana, entre otros. Para los fonemas de sonido medio, *p, c, k, q, g, t, ch, ll, ñ*, se use materiales como boronas de estereofón, aserrín, bодоques de papel seda, papel de construcción, cinta de tela, servilleta. Los fonemas fuertes como la *r, rr*, se rellenan con lija de agua, escarcha, granos, clavos de olor, chan, linaza, etc.

Práctica

Para el aprendizaje de la correspondencia entre grafema y fonema es necesario practicar, es decir, repetir varias veces la relación entre estos para poderlos interiorizar, razón por la cual, es indispensable incluir en la programación diaria, ejercicios que estimulen esa concordancia. Por ejemplo, con el grafema “a”, se le solicita al estudiantado que mencione palabras que inician con el sonido de la letra que se les muestra; que coloree, de entre varios dibujos, solo los que inician con el fonema /a/; que seleccione de entre tantos objetos, solo aquellos que inician con la /a/.

Los juegos resultan un excelente recurso para la práctica diaria de la correspondencia grafema fonema. En el libro *Juegos creativos y la iniciación en la lectoescritura* (Rodríguez, 1995), se encuentra una variedad de actividades que se pueden ajustar para el repaso de las reglas de correspondencia grafema fonema. Las Estrategias Pictofónicas (Carpio, 2000) propone los siguientes juegos adaptados.

Rayuela. Se dibuja una rayuela en el piso, ya sea en forma de avión o el caracol, y se escribe, dentro de cada espacio, uno de los fonemas en estudio. En el turno correspondiente a cada estudiante, se le solicita que lance un saquito de arroz dentro del cuadro que contiene el fonema indicado por el o la docente. Si cae fuera de éste, no gana puntaje y continúa el juego otro u otra estudiante. Si el saquito cae dentro del cuadro, el o la estudiante de turno salta con un solo pie sobre cada cuadro que forma la rayuela y al llegar al que tiene el saquito lo junta sin pisar ese cuadro y manteniendo el equilibrio con un solo pie; luego se brinca ese cuadro y continúa el recorrido hasta llegar al final de la rayuela, donde ganará un punto por su logro.

Simón dice. Se asignan instrucciones como, “Simón dice que escriba /a/ en la pizarra”; “Simón dice que coja el cartoncito que tiene escrito la /o/”; “Simón dice que busque en la fecha la /e/ y la señale”.

Tiro al blanco. Se dibujan en la pizarra círculos con grafemas dentro. Cada estudiante, por turno, le lanzará un trozo de plastilina al círculo que contiene el grafema del fonema que pronuncia la o el docente. Gana quien atiene dentro del círculo del grafema indicado.

Barco se hunde. Se dibujan en el piso, con tiza, tantos círculos como grafemas conocidos tenga el estudiantado. Dentro de cada uno se escribe un grafema diferente. Los y las estudiantes caminarán alrededor de éstos que simularán islas mientras que el o la docente canta la canción de

“Guiligan”. Cuando la o el docente menciona el fonema que lleva por nombre la isla de la canción, los y las estudiantes deben entrar en el círculo que contiene esa letra. Salen del juego los que se colocaron en otros círculos o quedaron fuera.

Cosecha de frutas. Se elaboran con foan u otro material duro, frutas de diferentes clases con un trozo de pegafácil colocado en la parte de atrás. En cada una se escribe un grafema de los ya estudiados. Se colocan las frutas en un árbol hecho con cartulina satinada. El juego consiste en recoger, con una canastita, las frutas que contienen los grafemas de los fonemas pronunciados por la o el docente.

La pesca. Se colocan dentro de una caja grande, forrada con papel satinado celeste para simular agua, varios peces de colores elaborados con foan y con un pedazo de imán encima. Cada estudiante, por turno, tratará de coger el pez que tiene escrito el grafema que se le solicita, empleando una caña de pescar, formada por un cordón de zapato con una chapa amarrada a él.

Una actividad muy importante que no hay que dejar de lado, es la enseñanza simultánea del trazo del grafema. Bolaños, Cambronero y Venegas (2006) sugieren los siguientes pasos.

- a) Trazar en grande la letra en la pizarra mientras el estudiantado observa.
- b) Trazar en grande la letra en la pizarra, con guía física de la o el docente.
- c) Trazar en grande la letra en el pupitre, con tiza.
- d) Trazar, con el dedo índice, la letra en la espalda de otra persona.
- e) Calcar la letra sobre papel blanco a partir de un modelo escrito.
- f) Delinear con lápiz sobre el trazo escrito con marcador amarillo.
- g) Escribir la letra con un marcador sobre una hoja blanca.
- h) Escribir la letra en cuadrícula de 3x3.

- i) Escribir la letra en cuaderno de caligrafía.
- j) Escribir la letra en renglón de cuaderno regular.

En todo momento se debe enfatizar en la posición correcta que el estudiantado debe adoptar al escribir, que implica, cuando están en la pizarra el sostenerse derechos sobre ambos pies, directamente frente a la parte de la pizarra en que escriben y bastante separado de ésta. En sus pupitres deben sentarse cómodamente apoyando la espalda en el asiento, en una posición recta, ambos pies descansan sobre el piso y el cuerpo inclinado ligeramente hacia adelante desde las caderas pero sin tocar el pupitre. Sobre éste se apoyan los dos brazos y los codos quedan un poco fuera del borde. Con el estudiantado diestro, el papel se sostiene con la mano izquierda que lo mueve hacia arriba a la izquierda, a medida que la escritura prosigue en líneas sucesivas hacia abajo en la página. En el estudiantado zurdo, la mano derecha controla el papel, que la inclina hacia la derecha, formando ángulo sobre el pupitre (Bolaños, Cambrero y Venegas, 2006).

La secuencia didáctica descrita hasta aquí es la propuesta que hace las Estrategias Pictofónicas para la enseñanza de la conciencia fonológica y las reglas de correspondencia grafema fonema mediante el Alfabeto Pictofónico. Una pregunta que posiblemente le surja a usted en este momento: ¿Funciona?

Efectividad del Alfabeto Pictofónico

En el 2010 se realizó un estudio cuantitativo, de diseño pre-post con grupo experimental, para determinar la efectividad de las Estrategias Pictofónicas como método de enseñanza de la lectura en estudiantes costarricenses de primer grado de Educación General Básica pública del distrito de San Nicolás, del cantón Central de la provincia de Cartago, al contrastarlo con el Método

Ecléctico en diferentes momentos de la instrucción, durante dos años de seguimiento (Carpio, 2012).

Se tomó como criterio de selección de la muestra, el reconocimiento de menos de 5 vocales, porque al ser estos grafemas de fácil asociación pues suenan como se llaman, 117 estudiantes de los 333 matriculados al inicio del curso lectivo, las reconocieron todas. Con la prueba de contraste T-Student, se verificó la homogeneidad entre los grupos ($t_{214}=1.369$; $p=0.172$), quedando conformada la muestra por 216 estudiantes de entre 6 y 7 años de edad. Con asignación aleatoria del método que se utilizaría en cada centro educativo, el grupo experimental quedó conformado por 98 estudiantes y el grupo control por 118, distribuidos en 3 escuelas con 7 grupos cada uno.

Se seleccionaron varios instrumentos del Test de Lectura y Escritura en Español: LEE (Defior, Fonseca, Gottheil, Aldrey, Jiménez, Pujals, Rosa y Dolores, 2006), que es una batería argentino-española para la evaluación de la competencia lectora de 1° a 4° de primaria, para determinar la efectividad del método. Sin embargo, como este artículo reporta dos aspectos específicos de esa investigación -la conciencia fonológica y las reglas de correspondencia grafema fonema-, solo se describen las dos pruebas empleadas para evaluar estos procesos. La primera, denominada *Segmentación fonética*, evalúa la conciencia fonológica al solicitar al estudiantado que aísle los sonidos que componen las 14 palabras que presentadas oralmente; y la segunda, llamada *Lectura de letras*, mide la adquisición de las reglas de correspondencia grafema fonema, al indicarle al estudiantado que diga el sonido de las 29 letras que se le presentan por escrito.

En la segunda semana de febrero de 2010, se aplicaron ambas pruebas a cada estudiante de la muestra, para selección de la muestra y registro del pretest. En la tercera semana de ese mes, el profesorado a cargo de los grupos participantes inició la instrucción con el método de lectoescritura que le correspondía, según formara parte del grupo experimental (uso del Alfabéto Pictofónico de

las Estrategias Pictofónicas como recurso didáctico), o del grupo control (uso de los carteles de experiencia del Método Ecléctico), durante los dos años de seguimiento.

En junio de 2010 se aplicó el postest 1 para medir el avance obtenido después de 17 semanas de instrucción (Carpio, 2011). En diciembre de 2010 se hizo la segunda medición (postest 2) para determinar el nivel de decodificación lectora que habían alcanzado los dos grupos de estudio (Carpio, 2014). En setiembre de 2011 se realizó el postest 3 para comprobar la efectividad del método experimental en contraste con el método control, mediante la evaluación de la experticia lectora (Carpio, 2017).

De cada una de esas mediciones se cita la referencia en dónde se pueden constatar los resultados de la eficacia de las Estrategias Pictofónicas en la enseñanza de la lectura. A continuación lo que se destacan son los resultados de la efectividad del Alfabeto Pictofónico en el desarrollo de la conciencia fonológica y las reglas de correspondencia grafema fonema, tema principal de este artículo.

Conciencia fonológica.

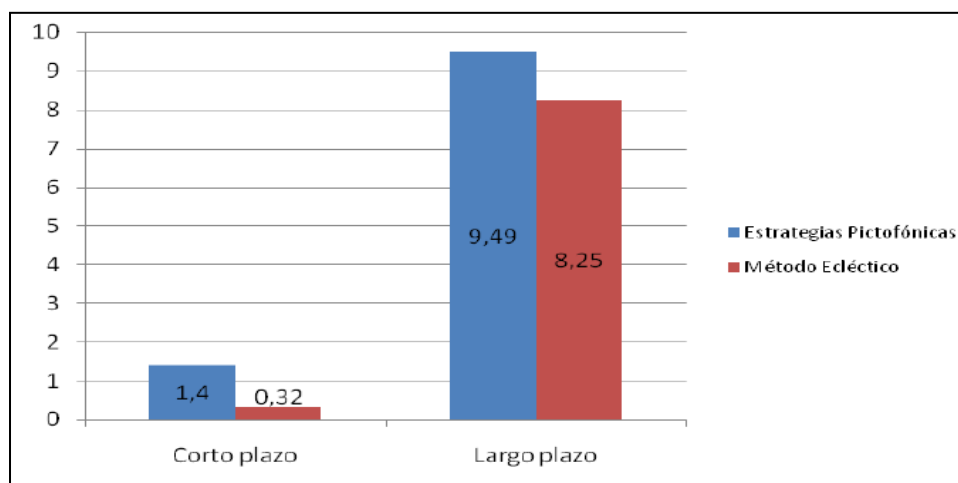
La conciencia fonológica se midió con la prueba de *Segmentación Fonética* del test LEE (Defior y otras, 2006), en el junio de 2010 (postest 2), para explorar su desarrollo a corto plazo; y en setiembre de 2011 (postest 3), 15 meses después, para la medición a largo plazo, cuando el estudiantado ya había adquirido el proceso de decodificación lectora.

En esta última evaluación se aplicó el criterio de que las pruebas se aplicarían sólo al estudiantado que reconociera al menos 10 sílabas consonánticas de las 65 que propone el *Registro Silábico* y leyera un mínimo de 15 palabras de las 30 que plantea el *Registro de Palabras*, ambas

pruebas del Test de Lectura y Escritura en Español: LEE (Defior y otras, 2006). De esta forma, la muestra para la medición de la conciencia fonológica mediante la segmentación fonética, en setiembre de 2011, fue de 131 estudiantes, 59 en el Grupo Experimental y 72 en el Grupo Control.

Figura 4

Promedio de segmentación fonética de palabras

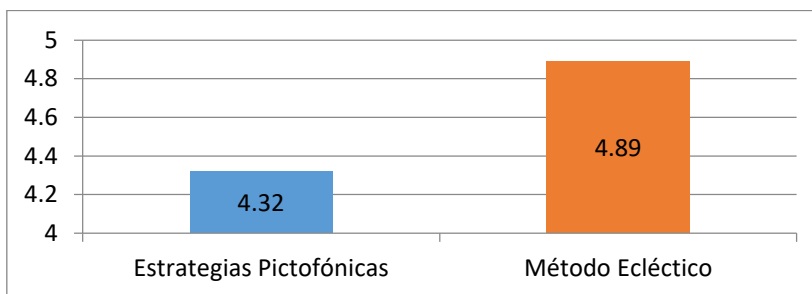


Fuente. Tomado de Carpio (2012)

La figura 4 muestra promedios más altos de segmentación fonética por parte del estudiantado que utilizó el Alfabeto Pictofónico en la instrucción mediante las Estrategias Pictofónicas, tanto en el registro en junio de 2010 ($x=1,4$; $Dt=2,28$) como en diciembre de 2011 ($x=9,49$; $Dt=3,19$); en comparación con el estudiantado que recibió instrucción con el Método Ecléctico, cuyo desempeño fue menor en ambas mediciones, postes1 ($x=0,32$; $Dt=1,20$) y postest 3 ($x=8,25$; $Dt=3,64$). Las pruebas de contraste señalaron que hay diferencias significativas importantes entre los grupos ($t_{192}=4,242$; $p=0,000$).

Reglas de correspondencia grafema fonema.

En el caso de las reglas de correspondencia grafema fonema, evaluado con la prueba de *Lectura de letras* (Defior y otras, 2006), se hicieron dos mediciones independientes: la primera, de las vocales en junio de 2010 (postest 1) para ver el avance durante 17 semanas de instrucción; y la segunda, de las consonantes, en diciembre del 2010 (postest 2), después de 10 meses de enseñanza de la lectura con los dos métodos utilizados en el estudio.

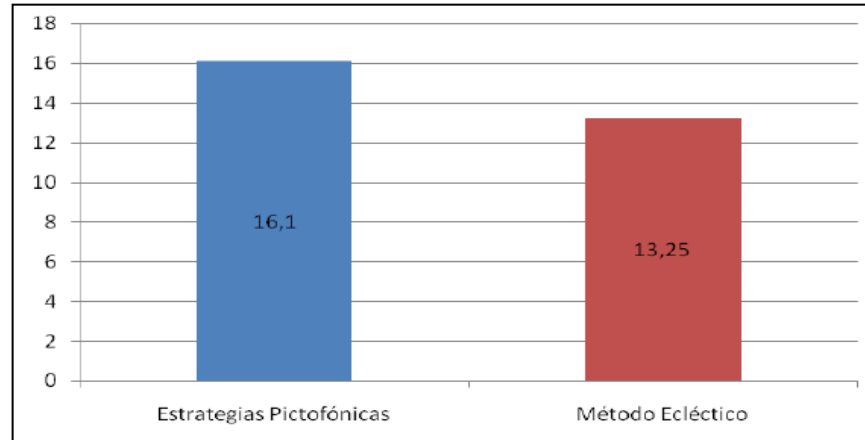
Figura 5*Promedio de reconocimiento de vocales*

Fuente. Tomado de Carpio (2012)

En la figura 5 se observa cómo la media del grupo que recibió la instrucción con el Alfabeto Pictofónico de las Estrategias Pictofónicas ($x=4,89$, $Dt=0,492$) fue más alta que la media del grupo instruido con el Método Ecléctico ($x=4,32$; $Dt=1,322$). Al aplicar la prueba de contraste T-Student se encontraron diferencias significativas a favor del grupo experimental ($t_{192} = 3,793$; $p=0,000$).

Figura 6

Promedio de reconocimiento de consonantes.



Fuente. Tomado de Carpio (2012)

Para la evaluación de las consonantes, en diciembre de 2010, se encontró pérdida de 32 sujetos por traslado a otros centros educativos, quedando una muestra en el postest 2 de 184 estudiantes, 103 del grupo control y 81 del grupo experimental.

Como se ve en la figura 6, la media de consonantes leídas por el grupo experimental ($x=16,1$; $Dt=5,89$) fue mayor que la media del grupo control ($x=13,25$; $DT=7,17$). La prueba de contraste T-Student mostró diferencias significativas importantes ($t_{182}=2,884$; $p=0,004$) en el reconocimiento de las consonantes entre ambos grupos.

Al analizar los datos obtenidos de la aplicación de ambas pruebas en diferentes momentos, se encontró evidencia suficiente para afirmar que la metodología que propone las Estrategias Pictofónicas para enseñar el código alfabético es más efectiva que las utilizadas por el Método Ecléctico, y por ende, el Alfabeto Pictofónico sí funciona.

Discusión y conclusiones

A la luz de lo expuesto teóricamente sobre cómo se adquiere el código alfabético, y de los resultados obtenidos en el estudio realizado en el 2010, se puede decir que el Alfabeto Pictofónico es eficaz en el desarrollo de la conciencia fonológica y las reglas de correspondencia grafema fonema.

Con relación a la conciencia fonológica, las Estrategias Pictofónicas dedican la primera fase de instrucción, denominada Perceptual, al desarrollo de este proceso psicolingüístico desde sus tres habilidades más representativas -la conciencia léxica, la silábica y la fonética-, porque los estudios, desde la década de los 80, han demostrado que “los niños que alcanzan un mejor nivel de lectura son también aquellos que tienen mayor dominio de estas habilidades” (Borzzone y Garnigns, 1987, p.33). Además, según comprobó Pressley (1999), los niños y niñas preescolares “que tenían conciencia fonémica, y que además conocían las relaciones entre letras y sonidos, sentían más interés por decodificar palabras desconocidas que el resto de sus compañeros” (p.137).

A pesar de que el Método Ecléctico no estimula esta habilidad, los resultados muestran que algunos estudiantes pudieron realizar la prueba de *Segmentación Fonética*, esto se debe, según Borzzone y Garnigns (1987), a que la conciencia lingüística puede actuar como una habilidad facilitadora del aprendizaje, que cuando el niño y la niña la adquieren, van a progresar más rápidamente que quienes no la tienen, “pero la ausencia de esta capacidad no va a impedir el aprendizaje. Además, en este proceso, puede adquirir esa habilidad aunque no le sea enseñada explícitamente” (p. 34).

Con respecto a las reglas de correspondencia grafema fonema, la clave está en las tarjetas del Alfabeto Pictofónico, pues en ellas se presenta la relación del grafema con un dibujo y el fonema con el sonido inicial de la palabra que lo representa,

de este modo, los niños disponen, para cada sonido consonántico, de un dibujo mnemotécnico que integra la letra física y una palabra que empieza con el sonido asociado a esa letra. Incluso los niños más pequeños son capaces de recordar las letras basadas en técnicas gráficas mnemotécnicas (Pressley, 1999, p.135).

Además, la metodología que proponen las Estrategias Pictofónicas, se basa en actividades lúdicas, juegos, canciones, películas, manipulación de objetos concretos, que propician la relación fonema grafema de una manera estimulante y llamativa, para despertar la motivación en el estudiantado, principal tarea del profesorado en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Pressley (1999), la motivación consiste en hacer de un contenido difícil, algo más sencillo y atractivo, “en este caso, para leer en un sistema alfabético, no podemos desecharla porque no es motivadora, sino, más bien, caso de que sea imprescindible, hacerla motivadora” (p.170).

Referencias bibliográficas

- Alegría, J., Carrillo, M., y Sánchez, E. (2005). La Enseñanza de la lectura. *Revista Investigación y Ciencia*, 340, 6-14.
- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J. y García-Sedeño, M. (2010) Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3, (1), 129-140.
- Barrio, J. (2007). Los primeros pasos (por atajos y veredas) hacia la lengua escrita. En Ministerio de Educación y Ciencia. *El desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Infantil y Primaria* (pp. 67-93). España: Secretaría General Técnica.
- Benítez, M. y Borzone, A. (2012). Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación: IICE*, (31), 118-134.
- Bolaños, B., Cambronero, M. y Venegas, A. (2006). *Didáctica de la lectoescritura*. Costa Rica: EUNED.
- Borzone, M. y Grarnigns, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Argentina: Editorial El Ateneo.
- Cabeza, E. (2009). *Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica*. Recuperado de <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/05/metodologia-para-la-adquisicion-de-una-correcta-elena-cabeza-pereiro.pdf>
- Carpio, M. (2000). *Estrategias Pictofónicas*. Costa Rica: Imprenta Cartago.
- Carpio, M. (2011). Estrategias Pictofónicas. Un estudio comparativo de eficacia en la enseñanza de la lectura inicial para el primer grado de Educación general Básica en seis escuelas públicas en Cartago. *Revista Actualidades Investigativas en Educación Universidad de Costa Rica*, 11 (2), 1-33

- Carpio, M. (2012). *Eficacia de las Estrategias Pictofónicas en la Enseñanza de la Lectura Inicial en Costa Rica: Un Estudio Longitudinal*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Carpio, M. (2014). Efectividad de las estrategias pictofónicas en la adquisición de la decodificación lectora en estudiantes costarricenses. En: Revista *Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (1), 1-34.
- Carpio, M. (2017). Adquisición de la lectura experta en estudiantes costarricenses mediante las Estrategias Pictofónicas. En: Revista *Electrónica EDUCARE*, 21 (1), 1-20.
- Carpio, M.V., Defior, S. y Justicia, F. (2002). Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 6 (8), 179-188.
- Carrillo, M. y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento*. Madrid: CIDE.
- Clemente, M. (1989). Estudio de los procesos metacognitivos de la comprensión de lectura. En Fundación Germán Sánchez Ruipérez. *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura (7ª ed.)*. España: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F., Arnedo, M., Fanjul, M., Fernández, J., Fernández, M., García, M., Ibáñez, F., Muñiz, P., Rodríguez, E., Suárez, L. y Gallego, J. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula*
- Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez, G., Pujals, M., Rosa, G. y Dolores, F. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.

Defior, S. (2006). *Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector*. Recuperado de

http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_los_problemas_de_lectura_b.pdf

Defior, S. y Serrano, F. (2001). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11 (1), 79 -90

Díaz, A. (2013). Secuencias de Aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Revista Profesorado*, 17 (3), 11-33.

Ferreiro, Emilia (1996). *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/EMILIA-FERREIRO-1.pdf>

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la Alfabetización: Psicogénesis. En Yetta Goodman (comp.) *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.

Gaur, A. (1990). *Historia de la Escritura*. Madrid: Pirámide.

Lozano, L., y Lozano, M. (1999). *Evaluación y tratamiento de la dislexia fonológica*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45462>

Muñoz, C. (2011). Aprendizaje de La Lectura y Conciencia Fonológica: Un Enfoque Psicolingüístico del Proceso de Alfabetización Inicial. *Psyche*, 11 (1), 30-42.

Muñoz-Valenzuela, C. y Schelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en el edad adulta: ¿una relación que persiste?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 8–22.

Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Editorial Paidós.

Real Academia Español. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22 ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Robinson, A. (1996). *Historia de la escritura. Alfabetos, jeroglíficos y pictogramas*. Barcelona: Ediciones Destino S.A.

Rodríguez, M. (1995). *Juegos creativos y la iniciación en la lectoescritura*. Costa Rica: Editec Editores S.A.

Serra, M. (2013). *Comunicación y Lenguaje. La nueva neuropsicología cognitiva, II*. Universidad de Barcelona: Publicacions i Edicions.

Silva, C. (2015). *Curso para trabajar la dislexia en casa y en el aula*. España: Ladislexia.net.

LENGUAJE EN TEXTOS INFANTILES: MECANISMO DE CONSTRUCCIÓN Y DECODIFICACIÓN DE LA REALIDAD

Luis Arturo Castellón-Zelaya, Universidad de Costa Rica

Ana Lorena Camacho-Camacho, Universidad de Costa Rica

RESUMEN

Este documento, presenta una sistematización de experiencias de un proyecto que abordó el análisis del lenguaje en textos infantiles, llevado a cabo con estudiantes del nivel de educación primaria en la comunidad de Liberia, Costa Rica. La experiencia dio origen al cartel presentado en el 8° Congreso Internacional Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura, realizado en San José Costa Rica en el año 2016. Entre los aspectos a desarrollar, se brinda una descripción del método ejecutado, los principales resultados obtenidos y, finalmente, la discusión y conclusiones del trabajo realizado.

Palabras Claves: Lenguaje – Literatura infantil – Realidad – Didáctica

Introducción

Potenciar el desarrollo de la lectoescritura desde la infancia, permite la formación de personas con capacidad de comprender adecuadamente el significado del mensaje que presenta un texto escrito y a su vez, se incrementa la capacidad crítica para el análisis de la realidad cotidiana. De allí parte la importancia del docente de que efectúe acciones educativas dirigidas a formar un ser humano que pueda desenvolverse en un contexto social y económico cada vez más complejo. Es así, como esta propuesta que se presentó en forma de cartel para este congreso, tomó como punto de partida la necesidad de fomentar la motivación en los educandos hacia la lectura y escritura.

Como referente teórico-práctico, se tomó una perspectiva dialéctica, en la que desde constructivismo social el lenguaje es entendido como un producto del desarrollo histórico y un

mediador del influjo social en los procesos mentales. Para Ignacio Martín-Baró (2005), el lenguaje objetivo al mundo, le da una consistencia social, lo “realiza” (se aprende como conciencia de él y se hace real porque lo produce).

Según este autor, al retomar conceptos de Vygotsky y Piaget, plantea que lenguaje representa una determinada codificación del mundo, una forma particular de ver la realidad, ordenándola, clasificándola según categorías y atribuyéndole signos. Las diferentes manifestaciones culturales, como es el caso de cuentos o leyendas, están cargadas de una visión de mundo que puede ser estereotipada, porque representan los valores de una sociedad, determinados por la moral de una clase dominante.

Si el individuo no logra desarrollar la capacidad del pensamiento crítico, se desenvuelve orientado por los principios y valores del sistema social imperante, convertidos en parte de sí mismo. La persona desarrolla aquellas virtudes y hábitos personales coherentes con esos principios y valores, y por tanto, la moral pretende regular los comportamientos a fin de hacer posible la satisfacción del individuo en una forma conveniente a los intereses de la colectividad. A partir de las ideas propuestas por Paulo Freire (1970), se sugiere el desarrollo de una práctica pedagógica crítica, en la que se promueva la concientización como método para facilitar la desalienación de las personas y lograr el cambio social.

Lo anterior es muy preocupante si se toma en cuenta que en los últimos años se ha despertado una gran preocupación por los diferentes factores que influyen en la formación y desarrollo de los hábitos de la lectura y escritura en los educandos. La carencia de hábitos de lectura se traduce en un mínimo de comprensión lectora, problemática que se manifiesta en todos los niveles de la educación, y se comprueba por el bajo rendimiento de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje.

A manera de ejemplo, el informe PISA (2012), revela que los países de América Latina han experimentado un retroceso de los niveles educativos en los últimos cinco años, a pesar de los esfuerzos y anuncios de los gobiernos regionales que toman la bandera de la educación como prioridad, pero no logran que los adolescentes de 15 años mejoren los índices de comprensión de lectura. Los índices revelan que la educación en América Latina está por debajo del estándar promedio de la OCDE, ya que ninguno alcanza los 494 puntos. El mejor posicionado es Chile, con 423 puntos, seguido por México (413), y Brasil (391). Es en la medición para la asignatura de Ciencias que Costa Rica se posiciona con 429 puntos, por delante de Uruguay con 416 puntos, México (415) y la Argentina (406).

En Costa Rica, cuatro de cada diez estudiantes están debajo del nivel 2 en lectura, de 6 niveles. Esto significa un nivel deficiente y repercute en la capacidad de comprensión al no poder identificar la idea principal de un texto, relacionar o inferir información que no está directamente en el texto. Si un estudiante no entiende lo que le preguntan, afecta su desempeño en pruebas académicas. En general, el 60% de los estudiantes que fueron evaluados en 2012 están por debajo de un nivel aceptable, es decir no están capacitados para usar fórmulas básicas, procedimientos o reglas para resolver problemas de Matemáticas. El desafío, para estudiantes y educadores es superar los resultados conseguidos años atrás.

Según datos publicados por Fernández (2012), en el diario La Nación, en Costa Rica el 33% de los estudiantes se ubica en cada una de las categorías (debajo del nivel básico, en el nivel básico y por encima del nivel básico), es decir, 1 de cada tres alumnos costarricenses no posee las herramientas cognitivas básicas en el área de lectura para afrontar los retos de la sociedad en el futuro, y otro de los tres solamente posee las habilidades básicas. Lo anterior también se señala en el quinto informe del Estado de la Educación en Costa Rica (2015), en la que se destacan aspectos

emocionales y estructurales que afectan el rendimiento académico de los estudiantes en el nivel de secundaria. Según el informe, no existe articulación entre el final de la primaria y el inicio de la secundaria, de manera abrupta los estudiantes pasan de una modalidad de formación en la que participan pocos maestros, a otra en la que interviene casi una docena de profesores. La metodología, los contenidos de los cursos, sus objetivos y las formas de evaluación son distintos a los que encararon durante la primaria. Estos factores hacen que las y los jóvenes se sientan inseguros, e incluso experimenten ansiedad, ante el imperativo de vincularse con una nueva institución y un nuevo grupo de compañeros.

Es así como a través del curso *FD-0127, Didáctica de la Lectoescritura, de la Carrera de Educación Primaria* (impartido en la Sede Guanacaste, Universidad de Costa Rica) se desarrolló un proyecto para fomentar la lectura y escritura en niños provenientes de barrios en situación de vulnerabilidad. La mayoría de estos estudiantes están matriculados en la Escuela Nazaret, institución pública ubicada en uno de los sectores con mayores índices de pobreza y otras problemáticas sociales.

El trabajar con dicha población, permitió detectar debilidades en la comprensión lectora y en la escritura, para posteriormente desarrollar estrategias para potenciar estas capacidades. A partir de la experiencia, las deficiencias en el área de lectura y escritura, son un gran obstáculo para el desenvolvimiento pleno de sus destrezas al momento de adquirir los nuevos conocimientos. En este sentido, se fortaleció las habilidades para detallar, relacionar, determinar propiedades de los objetos, recordar conocimientos y para comparar conceptos, entre otras.

A partir de esta experiencia, se elabora este documento que se estructura en secciones que incluyen los aspectos introductorios, antecedentes consultados sobre estudios en comprensión

lectora y escritura. Seguidamente, se presenta una descripción del método empleado, los resultados de la experiencia y finalmente la discusión de la información.

Algunos Antecedentes

Se toma como referencia estudios nacionales e internacionales sobre la temática. Dichos estudios permiten tener un acercamiento a lo que se ha trabajado en cuanto al estudio de la comprensión lectora y su importancia en el ámbito educativo. A nivel internacional, en Estados Unidos, Schommer (1994) y Solé (1996) en España, encuentran una relación entre las creencias y la lectura de comprensión eficaz. Estos estudios son importantes, en cuanto destacan la relación de elementos culturales e ideológicos presente en los procesos de comprensión lectora, pero no explican cómo se da esta relación, no definen qué aspectos de la lectura se ven afectados por estas creencias epistemológicas, ni si el cambio en las creencias puede ayudar a mejorar la comprensión.

En México, otro estudio representativo acerca de estrategias lectoras son los de Carrasco (2001). Se muestra cómo los alumnos de quinto y sexto de primaria utilizan predominantemente la estrategia de identificación de elementos del texto, mientras que presentan dificultades para usar estrategias de establecer relaciones y de inferencia. La autora infiere que esta deficiencia se debe al hecho de dar prioridad a identificar elementos aislados en los textos y no a integrar información.

Por su parte, Rojas-Drummond, Mazón y Vélez (2005), realizaron algunas investigaciones en las cuales se enseñaba a un grupo a utilizar estrategias para hacer resúmenes y detectar la macroestructura de un texto, este programa se llamó “Aprendamos juntos” y mostró resultados positivos en el grupo con el que se trabajó. En una línea similar, Salvador y Acle (2005) entrenaron

a un grupo de niños otomíes de quinto grado de primaria para conocer el tipo de estrategias utilizadas durante su lectura encontrando algunas autorregulatorias en su repertorio.

En Chile, Cáceres, Donoso y Guzmán (2012), desarrollaron una investigación en la que se analizó los significados que atribuyen las y los docentes a partir de sus discursos y prácticas pedagógicas. Las y los docentes enuncian en sus discursos la importancia de la comprensión lectora, como proceso fundamental para adquisición de diferentes aprendizajes porque conlleva el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, que permiten no tan sólo decodificar un texto, sino que, también comprender un texto leído, interpretando la globalidad del mismo. Por sus características, este estudio es un antecedente importante para esta investigación al trabajar la importancia de los significados en el proceso de comprensión lectora. No obstante, el estudio se limita a la percepción docente y de niveles de educación inicial y primer ciclo de primaria, lo que deja inquietudes de la temática en otros niveles educativos y sobre todo la percepción de estudiantes.

En Costa Rica, Sylvia Méndez (2006), investigadora de la Universidad de Costa Rica, expone una reflexión sobre la lectura de textos literarios en el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica en relación con el fomento de la comprensión lectora y la formación del estudiantado. Su análisis toma en cuenta los programas de estudio de Español del Ministerio de Educación Pública en cuanto a la lectura de textos literarios y desarrolla una serie de consideraciones acerca de los seis niveles de comprensión lectora propuestos en los programas de estudio (literal, de reorganización de lo explícito, inferencial, evaluativo, apreciativo, y aplicativo y recreativo) con base en las demandas cognitivas que implica la lectura de textos literarios. Se plantea que la lectura es una necesidad porque es una herramienta que forma y transforma a los sujetos, en la que la comprensión lectora se puede estimular desde el aporte de técnicas psicopedagógicas.

Adicionalmente, se toma como un antecedente importante el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (2012), conocido como las pruebas PISA por sus siglas en inglés. Si bien es un informe internacional, se destacan los datos que se refieren al ámbito nacional, en el que se refleja la necesidad de estudiar e intervenir en el ámbito de la comprensión lectora. El informe indica que es común los casos de estudiantes que no entienden siquiera las instrucciones de lo que se les está pidiendo que hagan.

En Costa Rica, cuatro de cada diez estudiantes están debajo del nivel 2 en lectura, de 6 niveles. El país está entre los penúltimos de entre 23 países. Esto quiere decir que no pueden identificar la idea principal de un texto, relacionar o inferir información que no está directamente en el texto. A nivel de rendimiento académico, este es un dato importante porque si un estudiante no entiende lo que le preguntan, probablemente no tendrá un buen desempeño en las evaluaciones.

Método: procedimiento aplicado.

Para el desarrollo de la propuesta, se tomó como referencia el enfoque metodológico cualitativo porque permitió una mayor comprensión de las situaciones relacionadas con el proceso de desarrollo de la lectura y escritura de esta población en particular. A partir de este enfoque, es posible estudiar la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema.

A partir de este enfoque, se aplicó el método de investigación-acción puesto que permite entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. Para Bausela (1992), la investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en

el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, este método constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se aplicó una serie de actividades basadas en la técnica de taller, divididas en 10 sesiones de trabajo. Se utilizó esta modalidad de trabajo participativo, por las ventajas que ofrece. Para Cano (2012), puede afirmarse que el taller es un dispositivo de trabajo en y con grupos; un artefacto que dispone una serie de prácticas para lograr un efecto, y en el cual cobrarán importancia las relaciones entre lo verbal y lo no verbal, lo dicho y lo no dicho, los discursos y las prácticas. La población participante fue de 15 niños, 8 mujeres y 7 hombres, entre los nueve a doce años, provenientes de diferentes barrios del cantón de Liberia

Resultados de la experiencia

En esta sección se describe, a manera de resumen, la información que se pudo extraer al desarrollar la propuesta de talleres con el grupo de participantes. A partir de la experiencia, se logró crear espacios para la reflexión, discusión y puesta en común de temas generados desde la situación social que viven los jóvenes participantes, lo cual les brindó la oportunidad de expresarse y estimular su capacidad crítica, porque desde este enfoque se les permite pensar, opinar y construir

un punto de vista propio. En este caso, la intervención pedagógica resultó importante puesto que la población presentaba problemas serios en cuanto a comprensión lectora.

Desde técnicas como de la discusión en la “mesa redonda”, juegos, análisis de situaciones cotidianas o cuentos, entre otros, los participantes participaron activamente de cada actividad, expresaron sus puntos de vista y se promovió el diálogo para compartir sus ideas. Se trabajó en primera instancia el autoconocimiento y la tolerancia, el respeto hacia el otro, en el espacio verbal, porque de esta manera, al poner el tema sobre la mesa, se pudo abordar con los diversos criterios que cada uno traía producto de la indagación previa. Una vez discutido ampliamente lo investigado, se procedía a que cada uno construyera dentro de un género literario su producción intelectual.

Lo anterior resulta importante, puesto que la comprensión lectora es un proceso complejo que requiere de la motivación de parte de los docentes y educandos para que se desarrolle apropiadamente. Condemarín (2001), por ejemplo, considera que el uso de la lectura enriquece y estimula a la persona desde el punto de vista de competencias gramaticales e intelectuales. Para el autor, al leer comprensivamente, no solo se estimula la tenencia ortográfica, sino que las palabras dichas o escuchadas también enriquecen la adquisición de múltiples identidades semánticas.

Al desarrollar las sesiones de trabajo bajo esta premisa, se destaca la estimulación de las competencias comprensivas en los participantes y una mayor apertura a conocer palabras nuevas. Por ejemplo, todas aquellas palabras que se fueron generando se trasladaban al cuadernillo de trabajo, con el fin de enriquecer el vocabulario y utilizarlo en las producciones. Éstos escritos contruidos fueron compartidos en cada sesión entre ellos. Se debe destacar que se logra una mejor comunicación entre los niños, lazos de convivencia, respeto hacia las opiniones, uso de palabras

nuevas en su vocabulario, y un avance significativo cuando asume su posición como emisor, puesto que se observó más seguridad al expresarse.

La lectura es una actividad compleja que hace uso de estructuras o esquemas cognitivos. A como lo sugiere Zarzosa (2005), dichas estructuras se desarrollan a través de las experiencias cognitivas, lingüísticas y afectivas que tenga el niño. Si los lectores tienen limitadas experiencias en relación con un tópico específico su comprensión lectora se verá también, seriamente limitada. En este caso, cuando hay debilidades de lectura, es importante brindar más espacios para desarrollar con mayor frecuencia, este tipo experiencias de lectura para que los niños fortalezcan el placer de la lectura.

El grupo al poseer experiencias de vida particulares, se enriquece el dialogo durante las sesiones de trabajo, en el sentido de que la cotidianidad fluye en todo momento para relatar las experiencias que vive cada uno y relacionarla con las temáticas abordadas. La discusión facilita la comprensión, porque se puede evidencia reacciones asombro, sentimientos o emociones que se reflejan en sus rostros, así como en sus opiniones, en las que denotan entendimiento acerca del panorama social al cual están expuestos.

En este sentido, se visibiliza en los discursos, su contexto social cotidiano, sus comunidades y los problemas que identifican, para los cuales brindan sugerencias de lo que, desde su punto de vista, se puede mejorar. Un ejemplo de ello, es cuando se genera una discusión acerca del problema vial que describe un participante:

- *“Las calles del barrio están en mal estado y deberíamos ir a visitar al señor alcalde para llevarles soluciones sobre cómo resolver los problemas”.*

Para esta situación, se pudo observar la capacidad del grupo para decidir cómo iban a ir a realizar la visita, que iban a decir, quienes hablarían y qué hablarían. Ese día se pudo concretar, cuando el grupo obtuvo una cita con el señor Alcalde de la Municipalidad de Liberia. Con el acompañamiento de docentes, visitaron la Municipalidad y el funcionario los atendió en su oficina, donde los jóvenes conversaron y propusieron soluciones personalmente, con mucha seguridad al expresarse. Incluso, a manera de anécdota, una docente menciona:

- *“Una de las niñas, se dirigió al señor alcalde y le manifestó que ese día ella tomaba posición de alcaldesa y que por ello debía escucharla”.*

A como se evidencia en el ejemplo anterior, las actividades realizadas promovieron no solo la capacidad de comprender ideas en textos, sino también del dialogo, la confianza y seguridad para expresar sus ideas. Se obtiene de este proceso, niños a los que se les ha estimulado el pensamiento crítico, sin temor de comunicar opiniones, con capacidad argumentativa, cautelosos y de quienes pueden organizarse de manera grupal para llevar a cabo actividades. Esto es posible, porque han tenido la oportunidad de discutir y reflexionar sobre temas que aquejan a sus comunidades y que ellos vivencian en su cotidianidad, lo que ha servido para promover la criticidad, espontaneidad, el lenguaje utilizado son aspectos significativos incorporados en su aprendizaje.

Con la aplicación de los talleres se logró un gran avance en el interés y motivación del estudiante por la lectura de textos y análisis de la realidad en la que viven. Esto implica una mayor interacción entre el lector y el texto y se incentiva en los estudiantes, la imaginación, creatividad y se refuerzan conocimientos previos. Con ello, se consigue que los niños tengan un gran avance al leer con mayor fluidez y la capacidad de comprender las ideas que están desarrolladas en los textos. Finalmente, se destaca que también se pudo desarrollar creaciones literarias cortas y

sencillas elaboradas por los estudiantes, mejorar sus hábitos de lectura, lo que pueda incidir en una mejora de su desempeño académico en el sistema escolar regular.

Discusión

Con el desarrollo de esta propuesta, queda claro que el rol del docente fue fundamental para el éxito o fracaso del proceso educativo aplicado. La motivación y deseos del docente de ser agentes de cambio son importantes, pero también tener claro que el enfoque pedagógico y metodologías utilizadas, deben ser congruentes con los propósitos propuestos. En este proyecto en particular, se defiende la idea de que el conocimiento empírico que poseen los estudiantes, es decir, a partir sus vivencias en su realidad cotidiana, deben incluirse en los procesos de aprendizaje para que este sea significativo y estimule sus deseos por aprender. A como lo indica Cassany (2000):

Los maestros leemos las redacciones escolares sabiendo que habrá errores... Pocas veces renunciamos a nuestra autoridad de maestros para aprender de lo que los alumnos escriben o quieren escribir, para entenderlos y ayudarlos a saber decirlo. Simplemente, tachamos las faltas que han cometido y adjuntamos la solución correcta al lado. ¡Qué frustrante para alguien que está descubriendo el poder de la palabra escrita! (p.17)

A como lo planea el autor, no solo se trata de evaluar y subrayar el error para asignar una nota desde el punto de vista sumativo. Se trata de contextualizar el hecho educativo a las situaciones particulares de los estudiantes y brindarle sentido para que puedan interesarse en aprender y superar las posibles limitaciones. Kessler (2007), lo advierte, al mencionar que la escuela resulta incomprensible para los estudiantes por la dificultad de encontrarle un sentido general, de articular la experiencia escolar con los aspectos particulares de sus vidas. Por el contrario, pueden convertirse en un vínculo signado por la indiferencia, la tensión y el estigma.

En este sentido, el haber desarrollado una experiencia ajena a la rigurosidad de la evaluación escolar y en un formato de talleres participativos en el que se incluyó el aspecto lúdico, permitió que el aprendizaje pudiese constituir una experiencia grata y significativa en el que se promuevan habilidades que les puedan ayudar a mejorar su rendimiento académico en el sistema educativo tradicional. Además, desde el aspecto de la socialización, resultó un elemento que pudo fortalecer el vínculo con sus compañeros, lo que promovió habilidades como la cooperación y el trabajo en equipo.

El ofrecerles la posibilidad de expresar sus ideas sobre la realidad en la que viven, compartir experiencias con otros compañeros, y perder el temor a dar su opinión sobre esas situaciones, se les brinda la oportunidad de que el proceso de aprendizaje escolar sea significativo. El hecho educativo está marcado de acciones transformadoras que se hacen con la mediación de un educador, esta experiencia demuestra el desarrollo de habilidades lectoras y lingüísticas que le permitan a los aprendientes sentirse seguros, inteligentes, eleva sin lugar a dudas su autoestima, pues se sienten diferente, y se les observa en su rostro ese cambio. Apple (2012) reafirma esta práctica al decir que:

Si la educación se transforma efectivamente a partir de movimientos sociales, entonces participar en ellos, realizar nuestro aporte y a la vez aprender de ellos y no quedar observando desde el balcón es lo que nos permitirá continuar la lucha para que continúe fluyendo el ancho río de la democracia crítica. (p.20)

Al menos desde la perspectiva que orientó esta propuesta, se considera que el acto educativo va mucho más allá de enseñar a leer y escribir. Es transformar las mentes humanas con actitudes de aprendizajes permanentes, en un proceso en el cual se aprende a partir de las realidades educativas y comunales, en este sentido, ofrecer a los aprendientes las herramientas necesarias para que desarrollen sus competencias cognitivas y despertar en ellos la posibilidad de interpretar el mensaje y hacerlos suyos es el reto por el cual deben transitar los seres humanos en su proceso

de formación para hacerlos ciudadanos críticos, es posible y ello se demuestra en la experiencia que se desarrolló con estos educandos.

Es así, como el trabajo realizado con este grupo de niños, facilitó que el equipo de docentes llevara a cabo un acompañamiento pedagógico dirigido a esa transformación en sus estudiantes, pensado en incomodarlos, cuestionándoles sus conocimientos previos de la realidad que les rodea y con ello, retarlos a investigar. Además de que se les incitó a expresar sus opiniones acerca las temáticas desarrolladas, también se pudo identificar en ellos, un mejor desenvolvimiento oral y escrito, tanto por la adquisición e interiorización de nuevas palabras y frases, como en nuevos valores, sobre todo de la tolerancia. El cambio fue posible.

La transformación cualitativa de los participantes se identificó, precisamente, con el cambio observado en sus capacidades de expresar reflexiones con posiciones más críticas acerca del contexto en el que viven diariamente. De esta manera se acentúa, desde la perspectiva de todos los involucrados en este proceso, que hubo un antes y un después en cuanto al aprendizaje obtenido por estos niños. La transformación fue positiva en cuanto el estudiante logra una mayor comprensión de temas propios de sus comunidades y también del mundo en el que vivimos. Desde una visión integral y global, facilitó que identificaran que hay problemáticas locales, nacionales e internacionales, junto con la discusión de posibles ideas y medidas para buscarles solución.

Resultados como los señalados anteriormente, denotan la importancia de la adquisición de las palabras, pero también la comprensión de su significado para el desarrollo del pensamiento. Estudios desde una perspectiva lingüística, respaldan la estimulación del desarrollo del lenguaje, puesto que permite enriquecer la visión de mundo de los individuos y la concientización acerca de su realidad. Las palabras son útiles para el pensamiento puesto que:

Para poder distanciarse mentalmente de lo inmediato, para poder ver las cosas desde otro punto de vista diferente al usual y así poder resolver los distintos problemas que se le plantean al ser hombre, este necesita conceptos más genéricos y articular esos conceptos genéricos en sistemas de pensamientos (Luque, 2004, p. 533).

En definitiva, el análisis de información, mediante la interrelación de lenguaje y pensamiento, posibilita enriquecer la visión de mundo del niño que, bajo la perspectiva participativa aplicada en esta propuesta, los hizo preguntarse sobre las diferentes temáticas, denotándose en los estudiantes, interés y curiosidad de aprender más de lo que conocían hasta ese momento. Es así como la concientización, al menos desde la perspectiva de Freire (1970) o Marín-Baró (2005), potencia la capacidad de pensamiento crítico y permite la desmitificación aspectos ideológicos que se tienen muy arraigados y que no se acostumbra a cuestionar, como es el caso, por ejemplo, de concepciones basadas en el sistema patriarcal conocidas como machismo, el análisis de situaciones que enfrenta la niñez y las familias en la actualidad, los valores, el problema de basura, u otros que les son comunes.

Conclusiones

A partir de esta experiencia práctica y la información obtenida de ésta, puede concluirse que las estrategias aplicadas desde un enfoque participativo y respetuoso del conocimiento particular de los estudiantes, permitieron el desarrollo exitoso de esta práctica docente, en la que se fortalecieron los hábitos de lectura, la comprensión lectora, pero también la capacidad crítica de los participantes. Además de estimular habilidades lingüísticas en el estudiante, también se fortaleció el aspecto emocional y motivacional para promover un mayor interés por el conocimiento científico que se promueve en el sistema escolar, sobre todo porque al relacionarlos

con su cotidianidad, se descubre que se puede aplicar para la solución de situaciones y problemáticas que les son comunes.

Algunos ejemplos de las mejoras alcanzadas con este proyecto fue una mejor lectoescritura, fluidez en la lectura, capacidad de respuesta a preguntas y sentido crítico al analizar textos. Con ello los estudiantes conocieron nuevos conceptos que les permite ampliar su bagaje en cuanto a vocabulario técnico, lo que es importante para decodificar e interpretar la realidad desde una perspectiva académica. A nivel personal, se promovió la seguridad en sí mismos, se estimuló la creatividad e imaginación para llevar a cabo actividades en lo que hacen, entre otros posibles alcances, que, en todo caso, benefician los procesos de aprendizaje individual y grupal.

Sin que se pretendiese generalizar conclusiones para otras poblaciones, el trabajo con este grupo de niños y niñas en particular, posibilitó observar que este tipo de metodologías, sumado a la disposición del docente, permitió generar un cambio de actitudes positivo hacia la lectura. Se considera que esta propuesta podría ampliarse y aplicarse en otras comunidades de atención prioritaria, para valorar si puede ser una alternativa educativa para que estudiantes con una condición similar, mejoren sustancialmente sus percepciones, su bagaje en cuanto a lenguaje, comprensión de lectura, capacidad de investigación, producción de ideas, comunicación interpersonal o estimular el pensamiento crítico y científico. Lo anterior significa desmitificar que la inteligencia de los seres humanos es exclusiva de algunos pocos individuos.

A partir del poco tiempo disponible, se destacan logros como el avance de estos jóvenes para desarrollar una mejor comprensión lectora y el estimular en ellos el interés por indagar sobre diferentes temáticas de su elección que les posibilitará inducirlos a leer, identificar, seleccionar y abstraer información acerca de estos temas. Consecuentemente, también posibilitó que se discutiera e interpretara información de la realidad en la que viven, lo que se compartió de manera

oral y escrita entre todos los participantes. Es decir, se consiguió infundir en ellos, el estímulo de conocer, aprender y compartir lo aprendido, lo que se reflejó al producir cuentos, narraciones o poemas que reflejan su realidad cotidiana y que, por tanto, se recomienda el uso de estrategias participativas para estimular el placer por la lectura en la niñez.

Lista de Referencias

- Apple, M. (2012) *Poder, conocimiento y reforma educacional*. 1° Ed. Santa Rosa, Argentina: Universidad Nacional de la Pampa.
- Bausela, E. (1992) *La docencia a través de la investigación-acción*. Revista Iberoamericana de Educación. 20, (pp7-36). Obtenido de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>.
- Cano, A. (2012) *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Uruguay: Universidad de la República.
- Cáceres, S., Donoso, P., Guzmán, J. (2012). *Comprensión lectora: significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. Tesis para optar al Título Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Carrasco, A. (2001). *La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. España: Biblioteca de aula.
- Condemarin, M. (2001). *El poder de leer*. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900). División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile.
- Fernández, A. (30 de octubre del 2012). *¿Qué nos dice PISA sobre la educación en Costa Rica?* Diario La Nación, Costa Rica. Obtenido de: http://www.nacion.com/opinion/foros/dice-PISA-educacion-Costa-Rica_0_1302269906.html
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay. Ed. Tierra Nueva.
- Informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2012). OCDE. Obtenido de: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisaenespaol.htm>

- Kessler, G. (2007). *Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 12, Núm. 32 (pp. 283-303). Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Luque, J. (2004). *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Estudios de Lingüística del Español. Barcelona, España: Red IRIS, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martin-Baró, I. (2005). *Acción e ideología*. (11ª. reimpresión). San Salvador. UCA.
- Méndez, S. (2006). *Comprensión Lectora y Textos Literarios: Una Propuesta Psicopedagógica*. Revista Educación 30(1), pp. 141-155. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Quinto Informe Estado de la Educación (2015). *Universalización de la educación secundaria y reforma educativa*. Capítulo VI. Programa Estado de la Nación. Obtenido de: http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/001/Aporte-especial.pdf
- Rojas-Drummond, S.; Mazón, N. y Vélez, M. (2005). *Efectos de un programa de fortalecimiento de habilidades de comprensión de textos en educandos de primaria*. Revista Mexicana de Psicología. 22. pp. 91-102. México.
- Schommer, M. (1994). *Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions*. Educational Psychology Review. 6 (4), pp. 293-319.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Zarzosa, R. (2005). *El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo*. Perú: Sistema de Bibliotecas y Biblioteca Central UNMSM.

LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIAL: ANTIGÜEDAD CLÁSICA Y ÉPOCA MODERNA

Gilberto Castro

RESUMEN

En la siguiente ponencia se abarcará el tema de la escritura y la lectura desde su constitución como elemento indispensable en la práctica social de adquisición de conocimiento y de poder. En este sentido, se hará un repaso por la práctica de la lectura y la escritura desde el uso pragmático que le infirieron griegos y romanos dentro de un sistema educativo en el que las *letras* eran el centro y el motor de la vida social y política de una sociedad dirigida por el afán de instruirse, de educarse y de alcanzar los puestos públicos en una aristocracia acostumbrada a los textos literarios y retóricos consecuentes con la historia, las tradiciones y las costumbres adquiridas con el paso de los siglos, y que de alguna manera debían proyectarse a un futuro lejano como legado de esa sociedad en las posteriores sociedades. Es importante destacar que, al igual que se puede ver en el modelo clásico la importancia de la escritura y la lectura, las acotaciones que se proponen sobre este tema en el presente servirán de proyección para el éxito en el futuro.

Palabras clave: filología, gramática, literatura, educación, modelo clásico.

Introducción

El objetivo de este artículo es demostrar que el estudio de las *letras* en nuestros días es una continuación de los procesos educativos de la antigüedad greco-latina y de la Edad Media, en los que el aprendizaje a través de la lectura y escritura constituía una herramienta primordial para realizar un buen desempeño en la vida social y política por parte de los hombres que se interesaban en brindar a su comunidad o estado el desarrollo social y económico que demostrara una supremacía ante otros estados. No podían llevarse a cabo las funciones estatales con buen éxito si no había un sistema de educación que determinara la buena actuación de los hombres de estado dentro de un marco de desarrollo intelectual, espiritual y cultural, y, en esto, el estudio de las letras era una garantía para la propagación y conservación del ideal social y espiritual mediante la razón y una voluntad consciente.

Griegos y romanos crearon un sistema de educación en el que se facultaba a la comunidad para dirigir su rumbo político con afán de un desarrollo pleno y organizado. Es decir, se conservaba un gran apego a la idea de realizar decisiones en común acuerdo, y no por un individualismo execrado. En las asambleas públicas los ciudadanos participaban de la vida política con una demostración de que la estructura social descansaba en la legislación que unía a los miembros de esa sociedad democrática, y con la convicción de que su *status* intelectual, uso de la palabra y conocimiento amplio de sus tradiciones y costumbres, promovería las buenas intenciones para la resolución de sus problemas y conflictos.

Se propone, entonces, que las ideas que se exponen a continuación calen profundamente en el estudioso de las letras modernas y que éste tenga una participación ciudadana con todos los ingredientes sociales establecidos para grandes logros en una sociedad que debe crecer y desarrollarse a partir de la lectura de los textos más representativos, de la *gran literatura* (Murray, 1962, p. 198) dentro de una cultura universal y humanista.

El sistema educativo en la antigüedad clásica

En la antigüedad clásica se instauró un sistema educativo en el cual se manifestaba una proyección del educando con fines de participación en la vida pública, algo que no es ajeno a nuestra sociedad moderna; somos producto de esa forma de educación clásica y, lógicamente, ha habido algunos cambios que ha determinado la historia.

Con el desarrollo de la escritura en Grecia, la escritura alfabética como *producto acabado y perfecto de una larga cadena evolutiva* (Moorhouse, 1961, p. 38), se pasó de una forma de enseñanza oral a una sistematización de la cultura académica por medio de preceptores apropiados

para la enseñanza. Esta enseñanza estaba fundamentada en la garantía del texto escrito. Antes del texto escrito, la tradición oral dependía de la *presencia física y simultánea de dos personas* para la comprensión del mensaje (Gaur, 1990, p.15). Con el texto escrito y las normas gramaticales implantadas en él, se daba pie para la comprensión e interpretación como un soporte vital para la permanencia de las ideas.

Los niños hacían lectura, leían las obras poéticas y retóricas que eran seleccionadas por los gramáticos, a la vez críticos literarios, debido a su excelencia. Los discípulos aprendían las *letras* (*grammata* en griego), la *literatura* en su sentido etimológico de *uso y conocimiento de las letras*, por lo tanto de lectura y escritura. Pero esto producía el efecto de que memorizaban, comentaban y recitaban la poesía de la época, lo que hacía de ellos verdaderos ciudadanos, verdaderos aristócratas. Esto no se llevaba a cabo sin una adecuada fase de elementos orales y prosódicos de entonación y ritmo (Gubern, 2010, p. 13).

Ya en Homero se menciona la facultad humana de componer obras artísticamente bellas dentro de una necesidad de adquirir un profundo conocimiento mediante la educación. Los grandes héroes mencionados en la *Ilíada* y en la *Odisea* fueron instruidos en una educación de tipo oral en la que primaba la excelencia humana. Homero utiliza la palabra griega *areté* para referirse a las cualidades humanas que derivan de hechos sobresalientes de una clase social emparentada con dominio, señorío y poder. La *areté* era el atributo propio de la nobleza. Los griegos consideraban a Homero como su preceptor ya que “los griegos no tenían libros sagrados, ni tenían casta sacerdotal; Homero fue para ellos la “tradición”. A partir del siglo VI, sus poemas se convirtieron en texto escolar, y desde entonces la literatura forma parte del *curriculum* de enseñanza,...” (Curtius, 1999, p. 62). Este *Homero* del texto escrito vendría a ser el primer

maestro de verdad (Haarmann, 2001, p.14), en el sentido de que con el alfabetismo se generan las grandes virtudes de una comunidad.

Es cierto que existen diferentes clases sociales en una civilización y que con ellas surgen diferencias de valor espiritual, pero también es cierto que la nobleza o la aristocracia impone su dominio y poderío de avance cultural, como bien lo hace saber Jaeger con respecto a la nobleza griega: “La nobleza es la fuente del proceso espiritual mediante el cual nace y se desarrolla la cultura de una nación” (Jaeger, 1996, p. 20). Los textos homéricos adquirirían un valor determinante en la enseñanza de la Grecia clásica, ya que servían de modelo para la adquisición de conocimiento y de dominio de la palabra en circunstancias en las que los individuos demostraban su pertenencia a esa clase dominante en todo por medio de la palabra, oral y escrita.

Sin duda los poemas de Homero sirvieron de modelo para que los niños en la escuela aprendieran a leer y a escribir en la etapa gramatical con la ayuda del gramático, quien era el que les enseñaba las letras del alfabeto y no un intérprete de reglas gramaticales, y para que pasaran a la siguiente etapa de la educación, la etapa retórica, en la que se les instruía para poder componer discursos retóricos que se regían por ciertas reglas de estructuración, argumentación y cohesión para que resultaran persuasivos.

Como corolario de esto, se puede mencionar el hecho de que la educación no era exclusiva del gramático, sino que ya había una formación ética en la casa por parte de los padres, la nodriza y el pedagogo. En la escuela se reforzaban los valores éticos mediante el aprendizaje de la literatura, las obras escritas.

La retórica

La enseñanza de la retórica jugó un papel muy importante en la vida cultural de Grecia y Roma. La retórica era ese arte que con su forma y contenido era capaz de persuadir. Además del aprendizaje y recitación de la poesía por parte de los ciudadanos, la retórica llegó para fortalecer sus valores de nobleza, de aristocracia. Esto es así ya que el ser humano se ve obligado a hacer uso del lenguaje; ese lenguaje que funciona como hilo conductor de los contratos sociales; ese lenguaje poderoso y capaz de influir sobre los hombres gracias al buen uso de la palabra que ellos supieron manifestar en la sociedad. Tanto es así que se llegó a descubrir ese poder dinámico del lenguaje en las palabras habladas y escritas en dos técnicas laboriosamente tratadas como lo son la poética y la retórica.

La retórica nació de hechos políticos en la Siracusa del siglo V a.C., en el marco de litigios judiciales en defensa de las propiedades confiscadas por los tiranos a los ciudadanos, demostrándose cuán poderoso era el uso de la palabra para reivindicar las gestiones políticas socialmente establecidas. No era una retórica del texto en sus orígenes.

Después, en Atenas, la retórica continúa su rumbo hacia la conformación del discurso de asamblea, dentro de una sociedad que se deleitaba con el placer de la palabra y del texto. En efecto, los atenienses eran, por tradición, muy elocuentes y muy apasionados por el carácter intelectual de las letras. Supieron hacer uso del *lenguaje en acción* encausado en la *literatura* y sacaron provecho del pragmatismo de la acción político-social para influir en los ciudadanos mediante el deleite poético y la persuasión retórica. Bien dice López Eire acerca de ese lenguaje en acción:

Mientras no se demuestre lo contrario, un poema o un discurso retórico, en particular, y una obra literaria, en general, se confeccionan a base de lenguaje,

pues con el lenguaje se piensa y se comunica. Y, si esto es así y el lenguaje es primariamente pragmático, no es de extrañar que ya los griegos descubrieran funciones pragmáticas y político-sociales en las composiciones poéticas y retóricas (López Eire, 2002, p.17).

De vital importancia resulta mencionar que los filósofos griegos más notables vieron en las *letras* un valor de verdad y por lo tanto aptas para el convencimiento y el deleite. Estas letras, con un valor fundamentalmente político-social, son arte retórica porque se dirigen hacia fines dialógicos o comunicativos, conteniendo en sí elementos simbólicos que no corresponden a la realidad. Los símbolos corresponden a la naturaleza dialéctica del lenguaje, y son los tropos o figuras de pensamiento, que junto con las figuras literarias, le dan realce al discurso y lo llevan a un estado de sublimidad dentro de características propias de lo estético.

Jaeger (1996) menciona una trinidad griega conformada por el poeta, el hombre de estado y el sabio, la cual representa la más alta dignidad de un estado. Los filósofos, aunque intervinieron en cuestiones literarias desde la perspectiva dialéctica, veían en la poética y en la retórica asuntos concernientes a la educación y resaltaban el aspecto psicagógico, conducción de las almas, de ellas. Platón consideraba que en las obras poéticas y retóricas debían prevalecer los criterios éticos y políticos. Aristóteles, por su parte, infería que el estilo es lo que enaltece el discurso, y consecuentemente, muchos autores posteriores a él se refirieron a los estilos del discurso como el contenido por excelencia expresado en ese discurso. En Roma, los oradores mantuvieron esta idea estilística en el *ornatus*, y en la Edad Media se manifestaba una gran preferencia por el poder de las palabras. También hay que destacar que, en el declive de la retórica en la época imperial romana, los adolescentes que eran entrenados en las prácticas retóricas ya sólo se dedicaban a divagar por los ejercicios retóricos escolares, algo similar a lo que había ocurrido en Grecia con estos ejercicios, los *progymnasmata*. Además la retórica llegó a desvirtuarse hasta alcanzar los límites literarios:

la retórica, que nació como un arte de aplicación práctica a la vida pública y regida por la democracia y fue auxiliada por la filosofía relativista de los sofistas, perdidas las libertades, se convirtió en disciplina escolar y declamatoria. Se hizo así pedagógica y se convirtió en un útil indispensable para la literatura y creación literaria. Se desplazó de la política a la literatura (López Eire, 2002, p.259).

Códices y textos

No se puede visualizar una intención sana de la lectura si no se rescatan los valores intelectuales que expresaron los eruditos en distintas épocas de la filología. Los alejandrinos fueron los primeros eruditos que llevaron a cabo toda una labor de ordenamiento y edición de textos arcaicos para su completa comprensión por parte de los afanados lectores, principalmente intelectuales aristócratas, de las bibliotecas antiguas. No se puede negar que el libro, y por lo tanto la lectura, pertenecía a las clases altas; por tradición, era en la esfera sacerdotal y política que se hacía uso y manejo de la escritura y de la lectura. Esto ha sido así casi a lo largo de la historia occidental. La facultad de leer y escribir es casi elitista; por lo menos la referencia a la buena lectura y a la creación de obras artísticamente y estéticamente bien elaboradas.

Desde la creación de bibliotecas, la lectura toma un rumbo de interpretación y de análisis propio de cada comunidad lectora que se interesa por los escritos dentro de un conjunto de competencias, usos e intereses debido al orden sistemático por autores y por obras. La edición crítica de textos abarcaba todos los saberes a que se dedicaron los griegos, es decir, que en su labor de edición del texto, los alejandrinos no escatimaron en referenciar otras disciplinas del conocimiento; hubo cabida para editar y publicar textos de medicina, filosofía, astronomía, matemáticas, etc. y no sólo poesía y retórica. Hay que agregar además que en esta época, la helenística, la literatura toma otra dirección: se crean poemas de índole más personal, con un

contenido temático muy variado y la edición de textos continúa su camino hasta la proliferación y venta de ellos, como ya sucedía en la Roma del siglo I a. C.

Por otra parte, se puede mencionar la etapa de labor filológica llevada a cabo durante la Edad Media, y en especial la época del Renacimiento, con el *humanismo*. Durante la época del oscurantismo de la Edad Media, la dedicación a la lectura se hacía por parte de los cristianos, quienes veían con recelo la literatura pagana de los romanos. Es de notar que en la literatura cristiana los intereses iban dirigidos a la consecución de preceptos y normas religiosas y que en gran medida sólo era pertinente para mantener el dominio religioso y político del pueblo, el cual en su mayoría no tenía acceso a la alfabetización y, por lo tanto, a la lectura de ningún tipo de texto, mucho menos a la lectura de la literatura greco-romana. Quienes sí leían a los autores llamados paganos, eran los monjes, los cuales iniciaron la etapa *monástica* en la que ellos leían e interpretaban las obras clásicas de Roma, principalmente, con el objetivo primordial de hacer una interpretación de ellas sobre la exégesis bíblica.

La contraparte de la monástica fue la *escolástica*. En ella se produjo una revolución de los textos clásicos y tanto fue así que, después de los alejandrinos, son los escolásticos quienes modelan una literatura y una lectura con base en la antigüedad clásica y encaminan el tipo de educación hacia la creación de las primeras universidades. En la escolástica se tenía por oportuno el aprendizaje de las artes liberales, las cuales estaban constituidas por el *trívium*, o sea el estudio de tres ejes modélicos para la enseñanza: la gramática, con su formulación de reglas de uso del lenguaje; la retórica y la dialéctica. Se complementaba el *trívium* con el *quadrivium*, que era el estudio de la geometría, de la aritmética, de la astronomía y de la música.

Con la llegada del *Renacimiento* se redescubre un nuevo sentido de la vida social y política con la interpretación de los textos en cuanto a un humanismo que provoca cierta igualdad de los

hombres. El Renacimiento fue un gran movimiento intelectual que facilitó la comprensión de las circunstancias culturales entre la Edad Media y la época moderna. Del Renacimiento surge un ideal de la cultura humana que se puede retrotraer hasta ese ideal humano que ya Cicerón había denominado *humanitas* y que se puede rastrear incluso en el ideal homérico de *areté*. Grande es el interés por la literatura clásica. Numerosos son los autores que se redescubren, se editan y se leen. Curtius (1999, p. 80) menciona a Catón con sus sentencias; a Esopo con sus fábulas moralizadoras; Juvenco, con una *Harmonía evangélica* en verso; a Cicerón, Salustio, Horacio, Virgilio, Ovidio, etc. De estos autores se extrajeron ideas moralizadoras y educadoras como los *exempla* –ejemplos, modelos- y las *sententiae* o sentencias porque “los autores no son sólo fuente de conocimiento, sino también tesoro de sabiduría” (Curtius, 1999, p.92).

La literatura es parte de la cultura, dice Curtius (1999, p. 62). Ya entre los griegos, ya entre los romanos, ya entre los eruditos del renacimiento, es un hecho que hacer lectura de un texto significa descubrir y estudiar los acontecimientos de épocas pasadas y que obligan en cierta forma a redirigir el rumbo de los acontecimientos de otras épocas.

Debemos a los eruditos de distintas etapas de elaboración del texto un efecto de progreso gracias a la iniciativa cultural de relectura y rescritura de muchos libros y tratados que son la base de nuestra sociedad actual y que seguirán teniendo una enorme vigencia en las décadas siguientes. La labor de los copistas y de los filólogos debe dejar patente la necesidad de ver en el texto un instrumento para plasmar los ideales altruistas de una civilización. Nuestra sociedad es producto de los ideales que por siglos han persistido y han dirigido el rumbo de una noble iniciativa de colectividad para el desarrollo ulterior.

Conclusiones

Nuestra sociedad moderna no debe dejar de mirar hacia atrás, hacia el mundo clásico, ya que

Nuestro mundo es, en muchos aspectos, una continuación del mundo de Grecia y Roma. No en todos los aspectos: en particular, no lo es la medicina, en la música, en la industria ni en las ciencias aplicadas. Pero en la mayor parte de nuestras actividades intelectuales y espirituales somos nietos de los romanos y bisnietos de los griegos (Highet, 1996, p.11).

Siguiendo el modelo clásico, no cabe duda de que el desarrollo de una sociedad está sustentado en el éxito que se tenga en una educación continuadora de la *visión clasicista de la cultura* (Alcina, 1988, p.16). Pero ese éxito depende de una lectura que tenga un impacto en la sociedad; que conmueva y que comprometa a los ciudadanos a cambios dignos y convenientes. En fin, que la lectura sea socialmente funcional desde el hecho primario de la alfabetización. Que la escritura y la lectura sean baluartes para un desarrollo social, económico, cultural y espiritual. La educación en mucho beneficia la naturaleza humana.

Es deber de los modelos de enseñanza actual no olvidar los parámetros que se pueden aplicar dentro de un historicismo adecuado de las enseñanzas de los modelos clásicos y renacentistas. De todo esto, hay que hacer valer la lectura, es decir, hay que plantearse qué tipo de lectura ha de hacerse con miras al éxito que se espera en la sociedad. La lectura debe basarse en modelos políticos y espirituales, por lo tanto es necesario que desde joven, el individuo reciba un tipo de educación que influya en el futuro de la ciudad.

Al igual que en épocas pasadas, los textos deben estar bien representados en cuanto a su contenido y expresión, aunque para su lectura prevalezcan situaciones particulares de interpretación y de conveniencia (Chartier, 1994, p. 42). El valor de la lectura debe alcanzar los

niveles de comprensión propios de una gramática que garantice el contenido del texto; de una estilística y de una formulación de ideas que salvaguarden el éxito en el porvenir cultural de una nación. Que se vea como reflejo el trabajo de los copistas para hacer partícipe a la sociedad en los resultados positivos que se pueden alcanzar por medio de la facultad de poder leer y escribir y que con esto se logren los cambios oportunos en el devenir social y cultural. Aunque haya avances tecnológicos y el libro siga un camino nuevo y diferente, es importante destacar la buena intención de la lectura en nuevos formatos, es decir que debe seguir haciéndose buena lectura y no endosar en la lectura moderna mecanismos de imprecisión en la comprensión y en la disposición de las ideas idóneas que se transmitirán al lector.

Referencias bibliográficas

- Alsina, J. (1988). *Los grandes períodos de la cultura griega*. Madrid, España: Espasa – Calpe.
- Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Curtius, E. R. (1999). *Literatura europea y Edad Media latina*, tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gaur, A. (1990). *Historia de la escritura*. Madrid, España: Pirámide.
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Haarmann, H. (2001). *Historia universal de la escritura*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Hight, G. (1996). *La tradición clásica*, tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (1996). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Eire, A. (2002). *Poéticas y retóricas griegas*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Moorhouse, A.C. (1961). *Historia del alfabeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Murray, G. (1962). *Grecia clásica y mundo moderno*. Madrid, España: Editorial Norte y Sur.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA CON TECNOLOGÍAS DIGITALES. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Collebechi, María Eugenia

Swarinsky, Mónica

RESUMEN

El trabajo se propone presentar avances preliminares de una investigación sobre las prácticas de lectura y escritura de estudiantes secundarios a partir de la incorporación de las tecnologías digitales en las aulas. La lectura y la escritura con tecnologías digitales se han convertido en temas relevantes de investigación como respuesta a las preguntas en torno de los cambios en las prácticas de lectura y la escritura. Nuevas prácticas amplían el concepto de alfabetización y plantean interrogantes en torno a las modificaciones de las relaciones con lo escrito en el ámbito escolar. En el marco de los estudios de la alfabetización –entendida como apropiación de las culturas escritas–, este trabajo tiene como objetivo interpretar lo que ocurre en las aulas con las prácticas de lectura y escritura de estudiantes secundarios con la incorporación de las tecnologías digitales. Este objetivo forma parte del proyecto de investigación “La lectura y la escritura con tecnologías digitales en el contexto escolar” (Proyectos de investigación y desarrollo 2015, Universidad Nacional de Quilmes). De carácter exploratorio, plantea un abordaje etnográfico, en el marco de un diseño flexible (Rockwell, 2009; Vasilachis de Gialdino, 2006). En su primera etapa, el trabajo de campo se lleva a cabo en una escuela secundaria cuyo proyecto rector apunta a la inclusión social de los adolescentes a través de un compromiso con la calidad educativa. Estudiantes y docentes cuentan con computadoras portátiles personales que les fueron distribuidas por un programa nacional. En la primera aproximación al campo, notamos, en cuanto al uso de dispositivos digitales, la coexistencia de algunas prácticas de lectura y escritura específicas de la tarea escolar, y de ciertas prácticas de lectura y escritura más extendidas en la vida cotidiana. En este sentido, se abre una serie de interrogantes respecto de un escenario escolar en que las computadoras ingresan en un ámbito marcado “por años de escolaridad sin pantallas ni teclados” (Chartier, 2012: 157).

Palabras clave: prácticas de lectura y escritura, tecnologías digitales, escuela secundaria, etnografía

Marco teórico

Este trabajo se propone interpretar lo que ocurre en las aulas con las prácticas de lectura y escritura de estudiantes secundarios a partir de la incorporación de las tecnologías digitales. Por lo tanto, es necesario explicitar a qué nos referimos cuando decimos que leer y escribir son

consideradas “prácticas”. Para dar cuenta de la naturaleza social de la lectura y escritura, y poder capturar su complejidad, se ha propuesto el término cultura escrita o alfabetismo que intenta remitir a los múltiples aspectos que involucra la definición de la lectura y la escritura como prácticas sociales. También, se acude al término literacidad o, incluso, se mantiene el de alfabetizaciónⁱ.

La lectura y la escritura como prácticas sociales alude al cambio conceptual ocurrido en el campo de los estudios sobre alfabetización que llevó a reconsiderar dichas actividades dentro de la trama de prácticas de alfabetización, situadas en contextos culturales y sociales específicos (Rinaudo, 2006). La literacidad o “cultura escrita” es percibida como un conjunto de prácticas letradas que implica algo más que la adquisición de habilidades y destrezas relacionadas con los rudimentos de la lectura y la escritura.

Con base en el enfoque de los nuevos estudios de alfabetización (*New Literacy Studies*), Zavala (2004, 2002) utiliza el término *literacidad* para dar cuenta de la perspectiva social de la alfabetización que, contrariamente a la idea de la existencia de un modo cardinal y “natural” de leer y escribir y de su carácter exclusivamente técnico, no sustrae las prácticas de lectura y escritura de los usos sociales y los contextos culturales, y son consideradas en relación con la historia, la cultura y los discursos: “Si bien presupone una tecnología que tiene que ser aprendida, el concepto de *literacidad* enmarca la dimensión tecnológica en prácticas sociales localizadas que derivan sus significados de los contextos socioculturales de los cuales son parte” (Zavala, 2002: 10)ⁱⁱ. En este enfoque, “*todos* los usos de la escritura – en el papel o en la pantalla – son considerados *prácticas sociales* ya que se constituyen dentro y a través de relaciones sociales, y están insertos en procesos y contextos sociales más amplios” (Kalman y Street, 2013: 3).

En su trabajo seminal, Street (1984) propuso dos modelos para conceptualizar la lectura y la escritura como prácticas sociales. En el primer modelo, denominado “autónomo”, la lectura y

la escritura son concebidas como actividades aisladas, descontextualizadas de la vida social de los sujetos y ligadas a sus resultados inherentes, por ejemplo, estimar que la alfabetización es causa de prosperidad, civilización y movilidad social. El otro modelo, el “modelo ideológico”, propone que se trata de “una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral; esto significa que siempre se inserta en principios epistemológicos socialmente contruidos. Se trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y la escritura son en sí concepciones enraizadas en el conocimiento, la identidad y el ser” (Street, 2001: 7). Además, la lectura y escritura se insertan en instituciones y espacios sociales particulares, como el educativo o el laboral; tienen una connotación ideológica y son debatidas en tanto siempre están en juego relaciones de poder y la imposición de una cultura escrita sobre otra. Este segundo modelo, entonces, es conceptualizado como “ideológico” porque presta atención tanto a los significados culturales como a la dimensión de poder de la lectura y escritura. El concepto de práctica, entonces, refiere a las maneras de actuar y comportarse, a una actividad en la dimensión de lo social, que refleja posiciones y estructuras de poder.

En cuanto a la lectura y escritura escolares, ellas mismas son también prácticas sociales y una forma entre muchas otras, ya que existen múltiples contextos en que el uso de la lectura y la escritura no está asociado con los usos escolares. Como señala Rockwell (2013) la lectura y la escritura escolares son prácticas sociales y, por lo tanto, no son ajenas a la complejidad de toda práctica: “Están establecidas dentro de comunidades y redes, y están, a menudo, enmarcadas por las estructuras de la escolaridad formal marcadas por relaciones de poder asimétricas, en las que estudiantes y maestros negocian la tarea cotidiana” (p. 185, traducción del inglés). En este sentido, la escuela es un contexto en el que las prácticas letradas no son consecuencia del azar o del accidente, sino que “existen configuraciones específicas de prácticas letradas y modos según los

cuales la gente actúa con relación a la lectoescritura. En otras palabras, la escuela constituye un contexto estructurado y regulado dentro del cual la literacidad es usada y aprendida” (Zavala, 2002:32). Por otro lado, la etnografía de las prácticas letradas ha planteado la discusión sobre las relaciones entre las prácticas enseñadas en la escuela y las realizadas en otros contextos, teniendo en cuenta, como hemos visto más arriba, que todas ellas se relacionan con el mundo social, con maneras de actuar y creer, y relaciones de poder, introduciendo, así, nuevas variables para la comprensión de las trayectorias escolares de los estudiantes (Zavala, 2004, 2002).

La práctica como unidad de análisis requiere algunas consideraciones. Un concepto importante de esta perspectiva social de la alfabetización es el de “eventos de lectura y escritura” (*literacy events*) para referir a las interacciones entre los participantes alrededor de la escritura. Heath define estos eventos como “las ocasiones en que el lenguaje escrito es parte integral de la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos y estrategias” (Heath, 1982: 50, traducción del inglés). Street, por su parte, establece un vínculo entre prácticas sociales, por un lado, y el desenvolvimiento de los eventos, por el otro lado (Pahl, 2014), ya que el concepto de práctica que propone el autor incorpora los “eventos” y enfatiza los modelos sociales de lectura y escritura que los participantes traen a esos eventos y que dan significado a los mismos (Street, 2001)ⁱⁱⁱ.

La escuela secundaria técnica: el escenario de las prácticas de lectura y escritura

Las preguntas que nos hemos planteado en esta etapa de la investigación, y que forman del proceso de construcción de la etnografía, se refieren a las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes despliegan en el aula con tecnologías digitales.

El trabajo de campo se lleva a cabo en la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes, que comenzó sus clases el 5 de marzo de 2014 en La Esperanza, un barrio de casas humildes y calles de tierra, en Ezpeleta, partido de Quilmes, en el conurbano bonaerense. En ese momento, la escuela funcionaba en el edificio del Centro de Integración Comunitaria de La Esperanza. Durante 2015, tuvo una sede transitoria en un sector del edificio central de la Universidad y, a partir de febrero de 2016, se establece nuevamente en Ezpeleta, en el barrio La Resistencia, en un edificio nuevo, especialmente construido para esta escuela.

La creación de la escuela se enmarcó en el *Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales*, entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de Quilmes, con apoyo del Municipio, con el objetivo de garantizar las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales en aquellas zonas donde persiste la desigualdad social con el fin de “garantizar el ingreso, el reingreso, la permanencia y la finalización de los estudios de jóvenes que viven en barrios postergados, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social” (Acta Complementaria del Convenio Ministerio de Educación de la Nación, 2013).

En 2016 comienza el tercer año del ciclo básico común, de carácter general, y un cuarto año del Bachillerato en Comunicación, que junto con Ingeniería en Alimentos y Programación, constituyen las tres opciones para el ciclo superior. La escuela determinó como uno de los ejes de su propuesta curricular el uso intensivo de tecnologías, como se manifiesta en una gran gama de actividades y situaciones que involucran su uso.

Los estudiantes asisten de 8:30 a 16:30 horas, de lunes a viernes. La escuela, que tiene un total de 233 estudiantes, de entre 11-17 años^{iv}, privilegia el ingreso de habitantes del barrio. Dado

que, por lo general, las modalidades de educación técnica tienen una matrícula masculina, desde su creación, esta institución ha promovido una distribución equivalente de género en sus vacantes.

Una de las principales preocupaciones de la escuela es implementar formatos pedagógicos que permitan “alojar” a los estudiantes en pos de lograr inclusión y calidad educativa y, de ese modo, contribuir al objetivo de promover una política de derechos de los jóvenes que incremente la justicia educativa. Además, se propone, entre otras de sus funciones, constituir un puente de facilitación entre la educación media y la educación universitaria.

En la búsqueda de nuevos formatos educativos –curriculares, organizativos y de vinculación con organismos e instituciones extraescolares del estado– la escuela se planteó pensar quiénes son los sujetos –jóvenes y adultos– que componen la escena cotidiana de la escuela. La construcción de un ambiente escolar confiable para los estudiantes es una preocupación y construcción permanentes. Los formatos que se implementan, como los agrupamientos variados de estudiantes y las opciones no graduadas, amplían los criterios tradicionales de cortes etarios o estadios de aprendizaje. En esa búsqueda, se inscribe también la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y los ATD (Atención a las Trayectorias Diversas), espacios curriculares planificados, destinados a diversos tipos de actividades que requieren de un ritmo y una dinámica diferentes de los de la clase escolar^v.

El proyecto pone énfasis en la dimensión socioeducativa de la escuela, tal como se manifiesta en el diseño de su equipo de gobierno, compuesto por una directora, una vicedirectora de prácticas socioeducativas y un vicedirector académico. La escuela cuenta con coordinadores de curso, quienes son los encargados del seguimiento cotidiano académico y social de los estudiantes, asistiéndolos en su trayectoria escolar, y actúan como enlace entre la escuela, la familia y la comunidad.

Leer y escribir con tecnologías digitales: algunas consideraciones

Como nuestro interés son las prácticas de lectura y escritura con tecnologías digitales, incorporamos algunas dimensiones adicionales de análisis, que nos permiten avanzar en la construcción de la etnografía.

La cuestión relativa a la dimensión material de las prácticas es una de ellas. Con el advenimiento de las tecnologías digitales, diversos trabajos han planteado la aparición de nuevas prácticas de lectura y escritura. Los historiadores de la lectura sostienen que las tecnologías electrónicas han revolucionado el mundo letrado. Chartier (2001, 2000) reconoce un presente original caracterizado por la simultaneidad de varios cambios: de la técnica de producción y reproducción de los textos, del soporte de lo escrito, de los modos de circulación de los textos y, necesariamente, de las prácticas de lectura. El autor entiende que es importante mantener una doble atención: a las prácticas de los lectores y al soporte material de los textos, cuya incidencia se manifiesta, por ejemplo, en la relación del cuerpo del lector con el soporte del texto escrito (con el libro, con la pantalla) y en la disposición del texto (en la superficie de la página, en la superficie de la pantalla). Esta doble vigilancia permite pensar en las relaciones entre las formas culturales que influyen en las prácticas de lectura y escritura y los efectos de los soportes materiales. En este sentido, Ferreiro (2013, 2007, 2001) sostiene que las prácticas letradas se sitúan históricamente, remiten a construcciones sociales y cambian con ellas. No es lo mismo estar alfabetizado en una superficie u otra (la del libro, la de la pantalla): por ejemplo, hay diferencias en los modos de producción y de circulación de los textos (una misma persona puede ahora editar y distribuir su texto) y en la estabilidad de los mismos textos (los textos en línea tienen una existencia abierta, no están cerrados).

En otro trabajo (Collebechi y Pérez, 2013) quedaron consignadas ciertas características de las tecnologías digitales que pueden, en alguna medida, tener efectos en las prácticas^{vi}: 1) *La pantalla*. Constituye una nueva materialidad de soporte para los recursos semióticos^{vii}; ya no se escribe en papel; cambia la relación física del cuerpo del lector); como lugar de despliegue de la escritura, admite, por un lado, un nuevo despliegue de los textos (no hay página en sentido estricto) y, por el otro lado, es un espacio de articulación de distintos modos de representación (escritura, imagen, sonido, entre otros); acepta textos compuestos directamente en la pantalla como textos con formas preexistentes (digitalización de libros o documentos, por ejemplo); 2) *La red, Internet*. Permite un intercambio fluido de textos, en línea. Mediante este recurso, distancia y tiempo se redefinen (se puede acceder de forma más rápida a diversos textos y tenerlos todos en la misma superficie); 3) *Las tecnologías digitales* (como desarrollo tecnológico, *software*). Facilitan la manipulación de objetos semióticos (texto, imágenes fijas o en movimiento, melodías, sonidos, diagramas, esquemas, videos, etcétera) y permiten la generación de programas complejos - como los motores de búsqueda y las redes sociales- que organizan y estructuran modos y medios de interacción.

Somos conscientes de la discusión en torno a la incorporación de las nuevas tecnologías en la escuela. Álvarez y González (2014) señalan que, más allá de los distintos enfoques teóricos que examinan la relación entre las tecnologías de la información y la comunicación y la educación, lo que comparten esas perspectivas es que para que se produzca una inclusión tecnológica que se plasme en el plano educativo, ésta debe estar orientada por objetivos educacionales que trasciendan el mero uso de dichas tecnologías. Su inclusión debe construir "un significado profundo para la educación y, sobre todo, para los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje" (p. 6).

Para la construcción de la etnografía, también consideramos la singularidad de las apropiaciones ya que, como señalan Winocur y Aguerre (2012), es necesario tener en cuenta las apropiaciones diferenciadas de las tecnologías, que requieren la consideración de la dimensión de lo local, y no solamente las variables socioeconómicas, en los procesos de incorporación y en la multiplicidad de usos sociales de las tecnologías. De la sistematización que la autoras realizan de treinta y tres estudios cualitativos realizados en nueve países³, identifican las siguientes tendencias:

- el acceso generalizado de los adolescentes y jóvenes a la computadora y a Internet (con diferencias en la calidad de la conexión y el tiempo de exposición a Internet, por sector social);
- los contextos de apropiación de la cultura en Internet difieren según el capital cultural y simbólico de los jóvenes;
- los primeros acercamientos de los adolescentes de sectores populares se realizan en la escuela, si bien la verdadera socialización se sitúa en espacios informales extraescolares;
- se transforman núcleos tradicionales de información y sociabilidad, en el sentido de ampliación, y no de reemplazo o desaparición de vínculos y núcleos de pertenencia;
- las tecnologías se instalan en el imaginario de los adolescentes como un universo que da sentido a sus actividades y vínculos, para estar en contacto con los conocidos y se valida en las relaciones cara a cara;
- en la experiencia cotidiana, se integran la participación en los espacios *offline* y *online*;
- las nuevas tecnologías se incorporan a las actividades escolares habituales, en la mayoría de las escuelas públicas.

Se nos hace presente que el abordaje etnográfico nos permite construir aproximaciones a las respuestas a nuestras preguntas, e incluso a la construcción de las preguntas que nos hemos formulado. Este abordaje da lugar a interrogar y a interpretar las prácticas de lectura y escritura en el aula, qué hacen los estudiantes mediante esas prácticas, cuáles son sus creencias respecto del

³ Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México, Perú, Ecuador, Chile y España.

uso que hacen de la lectura y la escritura, componentes del evento de cultura que se despliega cotidianamente en una escuela.

Las pantallas en el aula

En esta etapa inicial de la investigación, y como acercamiento progresivo al campo, se realizaron observaciones en clases del espacio curricular *Prácticas del Lenguaje* en dos grupos de segundo año, de 24 y 25 estudiantes cada uno, en los meses de noviembre y diciembre de 2015. Son estudiantes del ciclo básico, que tienen entre 14 y 16 años. Las clases transcurren por la mañana, en un sector de aulas del edificio central de la Universidad, lugar al que transitoriamente se trasladó la escuela ese año.

En casi la totalidad de las clases, el libro como objeto cultural y la novela como género discursivo constituían los temas, que luego fueron el eje del Trabajo de Integración Final del año escolar. No se trataba de clases frontales, en las que la profesora explica un contenido, sino de un trabajo planificado tipo proyecto, de cierto tiempo de duración, en que cada estudiante leía una novela diferente, elaboraba un prólogo, una reseña y contratapa, y llevaba un diario de lectura. La propuesta de la profesora, para estas clases, no requería el uso expreso de las computadoras u otros dispositivos digitales (teléfonos celulares, *tablets* u otros). Nos dimos cuenta de ello a raíz de que la docente nos informó que tenía planificadas otras clases en las que los estudiantes iban a trabajar con *PowerPoint*®.

Para poder acercarnos a una comprensión de las prácticas de los estudiantes, proponemos, de manera preliminar, detenernos en qué dispositivos digitales se usaban en el aula, quiénes los utilizaban y qué se hacía con ellos, qué escribían y qué leían, qué instrumentos de escritura

coexistían en el aula, qué términos vinculados con las tecnologías digitales circulaban en las clases y qué dinámicas corporales tenían lugar en el aula.

Los dispositivos que se ven en las clases son las *netbooks* distribuidas por el Plan Conectar Igualdad a todos los estudiantes de escuelas secundarias públicas ^{viii,ix}. Contrariamente a lo que esperábamos, siempre hubo una relación desigual entre la cantidad de estudiantes y la cantidad de *netbooks* a la vista en el salón del aula^x: más estudiantes que computadoras. Nos preguntamos si esta situación se debe a que el uso de computadoras no estaba planificado por el docente para esas clases o a otros motivos, como por ejemplo los vinculados con el mantenimiento y reposición de las *netbooks*. En la vida cotidiana escolar, ¿los estudiantes llevan sus computadoras, así como llevan otros útiles y elementos escolares (cuaderno, bolígrafo, libros)? ¿Qué consideran y hacen los estudiantes respecto de esto? ¿Qué esperan los profesores respecto de la presencia y uso de estos dispositivos? ¿Hay decisiones institucionales en torno a estas cuestiones? Estas preguntas no formaban parte de nuestras anticipaciones. Como tampoco otras, relativas a prácticas vinculadas con el acceso inalámbrico y libre a la red y con el uso – permitido -- de teléfonos móviles.

Como señalamos más arriba, las clases observadas no requerían del uso de las *netbooks*, de modo que lo que los estudiantes hicieron con ellas respondía mayoritariamente a una decisión propia. En pocas ocasiones, la profesora realizó alguna solicitud o comentario sobre las computadoras, como por ejemplo, cuando le recomendó a un estudiante que guardara el archivo para que no perdiera lo que había escrito hasta el momento, o cuando solicitó a otro estudiante, que no estaba trabajando en la tarea de la clase, que cerrara su computadora.

En el trabajo de campo observamos que, durante las clases, los estudiantes chatean (por problemas de amores con la novia que estaba en el aula contigua), leen libros digitales, leen resúmenes de libros que encuentran en la red, escriben con procesador de textos la respuesta a una

consigna de trabajo, buscan imágenes o información (sobre qué es una novela o para encontrar un insumo para la confección de una lámina de papel que será parte de una exposición de fin de año de la escuela), transcriben en el cuaderno lo que aparece en la pantalla, juegan, *googlean*, ven un cortometraje (sobre el que debían elaborar una reseña, como alternativa a la elaboración de una reseña de libro). Estas acciones no ocurren necesariamente al mismo tiempo ni son realizadas por todos los estudiantes: se puede permanecer concentrado en la pantalla durante un largo tiempo o por un breve momento, o incluso por unos segundos, como cuando se abre y cierra fugazmente la tapa de la pantalla (¿para controlar si tiene batería?, ¿para chequear algo en la pantalla?). Y, mientras algunos estudiantes lo primero que hacen al ingresar al aula es sacar sus *netbooks* y mantenerlas abiertas casi toda la hora de clase, otros estudiantes las sacan de sus mochilas por momentos y otros, en ninguno (¿porque no quisieron?, ¿porque no la trajeron?). Algunos estudiantes, también las llevan consigo al recreo.

Cuadernos, bolígrafos, hojas sueltas, libros en papel, libros digitales, teléfonos móviles, *netbooks*, pizarrones, *pendrives*, fotocopias, juegos, audífonos, láminas de papel y tizas aparecen en la escena del aula entre los objetos e instrumentos de lectura y escritura. Los pupitres no dan lugar a una cómoda coexistencia: el cuaderno puede estar en el regazo y la computadora sobre el pupitre o al revés; o se apila el cuaderno y la *netbook* sobre el pupitre y la fotocopia permanece en el regazo. Mientras algunos estudiantes escriben solamente en sus cuadernos, otros lo hacen en la *netbook*, o en la *netbook* y en el cuaderno.

El movimiento y los desplazamientos de los cuerpos y los dispositivos digitales (para mirar juntos la pantalla, para captar la red Internet, para enchufarlos a la toma de corriente eléctrica) forman parte de la vida cotidiana en la escuela. Abiertas o cerradas, las computadoras pueden permanecer sobre el pupitre durante toda la clase, o pueden ser pasadas de unas manos a otras,

prestadas por lapsos cortísimos o largos, mientras transcurre la clase. O son trasladadas con la pantalla abierta, acomodadas entre el brazo y antebrazo, para mostrar a la profesora lo que se está escribiendo o lo que será seleccionado para incorporar a una lámina de papel. En ocasiones, dos o tres estudiantes miran juntos una misma pantalla, o un estudiante, desplazando los brazos hacia el pupitre contiguo, escribe en la computadora del compañero; también, un estudiante y la profesora pueden consultar juntos la misma pantalla. Este traslado y “préstamo” de las computadoras durante la clase reduce, en términos de uso de las *netbooks*, la analogía desigual entre la cantidad de computadoras y la cantidad de estudiantes de la clase (menos *netbooks* que estudiantes), que mencionamos más arriba.

¿Qué términos vinculados con las tecnologías digitales se mencionaron en las clases? *Wikipedia* y *Preguntas y Respuestas de Yahoo* (citados por un estudiante en referencia a la necesidad de buscar información); *mejor señal* (dicho por otro estudiante, atravesando el aula para acercarse a la ventana para así poder captar la red inalámbrica sin dificultad), *libro digital* y *computadora* (para pedirla prestada o para preguntar a la profesora si una tarea podía o no realizarse en la computadora). La profesora hizo algunas referencias, tales como guardar el archivo (para que no se pierda el trabajo producido) y bajar el volumen (al estudiante que estaba viendo el cortometraje).

A modo de cierre

Señalamos al comienzo que esta investigación se encuentra en una primera etapa. Las observaciones realizadas, que corresponden al acercamiento progresivo al campo, nos permitieron atisbar cuestiones de la vida cotidiana del aula que hasta ese momento no se habían insinuado, quizás, en parte, porque no habíamos advertido plenamente una serie de cuestiones relativas a la

portabilidad de las *netbooks* y al acceso irrestricto a la red Internet –una de las líneas del proyecto político-pedagógico de esta escuela–, así como las relativas a clases cuyas consignas de trabajo no incluían expresamente el uso de computadoras.

En este sentido, la sistematización del trabajo de campo en esta primera etapa nos abre un conjunto de interrogantes que guiará una segunda fase de entrevistas y observaciones. En el caso de los estudiantes, las mismas estarán referidas al uso, las expectativas y los grados de apropiación de las computadoras en la vida cotidiana escolar; en el caso de los profesores, referidas a las expectativas de uso de las tecnologías digitales en sus propuestas de enseñanza y cómo se representan la “convivencia” de las prácticas de lectura y escritura en papel y en pantalla en las escuelas; por ejemplo, ¿existe o no una jerarquía entre lo impreso y lo digital, en el sentido de que se privilegia unas prácticas sobre otras?

Finalmente, consideramos que la portabilidad y la presencia de varias *netbooks* en el aula, y el acceso ubicuo a la Internet, se suman a las tecnologías anteriores de la escuela, proponiendo un escenario escolar inédito que debemos tener presente a la hora de interpretar qué ocurre con la lectura y la escritura como prácticas sociales en las aulas.

Notas

ⁱ La variedad terminológica muestra la existencia de una controversia que continúa.

ⁱⁱ Refiere a la escritura como la denomina Goody: la “tecnología del intelecto”.

ⁱⁱⁱ Street (2001, en Hull y Schultz, 2001) explica que se puede fotografiar un evento pero no una práctica: Los eventos, en tanto sucesos repetidos o instancias en las que la interacción rodea el uso del texto, se explican y sostienen por un conjunto de prácticas, convenciones o creencias. Para ilustrar esta distinción, Hull y Schultz apelan al ejemplo propuesto por Hornberger: “la lectura de cuentos a la hora de acostarse en los hogares de clase media de Estados Unidos es un evento de alfabetización (Heath, 1982), mientras que estos eventos individuales y repetidos se explican y sostienen por un conjunto de prácticas de alfabetización o convenciones y creencias acerca del valor de la lectura a los niños pequeños, suposiciones sobre las relaciones entre padres e hijos, rutinas normativas en torno a la hora de acostarse, y cosas por el estilo” (p. 11, traducción del inglés).

^{iv} El primer acercamiento al campo se realizó en 2015. En ese momento, la matrícula era de 135 estudiantes.

^v La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en cada espacio curricular es colegiada. Los ATD son espacios curriculares planificados para que docentes interiorizados en la trayectoria de cada estudiante puedan acompañarlo/la en lo que más necesite y que no puede enmarcarse en el ritmo y dinámica de la clase escolar (desde estrategias didácticas diferentes hasta la preparación para un concurso de poesía).

^{vi} Con ligeras modificaciones, estamos siguiendo Collebechi y Pérez, (2013).

^{vii} Aquí hacemos referencia a los aportes de la semiótica multimodal (Kress, 2010; Kress y Van Leeuwen, 2001): la consideración del discurso como complejo de signos multimodal y la necesidad de dar cuenta del proceso de diseño, producción, diseminación e interpretación de los discursos, así como de los textos y las prácticas, en la comunicación contemporánea. Las “facilidades” de los nuevos medios (las computadoras), por su parte, cambian las posibilidades de la acción representacional ya que la utilización de una multiplicidad de modos en la creación de textos resulta más fácil que en los medios impresos (Kress, 2005). Cabe explicitar que la tecnología material no deja de estar inserta en configuraciones sociales y las formas son también “ideológicas” (Street, 2008, en Pahl, 2014).

^{viii} *Conectar Igualdad* es un programa nacional del tipo *1 a 1* que, entre otras acciones (como la capacitación docente y provisión de conectividad inalámbrica a los establecimientos escolares), distribuye computadoras portátiles (*laptops* o, como se las llama en Argentina, *netbooks*) a estudiantes de escuelas de nivel secundario del país y a Institutos de Formación Docente desde el año 2010.

^{ix} Junto con las *netbooks*, los teléfonos móviles forman parte de la escena escolar, así como una *notebook* (una *laptop* algo más grande que una *netbook*) que pertenece a la escuela. En este momento de la investigación, no hemos analizado las prácticas de lectura y escritura con estos dispositivos digitales.

^x La cantidad de *netbooks* a la vista no necesariamente agota la cantidad de *netbooks* que los estudiantes llevan consigo al aula. Pudimos observar que las mismas pueden permanecer en las mochilas de los estudiantes.

Referencias

- Álvarez, G.; González, A. (2014). Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura. *Revista Q*, ene-junio, Vol.8. (16), 1-23.
- Chartier, A. M. (2012). La lectura y la escritura escolares ante el desafío de las nuevas tecnologías. En Goldin, D., Kriscautzky, M. y Perelman, F., *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México: Océano
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Collebechi, M. E.; Pérez, S. (2013). Tecnologías digitales y prácticas de lectura y escritura: un estudio exploratorio en entornos virtuales de aprendizaje. *Question*, Vol. I (39) – invierno (julio-septiembre), 28-41.
- Dorra, R. (2001). Entrevista con Roger Chartier. En Dorra, R. (ed.), *La dimensión plástica de la escritura. Tópicos del seminario, 6, julio-diciembre, 183-195*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ferreiro, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Paideia Latinoamérica/1. México: CREFAL.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI Editores.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society* 11, 49-76.
- Hull, G.; Schultz, K. (2001). Literacy and Learning Out of School: a Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, Vol. 71 (4) (invierno), 575-611.
- Kalman, J.; Street, B. (Eds.) (2013). *Literacy and Numeracy in Latin America. Local perspectives and Beyond*. Nueva York: Routledge.

-
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: El Aljibe.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Kress, G.; Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Edward Arnold.
- Navarro, F. (2013). ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 6(1), Feb-Mar 2013, 18-34.
- Pahl, K. (2014). New Literacy Studies. En Leung, C.; Street, B. (eds.), *The Routledge Companion to English Studies*. Londres: Routledge.
- Rinaudo, M. C. (2006). Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas. *Textos en Contexto*. Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). Teaching Genres and the Oral Mediation of Literacy. En Kalman, J. y Street, B. V. (eds.), *Literacy and Numeracy in Latin America. Local perspectives and beyond*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Street, B. (2001). Introduction. En Street, B. V. (Ed.), *Literacy and development: ethnographic perspectives*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Winocur, R.; Aguerre, C. (2012). Aproximación al mapa cuantitativo y cualitativo de las TIC entre los jóvenes de la región. Una realidad desigual y heterogénea. En Goldin, D., Kriscautzky, M. y Perelman, F., *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México: Océano
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M.; Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, UMA NECESSIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA AOS ESTRANGEIROS.

Profa. Dra. Rosa Maria de Britto Cosenza

RESUMO:

A língua, como instrumento de comunicação entre os homens, precisa ser apreendida pelos falantes estrangeiros de forma espontânea, na convivência diária com os falantes nativos. Nossa preocupação era facilitar aos aprendizes o processo natural do diálogo, começando pelas necessidades de quem deve saber falar para sobreviver. A princípio, nossa finalidade era tão somente a prática e não a teoria. Faltava-nos ainda o apoio do visual. Nasceu, então, a ideia de elaboração de um manual ilustrado, que nos permitisse o ensino dado diretamente em língua portuguesa, sem intermediação da língua materna dos aprendizes estrangeiros, unindo assim vocabulário e imagem. Com base na atualização dos cursos a distância e nas ideias de Girard (1972), elaboramos o manual ilustrado que tem proporcionado grande propagação de nossa língua portuguesa. Para atingir a expressão espontânea que é o objetivo final do ensino de uma língua, começa-se pelo aprendizado de um diálogo construído a partir das estruturas que se quer ensinar, em seguida aplicam-se exercícios de assimilação dessas estruturas e exercícios de conversação dirigida, a partir do próprio diálogo. Podemos concluir, então, que a forma plena da língua, na qual se combinam intimamente os níveis fonológico, morfológico e sintático, e as unidades lexicais, deve ser apresentada unida ao visual, pois a imagem favorece a assimilação e a fixação das estruturas linguísticas. Fundamentados nessas conceituações é que elaboramos nosso manual, tendo em vista que, sendo a língua, acima de tudo, um instrumento de comunicação, é preciso ensinar primeiramente o uso desse instrumento.

Palavras-chave: manual, língua portuguesa, estrangeiro, ensino, aprendizagem.

Introdução

Nossa fortuita experiência em sala de aula para ensinar a língua portuguesa aos estrangeiros que pretendiam viver no Brasil, frente à ausência de material didático, levou-nos a improvisar exercícios de conversação com base nas necessidades mais comuns de quem deve saber falar para sobreviver.

Nossa preocupação primeira era a de facilitar aos alunos o processo natural da aprendizagem, começando pela língua falada, já que a escrita nada mais é do que uma transcrição, pode-se dizer imperfeita, da oralidade.

Conforme afirma Girard (1972:17), “separar o oral do escrito é pois facilitar o processo de aprendizagem. Começar pelo oral é seguir a ordem natural, histórica e genética (as línguas são primeiro faladas antes de serem escritas).”

A língua como instrumento de comunicação leva-nos ao emprego do diálogo como ponto de partida em um curso para principiantes. A princípio, nossa finalidade era tão somente a prática e não a teoria, pois nosso objetivo específico era o ensino da língua e não a teorização sobre a língua. Faltava-nos ainda o apoio do visual; o único material disponível era um mapa do Brasil, que pouco ou quase nada nos ajudava.

Nasceu, então, a ideia de elaborarmos um manual ilustrado, que nos permitisse o ensino dado diretamente em língua portuguesa, sem intermediação da língua materna dos alunos estrangeiros, unindo assim o áudio ao visual, mas não ousávamos concretizar sozinhos tal ideia.

Seguimos anos a fio sem material didático, criando uma necessidade constante de comunicação através do diálogo e buscando desenvolver ao máximo as faculdades de percepção e de discriminação auditiva e de fonação. As dificuldades não eram poucas, mas a motivação dos alunos ajudava-nos a enfrentar os obstáculos.

Finalmente, em um encontro casual de trabalho, surgiu a oportunidade de construção de nosso manual, com a colaboração efetiva da colega Nilva Mariani, que abraçou nossa ideia e se dispôs à elaboração conjunta (a quatro mãos e duas cabeças) do livro que hoje utilizamos e que tem sido distribuído pelo mundo afora, com muita receptividade e bons resultados.

A função principal de uma língua é a comunicação e a base para ensinar esse tipo de comunicação é o diálogo natural e espontâneo, como acontece no quotidiano da vida em sociedade. Os homens falam para comunicar seus pensamentos reciprocamente, e nessa troca de informações estabelece-se uma reciprocidade natural que conduz à convivência. Assim, o mais simples diálogo pode satisfazer essa necessidade de comunicação que é comum a todos os indivíduos.

Foi preciso, então, imaginar uma lista de temas e de situações da vida corrente, nas quais os diálogos se encaixam naturalmente. Além disso, estabeleceu-se um inventário dos elementos linguísticos que se propõe a ensinar, fazendo-se a escolha das estruturas gramaticais e das unidades lexicais que deverão ser apresentadas, conforme os critérios de frequência, disponibilidade e produtividade. Há, pois, uma progressão na ordem de apresentação das diferentes situações.

Para atingir a expressão espontânea, que é o objetivo final do ensino de uma língua, começa-se pelo aprendizado de um diálogo construído a partir das estruturas que se quer ensinar; em seguida aplicam-se exercícios de assimilação dessas estruturas e exercícios de conversação dirigida, a partir do próprio diálogo.

Podemos concluir, então, que a forma plena da língua é a forma oral, na qual se combinam intimamente os níveis fonológico, morfológico e sintático, e as unidades lexicais. A apresentação dos exercícios, entretanto, deve variar, mesclando o oral com o visual, pois a imagem, aliada ao som, favorece a assimilação e a fixação das estruturas linguísticas.

Com base nessas conceituações é que elaboramos nosso manual, tendo em vista que, sendo a língua, acima de tudo, um instrumento de comunicação, é preciso ensinar primeiramente o uso desse instrumento.



Estrutura do manual

O pequeno livro é composto por dezoito lições que apresentam um texto com as palavras e expressões mais comuns empregadas em diversas situações da vida diária de uma família brasileira, pertencente à classe média, e tem a finalidade de facilitar o aprendizado da língua portuguesa, falada no Brasil, aos estrangeiros que nele se iniciam.

Índice	
Lição 1 A residência da família Silva	06
<i>(noções geográficas, família, profissões, residência)</i>	
Lição 2 O café da manhã	08
<i>(o despertar, higiene pessoal, café da manhã, alimentação, saudações)</i>	
Lição 3 Ida para a escola / o trabalho	10
<i>(ida ao trabalho, ida para a escola, meios de transporte, preparo da comida)</i>	
Lição 4 A hora do almoço	12
<i>(refeição, limpeza da casa)</i>	
Lição 5 Período da tarde	14
<i>(locomoção, salão de beleza, dias da semana, horário)</i>	
Lição 6 Jantar em família	16
<i>(o jantar, a televisão, preparação para dormir)</i>	
Lição 7 O aniversário de João Antônio	18
<i>(preparativos)</i>	
Lição 8 A festa	20
<i>(convites, presentes)</i>	
Lição 9 Final de semana	22
<i>(compras, estações do ano, programação noturna, jogos)</i>	
Lição 10 A churrascaria	24
<i>(jantar típico)</i>	
Lição 11 O domingo da família	26
<i>(religião, lazer)</i>	
Lição 12 Viagens de férias	28
<i>(turismo, numerais)</i>	
Lição 13 A correspondência	30
<i>(notícias, comunicação)</i>	
Lição 14 Ida ao teatro	32
<i>(teatro, idade, expressões populares)</i>	
Lição 15 O baile de formatura	34
<i>(festa tradicional, trajes, cores)</i>	
Lição 16 Um casamento	36
<i>(cerimônia, recepção)</i>	
Lição 17 Feriado numa fazenda	38
<i>(comemoração, fazenda, flora, fauna, meses, ginástica)</i>	
Lição 18 A vida ao ar livre	40
<i>(ecologia)</i>	
Noções elementares de gramática	42

Os termos mais populares estão sublinhados, para destacar sua significação.

Cada lição vem acompanhada de exercícios de conversação e vocabulário ilustrado.

A lição 1 intitula-se “a residência da família Silva” e apresenta noções geográficas, vocabulário sobre a família, as profissões e a residência. A lição 2 é sobre “o café da manhã”, com vocabulário relacionado ao despertar, ao café da manhã, à alimentação e saudações. A lição 3 trata da “ida para a escola e para o trabalho”, apresentando também os meios de transporte e o preparo da comida. O texto número 4 é sobre “a hora do almoço” e diz respeito à refeição e à limpeza da casa. A lição 5 refere-se ao “período da tarde”, com vocabulário sobre locomoção, salão de beleza, dias da semana e horário. O texto 6 é “jantar em família”, com referência não só ao jantar mas também à televisão e à preparação para dormir. Na lição 7 temos “o aniversário de João Antônio”, que apresenta os preparativos para a lição seguinte (8), que é “a festa” com apresentação dos convites e dos presentes. O texto 9 refere-se ao “final de semana”, fazendo menção às compras, às estações do ano, à programação noturna e aos jogos. A lição 10 apresenta “a churrascaria”, como um jantar típico. Na sequência (lição 11), fala-se de “o domingo da família”, com alusões à religião e ao lazer. A lição 12 discorre sobre “viagens de férias”, introduzindo o turismo e os numerais. O texto 13 trata de “a correspondência”, com vocabulário sobre notícias e comunicação. A lição 14 é a “ida ao teatro”, com vocabulário relativo ao teatro, à questão da idade e algumas expressões populares. A seguir, o texto 15 apresenta “o baile de formatura”, referindo-se a uma festa tradicional, os trajés e as cores. Na lição 16 o assunto é “um casamento”, com referência à cerimônia e à recepção. O texto 17 diz respeito ao “feriado numa fazenda”, discorrendo sobre a comemoração, a fazenda, a flora, a fauna, os meses e uma gincana. Para complementar, a lição 18 apresenta “a vida ao ar livre”, com vocabulário relacionado à ecologia. O livro finaliza com um esquema de “noções elementares de gramática”.

Lição 2

O CAFÉ DA MANHÃ

— João Antônio, acorde! Está na hora de ir para a escola.
 — Já vou, mamãe.
 — Lave o rosto, escove bem os dentes e vista o uniforme que está em cima da cadeira.

— Mãe, eu não quero tomar café...
 — Como não? Você está magrinho e vai ficar a manhã toda na escola; precisa se alimentar...
 — Você me dá um dinheiro e eu como lá.
 — Nada disso! Você quer comer aquelas bobagens da cantina. Vai tomar seu café direitinho e levar lanche de casa.
 — Tá certo!...
 — Bom dia para todos!
 — Bom dia, mãe!
 — João Antônio já vem. Acaba de levantar-se. Luísa pode servir a mesa.
 — Oi...
 — Não é oi que se fala, filho, deseje-nos um bom dia, que é o que nós também lhe desejamos.
 — Bom dia!
 — Bom dia!
 — Não me esperem para almoçar, porque vamos ter uma aula prática no campo e não sei a que horas voltarei.
 — E eu tenho balé, hoje; preciso almoçar cedo para dar tempo.
 — Está bem, vamos comer no horário de costume. A Luísa guarda almoço para o Eduardo.

CONVERSAÇÃO

Por que João Antônio deve acordar?
Porque está na hora de ir para a escola.

O que se deve fazer pela manhã, ao levantar-se?
Pela manhã, ao levantar-se, deve-se lavar o rosto, escovar os dentes, vestir-se e tomar café.

Como se cumprimenta alguém pela manhã?
Pela manhã, cumprimenta-se alguém desejando-lhe um bom dia.

Qual é o saudação da tarde?
Boa tarde!

E da noite?
Boa noite!

O que você diz ao despedir-se de alguém?
Quando eu me despeço de alguém, eu digo até logo!

O DESPERTAR

Acordar — Uniforme — Cadeira (em cima) — Levantar-se

HIGIENE PESSOAL

escova de dentes — pia — pasta de dente (dentifricio) — Escovar os dentes

toalha de rosto — Lavar o rosto — sabonete

CAFÉ DA MANHÃ

Servir a mesa — pão — leite — açúcar — manteiga — açúcar — xícara — colher de café — faca

ALIMENTAÇÃO

Comer (alimentar-se) — Cantina — Dinheiro — sanduíche — moeda nota

SAUDAÇÕES

Manhã — Bom dia! — Tarde — Boa tarde! — Noite — Boa noite!

Até logo! — Adeus! — Tchau! — Até mais tarde! (Até mais!) — Boa viagem! — Até a volta!

Horas — minutos — segundos

Noções elementares de gramática

Artigos

definidos	o - a	os - as	o menino - a menina	os meninos - as meninas
indefinidos	um - uma	uns - umas	um menino - uma menina	uns meninos - umas meninas

Substantivos

comum	casa, livro	próprio	Brasil, Maria
simples	flor	composto	couve-flor
concreto	massa	abstrato	amor
primitivo	pedra	derivado	pedreiro
coletivo	biblioteca		

Adjetivos

biforme	mening bonita — mening bonita
uniforme	mening feliz — mening feliz

Pronomes

pessoais	sujeito	eu - nós tu - vós ele, ela - eles, elas (você, o senhor, a senhora, senhorita - vocês, os senhores, as senhoras, senhoritas)
	complemento	me, mim, comigo — nos, conosco te, ti, contigo — vos, convosco se, si, consigo, o, a, lhe — se, si, consigo, os, as, lhes
possessivos	meu, minha; meus, minhas teu, tua; teus, tuas seu, sua; seus, suas	isto isso
	nosso, nossa; nossos, nossas vosso, vossa; vossos, vossas seu, sua; seus, suas	aquele, aquela — aqueles, aquelas aquelilo
demonstrativos	este, esta — estes, estas esse, essa — esses, essas aquele, aquela — aqueles, aquelas tal	isto isso aquelilo
	algum, alguma — alguns, algumas nenhum, nenhuma — nenhuns, nenhuma todo, toda — todos, todas outro, outra — outros, outras qualquer — quaisquer cada	alguém, algo ninguém, nada tudo outrem
relativos	que o qual, a qual	quem os quais, as quais
	que? qual?	quem? quais?

Numerais

cardinal	um (uma), dois (duas), três, quatro... dez... cem... mil
ordinal	primeiro (primeira), segundo (segunda), terceiro (terceira), quarto (quarta)... décimo (décima)... centésimo (centésima)... milésimo (milésima)
multiplicativo	duplo, triplo (triple, triplice)... décuplo...
fracionário	meio (meia), metade... um quinto... dois décimos...

Verbos

Conjugações	1ª — amig 2ª — vendid — pãr 3ª — portiz		
Auxiliares	ser estar ter haber		
Modos	indicativo	subjuntivo	
	presente	amo — amamos amas — amais ama — amam	ame — amemos ames — ameis ame — amem
Tempos	presente	vendo — vendemos vendes — vendes vende — vendem	vendamos — vendamos vendais — vendais vendam — vendam
	imperfecto	portiz — portizom portis — portis portiz — portizom	portizom — portizom portis — portis portiz — portizom
pretérito	imperfecto	amava — amávamos amavas — amáveis amava — amavam	amasse — amássemos amasses — amásseis amasse — amassem
	perfeito	vendi — vendemos vendeste — vendestes vendeu — venderam	pusse — puséssemos pusseis — pusseis pusse — pussem

Começamos com diálogos mais simples para gradualmente chegarmos aos mais complexos. Os elementos novos, que requerem uma explicação gramatical, vão sendo introduzidos esquematicamente e em pequenas doses.

Como a língua é, antes de tudo, um instrumento de comunicação, é o manejo deste instrumento que é preciso ensinar em primeiro lugar. A exploração sistemática das riquezas culturais expressas pela língua vem em seguida.

O ponto de partida é a sugestão de situações familiares que podem levar os alunos a expressarem-se livremente na forma oral, de início, sem preocupação alguma com a escrita, apenas apoiados no recurso visual das imagens que ilustram o vocabulário.

A intenção é fazer com que os elementos assimilados, pouco a pouco se apresentem facilmente ao espírito dos alunos. O importante é criar o hábito de expressar-se com prazer na língua estrangeira.

Na sala de aula

O ensino de língua estrangeira requer algumas técnicas pedagógicas consideravelmente influenciadas pelo material pedagógico disponível, o que nos leva a considerar a necessidade de um manual.

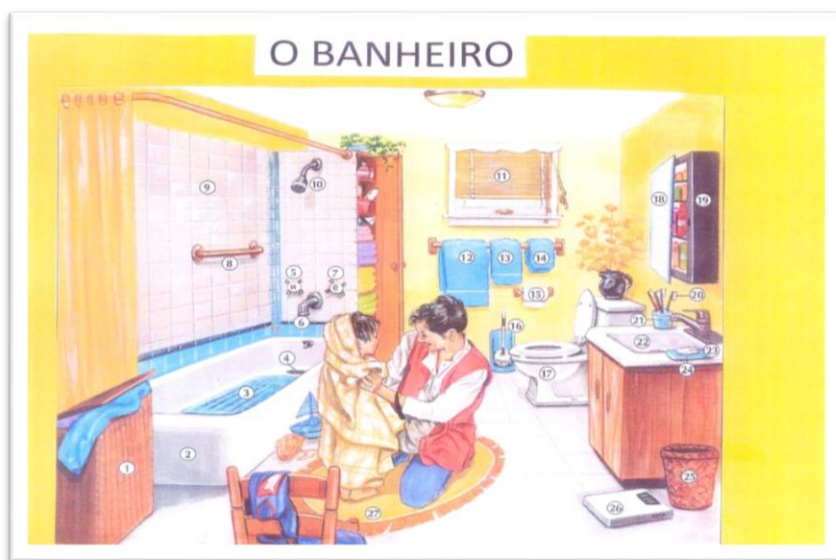
Desde o início do processo pedagógico, esse ensino deverá utilizar o método direto na língua objeto, sem apelar para a língua materna dos alunos.

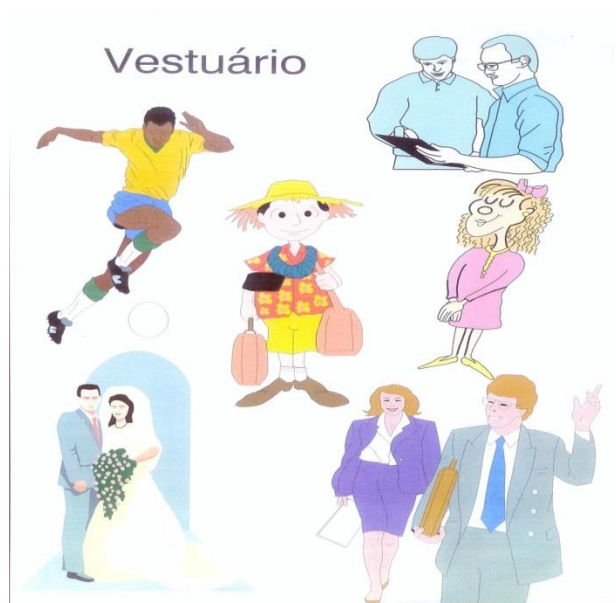
O método direto tem como base o diálogo na língua em estudo, excluindo o recurso à língua materna e suscitando nos alunos o desejo de comunicação não só com o professor, mas também

com os colegas. Aliado à técnica audiovisual, o diálogo leva ao manejo correto da língua falada e solicita constantemente a participação ativa dos alunos, deixando a compreensão e expressão escrita para uma segunda etapa, quando a forma oral já estiver completamente assimilada, sem descuidar da correção fonética e gramatical, tanto quanto da lexical. Os alunos aprendem primeiro a escutar e falar, para depois aprender a ler e escrever.

O desenvolvimento das aulas compreende três fases: apresentação, exploração e fixação.

A apresentação deve ser viva e precisa, para introduzir os elementos novos da lição, ensinando a forma (fonética, morfológica e sintática), ao mesmo tempo em que deixa claro seu sentido em um determinado contexto sociocultural, pois quando se ensina uma língua, ensina-se também a civilização que ela representa. As explicações (feitas na língua ensinada) devem ser breves e seguidas de uma utilização pelos alunos, através de repetições coletivas e/ou individuais, substituições e criações. A leitura de um diálogo e a colocação de questões devem ter um suporte visual, como um varal de imagens ou cartazes, que permitirá ao aluno a compreensão de algumas frases sem intervenção do professor.





Num segundo momento, que é a fase da exploração, haverá a retomada dos elementos linguísticos que foram aprendidos, para empregá-los em contextos diferentes daquele em que foram apresentados, mais familiares aos alunos, a fim de que possam expressar-se livremente. É preciso agir por etapas, indo do mais simples ao mais complexo e do mais artificial ao mais espontâneo. O professor poderá fazer menção à atualidade, a eventos que sejam do conhecimento de todos, para despertar interesse e reforçar a motivação dos alunos.

A fase de fixação é o terceiro momento da aula, que permite uma assimilação definitiva e uma aprendizagem de verdadeiros automatismos linguísticos.

Durante esses três momentos, os livros permanecerão fechados. O papel do professor consistirá em fazer compreender e assimilar os elementos gramaticais, lexicais e fonéticos, com um mínimo de intervenção de sua parte e uma participação ativa dos alunos, através do diálogo.

A título de ilustração, discorreremos sobre nossa experiência com dois grupos de alunos estrangeiros adolescentes, na faixa dos doze aos dezessete anos de idade, vindos da África do Sul e do Cazaquistão, para aprenderem a jogar futebol, através de um convênio entre o governo daqueles países e a empresa Olé, com sede em nossa cidade.

África do Sul

O grupo da África do Sul era formado por dezenove adolescentes de fala inglesa, sem conhecimento algum da língua portuguesa, acompanhados por seu técnico, que também desconhecia nosso idioma. Irrequietos e dispersivos, sua preocupação primeira era aprender a jogar futebol, para que no futuro pudessem ser contratados pelos melhores clubes do mundo ocidental. É importante ressaltar que a maioria pertencia a uma classe social economicamente menos favorecida e os recursos enviados pelo governo sul africano eram um tanto limitados.

Havia a necessidade premente de aprender o português, pois uma das condições impostas pelo convênio era a continuação de seus estudos regulares do ensino médio, durante todo o tempo de permanência do grupo aqui no Brasil.

No início, foram muitas as dificuldades, pois não se esforçavam em fazer os exercícios, mas, na medida em que foram se desinibindo, em meio a algumas brincadeiras e curiosidades, ilustradas por cartazes, passaram a progredir.

Esse grupo chegou no início de fevereiro; o curso começou no dia quatro desse mesmo mês e terminou no dia vinte e seis de junho, portanto teve a duração de cerca de cinco meses.

As aulas desenvolveram-se de acordo com as técnicas já apresentadas, procurando sempre não recorrer à língua materna dos alunos, para evitar interferências linguísticas.

Nos finais de semana, os alunos participaram de algumas atividades extras de lazer e chegaram mesmo a serem homenageados por uma das escolas de samba da cidade, ensaiando e desfilando com eles durante o Carnaval.

Cazaquistão

O grupo do Cazaquistão, formado por vinte e um adolescentes, acompanhados do técnico e de um intérprete representante do governo cazaquistão, chegou um mês depois. Excetuando-se o intérprete, os outros só falavam cazaquistão e/ou russo, com total desconhecimento do inglês e do português. Disciplinados e pertencentes a uma classe social mais favorecida, recebiam também maiores recursos de seu governo. Além do objetivo principal de aprender futebol para serem futuramente contratados pelos grandes times internacionais do ocidente, tinham ainda a preocupação de seguirem seus estudos regulares do ensino médio, para chegarem a cursar também uma faculdade como garantia de uma profissão para um futuro mais longínquo.

As aulas começaram no dia onze de março e terminaram no dia oito de julho; o curso teve pois, a duração de quatro meses.

As dificuldades eram maiores, pois tivemos que iniciar pelo alfabeto, já que a língua materna do grupo não era ocidental e os caracteres, então, eram bem diversos. Mas o interesse e o esforço dos alunos culminaram em grandes progressos.

Convergência

A partir do mês de abril, uniram-se as duas turmas (África do Sul e Cazaquistão), e o curso seguiu normalmente, com a montagem paralela de novas salas de aula, em outro turno, para o ensino médio, e tendo os alunos como motivação principal o objetivo de não serem excluídos do convênio, para poderem tornar-se grandes jogadores profissionais do futebol. Procurávamos sempre fazer com que as aulas fossem alegres, muitas vezes intercaladas com músicas, a fim de aprenderem a letra em português e cantarem conosco e, quando havia torneios no final de semana, estimulávamos os grupos aguçando a torcida pela vitória.

Na sala de aula, todos se faziam acompanhar do manual de língua portuguesa e, quando surgia alguma dúvida, recorriam espontaneamente a ele ou ao varal de cartazes que, a cada aula, exibiam imagens relacionadas ao novo vocabulário que seria apresentado.

A classe, às vezes, dividia-se em grupos para um intercâmbio dialogado sobre um tema e uma situação definida *a priori* pelo próprio grupo, com os mais fortes estimulando e ajudando os mais fracos, em improvisações provocadas pelo professor que procurava agir apenas como um “animador”.

Muitas comemorações típicas foram feitas em conjunto, como uma festa de aniversário, churrasco e visitas a lugares históricos, igrejas, praças públicas, teatro e prefeitura.

No encerramento do curso, a saudação de despedida e agradecimento foi feita em bom português, por um aluno do Cazaquistão.

Conclusão

A priorização do português falado, unindo a imagem ao som, favorece a compreensão e a memorização, segue o curso natural do aprendizado de línguas e prova a necessidade de um manual como apoio pedagógico, que acompanhará o aluno na realização de exercícios feitos em casa, onde os cartazes e as gravações laboratoriais não se fazem presentes.

A feitura do manual deverá sempre seguir uma progressão, do mais simples ao mais complexo, para dar confiança aos alunos, sem inibi-los através de correções constantes, o que poderá intervir de maneira negativa no aprendizado.

A apresentação gradativa dos elementos linguísticos selecionados assegura a retenção e o conhecimento ativo dessas unidades, seguindo uma ordem de prioridade que leva à escolha das unidades fônicas, gramaticais, lexicais e semânticas que serão introduzidas no curso, com base no uso mais comum e frequente, sem cair em rigor excessivo.

É sempre bom lembrar que não se trata de ensinar a teoria dos elementos linguísticos, mas sim, a maneira correta de utilizá-los em vários contextos da vida quotidiana, procedendo por etapas, para não levar os alunos à exaustão.

No ensino de língua estrangeira, coloca-se em primeiro plano o aprendizado da língua como meio de comunicação oral que é a base de sua utilização mais comum em qualquer sociedade. Por isso mesmo é que o diálogo ocupa lugar de destaque como exercício modelo, que dá conta de apresentar as mais variadas mudanças e diferenças de funcionamento da língua em questão, evitando a simples decoração e levando à verdadeira compreensão.

É imprescindível variar a apresentação dos exercícios para não entediar os alunos, pois o tédio é veneno mortal para a motivação. Aulas dinâmicas, animadas e alegres produzem maior eficácia pedagógica, geram confiança e espontaneidade.

Resta-nos tão somente reafirmar a necessidade de um manual no ensino do Português como língua estrangeira, mas não um manual qualquer, teórico, sem ilustrações, com diálogos dirigidos e falsos. O ideal é um manual que satisfaça a necessidade de comunicação em situações reais do país que tem o Português como língua oficial e que apresente ilustrações que favoreçam o entendimento do vocabulário a ser apreendido.

Nossa experiência tem atingido seu objetivo e aqueles que já tiveram a oportunidade de usar nosso manual como apoio pedagógico para o aprendizado da língua portuguesa falada no Brasil, dão-nos testemunho de sua eficácia.

Bibliografia

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa: cursos de 1º e 2º graus*. 21ª ed. São Paulo, Nacional, 1976.

COSENZA, Rosa Maria de Britto e MARIANI, Nilva. *Português tal qual se fala no Brasil, para estrangeiros*. 2ª ed. Ribeirão Preto -SP – Brasil: São Francisco Grupo Gráfico, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GIRARD, Denis. *Linguistique appliquée et didactique des langues*. 3^{ème}. édition. Paris : Armand Colin – Longman, 1972.

MIRANDA, Regina Lúcia Faria de *et al.* *A língua portuguesa no coração de uma nova escola*. São Paulo: Ática, 1995.

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS DE ESTUDIANTES DE PRIMER NIVEL UNIVERSITARIO: ESTUDIO CORRELATIVO DE DOS COHORTES 2006-2015

MSc. Fabiola Díaz Guevara

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

PUCE-Quito Ecuador

RESUMEN

Los estudiantes del primer nivel universitario debieron haber fortalecido sus conocimientos académicos en el ciclo medio; sin embargo, su enfrentamiento a las nuevas actividades de estudio y desarrollo del pensamiento, de acuerdo a las exigencias del pensum de pregrado, no evidencia niveles óptimos. Una de las deficiencias que se ha detectado es la dificultad que presentan en el estudio, lectura, análisis, interpretación y argumentación de diversos textos escritos, por su escaso nivel de competencias lingüísticas, lo cual impide que el novel universitario se adapte rápidamente al contexto académico de nivel superior. Con el objetivo de determinar cuantitativamente la fortaleza o la debilidad, se desarrolló en el 2008 una investigación con estudiantes del 1er nivel de estudios –Facultad de Jurisprudencia- a partir de la aplicación de un Instrumento de Medición de Competencias Lingüísticas, cuyo contenido se circunscribe a las áreas *semánticas, sintácticas y lingüísticas*. Al considerar que esta situación académica, y sus resultados, podría haber variado en las futuras cohortes, se usó el mismo instrumento con los estudiantes que ingresaron al primer nivel en el semestre I 2015-2016; sin embargo, para dar mayor apertura a la temática, se aplicó dos instrumentos adicionales: uno de ellos que identifica la percepción que tienen los jóvenes con respecto a su acercamiento al desarrollo de sus propias competencias comunicativas y un segundo instrumento que detecta su apreciación con respecto al comportamiento y la actividad del medio educativo en relación a la temática. El análisis cuantitativo correlacional de estos dos estudios permite llegar a conclusiones que apoyan la corriente actual con respecto a la inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura a través del currículum.

PALABRAS CLAVES: Competencias, lingüística, cohortes, fortaleza, debilidad

CONTEXTO TEÓRICO

Todo lenguaje es lenguaje en uso; sin embargo, siempre nos movemos entre el plano de la *praxis*—lo cotidiano, lo útil, lo inmediato- y del *metalenguaje* —lo normativo, lo formal, la regla, la lengua oficial. En la cotidianidad, las competencias lingüísticas se relacionan con la posibilidad de producir frases oportunas y con propósito. La intención expresiva, la manera de manifestarse y el conocimiento del contexto son elementos inseparables; por tanto, el dominio de las

competencias lingüísticas implican el despliegue de capacidades relacionadas con el uso del lenguaje en la práctica diaria.¹

Los estándares desarrollados por instituciones gubernamentales para fortalecer el desarrollo del conocimiento lingüístico, en todas sus áreas y manifestaciones, ha llevado a consolidar no solo mecanismos novedosos, sino cambios estratégicos y metodológicos que deberían implementarse en el aula de clase, no solo en ciclo medio, sino a nivel universitario.

La importancia del lenguaje en la formación universitaria puede sintetizarse en sus tres funciones principales: una función comunicativa, en cuanto sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público su conocimiento; una función social, como mediador de las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos y una función epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje. El énfasis que se le ha dado a la primera de estas funciones ha hecho que se subestime la importancia que tiene el lenguaje como herramienta psicológica y cultural y como mediación en los procesos de formación propios de la educación superior. (Peña L., 2009)²

La expresión oral y la escrita, constituyen elementos claves para el desarrollo del pensamiento. La producción investigativa requiere tanto la elaboración de textos escritos, como la discusión oral de los resultados obtenidos, su correspondiente exposición y edición interna. En este proceso, se encuentran inmersos los estudiantes universitarios, no solo en sus primeros niveles, sino a lo largo de su carrera de pregrado y más cuando cursan los últimos y deben optar por la organización de su tesis o trabajos de titulación.

La metodología para afrontar la enseñanza de una correcta lectura y escritura es lo que ha permitido que las investigaciones alrededor de esta temática –preocupación de todas las

¹ Díaz, F. (2008) *Diagnóstico de Competencias Lingüísticas en alumnos de primeros niveles de la Facultad de Jurisprudencia de la PUCE y Propuesta Metodológica*, Tesis de Maestría en Investigación Educativa y Docencia Universitaria, PUCE, Quito-Ecuador

² Peña B L., (2009) *La competencia oral y escrita en la educación superior*, Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior, Min. Educación Nacional, Colombia.

instituciones universitarias- se agrupan bajo la corriente *Writing in the disciplines*, apoyada en autores como Bajtin (1986); Halliday (1986); y Russell (2002) y motiven actividades creativas e innovadoras, como las desarrolladas por la Dra. Paula Carlino, investigadora del GICEOLEM³

La enseñanza del lenguaje escrito se limita -en un 80% de casos al interior del aula- a la instrucción sobre pautas, normas y lineamientos formales: debe ir más allá. Es la conformación de grupos académicos, al interior de los cuales se exploren nuevas ideas, y se conecten a los estudiantes con el mundo de la investigación científica, lo que debe mover a los docentes universitarios, si su objetivo es formar lectores y escritores críticos, al interior de los ejes disciplinarios que los mueven.

Con el proyecto Google Library Project, se ha empezado a digitalizar millones de libros, por tanto la idea es que todos los libros existentes, se conviertan en un “tejido líquido de palabras e ideas interconectadas”⁴. Esto hará que el estudiante se convierta en un lector estratégico, en un buscador analítico que decodifique los textos e identifique lo que requiere, para poder construir su nuevo conocimiento, en medio de este mar de información.

En el nuevo contexto de comunicación (textos escritos, acompañados de CD con imágenes móviles o fijas, video clips, voz, sonido y tutoriales) la noción de género está cambiando: ya no es una estructura estática, su concepción es más dinámica, responde a contextos comunicativos cambiantes. Es importante la relación biunívoca entre lo oral y lo escrito. Lo escrito permite que se examinen con detenimiento las ideas de un autor; sin embargo, lo oral se desarrolla y permite el pensamiento complejo. Si la actividad inicial es oral, más tarde debe trasladarse al papel para su

³ GICEOLEM: Grupo para la Inclusión y Calidad Educativa a través de ocuparnos de la lectura y escritura en todas las materias. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

⁴ Ibidem. Peña (2009)

respectiva memoria; si la actividad inicial es escrita, es necesario que se exprese oralmente para comunicar a otros. La oralidad y la escritura conviven en una interacción permanente: relación dinámica.

La planificación que se realiza a nivel gubernamental es ambiciosa en muchas ocasiones. Leamos a continuación los objetivos que se ha trazado el Ministerio de Educación de Colombia, al respecto de estas temáticas:

...diseñar un plan textual de un texto explicativo; utilizar estrategias que garantizan la coherencia, cohesión y pertinencia del texto; tener en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en su producción; elaborar una primera versión y reescribir el texto a partir de su propia valoración y del efecto causado en sus interlocutores; producir ensayos de carácter argumentativo en los que desarrolla sus ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género. En cuanto a la comprensión textual se espera que el estudiante sea capaz de elaborar hipótesis de interpretación, atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto leído; relacionar su significado con contextos sociales, culturales y políticos en los que se han producido; diseñar un esquema de interpretación, teniendo en cuenta el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa, construir reseñas críticas y asumir una actitud crítica frente a los textos que escribe y elabora y frente a otros tipos de texto⁵

El Ministerio de Educación del Ecuador, aparte de una descripción de la importancia de la práctica lingüística, considera que la enseñanza de la lengua debe centrarse en el desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para comprender y producir mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación. El énfasis que se ha dado en el último gobierno (2008-2016) ha constituido el enfoque de calidad educativa:

Para establecer qué es una educación de calidad, necesitamos primero identificar qué tipo de sociedad queremos tener, pues un sistema educativo será de calidad en la medida en que contribuya a la consecución de esa meta. Por ejemplo, para ser conducente a una sociedad democrática, el sistema educativo será de calidad si desarrolla en los estudiantes las competencias necesarias para ejercer una ciudadanía responsable. En el caso ecuatoriano, según señala la Constitución, se

⁵ Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior, Min. Educación Nacional, Colombia (2009)

busca avanzar hacia una sociedad democrática, soberana, justa, incluyente, intercultural, plurinacional y segura, con personas libres, autónomas, solidarias, creativas, equilibradas, honestas, trabajadoras y responsables, que antepongan el bien común al bien individual, que vivan en armonía con los demás y con la naturaleza, y que resuelvan sus conflictos de manera pacífica⁶.

Las universidades no ofrecen metodologías explícitas para mejorar el uso de la expresión oral, una praxis de su lengua; además los programas de comunicación o acercamiento al texto o de redacción, ofrecen metodologías para cumplir con ciertos lineamientos, los resultados o el producto final de estas cátedras no son evaluados cualitativamente, sino cuantitativamente: no hay evidencia explícita de una mejora sustancial, ni en lo escrito, peor en lo oral: no hay interés en ello. Se cumple con una exigencia del currículum y nada más.

La expresión oral y escrita debe entenderse desde una perspectiva semiótica, de la significación; por cuanto mediante ellas se comunica la realidad en la que se vive. Por ello es necesario contextualizar estas habilidades: el individuo debe conocer el contexto en el que se comunica y la orientación profesional que lo requiere. Estas habilidades lingüísticas permitirán al individuo fortalecer su desempeño profesional, su crecimiento personal y mantener una actitud crítica, como ciudadano racional y consciente, en el contexto social en el que se desenvuelva.

Los estudiantes que ingresan a los primeros niveles de sus carreras universitarias presentan problemas de competencia lingüística, los cuales se circunscriben tanto en el ámbito de la lectura, -considerada no solo como un simple descifrar un código, sino como el paso conceptual necesario que da lugar a la comprensión-, como en la obtención de significados, a nivel semántico (lo visual y no visual, lo objetivo y lo subjetivo del texto).

⁶ Ministerio de Educación (2011) Estándares de Calidad Educativa, Propuesta para la discusión ciudadana, AECID.OEI.
http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2012/08/Estandares_Desempeno_Docente_Propedeutico.pdf

Considerando que el lenguaje –escrito y oral- participa íntimamente de procesos de cognición, memoria, atención, desarrollo del pensamiento, análisis y síntesis, debemos asegurar su afirmación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si un educando no consolida estas destrezas en sus niveles básicos, difícilmente se enfrentará a nuevos retos académicos, arrastrará dificultades que irán ahondando las diferencias con sus pares.

En 1976, Jürgen Habermas⁷, desarrolla la Teoría de la Acción Comunicativa. Su idea central: “*comunidad ideal de comunicación*”, libre de coerciones e intereses particulares; además considera la necesidad de una pragmática universal, una ciencia del lenguaje basada en estructuras universales y válidas en cualquier situación y contexto comunicativo. La pragmática universal pone de manifiesto las condiciones lingüísticas que hacen posible la razón comunicativa. Habermas confía en la estrategia de la “*ética del discurso*”: el discurso representa una forma de comunicación en la medida en que su fin es lograr el entendimiento entre los hombres, por lo cual apunta aún más allá de las formas de vidas singulares, es decir que se extiende a la ya mencionada “*comunidad ideal de comunicación*”, que incluye a todos los sujetos capaces de lenguaje y acción. Se garantiza así una formación de la voluntad común que da satisfacción a los intereses de cada individuo, sin que se rompa el lazo social.

Al interior de esta imagen conceptual -acción comunicativa- se encuentra la racionalidad: la capacidad de entendimiento entre “sujetos capaces de lenguaje y acción” mediante actos de habla; cuyo trasfondo es un mundo de creencias e intereses no explícitos y acriticamente aceptados por las comunidades de comunicación. El mundo de la vida es el lugar trascendental en que el hablante y el oyente salen al encuentro para plantearse pretensiones de validez: es el horizonte de

⁷ Habermas, J. (1987) “Teoría de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social”, Vol I, Taurus: Madrid.

convicciones comunes –más una imagen literaria que una real- donde tiene lugar la acción comunicativa.

Si todo ser humano, con una capacidad de entendimiento y racionalidad, es parte de una serie de acciones comunicativas (actos de habla verbal o no verbal) y orienta sus manifestaciones lingüísticas a las relaciones sociales, presentes en cada momento de su quehacer, y se acerca - gracias a aquellas- a perspectivas de desarrollo más eficientes y positivas, debemos cuestionarnos los docentes y las instituciones educativas: ¿cómo podemos reforzar esta competencia?

Una detallada clasificación de las competencias comunicativas comprende la lingüística, sociolingüística, pragmática y sicolingüística. La primera de ellas contiene los siguientes elementos: el contexto proposicional, la morfología, la sintaxis, la fonética y fonología y la semántica⁸. Estas dimensiones de las competencias se encuentran evidentes en el macrocurrículo de los estudios de pregrado y en lineamientos institucionales; sin embargo, hay además competencias *procedimentales* y *actitudinales* al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje⁹; algunas de ellas requieren intrínsecamente la fortaleza de las habilidades lingüísticas en su expresión oral y escrita.

Se ha marcado con **negrilla** las que considero son parte inherente de un nivel adecuado de expresión oral y escrita; sin embargo, todas ellas, en el plano de la comunicación, como capacidad de habla y de intercambio racional de argumentos, se insertan en el uso pertinente del lenguaje:

⁸ Miño, R. (2003), *Competencias en la Comunicación, Hacia la práctica del discurso*, Ed.ECOE: Bogotá.

⁹ <http://educacion.gob.ec/educacion-general-basica/>

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ACTITUDINALES
<p data-bbox="207 268 516 300">PROCEDIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="164 415 776 594">○ Habilidad para realizar investigación documental, capacidad para acceder a la información. <li data-bbox="164 636 776 814">○ Formación metodológica, manejo satisfactorio de los métodos de las diferentes ciencias. <li data-bbox="164 856 776 961">○ Vincular los conocimientos científicos a situaciones concretas. <li data-bbox="164 1003 776 1108">○ Empleo de técnicas de estudio y de aprendizaje. <li data-bbox="164 1150 776 1182">○ Hábitos de lectura y de escritura. <li data-bbox="164 1224 776 1329">○ Empleo de Tecnología de Información y Comunicación (TICs). <li data-bbox="164 1371 776 1476">○ Capacidad para expresarse con claridad en forma oral y escrita. <li data-bbox="164 1518 776 1623">○ Habilidad para traducir información al español <li data-bbox="164 1665 776 1770">○ Desarrollo de las estructuras lógicas del pensamiento, razonamiento coherente 	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="800 342 1255 373">○ Poseer una personalidad sólida. <li data-bbox="800 415 1003 447">○ Ser honesto. <li data-bbox="800 489 1279 520">○ Demostrar respeto por los demás. <li data-bbox="800 562 1060 594">○ Ser responsable. <li data-bbox="800 636 1458 814">○ Manifestar sensibilidad para entender, apreciar y valorar las obras literarias y demás expresiones culturales y artísticas. <li data-bbox="800 856 1295 888">○ Valorar nuestra identidad nacional. <li data-bbox="800 930 1458 1035">○ Poseer capacidad de asumir actitudes de tolerancia, justicia y democracia. <li data-bbox="800 1077 1458 1255">○ Mantener una actitud crítica consolidada y capacidad para participar con claridad en el debate de las ideas. <li data-bbox="800 1297 1458 1476">○ Capacidad para desempeñarse cívica y democráticamente en todos los ámbitos de la vida. <li data-bbox="800 1518 1255 1549">○ Tener hábitos de autodisciplina. <li data-bbox="800 1591 1092 1623">○ Poseer autoestima. <li data-bbox="800 1665 1287 1696">○ Ser creativo, actuar con iniciativa. <li data-bbox="800 1738 1369 1770">○ Tener gusto por el trabajo: ser proactivo.

<ul style="list-style-type: none"> ○ Capacidad para aplicar los conocimientos a situaciones concretas ○ Capacidad para el análisis e interpretación de los fenómenos socio-históricos del país y del mundo ○ Formación filosófica para el análisis plural de la problemática del hombre y de la realidad 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Poseer conciencia y madurez en el campo de la preservación de la salud y del medio ambiente.
---	--

El deseo de evidenciar la falencia o la fortaleza que presentan los estudiantes del primer nivel de la Carrera de Derecho, en la Facultad de Jurisprudencia, de la PUCE Quito, determina la necesidad de aplicar un instrumento que establezca datos cuantitativos en las diversas áreas de la expresión escrita; no se ha considerado la expresión oral, por cuanto requería otro tipo de instrumentos y un prolongado espacio de tiempo para su aplicación, tal como podría ser una entrevista personal a cada sujeto de estudio. El acercamiento directo a los estudiantes, a través de la cátedra, ha permitido al investigador contar con el tiempo indispensable para la aplicación de los instrumentos y realizar su validación.

DESCRIPCIÓN DE METODOLOGÍA

Para la primera investigación se elaboró un instrumento, dividido en siete apartados: 1) Conocimiento ortográfico; 2) Uso adecuado de signos de puntuación; 3) Manejo de léxico y

dominio de sufijos y prefijos; 4) Coordinación semántica e inferencia; 5) Coordinación sintáctica; 6) Lectura comprensiva; 7) Análisis y escritura argumentativa¹⁰.

Los sujetos de estudio constituyeron 73 estudiantes que ingresaban a la Carrera de Derecho, en el I Semestre del año lectivo 2006-2007¹¹. Se aplica el instrumento una semana antes de su ingreso a las primeras clases. Se les explica brevemente que iban a rendir una evaluación diagnóstica sobre competencias lingüísticas, en general, su nivel de lectura y escritura. El tiempo que se les concede es de 2 horas: 09h00 a 11h00; sin embargo, en la práctica, hubo estudiantes que necesitaron 1 hora más.

A partir de la recepción de datos, se procede a su análisis cuantitativo. Los datos llevaron a un análisis de género, para determinar si la condición femenina o masculina influía en la diferencia numérica. Al final de ese semestre (I-2007) se procede a revisar (en una muestra aleatoria)¹² si había relación entre la dificultad o habilidad evidenciada cuantitativamente en el instrumento aplicado, y las evaluaciones obtenidas por los estudiantes en las cátedras aprobadas en el 1er nivel de su carrera.

Hubo otras consideraciones de análisis como la procedencia de los estudiantes: de la ciudad o de alguna provincia; igualmente el tipo de colegio en el que habían cursado sus estudios de nivel medio: privado o fiscal. Estos datos no serán analizados en la presente investigación; sin embargo,

¹⁰ El instrumento original mantenía una evaluación distinta para cada instrumento. Por ejemplo, el segundo tema: Conocimiento de Léxico, Prefijos y Sufijos, fue evaluado inicialmente sobre 10 puntos; así lo fueron igualmente el Instrumento 4, 5 y 6; sin embargo, por facilidad en el manejo de datos, se consideró la pertinencia de equiparar todos los datos obtenidos a un valor referencial de 20/20 puntos. Con estos valores se manejaron todas las tablas.

¹¹ La presentación de la Tesis de Maestría en Investigación y Docencia Universitaria, con este estudio sobre Competencias Lingüísticas, tuvo lugar el 2008.

¹² No fue posible realizar este análisis correlativo con todo el grupo por dificultades administrativas que se presentaron al momento de solicitar la información.

se puede determinar que la diferencia de los datos cuantitativos obtenidos entre unos y otros, no es significativa.

Para el estudio de la cohorte que inicia sus estudios del I nivel de la Carrera de Derecho en el I Semestre 2015-2016, se considera sujetos de estudio a los 84 estudiantes que ingresan¹³. El instrumento aplicado mantiene la misma estructura; sin embargo, se realizan ciertos ajustes en cuanto a cantidad de elementos de análisis – en su parte sintáctica- para limitar el tiempo que debían trabajar sobre el documento. El tiempo utilizado es de 2 horas en general. No se requirió tiempo adicional.

A fin de realizar un estudio correlacional cuantitativo de las dos cohortes, se realiza un ajuste de los datos obtenidos y se los sintetiza en cinco áreas temáticas: 1) Ortografía y signos de puntuación; 2) Sintaxis y Morfología; 3) Semántica; 4) Contextualización e inferencia y 5) Argumentación. El análisis correlacional considera tanto los valores cuantitativos de los instrumentos, como los datos obtenidos por género: grupo masculino y grupo femenino.

En esta segunda cohorte (2015) se aplica dos nuevos instrumentos. El primero de ellos se tituló: Percepciones Personales y el segundo: Contexto Educativo.

El instrumento de **Percepciones Personales** tiene un total de 10 ítems de opción múltiple, en los cuales el estudiante puede reflejar su orientación personal con respecto a su quehacer frente a la lectura y a la escritura; por ejemplo: ¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre? ¿Qué tipos de textos lee? ¿Considera necesaria la lectura? ¿Qué hace cuando redacta un texto académico?, entre otras.

¹³ El número de estudiantes inscritos para la Carrera en este semestre I 2015-2016 es 253. Son admitidos al primer nivel, aquellos que obtienen un porcentaje mínimo (50/100) en las pruebas de admisión: 97 estudiantes (38.3%); se matriculan 84 (33.2%). Éste es el grupo sujeto de estudio.

El instrumento **Contexto Educativo** contiene 5 ítems de opción múltiple, 14 de respuestas cerradas Sí/No y finalmente 2 ítems de respuestas abiertas. El objetivo era determinar la percepción del estudiante con respecto a su medio educativo, en relación al quehacer institucional y su influencia en la enseñanza de la lectura y escritura; por ejemplo: ¿Qué número de visitas habría hecho a su biblioteca escolar durante un período trimestral de clases? ¿Enfatizaron sus docentes el aprendizaje práctico de la ortografía? ¿Eran demasiado tolerantes sus docentes con sus errores lingüísticos? ¿Determine cuál es su mayor dificultad o habilidad al leer un texto?, entre otras¹⁴.

A continuación realizaré un registro y análisis de los datos.

RESULTADOS OBTENIDOS

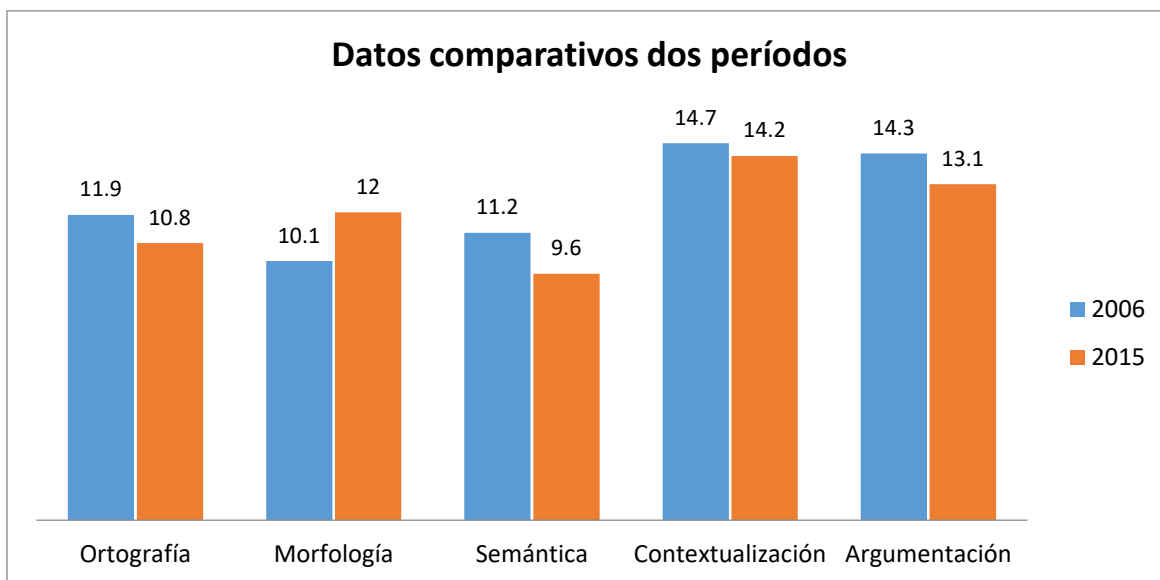
Los primeros datos que correlacionaremos constituyen los obtenidos en las diversas temáticas que corresponden al conocimiento lingüístico. Los estudiantes debían seleccionar las respuestas correctas, completar ciertos datos, inferir conceptos y redactar un ensayo. La cuantificación de sus resultados proporcionó un total sobre 100 puntos. Para realizar el gráfico correlacional, se traslada estos datos a un valor de 20/20 puntos.

Como podemos observar en el siguiente gráfico los datos no presentan una variación significativa entre los dos grupos evaluados.

¹⁴ Todos los instrumentos detallados constituyen anexos en la presente investigación.

Gráfico 1

PROMEDIO DE DOS COHORTES SUJETOS DE ESTUDIO



Fuente: Datos obtenidos de instrumento aplicado en los dos períodos. Elaborado por: MSc

Fabiola Díaz G.

En el primer ítem: **Ortografía**, tenemos que la variación entre el primer período y el segundo es de 1.1. Esto nos lleva al siguiente cuestionamiento: ¿es que los estudiantes de este período 2015 tienen cada vez menor preocupación por la expresión escrita y sus elementos formales, como el uso adecuado de los signos de puntuación, de las letras correctas y de la puntuación requerida? El ítem correspondiente a lo que se ha denominado **Morfología**, demandó de los estudiantes la selección de conceptos que se relacionaban con el uso de prefijos, sufijos y raíces griegas y latinas; los resultados obtenidos evidencian una diferencia de 1.9 puntos, a favor de la cohorte del 2015. ¿Es que los estudiantes del 2015 conocen mejor la morfología de los términos? En el tercer ítem, **Semántica**, se procede a presentar a los estudiantes una lista de términos, que debían relacionarlos en base a sus significados. La diferencia entre las cohortes es

de 1.6 a favor del grupo de la primera investigación. En el cuarto ítem, correspondiente a **Contextualización**, los estudiantes debían leer, inferir ideas básicas de la lectura y en un siguiente ejercicio se les solicita completar espacios en blanco, en base a sus deducciones. Este ejercicio apenas tiene una diferencia de 0.50 entre las dos cohortes, a favor de la primera de ellas. En el último ejercicio, **Argumentación**, los estudiantes debían redactar un ensayo, con temas predeterminados. Se explica la estructura y la extensión que se requiere. Esta redacción se evalúa bajo tres pautas: Contenido, Estructura y Uso del Lenguaje. La diferencia obtenida entre las dos cohortes es de 1.2 a favor de la primera cohorte.

Los promedios alcanzados son los siguientes:

Temas	2006	2015
Ortografía	11,9	10,8
Morfología	10,1	12
Semántica	11,2	9,6
Contextualización	14,7	14,2
Argumentación	14,3	13,1
PROMEDIOS	12,44	11,94

Inicialmente, la investigadora, cuando estaba aplicando el instrumento a la 2da cohorte - 2015- consideró que los ajustes realizados habían disminuido la dificultad del documento; al concluir los análisis cuantitativos, se observa que la cohorte del 2006 había obtenido 0.5 puntos a favor. Se puede realizar una serie de cuestionamientos al respecto: ¿la generación actual de estudiantes, sujetos de estudio, han disminuido su preocupación lingüística?

La percepción que tenemos los docentes sobre las carencias de los estudiantes, en relación a esta temática lingüística, se evidencia luego de observar los resultados. Lo importante será, más tarde, llegar a propuestas que podrían mejorar esta problemática y reafirmar el hecho de que la lectura y la escritura, como actividades nucleares a un proceso de conocimiento lingüístico, debe ser parte del currículum y no solo responsabilidad de una cátedra.

¿Hay diferencia entre los grupos masculinos y femeninos de estas dos cohortes? Los datos cuantitativos nos permiten afirmar que la diferencia es mínima. Para proceder a un análisis correlacional, se agruparon los datos promediándolos. En base a estos promedios se presenta el siguiente Gráfico 2

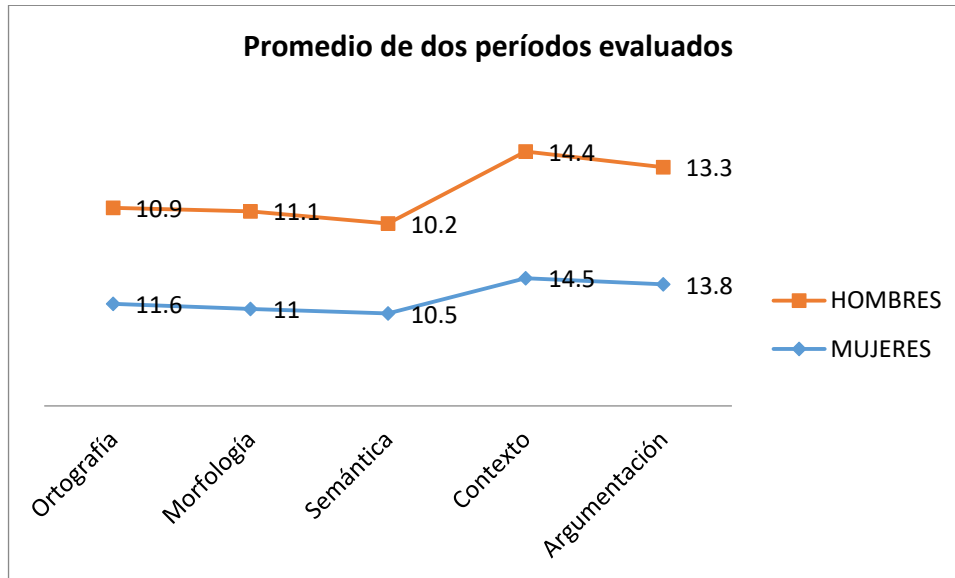
	MUJERES		
Temas	2008	2015	Promedio
Ortografía	12,4	10,8	11,6
Morfología	10	12	11
Semántica	11,4	9,6	10,5
Contexto	14,8	14,2	14,5
Argumentación	14,6	13,1	13,85

	HOMBRES		
Temas	2008	2015	Promedio
Ortografía	11,5	10,3	10,9
Morfología	10,1	12,2	11,15
Semántica	11	9,5	10,25
Contexto	14,6	14,2	14,4

Argumentación	14,2	12,4	13,3
---------------	------	------	------

Gráfico 2

DATOS CUANTITATIVOS DE HOMBRES Y MUJERES, DOS COHORTES



Fuente: Datos obtenidos de instrumento aplicado en los dos períodos. Elaborado por: MSc

Fabiola Díaz G.

Si hubo alguna percepción previa con respecto a que las mujeres afrontamos con mejor habilidad los textos escritos, los datos observados en el contexto de la presente investigación, en relación a las dos cohortes sujetos de estudio, no nos revelan tal prejuicio. Observemos cómo en **Ortografía**, el grupo femenino presenta 0.7 puntos superiores con respecto al masculino; en **Morfología**, no hay diferencia significativa entre los dos grupos; en **Semántica**, apenas 0.3 puntos a favor mantiene el grupo femenino. En el área de análisis **contextual** e inferencias, la diferencia es mínima entre los dos grupos; finalmente, en el área de la escritura de ensayo **argumentativo**, se evidencia una superioridad de 0.5 en el grupo femenino. Observemos los datos promedios de los dos grupos: apenas existe una diferencia de 0.3 décimas entre el grupo femenino con respecto

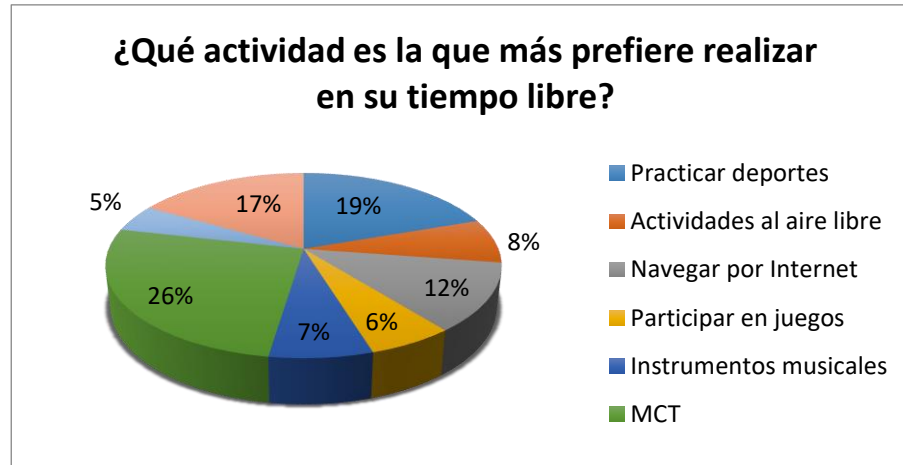
al masculino. Esto nos permite determinar que la variable género no es significativa. La dificultad no se presenta por esta variable: es una condición de los estudiantes sujetos de estudio de la presente investigación. Es necesario considerar que los datos presentados responden a un contexto específico, no se requiere generalizar regional o nacionalmente.

Temas	MUJERES	HOMBRES
Ortografía	11,6	10,9
Morfología	11	11,1
Semántica	10,5	10,2
Contexto	14,5	14,4
Argumentación	13,8	13,3
PROMEDIO	12,28	11,98

En un afán de completar los datos observados en este primer instrumento, de conocimientos lingüísticos en las diversas áreas, se aplicaron dos instrumentos más, que ya han sido detallados en la metodología. ¿Qué resultados encontramos?

DATOS OBTENIDOS DEL INSTRUMENTO SOBRE PERCEPCIONES PERSONALES

Las actividades lúdicas son parte del quehacer juvenil; por ello, para determinar en qué medida consideran que la lectura está al interior, se la consideró como un cuestionamiento inicial. Los jóvenes prefieren actividades relacionadas con la música, el cine o la televisión: entretenimientos que combinan los sentidos de la vista y el oído. El siguiente Gráfico 3 registra la variedad de las respuestas:

Gráfico 3**ACTIVIDADES QUE PREFIEREN LOS JÓVENES**

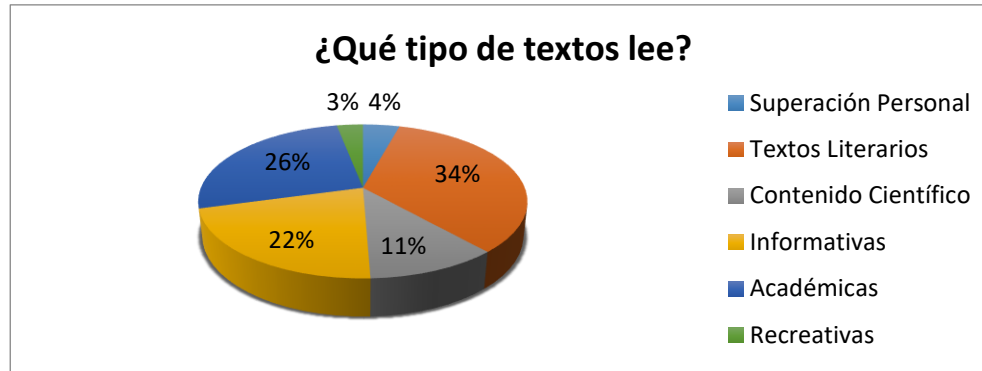
Fuente: Datos obtenidos en la aplicación del instrumento (2015). Elaborado por: MSc Fabiola Díaz G.

Como podemos observar en el gráfico, el 17% del grupo de estudio selecciona a la lectura como una de sus actividades preferidas, a continuación de la práctica de deportes (19%). Realizar actividades académicas obtiene el último lugar con un 5% de preferencia. Estos resultados se correlacionan con el contexto lúdico en el cual los jóvenes de hoy se mueven. La diversión y el *pasarla bien* son parte de su quehacer, por el momento.

Al considerar que la lectura es el medio por el cual el estudiante ingresa a un nuevo mundo de conocimiento intelectual, y si lo hace, ¿qué tipo de textos selecciona? Este cuestionamiento resulta escaso, por cuanto habría que preguntarnos si lee porque es demandada por alguien esta actividad (lectura por obligación académica) o lee porque disfruta hacerlo. Observemos los resultados en el siguiente Gráfico 4.

Gráfico 4

TIPO DE TEXTOS QUE LEE EL ESTUDIANTE



Fuente: Datos obtenidos en la aplicación del instrumento (2015). Elaborado por: MSc Fabiola Díaz G.

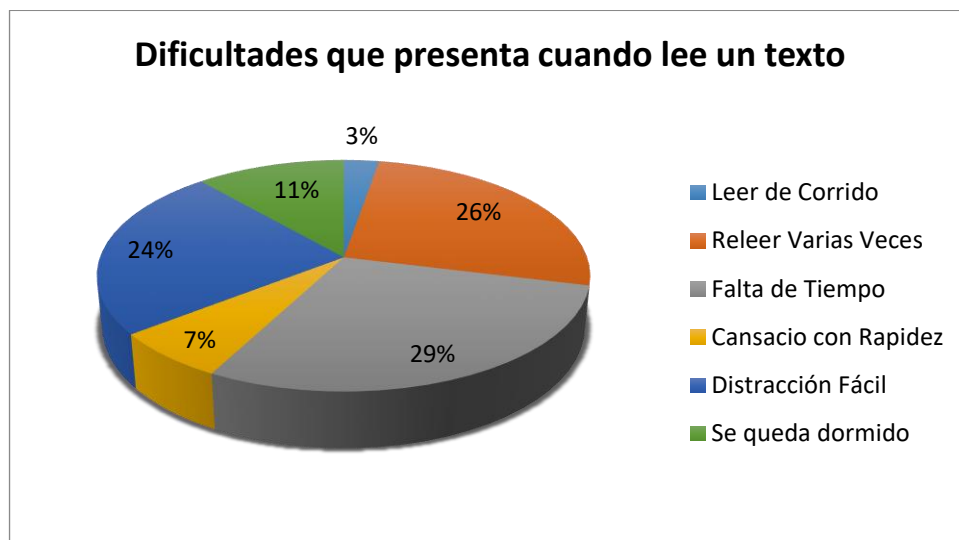
De acuerdo a los datos obtenidos, el 34% de estudiantes lee textos literarios, el 26% lee textos académicos o de orientación profesional; el 22% lee periódicos o revistas informativas. El porcentaje mínimo (3%) lo obtienen las respuestas que se relacionan con lecturas recreativas sobre deportes o farándula. Este tipo de contenidos no los *leen*, solo los observan a través de redes sociales; no requieren leer textos de extensión, simplemente leen frases cortas o noticias breves que comunican algo. La noticia breve, el *dato-flash* es lo que requiere el joven para conocer sobre algo. Se sabe que si un joven percibe en los primeros tres segundos que algo es de su interés, se quedará en el dato por un espacio mayor a diez segundos, de lo contrario, pasa inmediatamente a otra cosa. Con esta premisa se mueve el marketing del internet.

Si el joven lee, sin importar el contenido temático del texto, ¿qué dificultades ha detectado en esta actividad, en base a su percepción personal? En este ítem, se les presentó algunas opciones

como si tiende a releer, si se cansa con rapidez, si se queda dormido... Las respuestas nos ilustra el siguiente Gráfico 5.

Gráfico 5

DIFICULTADES AL LEER UN TEXTO



Fuente: Datos obtenidos en la aplicación del instrumento (2015). Elaborado por: MSc Fabiola Díaz G.

Las opciones presentadas constituirían parte del proceso problemático al afrontar una lectura: en primer lugar un joven no se da tiempo para la lectura (29%) por cuanto sabe que necesita dedicar un espacio temporal mayor a un texto específico. La relectura (26%) se relaciona directamente con la primera opción; por cuanto, el releer requiere el doble del tiempo requerido. Si se enfrenta un joven a una lectura, no tiene mayor tiempo, relea varias veces, necesita buscar otros puntos de interés, entonces se agota en este círculo y la distracción se presenta (24%). Al deducir algunos elementos, en base a este registro, señalaríamos que una lectura debe ser de interés del estudiante, para que éste se enlace inmediatamente con su contenido; sin embargo, las lecturas

académicas requieren un apoyo más específico del docente. La Dra. Carlino¹⁵ presenta algunas opciones metodológicas que ayudan al estudiante, a partir de sus propias experiencias de aula tales como: elaboración de resúmenes, guías de lectura y fundamentalmente, la presencia del docente en la necesidad de los estudiantes para ser guiados en la lectura de textos académicos, específicos a una disciplina.

En cuanto al tema de la expresión escrita, se plantea a los estudiantes cuestionamientos específicos sobre ¿qué hace cuando redacta? La mayoría coincide en que acude al diccionario si tiene duda sobre una palabra, muy pocos consultan con alguien sobre la temática, sobre el contenido. Considero que las dificultades del texto solo se orientan a la estructura sintáctica. Revisemos los datos obtenidos en el Gráfico 6

Gráfico 6

ACTIVIDADES QUE SE HACEN AL REDACTAR UN TEXTO



Fuente: Datos obtenidos en la aplicación del instrumento (2015). Elaborado por: MSc Fabiola

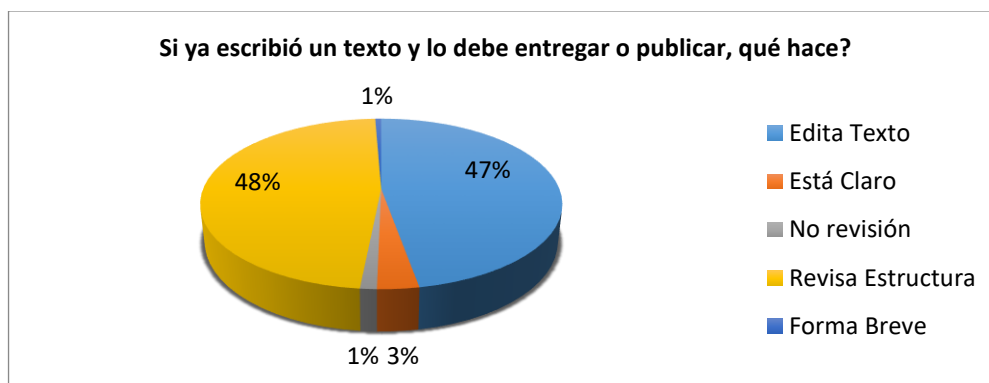
Díaz G.

¹⁵ Carlino, P. (2013) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Ed. Fondo de Cultura Académica: Buenos Aires.

Al analizar las respuestas, observamos que un 81% acuden al diccionario, para afirmarse en la escritura morfológica de la palabra (43%), cuanto en su significado (38%); el resto no consultan, no lo creen necesario o pocas veces revisan el texto (3%). Estos dos últimos valores, no revisar y no consultar (6% en total) es lo que evidencian los docentes en su actividad diaria: los estudiantes entregan las tareas enviadas –ensayos o evaluaciones escritas- sin realizar una segunda mirada al texto. La preocupación académica por entregar un trabajo de calidad, con una buena edición o revisión del texto, no es algo habitual; sin embargo, los estudiantes saben que deben hacerlo. De allí se derivan las respuestas del siguiente cuestionamiento.

Gráfico 7

LO QUE HACE ANTES DE PUBLICAR O ENTREGAR EL TEXTO



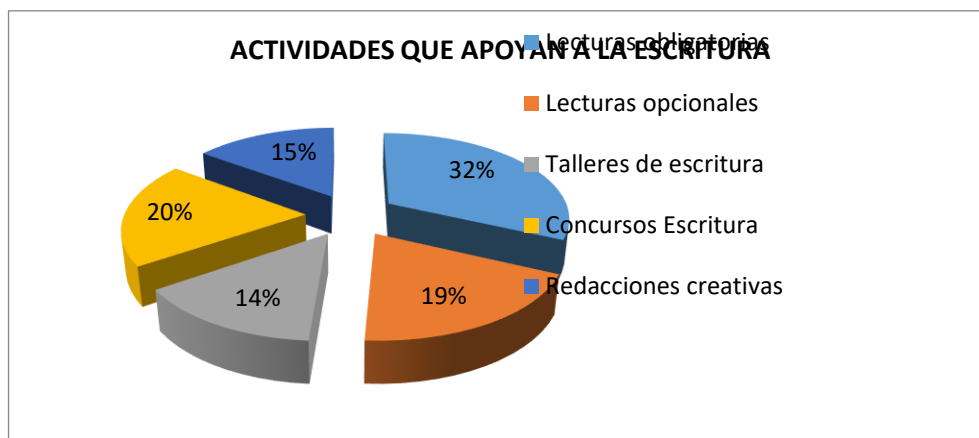
Fuente: Datos obtenidos del 2do instrumento (2015). Elaborado por: MSc Fabiola Díaz G.

El 95% de los estudiantes admite que hay acciones que hace: editar y revisar; apenas el 5% considera que no revisa, que no relee lo escrito. Esto nos da la pauta para afirmar que el estudiante conoce el proceso que se requiere para entregar un producto escrito de alta calidad, pero no lo hace habitualmente. Los docentes sabemos que un mínimo porcentaje de estudiantes lo hace, el resto entrega textos sin una indispensable y necesaria corrección.

¿Dónde reside la responsabilidad de fortalecer las habilidades y destrezas de las competencias lingüísticas: en el estudiante, en el docente, en el sistema educativo de ciclo medio, en las instituciones de educación superior? Consideraremos más tarde que la responsabilidad es compartida. Si las instituciones educativas no descubren los lineamientos de esta problemática no proporcionarán recursos humanos, tecnológicos y económicos que permitan afrontarla. Con el objetivo de evidenciar cómo es el Entorno Educativo de los estudiantes sujetos de estudio, se aplicó un nuevo instrumento, que pretendía evidenciar –de acuerdo a la percepción estudiantil- el contexto educativo.

DATOS OBTENIDOS DEL INSTRUMENTO SOBRE ENTORNO EDUCATIVO

A nivel medio, la cátedra que se imparte para desarrollar en forma específica la expresión escrita –en primer lugar- y la oral –con actividades aleatorias, asistemáticas- se puede denominar Castellano, Composición de Textos, Lenguaje y Comunicación. El nombre de ellas no delimita contenidos: cambia por decisiones irrelevantes. ¿Qué actividades recuerdan los estudiantes haber desarrollado al interior de estas clases?

Gráfico 8**ACTIVIDADES QUE HAN DESARROLLADO LOS ESTUDIANTES**

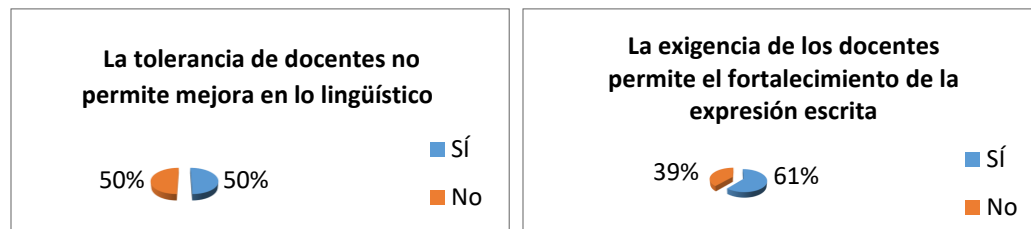
Fuente: Datos obtenidos del 3er instrumento (2015). Elaborado por: MSc Fabiola Díaz G.

Las lecturas obligatorias (32%) junto con las opcionales (19%) corresponden a actividades que se realizan normalmente al interior del aula, como un preámbulo de la expresión escrita; sin embargo, el resto de actividades: las redacciones, los talleres y los concursos (49% en total) señalan la variedad de actividades que se cumplen al interior del aula. Cabría cuestionarse si la metodología aplicada para fortalecer las competencias lingüísticas es la adecuada ¿Realizan los docentes una retroalimentación constante de las falencias detectadas en los escritos? ¿Mantienen tutorías individuales con los estudiantes que presentan mayores dificultades? ¿Los docentes actúan como guías del aprendizaje o solo se limitan a su papel de instructores?

Frente al cuestionamiento -en una opción de pregunta cerrada- sobre la tolerancia o la exigencia de sus docentes frente a sus errores lingüísticos, los resultados obtenidos favorecen la exigencia docente. Los estudiantes perciben que si sus docentes les exigieron, esta actitud fue positiva para fortalecer su habilidad de expresión escrita (61%); sin embargo, en cuanto a la tolerancia, los resultados están divididos en un 50%.

Gráfico 9

TOLERANCIA o EXIGENCIA DE DOCENTES

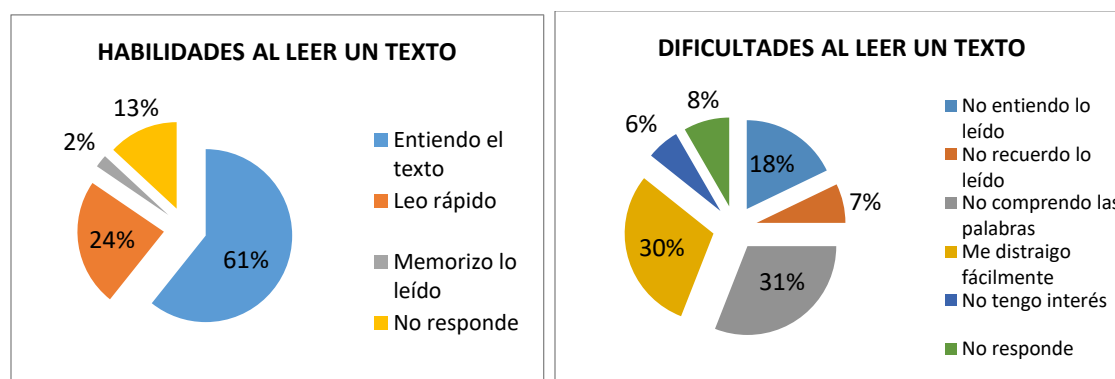


Fuente: Datos obtenidos del 3er instrumento (2015). Elaborado por: MSc Fabiola Díaz G.

Finalmente, en este 3er instrumento, se cuestionó sobre su mayor habilidad o debilidad en cuanto a leer o escribir un texto. Los resultados confirman lo que ya conocemos los docentes que estamos al frente de estos contenidos.

Gráfico 10

HABILIDADES Y DEBILIDADES AL LEER UN TEXTO



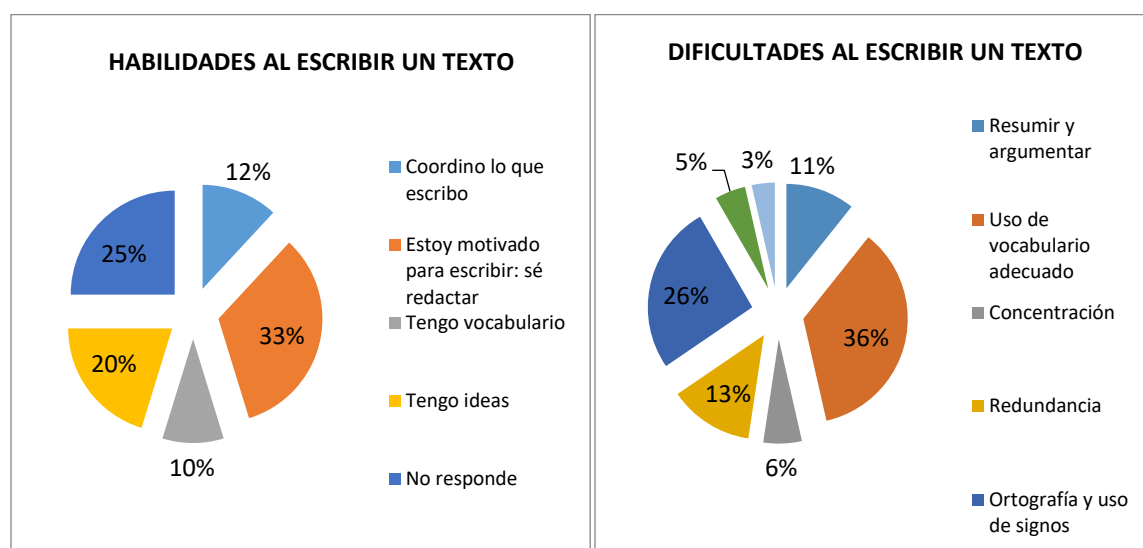
Fuente: Datos obtenidos del 3er instrumento (2015). Elaborado por: MSc Fabiola Díaz G.

Los estudiantes confirman que entienden lo que leen (61%); sin embargo, entre las dificultades manifiestan no entender lo leído (18%), no comprender las palabras del texto (31%) y distraerse fácilmente (30%). Estas dificultades son las que deben afrontarse en el quehacer docente,

en las metodologías de aula. La lectura es el primer paso para el conocimiento y el aprendizaje; sin embargo, no se la considera parte del quehacer académico de un docente universitario cuya cátedra es de especialidad, o se encuentra en los últimos niveles de la carrera de pregrado. El tema se complica, si la orientación profesional de la carrera no explicita esta necesidad.

Gráfico 11

HABILIDADES Y DEBILIDADES AL ESCRIBIR UN TEXTO



Fuente: Datos obtenidos del 3er instrumento (2015). Elaborado por: MSc Fabiola Díaz G.

Las respuestas para estos ítems corresponden a una modalidad abierta, por tanto las variables corresponden a lo que señalan los estudiantes; la recurrencia de estos resultados da los resultados de la gráfica. Es interesante cómo un 20% de estudiantes consideran que *tienen ideas* para escribir y que *saben redactar* (33%); sin embargo, el 36% manifiesta que su mayor dificultad es el uso de *vocabulario adecuado*, seguido por el *desconocimiento de ortografía* y signos de puntuación (26%). No falta quienes simplemente no contestan (25% en cuanto a habilidades) o quienes aluden a la caligrafía como una seria dificultad (5%).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El objetivo de la investigación era evidenciar lo que conocemos en la práctica de aula: hay deficiencia en los estudiantes en su expresión escrita, en su manejo oral de la lengua; en sus niveles de comprensión lectora. El estudiante, como sujeto de aprendizaje, está consciente del problema, él sabe que hay carencia en estos aspectos; pero no sabe cómo salir de ellos, simplemente los afronta conforme pasa su vida universitaria.

La evaluación realizada nos ha permitido analizar ciertos aspectos: un primer dato nos lleva a consolidar datos con respecto a lo que ya intuíamos -parte del conocimiento subjetivo del problema- había carencia de habilidades, poca destreza en el uso de instrumentos de investigación, mediana o nimia fortaleza en la comprensión lectora, escaso nivel de razonamiento y de argumentación en la expresión escrita. El problema evidenciado en la primera cohorte (12.44/20)¹⁶ se refuerza con los datos arrojados en la aplicación del mismo instrumento en la segunda cohorte (11.94/20)¹⁷.

Los datos obtenidos en el 2do instrumento aplicado al grupo actual (2015) nos permite determinar que los estudiantes están conscientes de sus limitaciones en el campo de las competencias lingüísticas, conocen que la lectura es indispensable, que la edición y revisión de los textos escritos se debe hacer: es una exigencia que la tienen memorizada, pero no llega a la práctica, no constituye un hábito. Por otro lado, los resultados del 3er instrumento cuyo objetivo era determinar qué influencia tiene el contexto educativo, los estudiantes reconocen que es

¹⁶ De los 73 estudiantes de esta cohorte, no llegan a culminar sus estudios 14 (19.17%); 59 estudiantes sí lo hace (80.8%). Se han revisado los archivos de secretaria, de estudiantes graduados, actualizados a febrero del 2016.

¹⁷ Si realizamos una proyección decreciente calcularíamos que para el 2035 las habilidades comunicativas disminuirán ostensiblemente, llegando a límites de insuficiencia (10.95/20).

necesaria la exigencia docente para mejorar sus falencias en el campo de la lectura y la escritura. Determinamos además que sí hay variedad de actividades que hacen al interior de las cátedras, que las instituciones sí llevan adelante planificaciones específicas para hacer que los jóvenes lean en el aula y fuera de ella, como los denominados Planes Lectores Institucionales¹⁸. Esto llevaría a confirmar que los estudiantes que salen del Ciclo Medio e ingresan al Tercer Nivel, en las universidades, estarían preparados para enfrentar textos académicos, que deberían comprenderlos y escribir en consecuencia; sin embargo, los resultados no son motivantes: de los estudiantes que rindieron los exámenes de ingreso (I Semestre 2015-2016) apenas el 33% ingresan a las aulas universitarias¹⁹. Uno de los ítems de estos exámenes corresponde a competencias genéricas, es decir LEER y ESCRIBIR: leer con altos niveles de comprensión e inferencia y escribir con coherencia.

La Dra. Paula Carlino en su obra nos señala que *“el docente se preocupa de preparar sus clases pero no enseña el más valioso saber: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio. Se debe encarar la enseñanza para que los profesores propongan actividades que permitan que el estudiante reconstruya el sistema de nociones y métodos en un campo de estudio”*²⁰. Las propuestas que realiza Paula Carlino (resúmenes de clase, toma de notas, guías de lectura) para enfrentarse a actividades que fortalezcan una adecuada y eficiente lectura y escritura, al interior del aula, tienen como objeto motivar a los docentes para que las realicen y conduzcan a

¹⁸ En no pocas ocasiones, la oferta académica de las instituciones de Ciclo Medio presenta esta actividad como parte del *marketing*, un valor agregado que no enriquece sustantivamente el aprendizaje holístico.

¹⁹ En el I Semestre 2015-2016, estudiantes sujeto de estudio de 2da cohorte, se han inscrito 253 estudiantes, de ellos pasan la prueba de ingreso (lectura, escritura y aptitud psicológica) 97 estudiantes (38.33%); de este grupo apenas se matriculan 84 (33.20%). PUCE-Quito, Carrera de Derecho. En el II Semestre 2015-2016 se inscriben 133 estudiantes, de los cuales se admiten 56 (42.1%) luego del examen de ingreso. El promedio de estos exámenes oscila entre 57/100 a 40/100.

²⁰ Carlino, P. (2013) 13p.

sus estudiantes hacia una inclusión educativa; por cuanto, los textos que deben afrontar los universitarios, corresponden a estudios científicos o análisis de otros autores, textos de segundas y terceras fuentes, que deben ser abordados con una guía especializada. Es el docente de la cátedra el responsable de esta guía.

El movimiento pedagógico contemporáneo Writing across the curriculum (WAC) permite abrir las cátedras hacia la enseñanza de la redacción en general, y no limitarla a cátedras que solo se circunscriben a una enseñanza formal o estructural de la lengua; por ello Paula Carlino, cita a David Russell (2003)²¹ para confirmar que leer y escribir no son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de las disciplinas.

Centrarse en la escritura es una manera de centrarse en los métodos, en las prácticas y en los procesos sociopsicológicos de la indagación intelectual, de la innovación y del aprendizaje. El estudio de la escritura académica es entonces parte de una profunda reforma de la educación superior... la escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente, algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro –en la secundaria o al entrar en la universidad-. De aquí surge la casi universal queja –de los docentes- sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza (Russell, 1990:55)

Las formas discursivas universitarias son nuevas y desafían a los principiantes, señala Paula Carlino y además cita a Linda Flower²² para afirmar lo siguiente:

Escribir es para los estudiantes un acto de cruzar fronteras -o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar- Cuando quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se ha formado un conjunto de

²¹ Russell, D. (2002) Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History. 2nd Ed. Carbondale: Southern Illinois University Press.

²² Flower, L. et.al (1990) Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process, New York: Oxford University Press

supuestos, lugares comunes y cuestiones claves que los de adentro comparten. (Flower y Higgins, 1991:1)

Por todo lo afirmado anteriormente, se ha considerado algunas propuestas pedagógicas indispensables, al interior de la Carrera de Derecho, PUCE-Quito. La **primera** de ellas consiste en plantear, inserto en el Pensum, un eje temático transversal que determine que la Cátedra de Comunicación y Análisis de Textos, 1er nivel de la Carrera, se refuerce en el 3er nivel –Análisis Crítico y Argumentativo- en el 5to nivel – Lectura Crítica- y en el 7mo nivel con Seminarios de Disertación de Tesis.

Una **segunda propuesta** consiste en planificar con los docentes de materias de especialización, en cada uno de los niveles, actividades interdisciplinarias que cohesionen la temática del Derecho con el desarrollo de las competencias lingüísticas, en cuanto a expresión oral y escrita; por ejemplo, en el primer nivel se insertaría esta modalidad con la materia Introducción al Derecho. Esta actividad se haría bajo la metodología de Grupos de Escritura. No podría ser obligatoria para todos los estudiantes, por los tiempos de dedicación.

Una **tercera propuesta** comprende la organización de Grupos de Investigación. En esta actividad se insertarían los estudiantes de los últimos niveles, quienes estarían en los estudios previos a los trabajos de titulación o de Disertación de Tesis. El grupo docente debería organizarse bajo la modalidad de Tutoría Metodológica. En este tercer punto, es necesario que se combinen tanto las actividades de lectura, escritura como el fortalecimiento de la expresión oral.

Estas propuestas solo se harán realidad en un contexto de apoyo institucional. La *Alfabetización Académica*, de la que nos habla Paula Carlino²³, “es un proceso mediante el cual se participa en la cultura discursiva de las disciplinas y en actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Este proceso implica que cada una de las

²³ Ibidem, Carlino P, (2003) 14p.

cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña, para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas”²⁴.

Éste es el nuevo desafío que debemos enfrentar los docentes que estamos conscientes de que nuestra labor no es solo estar frente a los estudiantes y darles instrucciones sin fin, o proporcionarles más y más datos, debemos ser *profesores incluyentes*, como lo califica la investigadora Paula Carlino (2013) para insertar en nuestro quehacer académico a nuestros estudiantes, aún infantes en el camino del descubrir, del indagar, del conocer: debemos ayudarlos a transitar con dos instrumentos, simples y complejos a la vez, leer y escribir.

BIBLIOGRAFÍA

CARLINO, P. (2013) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Ed. Fondo de Cultura Académica: Buenos Aires.

DÍAZ, F. (2008) *Diagnóstico de Competencias Lingüísticas en alumnos de primeros niveles de la Facultad de Jurisprudencia de la PUCE y Propuesta Metodológica*, Tesis de Maestría en Investigación Educativa y Docencia Universitaria, PUCE, Quito-Ecuador

FLOWER, L. et.al (1990) *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*, New York: Oxford University Press

HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social*, Vol I, Taurus: Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011) *Estándares de Calidad Educativa, Propuesta para la discusión ciudadana*, AECID.OEI, Quito-Ecuador: MINEDUCA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009) *Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior*, Bogotá, Colombia: Min. Educación Nacional

MIÑO, R. (2003), *Competencias en la Comunicación, Hacia la práctica del discurso*, Ed.ECOE: Bogotá.

²⁴ La primera exposición de estos conceptos la hace la Dra. Paula Carlino, en el 3er Encuentro de la Universidad como objeto de investigación, celebrado en la Universidad Nacional de la Plata, 2002, titulada: *Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*.

PEÑA B L., (2009) *La competencia oral y escrita en la educación superior*, Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior, Min. Educación Nacional, Colombia.

RUSSELL, D. (2002) *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*. Illinois: 2nd Ed. Carbondale, Southern Illinois University Press.

EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE TEXTOS INTERMEDIOS

María Ignacia Dorronzoro

RESUMEN

Nuestro propósito es exponer algunas conclusiones provisorias correspondientes a una investigación cuyo objetivo general es la descripción del proceso de conceptualización realizado por ingresantes universitarios cuando la lectura de textos teóricos se articula con tareas de escritura prescriptas por el contexto. Como se sabe, en la actualidad existe en el medio universitario un amplio reconocimiento de los efectos que las dificultades relativas al manejo del lenguaje escrito tienen sobre los procesos de formación disciplinar. En ese marco, y dado que la presente investigación aborda la relación del lenguaje escrito con la construcción de conocimientos, entendemos que estas conclusiones podrían contribuir a la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje propios del nivel superior. La indagación se realizó con ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, ubicados en dos instancias de trabajo intelectual en las que la lectura de un mismo material teórico se articulaba con una producción escrita diferente: un borrador en el primer caso y el texto definitivo de una respuesta de parcial domiciliario en el segundo. En esta oportunidad, presentaremos una parte del análisis del corpus correspondiente a la primera instancia de la prueba: nos ocuparemos específicamente de las formas de entender la tarea solicitada por la consigna en el inicio del proceso de conceptualización, es decir, durante la elaboración del borrador o texto intermedio. En este sentido, presentaremos las cuatro concepciones de la explicación identificadas entre los participantes, según las cuales esta operación es entendida como *reconstrucción*, como *reproducción*, como *yuxtaposición*, o como *denominación*; y algunas conclusiones provisorias referidas a los diferentes grados de autorregulación que revela la operación en cada caso.

Palabras clave: proceso de conceptualización- universidad- lectura- escritura-borradores

Introducción

En este trabajo, se expondrán algunas conclusiones provisorias correspondientes a una investigación cuyo objetivo general es la descripción del proceso de conceptualización realizado por ingresantes universitarios en situaciones de estudio -de disciplinas humanas- en las que se articulan prácticas de lectura y de escritura. Como se sabe, en la actualidad existe en el contexto universitario un amplio reconocimiento de los efectos que las dificultades relativas al manejo del lenguaje escrito tienen sobre los procesos de formación disciplinar que deben llevar a cabo los

ingresantes a partir del material propuesto por las asignaturas. En ese marco, y habiendo constatado la importante brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes traen consigo al ingresar a la universidad y los modos de acceso al saber propios de este contexto, se planteó para nosotros la necesidad de describir, para comprender, el proceso de conceptualización realizado por los ingresantes cuando la lectura de textos teóricos se articula con una tarea de escritura prescripta dentro de una práctica de estudio académica. Creemos que la descripción del proceso que resulte de esta investigación podría colaborar en la reflexión que domina actualmente la agenda universitaria sobre la necesidad de pensar estrategias orientadas a favorecer el desarrollo de prácticas de lectura y escritura que faciliten el aprendizaje disciplinar para asegurar con esto una mayor posibilidad de ingreso y permanencia de los estudiantes en la comunidad académica de referencia.

Otras investigaciones han abordado la problemática que nos ocupa desde perspectivas distintas a la nuestra. En Argentina, destacamos los trabajos llevados a cabo por el equipo de Arnoux, Nogueira y Silvestri (UBA, Facultad de Filosofía y Letras), referidos al proceso de construcción de conceptos en estudiantes de institutos terciarios (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006a y b, 2007 y 2009), y aquellos realizados por el grupo dirigido por la Dra. Vázquez en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Rosales, Vázquez, 2006). Si bien en estos trabajos casos se consideran, como en nuestro caso, las relaciones de los procesos de aprendizaje con los de escritura, a diferencia de nuestro estudio en el que solo pretendemos describir el proceso, estas investigaciones centran su interés en las dificultades de los estudiantes para llevarlo a cabo.

En España, los trabajos de Monserrat Castelló (Castelló et al, 2002, 2010, 2011) y de Isabel Solé (Solé et al., 2006) también han abordado la problemática de los procesos de conceptualización a partir de la lectura y la escritura, haciendo particular hincapié, en estos casos, en el carácter

híbrido e interactivo de las tareas académicas que exige el uso relacionado y estratégico de procesos de comprensión y de composición.

Finalmente, mencionaremos las investigaciones llevadas a cabo en Francia, Bélgica y Canadá en el terreno de las “literacidades universitarias”, un nuevo campo de investigación cuyo eje central está constituido por las relaciones entre escritura y lectura y la construcción de saberes en la universidad (Delcambre y Lahanier-Reuter, 2010). Estos trabajos, que abordan las prácticas de estudio de los alumnos universitarios desde distintas perspectivas, tanto discursivas, como didácticas, nos han brindado un amplio marco de referencia, desde el cual hemos ajustado y esclarecido el diseño de nuestro estudio.

Así entonces, en nuestro caso, la indagación, que se inscribe en el marco de la perspectiva teórica sociocultural (Vygotsky, 1977; 1988, Wertsch, 1988; Kozulin, 2000), se llevó a cabo con estudiantes ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (Argentina, Provincia de Buenos Aires), en el contexto de la asignatura Psicología General, correspondiente al primer cuatrimestre de la carrera. Se trata de una investigación cualitativa, un estudio de casos, para el cual los participantes fueron ubicados en dos instancias de trabajo intelectual (seguidas de entrevistas semiestructuradas) en las que la lectura de un mismo material teórico (tres textos referidos a un contenido de la asignatura) se articulaba con una producción escrita diferente en cada oportunidad: un borrador en el primer caso, y el texto definitivo de una respuesta de parcial domiciliario, en el segundo.

Las conclusiones que nos proponemos presentar en esta oportunidad fueron elaboradas a partir del análisis de los borradores solicitados en la primera instancia antes mencionada. Es preciso señalar que, a partir de los principios de la perspectiva teórica adoptada, concebimos los borradores como *escritos intermedios*, es decir, como producciones instrumentales que favorecen

la comprensión del texto fuente, así como su retención y la evaluación de la propia comprensión, permitiendo al estudiante volver sobre sus enunciados para transformarlos, y dando cuenta de un saber en construcción. Entendidas de este modo, las producciones escritas elaboradas en la primera instancia de la prueba, se presentan como un instrumento sumamente valioso que nos ha permitido obtener informaciones sobre la manera en que los estudiantes administran, construyen y, eventualmente controlan, su propio proceso de conceptualización.

Reconociendo entonces estas funciones del borrador, en este caso, nos ocuparemos de uno de los aspectos centrales del inicio del proceso de conceptualización materializado en los escritos intermedios que constituyen nuestro primer corpus: *la comprensión de la tarea prescripta en la consigna*. Efectivamente, creemos que la forma de entender la tarea o el problema que una consigna plantea, en este caso en el contexto universitario, constituye un momento central en el proceso de comprensión y apropiación de conceptos disciplinares (Alvarado, 2003; Vázquez, 2007). En efecto, numerosos especialistas sostienen que esta representación que se construye antes y durante la realización de la actividad, influye en los resultados de las diferentes operaciones de selección, comprensión, integración de la información provista por las fuentes consultadas (Castelló, 2002; Castelló et al., 2011).

Así, la pregunta que guió esta primera parte del análisis fue: ¿cómo comprenden los estudiantes ingresantes la tarea, prescripta por la consigna, de *explicar y ejemplificar un concepto* a partir de la lectura de un corpus de textos, en el marco de una respuesta de parcial? Guiados entonces por este interrogante, y a partir de la consideración de la función preparatoria del borrador antes señalada, nos propusimos distinguir en el corpus recolectado en la primera instancia de la prueba, las diferentes formas en que los estudiantes de la muestra entienden la tarea indicada.

Ahora bien, para exponer las conclusiones de nuestro trabajo, creemos necesario detenernos, en primer lugar, en algunos conceptos del marco de referencia teórico que orienta la investigación. Luego, describiremos la prueba en cuyo marco se realizaron los borradores que conforman el corpus. Finalmente, expondremos las categorías que elaboramos en función del análisis realizado, y algunas conclusiones provisionarias que se desprenden de estos resultados.

Algunas observaciones teóricas

La consigna como instrumento mediador en el aprendizaje

En función de los principios del enfoque sociocultural, concebimos la lectura y la escritura como prácticas necesariamente situadas y subsidiarias de una determinada situación de comunicación, del contexto social y cultural en el que se inscriben (Castelló, 2002). Por lo tanto, las prácticas de lectura y escritura objeto de nuestro análisis sólo pueden ser interpretables, desde este marco de referencia, en función del contexto en el que se llevan a cabo, en nuestro caso, el académico universitario.

Como se sabe, en este contexto, los docentes ejercen, a través de complejos mecanismos de andamiaje, una mediación social que procura favorecer una transición gradual de la regulación inicialmente dirigida por ellos mismos o por otros estudiantes más avanzados, hacia la regulación de los procesos cognitivos dirigida por el propio estudiante (Castelló et al, 2010). En efecto, según los principios del marco sociocultural vigotskiano, los medios específicos utilizados en la interacción se internalizan, lo que implica que pasan del plano social, externo, al plano mental, interno (Vygotski, 1988).

Desde nuestro punto de vista, *las consignas* en general, y especialmente las de lectura y escritura dadas por los profesores -tanto en las clases como para las evaluaciones-, representan una

de las formas que adopta ese andamiaje en el contexto educativo. Así, en tanto herramientas didácticas, las consignas, pueden ser consideradas, según Silvestri, como *enunciados directivos* “ya que sus prescripciones indican al receptor qué acciones –mentales o prácticas- debe realizar para cumplir con sus objetivos de aprendizaje” (Silvestri, 1995: 30). En este marco las consignas tienen, entonces, el propósito de lograr que el interlocutor ejecute una acción determinada, regulando su actividad y, de esta manera, *el tránsito a la acción* lo que implica, según la autora, el cambio y la reorganización de las representaciones mentales.

En el caso que nos ocupa en esta ocasión, como ya se anticipó, nos detendremos únicamente en las producciones realizadas en la primera instancia de la prueba, cuya consigna solicitaba que se leyeran los tres textos propuestos y que se registrara, a modo de borrador, las notas que se consideraran necesarias para la resolución de una consigna de parcial domiciliario que se elaboraría posteriormente, en la que se requería una explicación, lo más completa posible, del concepto de *aprendizaje por condicionamiento clásico* descrito por la teoría conductista, como así también, la inclusión de un ejemplo.

Las producciones resultantes de esta consigna, representan, para nosotros, el origen del proceso de conceptualización objeto de nuestro estudio, el momento preliminar del proceso durante el cual, entre otras cuestiones, el estudiante inicia su proceso de comprensión de la tarea prescrita por el contexto, a saber, *la explicación y ejemplificación de un concepto* en el marco de una situación comunicativa dada por un parcial domiciliario. De esta manera, además de indicar la situación comunicativa (el parcial domiciliario), la acción (explicar y ejemplificar) y el contenido (un concepto teórico de la comunidad disciplinar), la consigna prescribe que esa tarea se realice de una determinada manera: primero en forma de borrador de notas personales, como una instancia preparatoria, y solo luego la producción definitiva. Así, puesto que mediante la

consigna “El receptor accede a la acción a través del discurso y a partir de esta representación verbal (simbólica) de la acción deberá formar otras representaciones que le permitan resolver cómo se realiza la tarea en cuestión.” (Silvestri, 1995: 29), creemos que los borradores representan una instancia privilegiada para observar cómo se inicia el proceso de conceptualización y, específicamente, la comprensión de la tarea indicada, propia del contexto académico.

El borrador: un escrito intermedio

Como ya anticipamos y siempre a partir de principios de la perspectiva sociocultural, entendemos los borradores como *escritos intermedios*, es decir, como

Escritos de trabajo, destinados a acompañar y estimular la actividad reflexiva en el curso de tareas de búsqueda y recuerdo de información, de reformulación inmediata de una lección, etc. Se trata de escritos que ponen de manifiesto el poder reflexivo del acto de escribir. (Bucheton y Chabanne, 2002: 26)

En este sentido, los borradores son formas intermedias que dan cuenta de los esfuerzos de formulación, planificación y conceptualización del estudiante en su práctica de estudio. Son prácticas discursivas que permiten pensar y aprender, producciones que son a la vez testimonio de un pensamiento que se está construyendo y base para la elaboración de un escrito acabado. Una de sus características centrales es su dimensión reflexiva: constituyen un espacio en el que los escritores pueden volver sobre sus enunciados para transformarlos, dando testimonio de esta manera de saberes en construcción. De este modo, estas producciones muestran las huellas de la actividad cognitiva, social y verbal del alumno. El borrador es, así, un texto intermedio no solo porque marca dos estados de un escrito que se está produciendo, sino también porque, al compararlo con el texto definitivo, pone de manifiesto dos estados de los procesos de pensamiento.

Al respecto Vygotsky señala: “La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental” (1977:187)

Los borradores brindan, de este modo, indicaciones sobre la manera en que el estudiante comprende la tarea, sobre lo que hace con la consigna propuesta y con los objetos de saber o los problemas cognitivos que se le plantean. En este sentido, dan testimonio de los procesos que van a llevar a la apropiación de un conocimiento, todo lo que habitualmente es borrado u ocultado cuando se entrega la última versión pasada en limpio. Lo que se vuelve visible en estos escritos es todo el trabajo que acompaña la elaboración, la producción, sobre todo cuando la noción o el saber a adquirir son difíciles. Son escritos reflexivos porque son el reflejo de etapas esenciales, los lugares mismos en lo que se elabora el trabajo cognitivo, donde emerge el pensamiento.

En este marco de referencia, la función más importante del borrador, y por la cual fue incluido en la prueba, es la de estimular la actividad reflexiva que tiene lugar a partir de la “tarea híbrida” (Solé et al., 2006: 161), propia de una situación de estudio, que consiste en leer para escribir o escribir a partir de la lectura. En este sentido, hablamos de un instrumento de autorregulación intelectual y de toma de conciencia que hace posible los procesos de objetivación y distanciamiento del propio discurso, y que permite la revisión crítica de las propias ideas y su reformulación. El borrador es, en este marco, una *herramienta* en el sentido vigotskiano del término, ya que funciona como mediador de las funciones psicológicas y es responsable de su transformación y desarrollo. (Rubio y Barragán Felipe, 2005)

Descripción de la prueba

Como se adelantó en la introducción, la prueba definitiva de nuestra investigación constó de dos instancias de lectura y escritura seguidas de entrevistas semidirigidas y fue aplicada en la segunda y tercera clases (mediados del mes de marzo de 2015) en una comisión de Trabajos

Prácticos de la asignatura Psicología General, correspondiente al primer cuatrimestre de la carrera. En este punto es importante recordar que, en tanto investigación cualitativa, nuestro estudio debía ser realizado en el ambiente natural de los participantes, sin que éste fuera controlado ni manipulado. Asimismo, la prueba debía ser tomada antes de que el contenido seleccionado (*el aprendizaje por condicionamiento clásico descrito por el conductismo*) fuera trabajado por los docentes ya que lo que nos ocupa por el momento, son las competencias autónomas de desempeño de los estudiantes (su *zona de desarrollo efectivo*, en términos de Vygotski) y no las capacidades potenciales que podrían desarrollar en interacción con el docente. Estos requisitos condicionaron, entonces, el momento de aplicación de la prueba.

Como ya se indicó, en la instancia inicial, *la consigna* solicitaba que a partir de la lectura de los tres textos propuestos se registraran, a modo de borrador, las notas (textos intermedios o borradores instrumentales) que se consideraran necesarias para la resolución del texto definitivo del parcial domiciliario, género frecuentemente solicitado en el contexto de la carrera estudiada. La segunda instancia de la prueba, que se aplicó en la clase siguiente, una semana después, consistía entonces, en la elaboración de una respuesta de parcial en la que se debía *explicar y ejemplificar* el concepto de *aprendizaje por condicionamiento clásico del conductismo*²⁵.

La *selección de los textos* propuestos como bibliografía para la resolución de la consigna estuvo orientada, por un lado, por el contenido disciplinar que debía trabajarse en la asignatura en ese momento del cuatrimestre: el conductismo. Por otra parte, se consideró que sería beneficioso, para favorecer el proceso de comprensión, ofrecer distintas fuentes sobre la misma temática, cuyos géneros los estudiantes leen con frecuencia. Esto permitiría además, facilitar el análisis del eventual establecimiento de relaciones entre los distintos materiales. De este modo, el corpus

²⁵ Se adjuntan en anexo las consignas entregadas en las dos instancias de la prueba

quedó constituido por la ficha teórica propuesta en la asignatura (elaborada por la profesora titular) para el tratamiento del contenido, y otras dos fichas teóricas presentadas para el mismo contenido en otras dos universidades nacionales.

En cuanto a *la muestra*, es preciso señalar que el ciclo completo de pruebas se tomó a 11 estudiantes que son los casos finalmente retenidos entre los 27 presentes, y en función de los cuales se elaboraron las conclusiones que presentaremos a continuación.

Resultados del análisis del corpus de borradores

Antes de presentar las distintas formas de comprender la tarea de *explicación* prescripta por la consigna, es preciso señalar que para el trabajo de análisis realizado se adoptó la Teoría Fundamentada en los datos (Soneira, 2006; Hernández Sampieri et al., 2010; Valles, 2003). En efecto, el propósito central de nuestra investigación, *describir para comprender el proceso de conceptualización en las prácticas de estudio de estudiantes ingresantes a la carrera seleccionada*, se condice particularmente con la elección de este diseño, orientado al desarrollo de categorías teóricas que expliquen, en un nivel conceptual, en este caso el proceso de formación de conceptos disciplinares a partir de la lectura y la escritura en una situación de estudio universitario.

Como se sabe, en este marco metodológico, la creación de las categorías teóricas se genera de manera inductiva, como resultado de un ida y vuelta constante entre las operaciones de recolección, codificación y análisis. Así, en nuestro caso, las tareas realizadas en una aproximación inicial al corpus de 11 borradores en función del objetivo específico de *indagar la comprensión de la tarea planteada en la consigna*, dieron lugar a la definición tanto de la unidad de análisis que se consideraría, como de los criterios que orientarían el proceso de codificación abierta (Hernández Sampieri et al, 2010).

De este modo, la unidad de análisis definida fue *el fragmento del borrador correspondiente al desarrollo del concepto que se requería explicar en la pregunta del parcial domiciliario: el aprendizaje por condicionamiento clásico según la teoría conductista*; y los criterios para su análisis: las modalidades *de selección de conceptos* (cantidad y pertinencia de los conceptos incluidos), y *de categorización* de los mismos (operaciones de atribución de sentido mediante el establecimiento de relaciones entre los elementos seleccionados). Ahora bien, por razones de espacio, en este caso nos limitaremos a presentar solo los resultados del análisis realizado, sin explayarnos en los detalles del mismo. En este sentido, presentaremos para cada una de las categorías identificadas, una breve descripción de los borradores que la conforman en función de los dos criterios definidos junto con algunos ejemplos, y luego, la concepción de explicación correspondiente.

- *Categoría 1: la explicación como una tarea de reconstrucción*

Descripción de los borradores

En cuanto a *la modalidad de selección de conceptos*, los dos borradores que conforman esta categoría (B23 y B26) incluyen el concepto de *condicionamiento clásico* (concepto que se debe explicar en la respuesta de parcial) y *todos* los conceptos del sistema necesarios para la explicación, tanto los más cercanos a la experiencia de los estudiantes participantes, como los más alejados de ella. La inclusión de la totalidad de estos conceptos sería un indicio de la forma de comprender la tarea de explicar el concepto reconociendo su carácter abstracto y, por lo tanto, la necesidad de precisar y desplegar sus propiedades.

Se observan, además, ejemplos extraídos del texto.

1. B23: *Estímulo incondicionado (ruido fuerte) - respuesta incondicionada (miedo)- asociado con un estímulo neutro (juguete)- respuesta condicionada (miedo al juguete)*

2. B26: *Presentación simultánea de: Ruido (estímulo incondicionado), Perro de juguete (estímulo neutro): Respuesta condicionada (miedo)*

En los dos casos, el término *condicionamiento clásico* está precedido o seguido de una suerte de descripción del proceso en las que se observa una desagregación del concepto central en los conceptos secundarios que constituyen el sistema.

3. B23: *...Observación de un perro frente al alimento. La respuesta innata es secreción de jugos gástricos. Luego frente a esta situación se toca una campanilla, llegando el momento en que el perro aún sin la presencia de comida pero escuchando la campanilla segrega jugos gástricos igualmente. A este proceso Pavlov lo llamó condicionamiento y a la conexión campanilla-jugos gástricos, reflejo condicionado*

4. B26: *Cuando presentamos simultáneamente el estímulo incondicionado con otro al que llamamos neutro (que no produce innatamente ninguna respuesta) sucede que se establece una asociación entre el estímulo neutro (En) y la respuesta al estímulo incondicionado (Ri). El estímulo neutro adquiere la capacidad de generar la respuesta incondicionada. Por lo tanto el En pasa a ser estímulo condicionado (Ec) y a la respuesta se la llama Respuesta condicionada (Rc)*

En los dos borradores se observan intentos de definiciones de los conceptos secundarios, copias casi literales del texto que, además, como ya se anticipó, están ilustrados por ejemplos extraídos de la fuente.

5. B23: *Estímulo neutro (juguete): no produce innatamente ninguna respuesta*

6. B26: *Estímulos incondicionados (Ei): aquellos que producen e manera innata ciertas respuestas. Estas respuestas se llaman Respuestas incondicionadas (Ri). Ejemplo: Ruido (Ei) – miedo (Ri)*

Estos datos pondrían de manifiesto que el proceso de desarrollo del concepto se encuentra en un primer momento, caracterizado por un alto nivel de generalización de la definición, aún muy “pegada” al texto fuente, lejos todavía de su transferencia a situaciones concretas, particulares.

No obstante se debe señalar que, en ambos casos, se advierten esquemas con flechas que representarían las relaciones entre los conceptos secundarios incluidos, entre los que se destaca el de *asociación o presentación conjunta de estímulos*, el cual parece ser relativamente estable en el razonamiento de los participantes ya que luego es retomado en la referencia que se hace -en los dos casos- al concepto de *descondicionamiento* logrado con la ruptura de la asociación, concepto que también forma parte del sistema.

7. E23: *Si el miedo se aprendió por condicionamiento, se puede descondicionar, es decir, romper esa asociación entre E y R aunque se desconozca como se produjo la asociación*

8. E26: *Cualquier estímulo que provoque miedo si no es incondicionado sabemos que ha adquirido esa condición por aprendizaje y que también se puede descondicionar, romper esa asociación entre E-R*

En cuanto a *la modalidad de categorización*, en ambos borradores se observa que se procura vincular los diferentes conceptos entre sí, incluyendo algunas relaciones lógicas (conectores) y mostrando una forma de organización jerárquica en la que algunos conceptos incluyen a otros. Se podría afirmar, entonces, que el sentido emerge de las relaciones entre las palabras y los conceptos generales presentes en el discurso, dando cuenta de un intento de significación. Ahora bien, sólo en uno de los dos borradores (B23) el término en cuestión aparece relacionado con los demás elementos del sistema bajo el paraguas de un concepto inclusor que agrupa todo el sistema, en este caso: *proceso*.

9. B23: Luego frente a esta situación se toca una campanilla, llegando el momento en que el perro aún sin la presencia de comida **pero** escuchando la campanilla segrega jugos gástricos igualmente. A este **proceso** Pavlov lo llamó condicionamiento y a la conexión campanilla-jugos gástricos, reflejo condicionado

10. B26: ...El estímulo neutro adquiere la capacidad de generar la respuesta incondicionada. **Por lo tanto** el En pasa a ser estímulo condicionado (Ec) y a la respuesta se la llama Respuesta condicionada (Rc)

Finalmente, cabe destacar que en los dos borradores se observan indicios de que los participantes han leído con una finalidad diferente a la de la simple comprensión de la información. En efecto, dado que el esbozo de explicación iniciado en el borrador pretendería adecuarse a la situación comunicativa dada por el parcial domiciliario podríamos pensar que estamos frente a lo que Castelló denomina una *escritura comunicativa* (Castelló et al., 2011: 108), mediante la cual el autor busca construir un texto propio que responda a la situación y vaya más allá de la simple yuxtaposición de la información recabada en las lecturas previas.

Concepción de la tarea de explicación prescripta en la consigna.

A partir de los indicios relevados en estos borradores se podría sostener que la explicación del concepto disciplinar prescripta por la consigna es interpretada como una tarea de integración de la mayor cantidad de datos extraídos directamente de las fuentes propuestas y reconstruidos. Esta integración se realizaría mediante algunos procedimientos orientados a otorgar una unidad al todo, asemejándolo a los usos colectivos del lenguaje validados por la comunidad disciplinar. Parecería tratarse de una operación que busca superar el contexto inmediato del estudiante, reconstruyendo un concepto nuevo para él a través de la mediación de los signos. El problema cognoscitivo que se debe resolver con la explicación solicitada en la consigna parecería ser

considerado y los indicios observados darían cuenta de la intención de resolverlo a partir de un desarrollo conceptual reconstruido en función de informaciones proporcionadas por una de las fuentes propuestas. La consulta a los otros textos (y la complementación y reorganización de los datos que ellos podrían aportar) no sería considerada necesaria.

- *Categoría 2: la explicación como una tarea de reproducción*

Descripción de los borradores

En cuanto a *la modalidad de selección de conceptos*, en los seis borradores que conforman esta categoría (B.1, B11, B16, B21, B22 y B28) se registran el concepto central y solo algunos de los conceptos del sistema necesarios para la explicación, entre los que se omiten algunos muy importantes, fundamentales para la formación del concepto principal. De hecho, en muchos de ellos no se incluyen aquellos conceptos que permitirían inferir el rasgo o atributo distintivo del concepto central (*Estímulo condicionado y Respuesta condicionada*). En este sentido, se debe agregar que en estos casos, se seleccionaron solo aquellos conceptos secundarios que resultan más cercanos a la experiencia concreta, familiar, de los participantes (*Conducta-Estímulo-Respuesta*), a sus conceptos cotidianos, y las definiciones que de ellos se dan no expresan los matices específicos que los diferencian entre sí. Por ejemplo,

11. B11: *Estímulo: cualquier objeto del medio ambiente captado por el organismo*

12. B16: *Estímulo: cualquier objeto del medio ambiente captado por el organismo que produzca una reacción*

Conducta- Respuesta: todo lo que el organismo hace en reacción a un estímulo, la reacción del mismo frente a éste

13. B22: *Cualquier conducta que el sujeto realiza es respuesta a un estímulo*

Las descripciones del proceso de *aprendizaje por condicionamiento clásico*, objeto de explicación, son sumamente breves e incompletas: como se anticipó, no reúnen todos los conceptos secundarios necesarios, ni tampoco presentan enlaces lógicos, se trata de copias textuales de fragmentos parciales del texto. Así, por ejemplo,

14. B11: *condicionamiento clásico: es el aprendizaje por el cual el sujeto aprende a dar respuestas que ya conoce*

15. B16: *condicionamiento clásico: este es el aprendizaje donde el sujeto aprende a dar respuestas que ya conoce, ante otros estímulos*

16. B21: *condicionamiento clásico: aprendizaje de respuestas a partir de lo que ya conoce, respuestas que ha dado ante estímulos innatos, ante otros estímulos*

17. B22: *condicionamiento clásico: el sujeto aprende a dar respuestas que ha dado ante estímulos innatos, ante otros estímulos*

En los casos en que se registran intentos de definiciones de los conceptos secundarios incluidos, éstas no se relacionan entre sí. Tampoco se observan reformulaciones. En ciertos casos se mencionan algunos ejemplos que, por no estar desarrollados, ni vinculados directamente con el proceso que debe ser explicado, con frecuencia se presentan como inexactos. Por ejemplo,

18. B11: *Tipos de emociones: miedo (ruido fuerte o perdida de la base de sustentación), ira (no poderse mover), amor (estado de relajación)*

19. B22: *Los estímulos que producen de manera innata determinada respuestas: estímulos incondicionados*

20. B28: *Emociones básicas: miedo (ruido), ira (imposibilidad de movimiento), amor (relajación)*

En cuanto a *la modalidad de categorización*, en este grupo se advierte que los enlaces o relaciones entre los conceptos incluidos son débiles, poco evidentes y con frecuencia, confusos:

21. B1: *condicionamiento clásico: Estímulo neutro se vuelve capaz de producir respuesta incondicionada si se asocia su imagen con un estímulo incondicionado.*

22. B11: *Estímulo neutro: produce que se establezca una asociación entre estímulo neutro y la respuesta de estímulo incondicionado. Adquiere la capacidad de provocar la respuesta que producía el estímulo innato*

El enlace entre estímulo y respuesta, se aprende a dar respuesta a distintos estímulos

23. B22: *Conexión entre estímulos-respuesta: posibilidad de condicionamiento*

Sin embargo, aunque las descripciones incluidas presentan pocos conceptos secundarios, entre ellos se encuentra el de *presentación conjunta o asociación*, con el que se intentaría poner de manifiesto un atributo por sobre los demás.

24. B1: *condicionamiento clásico: Estímulo neutro se vuelve capaz de producir respuesta incondicionada si se asocia su imagen con un estímulo incondicionado. Se puede asociar otro estímulo neutro con uno incondicionado, generándole al sujeto la misma respuesta. Si se aprendió por condicionamiento, se puede descondicionar*

25. B16: *Sin embargo, si el miedo se aprendió por condicionamiento, también se puede descondicionar, es decir, encontrar la forma de romper esa asociación entre el estímulo y la respuesta*

26. B21: *Se puede encontrar la forma de romper esa asociación entre estímulo-respuesta*

En último lugar, cabe destacar que si bien los seis borradores que conforman esta categoría estarían mostrando la intención de responder la respuesta de parcial establecida yendo más allá de la mera comprensión de las fuentes propuestas, el alto nivel de condensación y personalización de

estos borradores pone de manifiesto una distancia importante con los requisitos planteados por la situación comunicativa del parcial domiciliario.

Concepción de la tarea de explicación prescripta en la consigna

En el caso de los borradores que conforman esta categoría, la explicación del concepto disciplinar indicada en la consigna habría sido comprendida como una tarea de reproducción fragmentada de ciertos datos extraídos de algunas de las fuentes propuestas, datos transcritos parcialmente y entre los cuales no parecerían necesarios los procedimientos para establecer relaciones. En este sentido, se podría pensar que en ellos el concepto disciplinar es tratado como un concepto concreto, cuyas propiedades no sería necesario desplegar o construir en el texto (Casco, 2008). Sería posible sostener entonces, que la tarea asignada es entendida como una actividad puramente asociativa de algunos conceptos, más o menos conocidos por el estudiante, que tendría como resultado la descripción de un referente más vinculado con su experiencia anterior que con un concepto nuevo para él. En efecto, el problema cognoscitivo del cual surge la necesidad de la explicación parecería ser resuelto a partir de un desarrollo relacionado con el conocimiento previo del sujeto que reproduce de manera directa aquellos elementos de las fuentes que conoce más, sin integrar ni reorganizar esos datos para aclarar el concepto en cuestión.

- *Categoría 3: la explicación como una tarea de yuxtaposición*

Descripción de los borradores

Con respecto a la *modalidad de selección de conceptos*, se trata de dos borradores (B10 y B12) que omiten el término de *condicionamiento clásico*, pero incluyen los conceptos del sistema necesarios para la explicación, entre los que se encuentra el de *presentación conjunta o asociación*, como así también se mencionan ejemplos provistos por los textos. Así mencionaremos:

27. B10: *Estímulos que producen de manera innata determinadas respuestas: estímulos incondicionados/ Respuestas producidas por estos estímulos: respuestas incondicionadas*

28. B10: *Estímulo incondicionado (ruido)- estímulo neutro: si los presento juntos de forma simultánea produce que se establezca una asociación entre el estímulo neutro y la respuesta al estímulo incondicionado*

29. B12: *Estímulos producidos de manera innata: estímulos incondicionados*

Estímulo neutro: no produce innatamente ninguna respuesta

30. B12: *Estímulo incondicionado (ruido fuerte)+ estímulo neutro: asociación entre estímulo neutro y la respuesta al estímulo incondicionado (miedo)*

Si bien el término de *aprendizaje por condicionamiento clásico* se omite en estos dos borradores, se registran descripciones del proceso que adoptan, en ambos casos, la forma de esquemas e incluyen gran cantidad de los conceptos secundarios, que aparecen escueta y fragmentariamente definidos:

31. B10: *Estímulo incondicionado (ruido)- estímulo neutro: si los presento juntos de forma simultánea produce que se establezca una asociación entre el estímulo neutro y la respuesta al estímulo incondicionado*

Este estímulo que era neutro, adquiere la capacidad de provocar la respuesta que producía el estímulo incondicionado

32. B12: *El estímulo que era neutro adquiere la capacidad de provocar la respuesta que producía el estímulo incondicionado. El estímulo neutro pasa a ser Estímulo condicionado y la respuesta recibe el nombre de respuesta condicionada.*

En cuanto a *la modalidad de categorización*, aunque en estos borradores no aparece el término central, los conceptos del sistema incluido se presentan relacionados entre sí dando cuenta indirectamente del concepto. Entre ellos también aparece el término de *descondicionamiento*.

33. B10: *si el miedo se aprende por condicionamiento también se puede descondicionar,*

34. B12: *Si el miedo se aprendió por condicionamiento también se puede descondicionar, romper la asociación entre estímulo y respuesta aunque no sepamos cómo se produjo*

Por fin, es necesario señalar que los indicios observados en los dos borradores de este grupo parecerían poner de manifiesto la intención de ir más allá de la comprensión de las fuentes propuestas y responder a la consigna, pero que, en todo caso, la explicación solicitada en la misma se limitaría a la retención de datos de las fuentes yuxtapuestos y no a una producción personal que responda a la situación comunicativa del parcial domiciliario (Castelló et al., 2011).

Concepción de la tarea de explicación prescripta en la consigna

La ausencia del concepto central sería un indicio de la forma de comprender la tarea de explicación prescripta por la consigna. En efecto, esa omisión haría que estos borradores se presenten como una serie de elementos acumulados, listados, sin una reorganización visible. Es decir, en ellos se incluyen datos pero no procedimientos explicativos que los integren en un sistema. Al respecto es preciso recordar que, si bien existen ciertas relaciones entre los conceptos incluidos, éstas son copias textuales, no siempre completas, de las fuentes por lo que se manifiestan como parciales e inestables. En otras palabras, en estos borradores se puede advertir una tendencia a la inclusión indiscriminada de datos que resultaría de una simple operación de omisión en la que parecería no haberse considerado la jerarquía de aquello que se descartaba. Los indicios observados permitirían suponer entonces, que la explicación se entendería como una simple yuxtaposición de la información recabada en la lectura, en la que no se contemplarían

jerarquías entre los elementos incluidos. El problema cognoscitivo que se debe resolver con la explicación no parecería ser considerado como tal por lo que la explicación se presentaría como una asimilación rutinaria de novedades.

- *Categoría 4: la explicación como una tarea de denominación*

Descripción del borrador

En cuanto a la *modalidad de selección de conceptos*, el único borrador que conforma la última categoría (B17) incluye el concepto de *condicionamiento clásico*, pero refiere solo uno de los conceptos secundarios del sistema y no registra ningún ejemplo.

35. B17: *Forma más simple de aprendizaje: condicionamiento clásico*

En este borrador se alude a la perspectiva teórica en la que se inscribe el concepto aunque sin desarrollar sus aspectos característicos.

36. B17: *Conductismo: psicología de la conducta*

El resto de los conceptos incluidos en este borrador dan cuenta de una selección bastante confusa:

37. B17: *Nacemos con pocas conexiones estímulo-respuestas, se denomina reflejos (Watson). A través del condicionamiento, podemos crear, ampliar y aprender cosas nuevas. Aprendizaje: adquisición conocimientos y conceptos*

En este caso no se registra ningún tipo de descripción del concepto central, solo una calificación que se reproduce literalmente del primer texto consultado (*Forma más simple de aprendizaje*).

Con respecto a la *modalidad de categorización*, en este borrador se ha observado la ausencia de relaciones entre los conceptos. En este sentido se debe destacar que hablamos de *mención* del concepto central porque éste se presenta de manera casi independiente de los

elementos del sistema conceptual que aparecen en el borrador, los cuales son insuficientes y poco relevantes para la explicación.

38. B17: *Estímulo: objeto del medio ambiente captado por el organismo*

Respuesta: todo lo que el organismo hace en relación a un estímulo

En este mismo sentido se debe agregar que no se observa ningún procedimiento explicativo como la definición o la reformulación. Finalmente, cabe destacar que en este borrador no se observan huellas de una lectura que supere el simple registro de datos de las fuentes, es decir, el intento por responder a la consigna de la prueba.

Concepción de la tarea de explicación prescrita en la consigna

A partir de los indicios relevados en este escrito intermedio se podría afirmar que la explicación del concepto disciplinar prescrita se interpretaría como una simple mención del término que remite al concepto. Efectivamente, en él no se incluyen conceptos secundarios que permitan responder al problema planteado por la consigna. Así, tanto la escasa selección de conceptos realizada, como la ausencia de enlaces explicitados entre los pocos elementos incluidos, pondrían de manifiesto el dominio de la subjetividad en la operación realizada. Se trata de una operación en la cual las palabras, más que articularse entre ellas, se vincularían con elementos aislados, extraídos de las fuentes y relacionados con conceptos cotidianos del participante.

Algunas conclusiones provisorias

Pasemos finalmente a las conclusiones provisorias elaboradas a partir de los resultados de nuestro análisis. Es importante señalar que, como se trata de un estudio cualitativo no pretendemos, de ninguna manera, que éstas sean generalizables, aunque creemos que, tal vez, ellas puedan

ayudar a comprender algunos aspectos de contextos similares al de nuestro estudio. Además, resulta necesario advertir que no se trata de conclusiones referidas a las dificultades o deficiencias de los estudiantes ingresantes. No es ese el objetivo de nuestra investigación. Lo que nos interesa es conocer y comprender sus formas de razonamiento para, luego, proponer intervenciones orientadas al desarrollo de prácticas de lectura y escritura que hagan posible la apropiación de conceptos disciplinares.

Asimismo, es fundamental recordar que los estudiantes que conforman la muestra son ingresantes a una carrera (Ciencias de la Educación) a la que se accede directamente una vez concluido el nivel secundario, sin ningún tipo de instancia preparatoria; y que, en el momento de la prueba, llevaban solo dos semanas de cursado de las asignaturas del primer cuatrimestre. Se trata entonces, de una población que no conoce todavía las normas que rigen la institución y, menos aún, aquellas propias de la comunidad disciplinar en la que pretende insertarse.

En este sentido, entendemos que los participantes de la muestra se hallan en un momento del proceso denominado de *afiliación intelectual* por muchos especialistas (Casco, 2008), en el cual su comprensión de lo que la institución espera de ellos es fundamental para su inserción en el contexto académico. De allí que, para nosotros resulte de gran interés, conocer con qué concepciones hacen frente a las tareas prescriptas, ya que será a partir de ellas que llevarán adelante sus procesos de conceptualización.

Efectivamente, para reconocer, incorporar y utilizar las formas propias del conocimiento válido que la universidad le plantea (Casco, 2008), el estudiante debe poner en juego sus concepciones previas, los modos de pensamiento y los conocimientos que adquirió anteriormente, en tanto recursos que harían posibles –o que podrían obstaculizar- estos nuevos aprendizajes. Cabe señalar aquí que la noción de *concepción* remite, para nosotros, al conjunto de ideas coordinadas

y de imágenes coherentes que posee un estudiante a propósito de un objeto de saber y que le sirven de marco de referencia, de modelo explicativo, cuando llega el momento de resolver un problema o de apropiarse del contenido en un contexto de aprendizaje sistemático. (Forget y Dezutter, 2015).

Como acabamos de exponer, a partir del análisis del corpus hemos identificado entre los participantes de nuestro estudio, cuatro concepciones o formas de entender la tarea prescrita por el contexto. Ahora bien, una mirada integral de esas cuatro concepciones nos ha permitido reconocer entre ellas, la existencia de un continuum en cuanto al proceso de conceptualización en general y, específicamente, en cuanto al *carácter autorregulado de la operación solicitada en la consigna*. En este punto es preciso señalar que, desde la perspectiva sociocultural, entendemos la autorregulación como “la capacidad para proyectar, orientar y supervisar las actividades bajo la dirección del propio sujeto” (Hernández Rojas, 2005: 102).

A propósito de esta capacidad de autorregulación, retomando el continuum identificado en nuestro corpus, creemos que la primera concepción de la explicación, aquella que la entiende como una *tarea de reconstrucción*, daría cuenta del supuesto de una actividad de carácter *descontextualizado* ya que, en función de los elementos seleccionados y las relaciones que se pretenden establecer entre ellos, estos borradores se muestran más independientes del texto fuente que los de las otras categorías, es decir que podrían cumplir su función de auxiliar en la elaboración del texto final con un considerable grado de autonomía de la fuente consultada. En ellos el concepto central que debe ser explicado intenta definirse en función de sus relaciones con los otros conceptos del sistema, conceptos que no necesariamente eran conocidos por el sujeto en la realidad cotidiana de su vida personal. En este sentido, desde nuestro punto de vista, la fuente de control del proceso de comprensión del concepto central estaría comenzando a internalizarse, a pasar, del plano social, externo, al plano mental, interno (Vigotski, 1988). Se trata entonces para nosotros,

del grupo que da cuenta de una capacidad de autorregulación más avanzada que el resto. En estos casos, el borrador se convertiría en un instrumento de mediación, un instrumento que permitiría dirigir la operación intelectual con un considerable grado de descontextualización, respondiendo a las exigencias del proceso de aprendizaje en el contexto académico.

Por otra parte, hemos podido observar que, en las otras tres categorías (2, 3 y 4), las concepciones de la explicación identificadas (*reproducción, yuxtaposición y denominación*) ponen de manifiesto una progresiva disminución en ese carácter autorregulado que revela la operación de explicación en el primer grupo, rasgo que va debilitándose paulatinamente, hasta casi desaparecer en la categoría final. Efectivamente, estas concepciones implican una tarea dependiente con respecto al corpus textual propuesto, dependencia que va aumentando progresivamente a medida que se pasa de categoría. Es decir, que los borradores que conforman estos grupos no podrían cumplir su función independientemente de los textos leídos ya que para otorgar sentido a su contenido y resolver la tarea prescrita se hace imprescindible recurrir a las fuentes, recomenzando la tarea desde el principio. Entendemos que esos escritos tienen una función *indicativa*, sus palabras remiten a lo que exponen las fuentes, no representan una reorganización de sus datos. En ellos, las estrategias de enumeración de los rasgos del concepto – en general los más cercanos a la experiencia de los participantes- estarían indicando un papel dominante de enlaces concretos en los razonamientos (Luria, 1984). De esta forma, estos borradores dan cuenta de un carácter *contextualizado* que se va acentuando en las sucesivas categorías. El carácter autorregulado de la tarea se ve entonces, en este contexto, en franca disminución ya que el control parecería permanecer fuera del sujeto y de su producción, en este caso, en la bibliografía propuesta para la consulta. El borrador se convertiría aquí en un acto de “transcripción” que no implicaría ni control voluntario, ni implicación consciente.

Como se ve, la mayoría de los participantes de nuestro estudio, -aquellos reunidos en este último grupo- no parecerían haber ejercido la regulación de sus actividades cognitivas durante el desarrollo de la tarea prescripta. Al contrario, su atención parece haber estado centrada únicamente en la información brindada por las fuentes y no en sus “actos de pensamiento” (Vygotsky, 1977: 130). La concepción de *explicación* de la que dan cuenta se alejaría bastante de lo que implica la operación en el contexto de la comunidad disciplinar: el alto grado de *contextualización* de sus borradores dificultaría avanzar en el establecimiento de relaciones entre los conceptos incluidos, como así también en su reorganización y, por lo tanto, en la construcción de un nuevo concepto. En este sentido, estos escritos intermedios no estarían desempeñando la función epistémica que este tipo de producción está destinada a cumplir.

Ahora bien, por nuestra parte, sostenemos, junto con Solé, que “Aprender conceptos fundamentales de una disciplina, las relaciones que se establecen entre ellos y poder usarlos para comprender la parcela de la realidad de que se ocupa, exige un aprendizaje significativo y profundo” (Solé et al, 2006: 158). Y, desde nuestro punto de vista, creemos que para que ese tipo de aprendizaje tenga lugar, resultan imprescindibles intervenciones didácticas que mediaten la confrontación -que necesariamente se da en todo proceso de conceptualización- entre las formas individuales de pensar, es decir, las concepciones de los estudiantes, y las formas de conocimiento colectivas, elaboradas y validadas por la comunidad disciplinar, de las que se deben apropiarse.

Efectivamente, en nuestro caso, y teniendo en cuenta las concepciones de la *explicación* que hemos identificado, entendemos que esas intervenciones deberían ofrecer a los estudiantes el andamiaje necesario para que puedan pasar de la “heterorregulación” de sus procesos intelectuales a la “autotorregulación” de los mismos. En este sentido creemos que el borrador se presenta como un instrumento privilegiado para el desarrollo de esta capacidad ya que en él se pone de manifiesto

la función epistémica del lenguaje escrito. En otras palabras, entendemos que el trabajo con los textos intermedios como espacios que permiten volver sobre las propias ideas para transformarlas, facilitaría el desarrollo de operaciones de pensamiento tales como integrar, contrastar, relacionar, concluir, hacer emerger la propia voz entre la de otros, operaciones que contribuirían a que “el proceso de aprendizaje no termine en la reproducción de la información, sino en la transformación de ésta en conocimiento” (Solé et al, 2006: 175).

Como sabemos, para ingresar en la comunidad disciplinar el estudiante debe llevar a cabo un trabajo cognitivo autorregulado, consciente y reflexivo que le permita comprender y utilizar las categorizaciones propias de la cultura académica, muy diferentes de aquellas que le eran familiares hasta ese momento. Por nuestra parte, creemos que la universidad debe hacerse cargo de enseñar, no solo los contenidos disciplinares sino también los procedimientos, las operaciones a partir de las cuales se construyen esas categorizaciones en cada campo del saber. Para ello debe, entonces, favorecer la regulación por parte del estudiante de sus propios procesos cognitivos. Entendemos que un trabajo detenido con los borradores como instrumentos de reflexión podría colaborar en la transición gradual de los modos de razonamiento que traen los estudiantes, a aquellos propios de la comunidad disciplinar en la cual pretende insertarse. Con ello, pensamos, estaríamos brindando instrumentos para hacer avanzar procesos de conceptualización acordes con la complejidad de los contenidos disciplinares en cuestión y, en consecuencia, favoreciendo una mayor posibilidad de ingreso y permanencia de los estudiantes en la comunidad académica de referencia.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Revista Propuesta Educativa* N° 26, 1-6.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006a): Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria. *Signo y Seña* 16, 137-165. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006b): Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Revista Signos*, v. 39 (60), 9-30, Valparaíso.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2007): Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas. *Folios* n° 25. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, 81-95
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2009): “El vínculo entre texto teórico y ejemplo: dificultades de su reconocimiento en futuros docentes”, en *Perspectivas críticas de la lectura y escritura en la educación superior*. Editores: Alex Silgado Ramos, Javier - Guerrero Rivera y Alfonso Cárdenas Páez. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, Bogotá.
- Bucheton, D., Chabanne, JCh, (2002): L’activité réflexive dans les écrits intermédiaires: quels indicateurs? *L’écrit et l’oral réflexifs*. Paris: PUF, 1-12.
- Casco, M. (2008): Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-herencia*, 6 (11), 233-260
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos* v. 35, n 51-52, 149-162.

- Castelló, M., Bañales Faz, G., Vega López, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1253-1282.
- Castelló, M, Bañales Faz, G., Vega López, N. (2011): Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posicoes, Campinas*, v. 22, n1 (64), 97-114.
- Delcambre, I., D. Lahanier-Reuter (2010): « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit » *Diptyques*, n° 18
- Forget, M-H; Dezutter, O. (2015). Le discours justificatif. Conceptions d'élèves du secondaire québécois. *Recherches et applications* n° 58, 115-124.
- Hernández Rojas, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural. *Perfiles educativos [on line] 2005 vol.27, n° 107*, 85-117.
Recuperado en <http://scielo.unam.mx/scueki.php>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y P. Baptista Lucio (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw Hill.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. España: Paidós.
- Luria, A. (1984): *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rosales, P. y Vásquez A. (2006): Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo. *Signo y Seña* 16, 47-69. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA
- Rubio, D. y Barragán Felipe, A. (2005). *Avances en Psicología Latinoamericana, año/vol. 23*
Bogotá, Colombia, 119-140

- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del Ciclo Básico Común. UBA.
- Solé, I; Castells, N., Gracia, M; Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*, vol. 37, n° 1y 2, Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona, 157-176
- Soneira, A. (2006). La “Teoría fundamentada en los datos” de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa, 153-174
- Vázquez, A. (2007). *Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes*. Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 2, n°7. Universidad Nacional de Rio Cuarto.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotski, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.
- Wertsch, J (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.

Anexo: Consignas

En la asignatura Psicología General y Social se ha propuesto un parcial domiciliario sobre la unidad de Conductismo.

- La consigna central que usted debe resolver es:

Explique, de la manera más completa posible, el aprendizaje por condicionamiento clásico descrito por la teoría conductista (Watson). Incluya un ejemplo.

- Para resolver esta tarea se le proponen tres textos:
 1. “Introducción a los sistemas psicológicos contemporáneos” (Fragmento extraído del *Documento de trabajo para el ingreso 2015*. Facultad de Psicología de la Universidad de Mar del Plata)
 2. “Teorías del aprendizaje” (Fragmento de la *Ficha teórica* de la asignatura. 2012 Griselda Massa)
 3. “Aprendizaje” (Fragmento extraído del Cap. 3 del *Manual del ciclo de nivelación 2015*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba).

Primera instancia: Actividad de lectura y escritura (I)

- En esta oportunidad se le propone que lea los tres textos seleccionados y registre, a modo de borrador, las notas que considere necesarias para la resolución de la consigna. Estas notas pueden referirse, por ejemplo, al contenido de los textos, a posibles estrategias para responder la pregunta del parcial, a dificultades encontradas, etc. Recuerde que es una producción para usted, borrador, preparatoria para el texto definitivo de la respuesta.

Segunda instancia: Actividad de lectura y escritura (II)

- Elabore la respuesta definitiva solicitada en el parcial a partir de nuevas lecturas de los textos propuestos y de sus borradores.

ESTUDIO DE UNA SITUACIÓN DE LECTURA AL INICIO DE UNA SECUENCIA DE CIENCIAS NATURALES

Espinoza, A, Casamajor, A. Muzzanti, S. y Pitton, E.

RESUMEN

En esta ponencia comunicaremos aspectos de una investigación didáctica realizada entre un equipo de investigadoras en didáctica de la lectura y la escritura en Ciencias Naturales y docentes de escuela primaria. Esta indagación persigue el diálogo entre la investigación y la enseñanza y consiste en el diseño, implementación y análisis de una secuencia didáctica sobre el tema *fuerzas y movimiento*. La secuencia comienza con la lectura de un texto que contextualiza conceptual e históricamente el contenido, con el propósito de darle relevancia y enmarcar el objeto de enseñanza en las grandes preguntas sobre el funcionamiento del universo que desvelaron a la humanidad. En dicho texto se presentan las teorías geo y heliocéntrica y los argumentos que las sostienen. No se espera que los alumnos adhieran a alguna de las posturas mencionadas sino que aborden el texto intentando comprender lo que se pensó en distintos momentos de la historia. Presentar un texto al inicio de la secuencia tiene el propósito de que los niños fundamentalmente se inquieten, que comiencen a formular preguntas, de manera de poder instalar el tema y darle sentido a la situación experimental que se desarrolla a continuación de la lectura. El análisis de esta situación inicial revela que los alumnos se centran en un aspecto del texto que se aleja de aquel con el que fue concebida su inclusión. Es necesario un importante trabajo didáctico para instalar el tema de estudio y sostener el sentido del texto a lo largo de toda la secuencia. La exigencia de poner en suspenso las propias ideas para atrapar la potencia explicativa del texto constituye un desafío para los niños que contribuye, desde esta perspectiva, al aprendizaje de la lectura en el área.

Palabras clave: ciencias naturales – investigación didáctica - secuencia didáctica - situación de lectura – fuerza y movimiento

Presentación

En esta comunicación nos proponemos compartir algunas interpretaciones realizadas por un equipo constituido por investigadoras en Didáctica de la lectura y la escritura en el área de las Ciencias Naturales y docentes de escuela primaria²⁶. Centraremos nuestras reflexiones en

²⁶ La escritura de esta ponencia fue realizada por las autoras que, como tal, figuran en este texto pero la elaboración de las consideraciones que se incluyen fueron elaboradas por todo el grupo constituido por docentes e investigadoras del Proyecto Ubacyt 200 201 301 001 23 BA, dirigido por Delia Lerner y co- dirigido por Beatriz Aisenberg.

el análisis didáctico de una situación de lectura con la que se inicia ° secuencia para la enseñanza del tema *Fuerza y Movimiento* a estudiantes de 12 – 13 años, que están finalizando su escuela primaria. Señalamos que si bien otorgamos potencialidad a esta situación, su inclusión origina un problema didáctico sobre el que nos interesa debatir. Sucintamente podemos anticipar que:

- el texto propone el tema en el contexto de las preguntas que desvelaron a la humanidad acerca de los movimientos de los astros en el universo. Los niños tempranamente aprenden en la escuela que es la Tierra la que se mueve y no el sol, pero no tienen elementos para explicar este fenómeno. Esta situación de lectura inicial entrelaza conceptualmente el movimiento de los astros con el de los objetos en nuestro planeta para favorecer explicaciones que responden a una lógica más próxima a la disciplinar durante la secuencia de enseñanza;
- la interpretación del texto resulta difícil para los alumnos y exigente para el docente que debe gestionar la clase.

Centraremos nuestras reflexiones haciendo referencia a la metodología de la investigación, a las características del texto seleccionado para la enseñanza de las Ciencias Naturales, y a las condiciones didácticas que concebimos para su gestión en las clases.

La metodología de trabajo

Hace más de 15 años que nuestro equipo de investigación viene estudiando condiciones didácticas en las que proponer las situaciones de lectura²⁷ en Ciencias Naturales tanto para favorecer el aprendizaje en el área como para establecer un buen vínculo con los textos. Dado que

²⁷Aunque en esta presentación nos referimos específicamente a una situación de lectura, en los últimos años hemos incluido como objeto de indagación las condiciones en las que proponer la escritura como herramienta para aprender Ciencias Naturales

las producciones alcanzadas sobre dichas condiciones didácticas no constituyen objeto de esta comunicación, en esta oportunidad sólo mencionaremos dos cuestiones que consideramos centrales: proponer las situaciones de lectura en el contexto de una secuencia de enseñanza que admita volver sobre lo ya trabajado para ofrecer oportunidad a los estudiantes de reinterpretarlo y avanzar con nuevas ideas; e instalar un propósito de lectura genuino, para un texto expositivo, mediante la problematización de los contenidos centrales de la propuesta de enseñanza (Espinoza 2006, Espinoza, Casamajor & Pitton, 2009).

La metodología que desarrollamos es de tipo cualitativo, se basa en el estudio de casos, y prevé la realización de *análisis preliminares* -selección y estudio del tema a enseñar, de las producciones didácticas y de lo instalado en la enseñanza habitual; *análisis a priori* –diseño e implementación de la secuencia y registro en las aulas- y *análisis a posteriori* del desarrollo de las clases y de las producciones de los alumnos (Artigue, M. 1995)²⁸. Como parte del trabajo de investigación realizamos entrevistas de corte clínico didáctico (Lerner, Aisenberg & Espinoza, 2009, 2012) a niños de distintas edades para indagar las interpretaciones a las que ellos arriban sobre el texto, así como para concebir ideas acerca de cómo ayudarlos a avanzar en su comprensión.

Hasta el año 2013, la modalidad de trabajo del equipo de investigación consistía en la elaboración de una secuencia para la enseñanza de un tema de Ciencias Naturales que era gestionada en clase por un docente que, sin pertenecer al a dicho equipo, se manifestaba interesado en desarrollarla en el aula. Con el reconocimiento de las dificultades que la producción de las didácticas viene encontrando para incidir en el sistema educativo, optamos en la actualidad por una modalidad colaborativa para la elaboración de la secuencia con los mismos docentes que la

²⁸ Las denominaciones “análisis preliminares, análisis a priori y análisis a posteriori” no refieren a momentos estancos en una secuencia temporal. Sólo se establece de esta manera una necesaria discriminación entre diferentes tipos de operaciones intelectuales que se consideran inherentes al trabajo de investigación. Por el contrario, la indagación requiere establecer relaciones de retroalimentación permanente entre los análisis mencionados.

implementarán en sus aulas. En acuerdo con el planteo que realizan muchos otros didactas (Robert, 2003; Sensevy, y Mercier, 2007; Perrin Glorian, 2009) concebimos la necesidad de tomar en cuenta las expectativas y aportes del docente en la elaboración de las propuestas diseñadas. Su lugar en la realización de la secuencia se muestra cada vez más claramente como dimensión constitutiva del conocimiento didáctico. En este marco inscribimos las consideraciones epistémicas sobre la enseñanza y el aprendizaje en acuerdo con los docentes, que perteneciendo a una institución están inmersos en sus condicionamientos y que lógicamente disponen de sus propias interpretaciones sobre la propuesta que se va diseñando.

En esta oportunidad elaboramos una secuencia de enseñanza que, con carácter de hipótesis de trabajo, llevamos a las aulas en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires²⁹. Nos convoca analizar los efectos que la propuesta promueve en los alumnos, entender las dificultades que su implementación implica, precisar intervenciones docentes productivas... En otras palabras, lejos de una intención prescriptiva, procuramos entender cómo funciona la secuencia diseñada en este trabajo colaborativo, cómo potenciarla, y producir conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje en el área, en un tema que consideramos potente para aproximar a los chicos el pensamiento de la física. El contenido seleccionado, *Fuerza y Movimiento* tiene poca presencia en la escuela primaria y resulta interesante conocer mejor las relaciones que se pueden establecer entre los docentes y los alumnos cuando se lo estudia en este nivel.

En la experiencia que relatamos, el trabajo colaborativo se inició con los análisis preliminares que incluyeron la elección y el estudio de los conceptos de *Fuerza y Movimiento*³⁰ al

²⁹ Agradecemos la oportunidad que nos brindaron las instituciones escolares Escuela N° 14 "Islas Malvinas", distrito 20 y Colegio Martín Buber, ambas de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, para realizar el trabajo en las aulas.

³⁰ Seleccionamos como objetos de enseñanza los conceptos de fuerza, rozamiento, inercia, movimiento y las relaciones que pueden establecerse entre ellos. La propuesta toma como cuestión central explicar el desplazamiento

mismo tiempo que relevamos y analizamos las propuestas didácticas sobre este tema que circulan en nuestro país. Ambas cuestiones aportaron elementos para problematizar los contenidos de enseñanza tomando como referencia las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Las integrantes del grupo de trabajo colaborativo tenemos diferente formación y trayectoria profesional: en enseñanza primaria y secundaria, en física, en biología, en química, en pedagogía, en lectura... Esta configuración del equipo potenció los intercambios de ideas en tanto surgieron preguntas concebidas desde diferentes perspectivas que favorecieron la reflexión acerca de la enseñanza del tema previsto.

A fines del 2015 el equipo inició los análisis de las producciones de los alumnos y los relatos aportados por las docentes. En este momento estamos repensando la secuencia para definir los posibles ajustes a considerar en una nueva implementación durante el 2016.

El texto

El trabajo didáctico puede proponerse de diferentes maneras. Nuestra elección recae en iniciar la secuencia con una situación de lectura de un texto que incluye argumentaciones a favor y en contra de las teorías geo y heliocéntrica, y que tiene la virtud de dar cuenta de que la ciencia es una práctica histórica y social sin hacer mención explícita a ello; la naturaleza de la ciencia subyace en el relato y no en un discurso yuxtapuesto al tratamiento del tema. Al mismo tiempo el texto es complejo, denso, y fundamentalmente, de circulación no habitual en la escuela.

de los objetos en la Tierra y avanza en la consideración de que con esas mismas ideas es posible interpretar el de los llamados “cuerpos celestes”.

Para favorecer la comunicación del problema didáctico al que –como ya mencionamos– queremos hacer referencia, comenzamos por presentar el texto:

Los movimientos en la Tierra ayudan a entender los movimientos de los Astros

La observación del cielo despertó la atención de los hombres desde la antigüedad: ¿cómo son los astros?, ¿están fijos, se mueven, cómo se sostienen?... Estas inquietantes preguntas encontraron respuestas muy distintas a lo largo de la historia, porque era difícil estudiar el funcionamiento de un sistema tan alejado de “nuestras manos”. Así, por ejemplo, el filósofo griego Aristóteles sostenía que la Tierra estaba ubicada en el centro del universo y que los demás astros giraban a su alrededor. Como imaginaba que la Tierra estaba en el centro, no le parecía extraño que rocas, hojas, agua... en fin todo, cayera hacia nuestro planeta. Pero había quienes discutían la idea y preguntaban entonces ¿por qué no se cae el Sol? Para explicar esta cuestión, los seguidores de Aristóteles sostenían que era necesario pensar el comportamiento de los astros de manera diferente a como ocurren los fenómenos en la Tierra.

En cambio, otros estudiosos proponían una idea creativa y sobre todo muy sorprendente para la época: no es la Tierra la que se encuentra quieta sino el Sol, y nuestro planeta gira a su alrededor. La nueva explicación también originaba argumentos en su contra. Algunos decían: si la Tierra se moviera, cuando se deja caer una piedra desde lo alto de una torre debería caer unos metros alejada de la base ¿cómo es posible que la Tierra se mueva, si vemos que cuando dejamos caer una piedra ésta cae al pie de su base? Pero aquellos que sostenían la idea del movimiento de la Tierra alrededor del Sol, defendían su posición afirmando: ¿acaso no pasa lo mismo con un barco en movimiento? Si desde lo alto del mástil de un barco se arroja una piedra, ésta cae en la base

de dicho mástil, y nadie duda del que el barco se mueve. A partir de estas discusiones se empezó a pensar que el movimiento de los astros y el de los cuerpos en la Tierra están muy emparentados.

La solución a éstos y otros enigmas surgidos al proponer la teoría de la Tierra en movimiento pudieron empezar a resolverse con los aportes de varios científicos. Finalmente el inglés Isaac Newton estableció los principios que explican los movimientos tanto terrestres como en el cielo.

Enunciamos seguidamente algunas cuestiones que intervienen en la complejidad de la situación propuesta, en las que también reconocemos los atributos que justifican su inclusión:

- a muchos alumnos les sorprende que se haga referencia a una teoría superada con argumentos y contrargumentos que le otorgan prestigio de conocimiento reconocido, pues habitualmente tienden a banalizarlo o desacreditarlo, por haber sido desestimado. Ya en el primer párrafo encontramos el desafío de comprender las concepciones en otro momento histórico, a posicionarse en un tiempo en el que las preguntas y las posibilidades de la ciencia eran otras;
- los alumnos tienden a responder lo que ellos saben o creen saber del movimiento de los astros. Así, abordar la pregunta *¿por qué no se cae el Sol?*, sin duda inquietante, podría originar un conflicto del que los alumnos se “escapan” al reafirmarse en la información que disponen: “No se cae el sol porque es al revés. El sol se queda quieto y la Tierra gira”³¹. En la interacción con el texto, el lector requiere un marcado descentramiento de las ideas propias para poder capturar lo nuevo que aporta sobre una temática que no parece requerir más aclaraciones que las que los alumnos ya tienen;

³¹ Respuesta de una niña en entrevista con el texto, fuera del aula.

- suele ser la primera vez que los niños se aproximan a argumentos que se esgrimieron a favor de la *Teoría heliocéntrica*, que han aceptado pasivamente a pesar de lo antiintuitivo, casi “ridículo” que puede resultar que la Tierra se mueva. Habitualmente no se los convoca a considerar razones sostenidas por los protagonistas de estas discusiones, para lo cual es preciso atrapar en el texto las relaciones que se establecen entre el movimiento de los astros y los objetos en la Tierra, cuestión sin duda compleja. Efectivamente, en las aulas encontramos que los estudiantes pueden reconocer la expresión de dos posiciones opuestas pero no llegan a establecer relación entre las ideas consideradas: “¿qué tiene que ver el desplazamiento de una pelota en un barco con los movimientos de la Tierra?”³²;
- en el texto se propone una confrontación entre dos posiciones sobre un problema que al tener en la actualidad una respuesta validada, tanto por la escuela como por la sociedad, no se reconoce como tal. Preocupa que habitualmente no se acceda a las razones -fuertemente anti intuitivas- que intervienen para sostener una respuesta, y en consecuencia no se entienda por qué el problema dejó de serlo, simplemente se acepta acríticamente que la Tierra gira alrededor del Sol. Una “explicación” frecuente es que “se mueve tan despacio que no percibimos su movimiento” o “es la atmósfera la que nos impide reconocerlo”.
- recién en el tercer párrafo reaparece lo que se anuncia en el título, la relación entre los movimientos en la Tierra y los movimientos de los astros, y esto es lo que da el anclaje para continuar la secuencia.

Frente a estas consideraciones es posible adoptar distintas posturas. Nosotros nos inclinamos por encontrar que el texto “vale lo que pesa”, porque entendemos que constituye una oportunidad privilegiada para enseñar a leer textos del área (Espinoza, 2006, Espinoza et al., 2009).

³² Intervención de un alumno participante de la secuencia.

Basamos esta afirmación en interpretaciones de diverso tipo. Por un lado resulta poco frecuente que los niños tengan oportunidad de vincularse con un texto que propone internarse en relaciones entre conceptos que habitualmente se presentan aislados, distanciados unos de otros. Apostar a la integración conceptual de las Ciencias Naturales es una responsabilidad de la enseñanza por ser condición indispensable para que los alumnos comiencen a asomarse a la estructura de un campo que sostiene la lógica inherente al conocimiento científico. Por otro lado y con la misma intención, incluimos consideraciones sobre una vieja discusión en las didácticas acerca del problema de *lo fácil vs lo difícil* (Lerner, 1987, Sadovsky, 2005): ¿qué pueden y no pueden los alumnos?, ¿es posible establecer, a priori y para todos, la “dificultad adecuada”? El conocimiento que se quiere enseñar es complejo. Los intentos por hacerlo más sencillo, más fácil, más simple, corren el riesgo de banalizarlo, de transformarlo en algo que ni se muestra fértil para resolver problemas ni despierta desafío intelectual. No se trata de hacer difícil lo que podría ser fácil, se trata de abrir las posibilidades de los niños a una comprensión más rica, más potente de los contenidos de enseñanza. ¿Sería posible contribuir a generar un pensamiento crítico sin abordar explicaciones acerca de que la Tierra se mueve sin que nos demos cuenta y sin que nada la empuje? Desde nuestra perspectiva esta interpretación constituye un posicionamiento de base en el camino de favorecer la formación de estudiantes autónomos (Lerner, D. 2003) Los textos fáciles no resuelven el problema de aprender a leer textos difíciles, ricos, desafiantes, que ojalá los alumnos tengan oportunidad de abordar en sus vidas. Así concebimos que se enseña Ciencias Naturales, al mismo tiempo que se enseña a leer.

Finalmente, hacemos una consideración centrada en una dificultad frecuente en la enseñanza del área de las Ciencias Naturales: los problemas que aborda la ciencia no siempre son concebidos como tales por los niños y es necesario un trabajo didáctico importante para invitarlos

a estudiar (Johsua y Dupin, 2005). Los comentarios de *Celeste* -una maestra integrante de nuestro grupo- acerca de la mirada de sus alumnos, confirma esta anticipación: “para los chicos el movimiento de los cuerpos no era algo a estudiar, no les parecía que se estudiara algo tan cotidiano, algo que se mueve, personas moviéndose”. Entendemos que una condición central en la enseñanza es la de dar oportunidad a los alumnos para comprender el valor del conocimiento en juego, condición que otorga la posibilidad de aproximarse al sentido profundo que adopta una temática – los movimientos de los objetos en la Tierra- que inicialmente puede resultar revestida de obviedad.

Reflexiones durante el diseño de la situación de lectura

Adherimos a una postura teórica que prioriza la necesidad de proponer la enseñanza con una modalidad que permita al alumno reflexionar sobre una realidad que habitualmente no se presenta problematizada (Orange, C. 2005). Con este propósito, en el marco de los análisis a priori, y como hipótesis de trabajo, diseñamos la situación de lectura de un texto apelativo, no enunciativo del contenido a estudiar. Sabíamos que este tipo textual no es habitual en la escuela y que la propuesta resultaría exigente. Las entrevistas a niños de la misma edad que los alumnos con los que trabajaríamos, realizadas antes del desarrollo de la secuencia, nos alertaron sobre este punto, ya que –como anticipamos- la mayoría cuestiona el texto desde lo que sabe o considera saber: “pero, está equivocado, ya sabemos que la Tierra se mueve”.

Dado el valor didáctico que le otorgamos a la a la situación de lectura en el inicio de la secuencia, nos dispusimos a concebir maneras de intervenir en clase para favorecer la interpretación del texto. Esencialmente buscábamos que los niños *entren* en el texto intentando desentrañar debates que se produjeron en distintos momentos de la historia del conocimiento y

que esas ideas compongan el telón de fondo para inquietar y dar nuevos sustentos al estudio de los movimientos en la Tierra.

La intervención docente en situación de lectura para ayudar a los alumnos a comprender qué se espera de ellos, qué deberían hacer durante la lectura, está necesariamente relacionada con el momento de la secuencia y con el sentido que se pretende otorgar al texto. En esta oportunidad no existe la posibilidad de instalar –es la apertura de la secuencia- un propósito lector, en el sentido en el que lo enunciamos en el inicio de este trabajo, lo que involucraría alcanzar una *devolución* (Brousseau, 1994) previa a la lectura; los alumnos leen porque el docente los conduce a esa situación, cuestión que obliga a concebir intervenciones docentes que vayan en el camino de involucrarlos, incluso más allá del tiempo estricto destinado a la lectura. Anticipamos así que la interpretación del texto requeriría una retroalimentación en distintos momentos de la secuencia.

Acordamos proponer una lectura compartida por parejas de alumnos para instalar después una primera discusión sobre las interpretaciones del texto y estimamos que sería potente dirigir luego la atención hacia los dos primeros párrafos. Imaginamos un maestro haciendo intervenciones tales como: “vos me querés convencer de que la Tierra se mueve... buscá en el texto qué encontrás para convencerme, localizá un argumento... ... y también, ¿qué información te permite avalar “esta posición” y cuál esta otra posición...? Vislumbramos un docente instando a los alumnos a que releen habiéndose apropiado de nuevas preguntas, a alumnos discutiendo entre ellos, con el maestro y con el texto.

Queremos reflexionar también acerca de por qué propusimos iniciar la secuencia de enseñanza con un texto, en lugar de una presentación oral del docente, que quizás resultara más fácil de gestionar en clase. Nos sostenemos acá en las ya reconocidas diferencias entre la comunicación oral y la escrita (Mirás, 2000): el texto abre la posibilidad de volver de manera

mucho más contundente al contexto inicial para darle nuevos significados y avanzar en el reconocimiento del sentido de su inclusión. Nuevamente, los análisis a posteriori así lo confirman: *Celeste* nos aporta elementos para corroborar este posicionamiento ya que ella manifiesta que el texto permite sostener *un ida y vuelta* a través de las situaciones de la secuencia y reafirmar el contexto que nos interesa comunicar. Con esto queremos destacar que la interpretación del texto no necesariamente se agota en el momento de la situación de lectura.

La propuesta de enseñanza como hipótesis de trabajo

Los registros del desarrollo de las clases realizados por las docentes, sus interpretaciones y las producciones de los alumnos, aportan “jugosos” elementos para analizar el funcionamiento de una propuesta de enseñanza que –ya mencionamos- no adopta un carácter prescriptivo sino que es concebida como hipótesis de trabajo. ¿A qué nos referimos con esta última expresión? Desde nuestra perspectiva, aquello que se consigue plasmar en una clase no sólo se ve afectado por una propuesta de enseñanza que apuesta a favorecer ciertos aprendizajes. La historia escolar de los niños, las características de la institución en la que se encarna, las interpretaciones que realiza el docente acerca del valor conceptual y formativo que los diferentes momentos de la secuencia ofrecen, la intencionalidad que le imprime, ... y hasta el momento del año en que se realiza, afectan el escenario que se configura para la enseñanza y para el aprendizaje. Con estas consideraciones, intentaremos comunicar algunas cuestiones que conseguimos “ver” en las clases centrando el análisis en dos diferentes maneras de gestionarla: la de Julieta y la de Celeste.

Julieta había trabajado previamente con sus alumnos ideas vinculadas al funcionamiento del Sistema Solar. Los chicos tenían un cierto conocimiento de las ideas de Aristóteles y de

Copérnico ya que habían estudiado los modelos geo y heliocéntrico. Aunque le otorgaba valor al texto inicial, Julieta manifestaba cierta preocupación acerca del interés de sus alumnos por la lectura en tanto podrían sentir una suerte de reiteración de los temas de enseñanza. Celeste expresaba cierta preocupación por el posicionamiento de sus alumnos frente a un texto difícil ya que consideraba que las situaciones de lectura les resultaban poco entusiasmantes y costosas. Ella estaba interesada en que los alumnos entendieran que la propuesta se iba a centrar en el estudio de los movimientos en la Tierra, dado que ese era el punto que daba pie a la situación experimental que realizarían luego. Consideraba también importante la relación entre los movimientos, tal como propone el texto, porque ayuda a romper con la tradicional fragmentación de contenidos usual en la enseñanza del área y colaboraría con el establecimiento de vínculos conceptuales con el funcionamiento del Sistema Solar, tema que luego abordaría.

El contexto de trabajo de cada docente permite comprender los diferentes posicionamientos e interpretar cómo juegan esas intencionalidades en los sucesos de una clase. Veamos.

Celeste comenta que los chicos podían entender que hay dos ideas opuestas en los primeros párrafos del texto –las de Aristóteles y las de Copérnico- pero que les costaba representárselas... “¿qué tiene que ver el movimiento del barco con los astros o con los movimientos en la Tierra?” La comparación es compleja pero es más difícil aún entender que el argumento sólo sirve para concebir lo posible pero que no resulta concluyente para sostener el movimiento de la Tierra. Es claro que es necesario imaginar más intervenciones para que los alumnos puedan acceder a esto.

Celeste puso especial énfasis en aclarar que la idea central del texto es el tema definido para la enseñanza. Ella comenta: “Propongo releer el título del texto y el 3º párrafo “El estudio de los movimientos en la Tierra (...) Aunque repito la pregunta, siguen pensando que estudiaremos

los movimientos de la Tierra. Señalo entonces el título y les pido que se fijen bien si dice “de la Tierra” o “en la Tierra”. Ahí todos contestan “en”, pero parecen no entender la diferencia.” ¿Qué valor concedemos los docentes/ adultos a las marcas textuales y qué valor llegan a otorgarle los alumnos? La cuestión se constituye en una reflexión sobre el lenguaje, lo cual se vincula también con enseñar a leer en el área.

(...) “Les doy unos segundos para pensarlo y una alumna dice: -Ah ya sé, vos primero tenés que estudiar lo que pasa acá, donde vos estás, para después poder entender lo que está lejos.” Señalamos al pasar que los niños mencionan los terremotos y volcanes como ejemplos de estudio de los movimientos en la Tierra. Si bien el comentario puede considerarse anecdótico, entendemos que pone de manifiesto la distancia entre la propuesta del docente y el pensamiento de los alumnos y puede tomarse también como argumento acerca de lo que consigue planificarse, anticipar de una clase, y lo que efectivamente ocurre.

Aunque para Celeste fue difícil gestionar la situación de lectura del texto inicial, pues a los alumnos les costaba llegar a la idea de que el texto abría la pregunta sobre el movimiento de los cuerpos en la Tierra, cuando luego enseña Sistema Solar los estudiantes consiguen establecer relación entre la inercia y los movimientos de los astros.

Al hablar de la relación costo-beneficio de la secuencia Celeste dice: “Al principio me parecía que el primer texto no cerraba, recién ahora me cierra, esto de volver y retomar qué estamos estudiando. Todo el tiempo fui trayendo el sentido del primer texto, de qué estamos estudiando”.

A su vez, Julieta cuenta que sus alumnos estaban muy entusiasmados con el trabajo. Ante la pregunta por el tema central del texto sus alumnos escriben respuestas tales como: "El texto intenta explicarnos las diferentes ideas y pensamientos entre Copérnico, Aristóteles y Newton";

"El texto se trata sobre cómo los científicos se fueron dando cuenta de los movimientos de los cuerpos en la Tierra y en el cielo" y "El texto trata de las observaciones del cielo en la antigüedad y la ideas que tenían Aristóteles, Copérnico y otros científicos. Como fueron descubriendo los movimientos de las cosas en la Tierra"; "Dos científicos quieren resolver cómo son los astros. Ellos tuvieron varias preguntas que no pudieron resolver, entonces otros científicos los ayudaron a resolverlos".

Posiblemente el afán de ofrecer a sus alumnos algo nuevo, en relación a lo ya estudiado, la llevó a intervenir fuertemente para que los alumnos se aproximen a la comprensión de las argumentaciones y contraargumentaciones esgrimidas por los actores en las diferentes épocas, tal como se expresan en el texto. Formula entonces la pregunta "¿Qué nos dice de nuevo el texto?" y propone la elaboración de una tabla en la que se destaca la inclusión de argumentos y contraargumentos como categorías del mismo. La situación es resuelta a partir de discusiones de la clase en su conjunto con intervención de la docente. Al término de la secuencia Julieta realiza una encuesta entre sus alumnos para indagar su valoración sobre distintos momentos de la secuencia, que incluye situaciones experimentales, de escritura y de otras lecturas. Para la mayoría de los chicos el texto no es difícil, y hasta interesante para algunos. Ella también consiguió retomar los contenidos de Sistema Solar ya estudiados y los chicos llegaron a establecer relación entre ambos temas: "los planetas se mueven por inercia".

Vemos que la situación de lectura se desarrolla con distintas intencionalidades. Sin embargo al finalizar la secuencia se llega, en ambos casos, a la relación entre los movimientos en la Tierra y en el cielo. Quizás, esto contribuye a seguir cuestionando las "secuencias enlatadas"...

Conclusiones

Las reflexiones didácticas que proponemos alrededor del texto analizado y de las condiciones didácticas en las que proponer su lectura colaboran con la construcción de un campo de conocimiento específico, el de la Lectura para aprender Ciencias Naturales, en cuya configuración intervienen aportes de la Didáctica de las Ciencias Naturales y de la Didáctica de la Lectura. Es desde esta perspectiva que consideramos indispensable promover indagaciones que aporten conocimiento sobre la especificidad de las situaciones de lectura en el área como herramienta para enseñar y para aprender.

En el marco de los análisis realizados a partir del desarrollo de la secuencia el equipo reflexionó acerca de la fertilidad de la situación de lectura diseñada. Nos preguntamos entonces por la relación entre la exigencia de su implementación y su potencia formativa. Diremos que, por un lado, es necesario mencionar una vez más el fuerte trabajo de intervención docente que requiere la situación de lectura propuesta y señalar especialmente la dificultad que encierra el sostenimiento del trabajo interpretativo del texto aún después de finalizada la situación de lectura, cuestión poco habitual en la escuela. Es probable entonces que una propuesta de este tipo no resulte fácilmente aceptada en la escuela, y ésta es, sin duda, una cuestión importante para continuar pensando: ¿es muy difícil, complejo o trabajoso, lo que estamos proponiendo? Por otro lado, apostamos a lo difícil porque las explicaciones de estos fenómenos son difíciles, distantes, contrarían el sentido común,... y promueven el pensamiento crítico indispensable para valorar el conocimiento científico. A pesar de los diferentes recorridos en unos y otros cursos, de las diferentes situaciones e intencionalidades, podemos decir que el texto se muestra potente tanto para los docentes como para los alumnos que llegan a otorgarle más claramente sentido al estudio de los movimientos de los objetos en la Tierra y a establecer relaciones con los movimientos de los astros que

habitualmente permanecen inadvertidas. El texto tiene la virtud de permitir diferentes recorridos y sin embargo mostrarse igualmente productivo.

Acordamos entonces que se trata de un texto difícil pero muy potente porque contribuye al aprendizaje de la lectura en el área en tanto estamos proponiendo que los alumnos suspendan momentáneamente las ideas que ya tienen para capturar la riqueza que les aporta. Exigente, complejo, desafiante... naturalmente es posible que las personas pasemos gran parte de la vida intentando consciente o inconscientemente alcanzar tal actitud aunque no siempre lo logremos.

Bibliografía

Artigue, M. (1995) Ingeniería Didáctica en: *Ingeniería Didáctica en Educación Matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.* Grupo Editor Iberoamérica. Bogotá.

Brousseau, G (1994) Los diferentes roles del maestro en: *Didáctica de la Matemática* (comp. Cecilia Parra e Irma Saiz). Buenos Aires, Paidós

Espinoza, A. Casamajor, A, Pitton, E. (2009) *Enseñar a leer textos de ciencias.* Buenos Aires. Editorial Paidós.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Planeamiento. Dirección de Currículum (1997) Lengua. Documento de trabajo n° 4. Actualización curricular. Práctica de la lectura. Práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de 4° grado. Leer textos difíciles.

Joshua, S, y Dupin, J. (2005) *Introducción a la Didáctica de las Ciencias y la Matemática.* Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Lerner, D. (2002) La autonomía del lector. Un análisis didáctico. Revista Lectura y Vida. Argentina

Mirás, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y aprendizaje: Revista de Estudios de Educación y Desarrollo. Vol 23, N° 89

Orange, C. (2005). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. *Aster. Recherches en didactique dès sciences expérimentales*, N° 40, pp. 3-11

Perrin Glorian, M-J (2009) L'ingénierie didactique à l'interface de la recherche avec l'enseignement. Développement de ressources et formation des enseignants en amont et en aval des ingénieries didactiques. 15^{ième}. Ecole de didactique des mathématiques. Clermont Ferrand.

Robert, A. (2003) « De l'idéal didactique aux dé roulements réels en classe de mathématiques: le didactiquement correct, un enjeu de la formation des (futurs) enseignants (en collège et lycée) » en *Didaskalia* - N° 22 Bruselas.

Sadovsky, P. (2005). Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos. Buenos Aires : Libros del Zorzal

Sensevy, G & A. y Mercier (2007) "Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves" Rennes: PUR.

ABRIR EL TELÓN INTERACTIVO: IDEOLOGÍA, REPRESENTACIONES E IMAGINARIOS EN LA LECTURA CRÍTICA MULTIMODAL

María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar si en el ámbito educativo mexicano, y en el caso específico de la Universidad de Sonora, se asume que rol de lector en la escuela ha cambiado y cómo se hace explícito en las políticas institucionales. Actualmente, la naturaleza de los textos y discursos a los que los estudiantes universitarios se enfrentan, son cada vez más sofisticados. Las tecnologías de la información y de la comunicación, internet y el ambiente web 2.0 han venido a revolucionar la forma en la que accedemos a la información, los formatos en los que la información es presentada y por consiguiente la forma en que se lee esa información. El ambiente interactivo exige llevar a cabo un proceso de lectura multimodal que requiere de nuevas literacidades o multiliteracidades, con un acercamiento situado cultural y socialmente. El trabajo se enmarca dentro de las perspectivas teóricas de Lipman 1998; Barton y Hamilton, 1998; Zavala, 2008; vanDijk, 1998; Castoriadis, 1982; y, Moscovici, 1982 entre otros. Se concluye que tanto en las reformas realizadas educación básica, media superior y la educación superior, el énfasis de la alfabetización digital se queda en el ámbito instrumental y socio-comunicativo del consumo de información, mientras que se dejan de lado las habilidades de comprensión, análisis, síntesis y evaluación de los contenidos multiformato. En el caso de la Universidad de Sonora, la transición hacia el modelo de competencias asume el desarrollo de la competencia digital, aunque queda indefinido el proceso didáctico para lograrlo.

PALABRAS CLAVE: *Criticidad, lectura interactiva, transmedia, ideología, imaginarios*

Introducción

La sociedad actual está caracterizada por la presencia de dispositivos tecnológicos e internet que permiten no sólo el acceso a la información y a la comunicación; sino que, también permiten la creación, cooperación y difusión de contenido informativo y multimedia, que a su vez puede ser compartido con otros usuarios. Es la sociedad interactiva, la de la inteligencia colectiva y la de la convergencia (Jenkins, 2006, p. 14), es la sociedad 2.0. Es la sociedad en la que se ha

transformado nuestra forma de relacionarnos y comunicarnos, de acceder, consumir y producir información; es la sociedad donde se han presentado transformaciones sociales, políticas y económicas; incluso, se ha redimensionando la identidad de los ciudadanos que interactúan entre lo analógico y lo digital, todo gracias a la tecnología 2.0. Lo anterior ha dado lugar al surgimiento de la cultura digital caracterizada por la apropiación e integración de la tecnología 2.0 en todos los ámbitos de la vida cotidiana de manera configurativa y prefigurativa.

Ante este contexto, se ha hecho un llamado urgente a alfabetizar en los medios con el objetivo de hacer del hombre en esta sociedad bombardeada por información un ser competente; que sea hábil en la práctica comunicativa y creativa, que pueda hacer un uso razonado de los medios, que reflexione, analice, evalúe y cuestione la información para que evite ser manipulado y pueda ejercer su libertad en una sociedad democrática (Sevillano, 2002; Wilson, 2012). Algunos incluso, resaltan la necesidad de recuperar los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios y así conducir a una educación mediática (Area y Pessoa, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012; González, 2011).

La inquietud por educar en los medios ha trascendido al ámbito institucional desde hace aproximadamente cuatro décadas, sin embargo, el auge de la tecnología ha provocado un movimiento en el que se han involucrado organismos como la ONU, el Parlamento Europeo y la Comisión Europea (Aguaded, 2011 y 2012). Específicamente la ONU, a través de las Alianzas de las Civilizaciones, ha creado el subprograma *Media Literacy Education* (MLE). En este programa la ONU (2012, ¶1) establece que la alfabetización mediática e informacional permite el empoderamiento de las personas a través de la información como un prerrequisito muy importante para la promoción de acceso equitativo a la información y el conocimiento, y la construcción incluso, de la sociedad del conocimiento.

De acuerdo a lo anterior, el propósito de este trabajo es analizar si el ámbito educativo en México, y en el caso específico de la Universidad de Sonora, asume que el rol de lector en la escuela ha cambiado por la inclusión. Ya que al mismo tiempo que los educandos aprenden a leer de manera funcional y disciplinar, también se enfrentan distintas modalidades de medios e información presentada en diversos códigos que son igualmente leídos.

Para lograr este objetivo primero se analiza cómo los contextos sociales en los que niños y jóvenes se forman social y académicamente. Un contexto social influenciado por la tecnología ha formado una cultura digital, caracterizada por ser cambiante y dinámica en las actualizaciones tecnológicas y en los flujos de información. Se analiza también, cómo esos flujos de información al circular por las comunidades digitales se convierten en representaciones sociales, mismas que tienden a constituirse en realidad social. Dentro de este contexto cultural nos centramos en la lectura como un instrumento de socialización e interpretación de la información a través de los medios. Información que se convierte en conocimiento, que cuando es interpretado y aprehendido pueden formarse actitudes y creencias en torno a él, constituyendo con este proceso imaginarios sociales. Es aquí cuando se hace presente el concepto de criticidad, como aquel que hace necesaria la habilidad de reflexionar sobre los imaginarios y representaciones sociales y las tendencias ideológicas.

En segundo lugar, se presentan a la lectura en los medios como un proceso participativo de los miembros de la comunidad digital. Se resaltan algunas de las características de la lectura digital, como la de ser dinámica, la de presentarse en múltiples formatos y canales mediáticos. La lectura interactiva es un proceso social de construcción y reelaboración de la información, donde los mensajes no son neutros y tienen un propósito específico, ello implica la necesidad de desarrollar habilidades específicas.

En tercer lugar, se hace especifican cuáles serían las habilidades implicadas en el proceso de la lectura interactiva para que los partícipes digitales se conviertan en lectores competentes. Y en último lugar se hace una exploración en las últimas reformas educativas en México, como marco general, y termina en el caso específico de la Universidad de Sonora. Con esto se busca encontrar cómo a nivel de política educativa se han tomado en cuenta los llamados a educar en los medios más allá de una alfabetización instrumental.

Literacidad crítica, representaciones e imaginarios en la cultura interactiva

Una comunidad cultural digital es, según Castells (2009), aquella cuya estructura social que está compuesta por redes que funcionan con las tecnologías de la información y la comunicación; y donde la estructura social está formada por pactos humanos en relación al poder, la producción, el consumo y la experiencia expresados por un sistema de codificación cultural sostenida por una comunicación significativa.

Por otra parte, Figueroa, define a la cultura digital como “los modos de vida, las formas de construcción del yo y del otro, así como las formas en las que fluyen transversalmente las dimensiones política y económica en espiral de dominación/resistencia dentro de este nuevo y escurridizo llamado ciberespacio... en su sentido más amplio se refiere a toda forma de comunicación mediada por redes de ordenadores, ya sea en tiempo diferido o sincrónico” (Valle, 2011, p.30). Es decir, la comunicación que llevamos a cabo a través del correo electrónico, WhatsApp, blogs, Facebook, Twitter y Skype, entre otros y que nos involucran en comunidades y estructuras sociales definidas por nuestros intereses, pensamientos, ideas, creencias y complicidades que le dan estructura a la identidad de sus miembros.

De acuerdo a lo anterior, una comunidad interactiva, dinámica, cambiante y creativa como la de la cultura digital, nos lleva a pensar en el conocimiento particular que surge y se disemina en esa comunidad específica y que tienen como función la regulación de comportamientos y comunicación entre los individuos que la conforman, nos referimos específicamente a las representaciones sociales dadas en la comunidad interactiva. Dichas representaciones tienen como característica constituirse en una realidad social y se apoyan en fenómenos recurrentes en el ámbito digital, fenómenos considerados colectivamente como reales (Moscovici, 1979). Así, podemos encontrar representaciones sobre cómo mantener un cuerpo [en forma](#), cuidar de enfermedades crónicas como [la diabetes](#), [los roles de género](#), [qué decir o hacer en una comunidad](#) o de cómo es la dinámica de las [relaciones familiares](#).

Las representaciones sociales, determinadas por el contexto, hacen necesaria la habilidad para reflexionar sobre el mismo y para desarrollar un pensamiento autocorrectivo sobre el conocimiento, las creencias y las actitudes de los individuos de una determinada comunidad. A esta habilidad se le conoce con el nombre de criticidad.

La lectoescritura interactiva como elemento simbólico de la cultura digital, lleva a cabo su proceso de materialización a través de la objetivación y el anclaje de los elementos de la cultura interactiva. Es en este último proceso, el del anclaje, cuando el conocimiento compartido por la comunidad se institucionaliza. En otras palabras, es cuando el conocimiento, la interpretación que se hace de él, así como las actitudes y creencias entorno al mismo se sustentan en un contexto socio-histórico determinado. Es en este momento cuando se pasa de la representación al imaginario social (Velázquez, 2013).

En los imaginarios sociales los individuos de una sociedad se saben miembros de una comunidad porque comparten el mismo símbolo que los conecta entre sí. Esa comunidad los

abriga, les da identidad, los hace crear, actuar y comunicarse de acuerdo a un contexto social específico en el que intervienen unas normativas y valores compartidos (Castoriadis, 1982). En este sentido podemos encontrar formas de anclar la imagen de una institución [educativa dentro de sus miembros](#), de tomar conciencia en la sociedad sobre [la equidad de género](#), [del quehacer de un gobierno](#), o del [auto concepto](#) de los ciudadanos de un país.

Sin embargo, hay quienes consideran que los imaginarios no son creados por los miembros de la comunidad sino por una élite que socializa dichos imaginarios a través de las comunicaciones sociales (Taylor, 2006). Todas las formas de comunicación son actos sociales y políticos que pueden ser utilizados para influir en las personas y provocar cambios sociales (Comber y Simpson, 2001). En este sentido, podemos encontrar en las redes sociales campañas para [prevenir el cáncer de mama](#) o protestas que buscan crear conciencia sobre [acciones gubernamentales](#). Tanto para Castoriadis como para Taylor los imaginarios no representan, sino [proyectan lo que sucede](#), ordena y [da sentido a los sujetos](#) y a las sociedades. Los imaginarios son contextos que al dar sentido a los miembros de una sociedad implican las relaciones de poder (Velázquez, 2013).

Por otra parte, la literacidad crítica anima a los lectores a cuestionar, explorar, o desafiar las relaciones de poder que existen entre los lectores y los autores. La literacidad crítica examina las cuestiones de poder y promueve la reflexión, el cambio transformador y la acción. Para Cassany (2011) el concepto que permite referirse mejor a la elaboración de la ideología es lo crítico o la criticidad. Para este autor, leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser competente en el análisis de la ideología en los escritos, considerando que el término ideología tiene un sentido muy amplio y desprovisto de las connotaciones negativas.

La ideología, de acuerdo a Teun A. van Dijk, es el “conjunto de creencias socialmente compartidas por grupos. Estas creencias son adquiridas, utilizadas y modificadas en situaciones

sociales de los grupos y las relaciones sociales entre los grupos en estructuras sociales complejas” (1998, p.175).

Por otra parte, Lull (2009, p.19), menciona que en el sentido más general y positivo, la ideología es pensamiento organizado: complemento de valores, orientaciones y predisposiciones que forman perspectivas ideacionales expresadas a través de la comunicación interpersonal y de la comunicación mediada tecnológicamente. Hechos históricos o empíricamente verificables o no, pueden constituir una ideología. Pueden estar organizadas de manera inflexible o flexible. Algunas ideologías son complejas y están bien integradas, otras fragmentadas; algunas lecciones ideológicas son temporales, otras permanecen; algunas se encuentran con una fuerte resistencia de quien las recibe, otras obtienen un éxito expedito formidable. Sin embargo, la indeterminación de la forma de la ideología no debería hacer que ésta sea menos importante.

El pensamiento organizado nunca es inocente en ningún lugar, pues tiene un valor histórico que solamente podemos percibir conociendo el carácter de su escala. Las ideologías conciernen a sus orígenes, a sus asociaciones institucionales y a los fines con que se las instala, aunque estas historias, y relaciones nunca sean del todo claras. (Lull, 2009; Quintero, 2003)

La ideología dominante, erigida por élites de información, se organiza a partir de la manipulación de la información y del imaginario social, la cual ayuda a mantener los intereses materiales y culturales de sus creadores. El poder o dominación de estas élites de información se encuentra en la facultad que tienen para emitir públicamente sus sistemas de ideas preferidos. Por lo tanto, entre más representada y comunicada sea una ideología, más fuerte es. En México, por ejemplo, se hace evidente la manipulación que hace la televisora más poderosa del país en mancuerna con el gobierno para incidir en los procesos democráticos (Dresser, 2008; Lay, 2013)

La criticidad o la literacidad crítica es una competencia que funciona “como un par de anteojos que nos permite ver más allá de lo familiar y cómodo; se trata de una comprensión de que las prácticas lingüísticas y los textos tienen una carga de creencias ideológicas de manera consciente o no”. (Norris, Lucas y Prudhoe, 2012, p.59). Esta competencia se fundamenta, entre otras teorías, en los nuevos estudios de literacidad con representantes como Barton y Hamilton (1998) y Zavala (2008).

Abrir el telón interactivo significa ver más allá de lo que aparece en el escenario, en nuestro caso en la pantalla de la computadora y de otros dispositivos, develar quién lo presenta y su intención al presentarlo, y no sólo aceptar la información como si lo presentado fuera sólo un elemento más para perder el tiempo y evadir la realidad. Abrir el telón interactivo demanda el desarrollo de habilidades críticas multimodales complejas en las que se incluye la comprensión de representaciones sociales e imaginarios, así como aspectos ideológicos. Ver, escuchar, leer en los dispositivos tecnológicos implica un cambio en la concepción de la lectura, hecho que merece un acercamiento a las características socioculturales del proceso lector – colector, a la lectura interactiva, como veremos a continuación.

Naturaleza sociocultural de la lectura interactiva

Una visión sociocultural de las tecnologías 2.0 permite reflexionarlas a partir de las siguientes consideraciones:

a) Construcción de los medios interactivos de comunicación. Los mensajes multimedia no equivalen a la “realidad”, sino a una realidad interpretada por el autor del mensaje. Una de las características de las tecnologías 2.0 es que autoriza a los usuarios a construir y re-construir los

contenidos de los mensajes multimedia. De esta forma, como lo menciona Jenkins (2006), el consumidor de los mensajes ya no está en último lugar del flujo de la comunicación, absorbiendo información. En su lugar, los consumidores (lectores) participan activamente en la alteración del flujo de información a través la participación y la colaboración entre los usuarios de otros medios de comunicación. Como resultado de esta dinámica, los consumidores (lectores) promueven el rápido desarrollo de energía de base y la “folcsonomía”³³, en lugar de la taxonomía de los expertos.

b) La ideología y los valores sociales incorporados en los medios de comunicación (interactivos). Los medios interactivos han introducido los valores y las implicaciones ideológicas de los creadores de los mensajes. Los medios de comunicación no tienen mensajes neutros ni inocentes. Por lo que la interactividad de los medios permite que los usuarios finales expresen su voz poniendo de manifiesto y amplificando sus ideologías y valores, situación a veces difícil de lograr en la vida real.

c) Los propósitos con los que los medios de comunicación (interactivos) son utilizados. Los medios de comunicación pueden ser utilizados con fines sociales, culturales, educativos, políticos o comerciales. Estos objetivos hacen que los usuarios participen con diversos roles en la sociedad cultura 2.0, con lo que, por ejemplo, el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los medios interactivos promueve una actitud más autónoma y comprometida.

Este contexto socio cultural en el que están implícitos el desarrollo tecnológico y los avances en áreas de conocimiento como la lingüística, la educación y la sociolingüística, han provocado cambios en la concepción de la lectura. Sin lugar a dudas, el factor tecnológico ha sido

³³ El término folcsonomía surge con el desarrollo de las aplicaciones de la web 2.0 y hace referencia a una forma colaborativa de marcar contenido a través de palabras clave o etiquetas, para recuperarlo fácilmente. Por su parte, las etiquetas (*tags* en inglés), son palabras clave que podemos agregar a un sitio web, una fotografía, un video o un clip de audio, para describirlo de manera que otras personas puedan encontrarlo fácilmente. Esto quiere decir que a través de las etiquetas vamos construyendo entre todos un catálogo universal de contenidos, basado en un vocabulario popular y con criterios propios (Caccuri, 2012, 243).

determinante en las transformaciones de las prácticas lectoras. El acto de leer está más unido que nunca al acto de escribir porque la interactividad, que caracteriza a la cultura 2.0, vuelve a la lectoescritura en una práctica social dinámica y compleja, enmarcada en un contexto social y cultural que demanda exigencias formativas en las que se imbrican procesos cognitivos, metacognitivos, críticos y éticos.

La interactividad se explicita en el momento de leer las instrucciones para acceder a la cuenta bancaria vía cajero automático o en línea, realizar pagos de servicios, obtener documentos civiles; leer y escribir mensajes de texto en la telefonía móvil; utilizar aplicaciones telefónicas e informáticas para comunicarnos y acceder a información general y/o especializada; examinar, comentar y crear en las redes sociales, contribuir con información en wikis; reconstruir historias, cuentos y novelas en páginas web como *fanfiction*; o crear comunidades de discusión de temas a través de los blogs. Todas estas modalidades de formato de lectura y escritura que dan origen a la multiliteracidad, es decir, al hecho de que hoy leemos muchos textos y muy variados en breves espacios de tiempo. Al saltar de un texto a otro, cambiamos de género, de idioma, de tema, de propósito, etc. Y todo en un breve lapso de tiempo. Se trata de un auténtico zapping (es el acto de saltar de una lectura a otra) de la lectura. (Cassany, 2008)

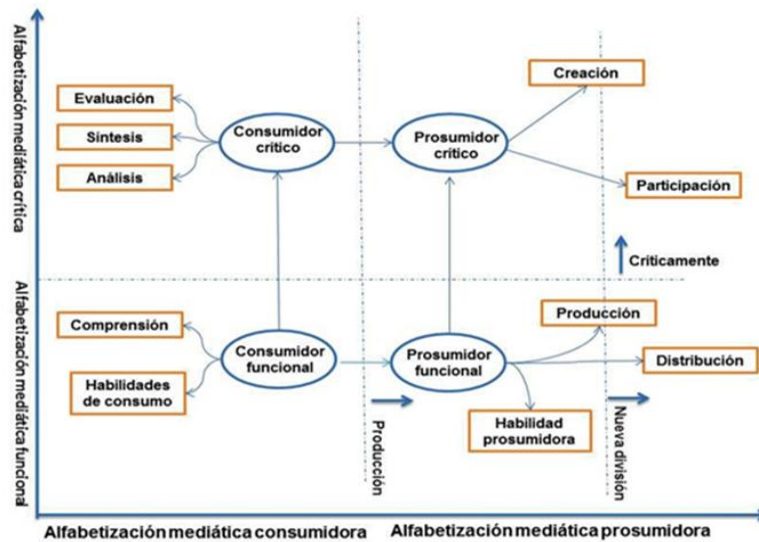
La multiliteracidad explica la multiplicidad de canales mediáticos y de comunicación, así como la creciente relevancia de la diversidad cultural y lingüística, que dan origen a un nuevo orden global, cultural e institucional. La multiliteracidad se enfoca en los modos de representación que van más allá del lenguaje. La multiliteracidad considera el contexto y la cultura, tiene conocimientos específicos y efectos sociales. La multiliteracidad crea también, una didáctica distinta en la cual el lenguaje y otros modos de significado son recursos representacionales

dinámicos en constante rediseño por sus usuarios y por sus trabajos para lograr sus diversos propósitos culturales. (Cope y Kalantzis, 2005)

Por otra parte, es importante que se tome en cuenta que la multiliteracidad conlleva un proceso de lectura multimodal, donde el hipertexto nos lleva a realizar este zapping, de una página a otra, de un formato a otro. Concordamos con Mendoza en que para ser competentes en la lectura es necesario desarrollar una competencia lectora multimodal, “porque las nuevas textualidades pueden presentarse en soportes distintos a los convencionales que había utilizado el discurso verbal. En el marco de la denominada *sociedad del conocimiento y de la comunicación*, todos estamos en constante actividad lectora / receptora” (2012, p 80). Al parecer, el hecho de enfrentarnos con diversos canales y diversidades culturales y lingüísticas obliga a desarrollar diversos niveles de lectura-escritura que nos llevarán a su vez a diversos grados de alfabetización en la lectura interactiva, como se expone a continuación.

Dimensiones de la lectura interactiva

La cultura digital, ha generado nuevas exigencias en la sociedad, específicamente en el ámbito educativo donde se busca formar a los estudiantes en la alfabetización digital. Alrededor de la alfabetización digital giran varias nociones: habilidades digitales, competencia medial, capacidades digitales instrumentales, destrezas para el siglo XXI y habilidades de las tecnologías de la información (TI); todas ellas describen la forma en que los estudiantes hacen uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus actividades de aprendizaje. (Hatlevik, 2010, p.152)

Figura 1. Marco teórico refinado de la alfabetización mediática propuesto por Lin, Li, Deng y Lee

Fuente: Lin, Li, Deng y Lee (2013, p.163)

Leer y escribir de manera interactiva requiere de una serie de habilidades que van a la par con la denominada competencia medial. En este sentido, Lin, Li, Deng y Lee (2013), junto con las aportaciones de Sevillano (2002), Jenkis (2006), Chen y Wang (2011), han afinado un marco teórico para comprender las dimensiones e indicadores de la competencia medial en el ámbito de la Web 2.0 y que da luz sobre la didáctica de la lecto-escritura interactiva (Ver figura 1).

Los autores establecen cuatro dimensiones que se definen como capacidades que se mueven en un continuum que van de lo funcional a lo crítico y que se analizan desde las perspectivas del consumidor y la del prosumidor en los medios. A continuación se describe cada una de las dimensiones:

- i. El consumidor funcional se caracteriza por la presencia de:
 - a) *Habilidades de consumo*, entendidas como las habilidades técnicas necesarias de una persona cuando ésta consume contenido multimedia. Por ejemplo, cómo operar una computadora, cómo buscar y localizar información en internet o bases de datos.

- b) *Comprensión*, la cual da cuenta de la capacidad a desarrollar por los individuos para comprender el significado de los mensajes multimedia a nivel literal. Específicamente, y de acuerdo a la propuesta de Jenkins (2006), se espera que el lector de multimedia pueda ser capaz de experimentar con su entorno para resolver problemas (es decir, reproducir), para interpretar y construir modelos dinámicos (es decir, la simulación), para escanear su entorno y cambiar de forma flexible a la información saliente (es decir, multi-tarea), y para manejar el flujo de información a través de diversas modalidades (es decir, de navegación transmedia). A partir de este momento se comienza la transición hacia el consumidor crítico y para ello Lin, Li, Deng y Lee (2013), delinean la propuesta crítica de Buckingham (2005) en tres procesos: análisis, síntesis y evaluación, mismos que se describirán a continuación.
- ii. El consumidor crítico incluye la habilidad de:
- a) *Análisis*, considerada como la habilidad individual para analizar, construir, re-construir y criticar mensajes mediáticos, este indicador puede ser considerado como una “semiótica del análisis textual” (Share, 2002, p.144) para identificar el lenguaje, el género y los códigos multimodales. En el nivel de análisis los lectores de mensajes multimedia deben ser conscientes de que los mensajes son construidos por alguien (autoría), que los autores utilizaron un medio creativo para transmitirlo (formato) y que la interpretación de dichos mensajes varían de acuerdo a los individuos y su contextos social y cultural (audiencia) Thoman y Jolls (2008); Cassany (2006, 2011). Es importante recalcar la necesidad de que quién consuma mensajes mediáticos, se dé cuenta que no son neutrales, y que tienen un valor subjetivo y social.

b) *Síntesis*, es la capacidad que posee el individuo para mezclar y relacionar información obtenida de los mensajes mediáticos con la integración de sus propios puntos de vista con el objetivo de construir nuevos mensajes mediáticos. Es lo que Area y Pessoa (2012) se refieren como habilidad para armar puzzles (rompecabezas), y es equivalente a la habilidad para leer hipertextos (Mendoza, 2012).

c) *Evaluación* para cuestionar y criticar la información, así como la credibilidad de los medios. Se requiere que los individuos interpreten el contenido de los medios, los temas de identidad, la relación de poder y la ideología. Este indicador está en consonancia con algunas propuestas teóricas del pensamiento crítico y de la literacidad crítica que veremos más adelante.

Hasta este momento las cinco habilidades mostradas anteriormente caracterizan a un lector que consume-lee información mediática, sin embargo, como se ha mencionado en los párrafos anteriores, la tecnología interactiva suscita individuos con la necesidad de expresar sus ideas y de transformar su propio entorno. Es entonces cuando surge la figura del prosumidor, es decir, un usuario de los medios que una vez que consume-lee de manera funcional a la manera crítica, está en posibilidad de escribir-producir también en un continuum de lo lleve de lo funcional a lo crítico.

iii. El prosumidor funcional posee como hemos visto en la figura 1, la habilidad para:

a) *Prosumir* que conjunta habilidades técnicas necesarias para que un individuo pueda producir/crear contenido mediático, como por ejemplo: abrir una cuenta de correo o utilizar un software para editar imágenes o videos.

b) *Distribuir*, es la habilidad para difundir información a la mano a través de un proceso de intercambio. Hablamos por ejemplo de lo que se comparte en las redes sociales, imágenes, sentimientos, ideas, productos, conferencias, valoraciones de páginas. Implica la conformación de redes de alfabetización enfocadas en la habilidad para buscar, sintetizar y diseminar información.

c) *Producir*, habilidad para producir hipertextos escritos o digitales, donde el individuo pone en juego la capacidad de crear un documento multimedia con formato multimodal. Este indicador pone en juego las habilidades para interactuar de manera significativa con herramientas que amplían habilidades mentales y para entender el flujo de la información a través de múltiples modalidades.

iv. El prosumidor crítico, es quien posee habilidades de consumo tanto funcional como crítica, pero también que ha superado las habilidades del prosumidor funcional. En este sentido, las habilidades propias del prosumidor crítico son las de:

a) *Participación*. Se refiere a la habilidad de participar de forma interactiva y crítica en la cultura digital. De acuerdo a lo propuesto por Jenkis (2006), Chen y Wang (2011), la participación se refiere específicamente a una comunicación bilateral donde los participantes refinan y re-construyen las ideas entre los miembros de la comunidad. Por críticamente, nos centramos en la conciencia de los valores socio-culturales, la ideología y la relación de poder incrustado en su participación en los medios de los individuos (Lin, Li, Deng y Lee, 2013). Para que un individuo sea considerado un participante crítico significa que maneja de manera eficaz las ideas expresadas dentro de una comunidad social (digital) e incluso a través de las comunidades manifiesta rendimiento y negociación. El rendimiento es la capacidad para adoptar identidades alternativas, por su parte la

negociación, es la capacidad que tiene el individuo para viajar a través de diferentes comunidades virtuales en las que adopta sistemas normativos distintos, discerniendo y respetando múltiples perspectivas (Jenkis, 2006). Esta capacidad es bastante relevante para la educación dada en la cultura 2.0, porque se centra en la conexión social y en la contribución de cada individuo.

b) Creación. Es la habilidad para crear contenido multimedia, por iniciativa propia, con contenido ideológico consciente y con una visión crítica de los valores socioculturales.

Como se ha visto, las habilidades de lectura interactiva implican procesos que van de los procesos básicos de conocimientos tecnológicos y la comprensión literal de la información multimedia, a analizar, construir, reconstruir y valorar los mensajes multimedia; a leer de manera hipertextual y a leer y producir textos multimedia desde el enfoque socio crítico. En el siguiente apartado, se hace una exploración en las reformas educativas en México y en el caso de la Universidad de Sonora con la esperanza de poder encontrar en las políticas institucionales al menos enunciación u objetivación del desarrollo de habilidades digitales más allá de lo funcional.

Literacidad crítica en la educación en México

En México, se han promovido una serie de reformas educativas que buscan, entre otras cosas, enfatizar el desarrollo del pensamiento crítico y la competencia digital. Se pueden mencionar las reformas más relevantes como lo son la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) promovida en 2004 para nivel preescolar, el 2006 para nivel secundaria y el 2009 para nivel primaria. La RIEB constituye una estrategia para “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor

bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Secretaría de Educación Pública, 2009, ¶2). Los propósitos de la RIEB están centrados considerar las demandas que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación.

A partir de las reformas que se realizaron en educación preescolar en 2004, y educación secundaria en el 2006, se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida. En 2008, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria. Estas reformas hacen necesaria una metodología didáctica basada en competencias, enfatizando la formación integral para la vida y el trabajo con el que se garantice un perfil de egreso único para la educación básica.

La Reforma integral de educación básica señala cinco competencias para la vida y muestran a continuación:

1. *Para el aprendizaje permanente. La posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida.*
2. *Para el manejo de la información. Búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de la información.*
3. *Para el manejo de situaciones. La posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo.*
4. *Para convivencia. La relación armónica con otros y con la naturaleza.*

5. *Para la vida en sociedad. La capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales.* (Editorial Santillana, 2009, p. 9)

Para el caso de la educación media básica o de bachillerato, en el año 2008 se lleva a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en la establecen las competencias en un Marco Curricular Común (MCC) que incluye competencias genéricas, profesionales y disciplinares.

Interesa especialmente esta Reforma del Sistema Medio Superior por la vinculación inmediata con la educación superior, sistema al cual pertenecen los informantes de esta investigación. De las once competencias establecidas en la RIEMS destacamos las competencias genéricas que se relacionan con la literacidad crítica:

a) se expresa y comunica, competencia que se describe como aquella en el que el alumno escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

b) piensa crítica y reflexivamente, competencia que se describe como aquella en la que el alumno propone y desarrolla innovaciones; y sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. (Secretaría de Educación Pública, 2008).

Por otra parte, en México con la entrada del nuevo gobierno en 2012, se han presentado una serie de reformas estructurales que han tocado también a la educación. De esta forma se presenta dentro de la Secretaría de Educación Pública el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, el cuál enfatiza para la educación media superior y superior - sectores educativos que interesan en este trabajo- que: *En estos tipos de educación se forma a los jóvenes en las*

competencias que se requieren para el avance democrático, social y económico del país. Son fundamentales para construir una nación más próspera y socialmente incluyente, así como para lograr una inserción ventajosa en la economía basada en el conocimiento. (SEC, 2013, p. 28)

En esta declaración se percibe un mayor grado de consciencia de la integración de la educación media superior y superior a la sociedad del conocimiento, pero también el énfasis en que la formación y el conocimiento lleven de conformar ciudadanos participativos en el proyecto de nación.

El programa también reconoce que las tecnologías de la información y la comunicación se han venido implementando en la educación media superior y superior, aunque no se ha tenido un avance satisfactorio; por lo que ve necesario hacer algunos cambios como por ejemplo: impulsar el desarrollo del *e-learning*, enfatizar el desarrollo de las competencias digitales en alumnos y docentes, la inversión en tecnología, y el fomento a la investigación sobre el uso de las tecnologías así como su impacto.

Dentro del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 se puede destacar, para el propósito de este trabajo, el objetivo “fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México” (SEC, 2013, p49). Para poder lograr dicho objetivo se han establecido una serie de estrategias y líneas de acción, dentro de las cuales interesan aquellas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación.

Cuadro 1. Estrategia para fortalecer a la educación media superior y superior en relación a las tecnologías de la información y de la comunicación

ESTRATEGIA	LÍNEAS DE ACCIÓN
Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la educación media superior y superior	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Impulsar el desarrollo de la oferta de educación abierta y en línea, tanto para programas completos como para asignaturas específicas. ❖ Promover la incorporación en la enseñanza de nuevos recursos tecnológicos para la generación de capacidades propias de la sociedad del conocimiento. ❖ Llevar a cabo e impulsar las inversiones en las plataformas tecnológicas que requiere la educación en línea. ❖ Trabajar con las comunidades docentes los programas de difusión y capacitación para el uso de las TIC en los procesos educativos. ❖ Impulsar la normatividad pertinente para que la educación abierta y a distancia provea servicios y apoyos a estudiantes y docentes. ❖ Promover la investigación colegiada y multidisciplinaria del uso y desarrollo de tecnologías aplicadas a la educación. ❖ Instrumentar una estrategia de seguimiento y evaluación de los resultados de los programas académicos en operación en modalidades no escolarizada y mixta. ❖ Utilizar las tecnologías para la formación de personal docente, directivo y de apoyo que participa en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta. ❖ Establecer criterios de aplicación general que faciliten el desarrollo de unidades de aprendizaje en línea. ❖ Fortalecer los mecanismos de coordinación académica y seguimiento escolar al interior de las escuelas con oferta educativa en las modalidades no escolarizada y mixta.

Fuente: elaboración propia a partir del Programa Sectorial de Educación 2013-2018

Las líneas de acción para la estrategia de aprovechar las TIC en la educación superior, como puede observarse en el cuadro 1, no contempla la formación en la cultura y alfabetización digital, ni tampoco contempla la posibilidad de formar lectores interactivos analíticos y críticos. La formación a la que se refiere son habilidades técnicas, mencionando además, que éstas serán adquiridas a través de la incorporación de nuevos recursos tecnológicos.

Como caso particular, podemos analizar a la Universidad de Sonora por ser la institución a la que pertenezco. La Universidad de Sonora tiene dentro de programas educativos una serie de ejes formativos, uno de ellos es el Eje de Formación Común. Este eje, está conformado por cuatro asignaturas y una de ellas, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, está centrada

en la alfabetización digital. Esta asignatura tiene como objetivos primordiales la formación en los ámbitos instrumental y socio-comunicativo, como podemos ver a continuación:

- i. Aprender la operación básica de las computadoras, sus accesorios y periféricos.
- ii. Desarrollar habilidades en el uso de herramientas de software apropiadas para el desarrollo de sus actividades académicas.
- iii. Desarrollar habilidades para encontrar, evaluar y procesar los recursos en Internet y tomar ventaja de las nuevas tecnologías de la información.
- iv. Desarrollar la habilidad de adaptarse a los cambios de la tecnología de la información.
- v. Desarrollar habilidades para crear aplicaciones de Web sencillas.
- vi. Aprender a convivir y participar en la comunidad Internet.
- vii. Adquirir las responsabilidades sociales de la computación (UNISON, 2017, Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, ¶,3)

De los siete objetivos mencionados seis se quedan sólo en el ámbito instrumental y funcional, y sólo el objetivo de *Aprender a convivir y participar en la comunidad Internet* pudiera tener implícito las habilidades del prosumidor crítico. Este objetivo queda materializado, en los contenidos temáticos de la asignatura, dentro de las capacidades intelectuales y dentro de éstas, las de colaboración y las de comunicación. Dichas habilidades implican la participación en la creación de productos colaborativos como las Wikis y la toma de conciencia en el cambio de formato del medio para transmitir el mensaje (UNISON, 2017, Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, ¶,11 y 12). El resto de los contenidos temáticos enfatizan el desarrollo de habilidades tecnológicas y funcionales, como las habilidades para resolver problemas, interpretar y construir modelos dinámicos y para el manejo del flujo de información a través de diversas modalidades.

En los últimos años, la Universidad de Sonora, ha estado transformando sus planes y programas de estudio para implementarlos bajo el enfoque de competencias. Como parte de este proceso, se han enunciado las competencias genéricas del nuevo modelo educativo. Las competencias genéricas son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se pretende, la Universidad de Sonora, dominen todos los alumnos y alumnas al egresar de ella, independientemente de la carrera que cursen, a fin de que puedan responder a las exigencias del entorno de manera pertinente, creativa y eficaz, considerando la cultura y el contexto en su actuación.

Dentro de estas competencias está precisamente la competencia digital, cuyos atributos se enuncian como sigue:

- Aplica herramientas digitales para el pensamiento reflexivo, la creatividad y la innovación.
- Comprende la hipertextualidad y multimodalidad de los nuevos medios digitales.
- Comunica eficientemente sus mensajes a distancia, usando los recursos informáticos disponibles o más actuales.
- Evalúa críticamente prácticas sociales de la sociedad del conocimiento.
- Gestiona de manera apropiada la identidad digital corporativa y propia.
- Hace uso de herramientas y medios digitales en su desarrollo profesional.
- Integra las nuevas lógicas digitales en su trabajo profesional.
- Interviene de forma responsable, segura y ética en entornos digitales corporativos o propios.

- Maneja y aprovecha para su formación personal y profesional, los programas de edición de documentos.

Como el modelo por competencias, en la Universidad de Sonora, está en proceso de implementación, haría falta establecer los modelos didácticos de organización, así como, los métodos de enseñanza más adecuados para impulsar el desarrollo de las competencias genéricas, para nuestro caso, la competencia digital.

Discusión y conclusiones

El propósito de este trabajo consistió en analizar si en el ámbito educativo mexicano, y en el caso específico de la Universidad de Sonora, se asume que rol de lector en la escuela ha cambiado y se cómo se ve reflejado las políticas institucionales. De acuerdo a este planteamiento se concluye que:

1. Los contextos sociales en los que niños y jóvenes se forman social y académicamente han cambiado debido a las Tecnologías de la Información y Comunicación, con ello se ha configurado la cultura digital.
2. La cultura digital se caracteriza por ser cambiante y dinámica tanto en las actualizaciones tecnológicas, como en los flujos de información. Estos flujos de información al circular por las comunidades digitales se convierten en representaciones sociales, mismas que tienden a constituirse en realidad social. Sería interesante, para futuras investigaciones, analizar las representaciones sociales de los ciudadanos digitales en contextos escolares. Dentro de este contexto cultural nos centramos en la lectura como un instrumento de socialización e interpretación de la información a través de los medios. Información que se convierte en conocimiento, que

cuando es interpretado y aprehendido pueden formarse actitudes y creencias en torno a él, constituyendo con este proceso imaginarios sociales. Es aquí cuando se hace presente el concepto de criticidad, como aquel que hace necesaria la habilidad de reflexionar sobre los imaginarios y representaciones sociales y las tendencias ideológicas.

3. La lectura en los medios es un proceso participativo de los miembros de la comunidad digital. Un proceso lector caracterizado por presentarse en múltiples formatos y canales mediáticos. La lectura interactiva es un proceso social de construcción y reelaboración de la información, donde los mensajes no son neutros y tienen un propósito específico, ello implica la necesidad de desarrollar habilidades específicas, más allá de la simple comprensión y producción literal de la información, es decir, habilidades de análisis, síntesis, evaluación de la información. Así como de una conciencia de los valores e ideologías plasmadas en los mensajes multimedia.

3. Las políticas de educación básica en México hacen hincapié en la inclusión de niños y jóvenes hacia el mundo digital, como la posibilidad de acceso a la tecnología, pero la alfabetización en este ámbito aún queda en los niveles más elementales de lo puramente funcional. En el caso de la educación superior, particularmente el de la Universidad de Sonora, se avanza un poco más que el conocimiento del funcionamiento de software y hardware, pues busca que los jóvenes universitarios puedan involucrarse en actividades de participación y colaboración. Sin embargo, la Universidad de Sonora, en su transición al modelo por competencias ha dado un paso más adelante con la inclusión de la competencia digital, como aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se pretende dominen todos los alumnos y alumnas dentro del contexto de los medios.

Por último, se podría enfatizar en la necesidad de intervenciones didácticas para desarrollar algunas habilidades mediales como: a) reflexión sobre el uso de los medios de comunicación, b) identificación de mensajes subliminales e información oculta, e c) identificación de intenciones e

ideologías presentes en los mensajes multimedia. Además de emprender la tarea para educar la mirada en la estética, en la semiótica de la imagen y en la ideología representada en la imagen y otros formatos multimodales.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, G. I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. **Comunicar**, 37, 7-8, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-01-01>
- (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. **Comunicar**, 38, 7-8, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>
- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. En **Comunicar**. 38, XIX, DOI: 10.3916/C38-2012-02-01, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Buckingham, D. (2003). **Media education: Literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge, MA: Polity.
- Barton, D., Hamilton, M. (1998). La literacidad entendida como práctica social. En, V. Zavala, M. Virginia, Mercedes Niño -Murcia y Patricia Ames (editoras). **Escritura y sociedad. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú**, (p. 109-139) Recuperada desde <http://blog.pucp.edu.pe/media/229/20100720-Literacidad%20como%20practica%20social.pdf>
- Castoriadis, C (1982). **La institución imaginaria de la sociedad**. Buenos Aires: Amorrutu
- Cassany, D. (2006a). **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea**. España: Anagrama
- Cassany, D. (2008). **Prácticas letradas contemporáneas**. México: Ríos de Tinta
- Cassany, D. (2011). **Literacidad crítica: leer y escribir la ideología**. http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo_2/bloque_v/lecturas_complementarias/literacidad_leer_escribir_ideologia_Cassany.pdf
- Castells, M. (2009). Comunicación y poder. **Cultura libre**. (p. 50-71) Madrid: Alianza

- Chen, V. y Wang, Y-M. (2011). Unpacking New Media Literacy. **Systemics, Cybernetics and Informatics**, **9**, (2), 84-88
- Comber, B., & Simpson, A. (2001). **Negotiating critical literacies in classrooms**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2005). **Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures**. USA and Canada: Routledge
- Dresser, G. D. (2008). Democracia de baja calidad. **Revista mexicana de comunicación**, **21**, (14), 16-19
- Editorial Santillana. (2009). **Abc de la reforma integral de la educación básica**. Nivel primaria. México: Santillana. Accesado desde <http://issuu.com/magda-mns/docs/rieb>
- González, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. **Comunicar**, **36**, 131-138, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C36-2011-03-04>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. **Comunicar**, **38**, (XIX), 31-39, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hatlevik, O.E. (2010). Examining ‘Digital Divide’ in Upper Secondary School: A Multilevel Analysis of Factors with an Influence on Digital Competence. **The International Journal of Technology, Knowledge and Society**, **6**, (2), 152-162
- Jenkins, H. (2006). **Convergence culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación**. España: Paidós
- Lay, A. I. T. (2013). Medios electrónicos de comunicación, poderes fácticos y su impacto en la democracia en México. **Revista mexicana de ciencias políticas y sociales**, **58**, (217), 253-268
- Lin, T.-B., Li, J.-Y., Deng, F., y Lee, L. (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. **Educational Technology y Society**, **16** (4), 160–170.
- Lipman, M. (1998). **Pensamiento complejo y educación**. Madrid: Ediciones de la Torre
- Lull, J. (2009). **Medios, comunicación, cultura. Aproximación global**. Madrid: Amorrortu

Mendoza, F. A. (2012). Hipertexto: la convergencia de la competencia lecto – literaria y la competencia lectora multimodal. En A. Mendoza y J. M. Del Amo (Coords.). **Perspectiva en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos**. España: Universidad de Almería

Moscovici, S (1979). **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires: Amorrut.

Norris, K., Lucas, L. y Prudhoe, C. (2012). Examining Critical Literacy. Preparing Preservice Teachers to Use Critical Literacy in the Early Childhood Classroom. **Multicultural education**, 59-62

ONU. (2012). **Media and Information Literacy**. Recuperada desde <http://www.aocmedialiteracy.org/>

Quintero, R. (2003). **Una lectura latinoamericana de Nicolás Maquiavelo**. (2da. Ed.). Ecuador: ABYA-YALA

Secretaría de Educación Pública. (SEP-México). (21 de octubre de 2008). **Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato**. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado desde http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_444_competencias_marco_curricular_sistema_nacional_bachillerato.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2009). Reforma **integral de la educación básica**. Recuperado desde <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>

----- (2013). **Programa sectorial de educación 2013-2018**. Recuperado desde http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.UzcQ2_15MrU

Sevillano G. M. L (2002). La formación en competencias mediales: urgencias a la Didáctica. **Enseñanza**, **20**, 2002, 159-174. Recuperado desde http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20374&dsID=formacion_competencia.pdf

- Thoman, E. y Jolls, T. (2008). **21. yüzyıl okuryazarlığı: medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler**. Çeviri: Cevat Elma ve Alper Kesten (Eds.), Ekinoks Yayınevi, Ankara.
- UNESCO. (2005). **Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial**. Francia: UNESCO III
- UNISON. (2017). **Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación**. http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/eje_formacion_comun.htm
- Valle de F. S. (2011). **Cibercultura y civilización universal. Hacia un nuevo orden cultural**. (2da. Ed.). Unión europea: Erasmus
- Van Dijk, T. A. (1998). **Ideología. Una aproximación multidisciplinaria**. Barcelona: Gedisa
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional. *Comunicar*, 39, 15-24, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, 47, 71-79

LA RECETA DE COCINA, UN RECURSO MULTIDIMENSIONAL PARA LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA³⁴

Inés M^a García-Azkoaga

RESUMEN

La receta de cocina es un género textual que ofrece múltiples posibilidades para la didáctica de la escritura pues, entre otras cosas, nos permite integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas una práctica social de referencia. El texto puede ser considerado como una unidad de comunicación resultante de la acción del lenguaje que realiza un sujeto. Desde ese punto de vista, este trabajo se basa en el análisis de recetas de cocina escritas por niños de educación primaria. Indaga en las características textuales que presentan los textos de los aprendices y trata de ofrecer un pequeño inventario de aspectos que, a través de este género-textual, pueden explotarse didácticamente en el aprendizaje gramatical y comunicativo de la lengua (contextualización, elaboración del contenido temático, planificación, textualización...). El trabajo muestra por un lado, la importancia que tiene confrontar a los alumnos a situaciones reales del uso de la lengua; llevar al aula las prácticas verbales sociales de referencia resulta clave para que los estudiantes identifiquen adecuadamente los parámetros de la situación de comunicación, adecúen a la misma su mensaje y mejoren la producción escrita en su conjunto. Por otro lado, vemos que la escritura de este género textual ofrece la posibilidad de trabajar tanto aspectos normativos como comunicativos de la lengua abriendo la puerta a la integración de la gramática en la perspectiva textual y discursiva. Asimismo, trabajar con recetas de cocina permite abordar aspectos culturales e idiomáticos de la lengua que de otra forma quedarían fuera de la reflexión didáctica.

Palabras clave: género textual, didáctica de la escritura, escritura de recetas, discurso, aprendizaje de lenguas.

Introducción

Las cuestiones de la alfabetización han reposado durante muchos años en el saber leer y escribir. Y no es una cuestión baladí, ya que aun cuando los dos modos (oral y escrito) de

³⁴ Esta contribución se ha realizado gracias a proyectos de investigación financiados por el Gobierno vasco (IT676-13 e IT983-16-GIC15/129) y el Gobierno español (FFI2012-37884-C03-01).

realización lingüística son importantes para la comunicación humana y las relaciones sociales, todavía hoy a la escritura se le otorga mayor valor y prestigio por ser, precisamente, el principal modo a través del que se expresan las relaciones de poder que regulan la vida social (Calsamiglia y Tusón, 1999), tanto en lo cultural como en lo administrativo, así como en lo que concierne a los medios de comunicación. Todos aprendemos a hablar espontáneamente desde niños, pero aprender a leer y a escribir requiere un aprendizaje más formal, normalmente a través de la escuela, por lo que la falta de acceso a la escolarización está ligada con una menor alfabetización y, en consecuencia, con un mayor prestigio de quienes tienen acceso a la escritura.

Pero, además, como señala Gody (1977:128), la escritura transforma el habla porque “crea unas posibilidades cognitivas para el ser humano muy distintas a las creadas por la comunicación emitida por las palabras que salen de la boca”. Para Vigotsky (1934), la escritura puede reorganizar el sistema psíquico de la lengua oral. Aunque oralidad y escritura constituyen un continuum cuyos límites son a veces poco precisos (García-Azkoaga, 2015), en general, frente a la espontaneidad de la lengua oral la escritura es un proceso reflexivo que requiere un mayor nivel de abstracción; es una actividad normalmente monogestionada que demanda una organización más precisa de los contenidos; exige, igualmente, conocer el sistema de la lengua y saber hacer uso de sus elementos. Por otro lado, la enseñanza de la lengua ha estado estrechamente ligada a modelos literarios que aparte de su función artística eran el referente de esa norma gramatical; las cuestiones gramaticales y normativas han tenido un lugar central durante mucho tiempo y lo siguen teniendo aún.

Sin embargo, el lenguaje es acción, está hecho para la vida social (Bronckart, 1996, 2005) y se realiza en prácticas comunicativas (Saussure, 1913) que pueden ser muy variadas. Las interacciones verbales resultantes de esas prácticas comunicativas son esenciales para el desarrollo del lenguaje. Actuar socialmente a través del lenguaje implica conocer usos lingüísticos y de

comunicación variados, desde los más simples hasta los más complejos, que permitan al usuario elaborar sus mensajes de acuerdo a los requisitos de la situación comunicativa y le faciliten una participación activa en el ámbito laboral, académico y social en general. El usuario ha de reconocer e identificar adecuadamente los contextos sociales del uso de la lengua, pero, además, como recuerdan Charaudeau y Maingueneau (2002) debe conocer las regularidades que van asociadas a los aspectos composicionales y formales de los textos. De ahí la importancia de que los currículos escolares contemplen la enseñanza-aprendizaje de la lengua teniendo en cuenta sus usos comunicativos reales, socialmente reconocidos, usos lingüísticos variados y significativos para los alumnos.

Desde esos presupuestos, parece necesario abordar el tema de la escritura haciendo hincapié en su dimensión interaccionista y socio-discursiva y ese es, precisamente el objeto de este trabajo. Así pues, partimos de los géneros textuales como manifestación de las prácticas lingüísticas y de una didáctica de la lengua basada en el funcionamiento de esos géneros (Schneuwly y Dolz, 1997; de Pietro y Schneuwly, 2003; Dolz et al., 2013).

En línea con los trabajos citados y partiendo de investigaciones previas que avalan la metodología de análisis (Idiazabal y García-Azkoaga, 2015, entre otros), este trabajo indaga en las recetas escritas en español por alumnos de primaria de una escuela peruana e identifica, desde un punto de vista textual, algunas características de la escritura que se derivan de las representaciones que tiene el propio docente y, en consecuencia, también sus alumnos, sobre la tarea propuesta en la consigna. Como podremos ver, la representación de la situación de comunicación deja su huella en el texto escrito y no tenerlo en cuenta puede limitar las posibilidades de trabajar dimensiones culturales, socio-discursivas y lingüísticas más ambiciosas.

La receta de cocina, un género textual y una herramienta de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita

Desde la perspectiva histórico-cultural de Bronckart (1996), consideramos que el texto es una unidad comunicativa que se inscribe dentro de un género o modelo general disponible en la sociedad para ese objetivo comunicativo. En función de las características que comparten, esos modelos pueden agruparse, en cierta medida, en géneros textuales, pero por un lado, este tipo de delimitaciones no siempre resultan tan precisas como sería de desear y, por otro lado, la variedad de agrupaciones que se pueden hacer impide una clasificación estable y definitiva. De ahí que se prefiera hablar de géneros textuales³⁵ y no de tipos de texto y se proponga, además, agruparlos en función de sus objetivos y esferas de actividad: narrar, relatar, transmitir saberes, argumentar, regular los comportamientos y jugar con la lengua, a fin de facilitar el trabajo didáctico sobre los textos (de Pietro y Schneuwly, 2003). En definitiva, consideramos el género textual como una “herramienta para actuar en situaciones lingüísticas” en palabras de Dolz y Gagnon (2010: 507).

En el caso de la receta, se trata de un texto para regular comportamientos o, como dice Adam (2001), un texto para incitar a la acción, pues nos dice qué y cómo hacer. A través de una serie de instrucciones proporcionadas por el productor, el receptor podrá (o al menos, debería poder) elaborar un plato que le permita llegar al resultado esperado. Una receta está formada por una serie de actos directivos que guían y facilitan la realización del plato a cocinar lo que le otorga un carácter inminentemente práctico, pues según Adam, esos actos solo deben ser comprendidos y no interpretados según su sentido. Entre las características más relevantes de estos textos están su estructura, la organización temporal que presentan en la secuenciación del proceso de elaboración, el uso de léxico especializado, la posibilidad de utilización de formas verbales

³⁵ La noción de género textual que adoptamos en este trabajo ha sido explicada en detalle por Dolz y Gagnon (2010)

variadas: infinitivo, imperativo, presente, futuro, además de formas impersonales (Adam, 2001). Pero además, la receta, especialmente la culinaria, refleja una dimensión socio-cultural muy marcada, pues está estrechamente ligada a los usos y costumbres de una comunidad, dimensión que puede tener su rendimiento en la didáctica de las lenguas. Por otro lado, la receta de cocina es un género que se puede cristalizar de muchas maneras en función del contexto en el que se utilice, desde la forma oral más espontánea de un intercambio de recetas entre amigos hasta la expresión formal más elaborada de un programa de radio o de televisión; desde una receta escrita con las instrucciones básicas y el mínimo de información imprescindible para la ejecución, hasta una elaborada receta escrita en un libro o unas fichas de cocina que incluyen infografías y consejos. Todo un abanico de posibilidades para la didáctica de la lengua.

Metodología

Las 15 recetas de cocina escritas en español utilizadas para este trabajo forman parte de un corpus bilingüe más amplio utilizado por García-Azkoaga y Sullón (en prensa) en una reciente investigación. El procedimiento para recabar el corpus fue el siguiente: se proporcionó al docente una serie de instrucciones (que llamaremos consigna) que debía de tener en cuenta a la hora de plantear la tarea de escritura a los alumnos. En la consigna se explicita el objetivo del texto a escribir y se contextualiza la tarea para que resulte más significativa para los alumnos. De esa manera, el texto resultante debería de tener en cuenta las características de la situación de comunicación y adaptarse a la misma. En la tarea planteada en esa consigna se animaba a los alumnos a escribir una receta de cocina típica de su comunidad para compartirla con otros estudiantes de primaria del País Vasco: “Desde una escuela del País Vasco nos han solicitado ayuda para que los alumnos de 6º de primaria (11-12 años) conozcan mejor las costumbres de Perú

y nos han pedido que les mostremos cómo cocinar un plato típico nuestro... Así pues, vamos a elegir una receta típica de aquí, que nos guste mucho, y vamos a enseñarles cómo se prepara.”

Los sujetos que escriben el texto son 15 niños bilingües de 6º de enseñanza primaria, de entre 11 y 13 años, escolarizados en Educación Intercultural Bilingüe en una escuela de la zona amazónica de Ucayali. Son alumnos de L1 shipibo que escriben la misma receta en dos lenguas, si bien en este caso analizamos únicamente las recetas escritas en español (L2). Todos los participantes escribieron la receta del mismo plato siguiendo el modelo de una receta diferente que previamente había escrito el profesor en la pizarra con la colaboración de los alumnos.

Elementos de análisis

Para el análisis tendremos en cuenta cuatro operaciones que intervienen en la producción de un texto. Por un lado, tendremos en cuenta la operación de contextualización (3.1). Se trata de una operación de adaptación a las exigencias de la situación de comunicación. En el caso de las recetas escritas que se analizan en este trabajo, dicha situación viene condicionada por la consigna o conjunto de instrucciones enfocadas a la producción del texto, por lo que en primer lugar, tendremos en cuenta la interpretación de la consigna (3.1.1.). La consigna que se proporciona al docente para que sea trabajada con los alumnos está asociada a un objetivo de escritura concreto. Marca una serie de directrices o instrucciones sobre lo que hay que escribir y sobre las características de la situación de comunicación, de forma que indica qué es lo que tiene que hacer el alumno, para quién tiene que escribir y qué tiene que tener en cuenta para hacerlo. Es un elemento importante porque condiciona fuertemente el resultado, o sea, el texto resultante de la escritura. En segundo lugar, tendremos en cuenta los tres tipos de representaciones (3.1.2.) que el

agente construye en una situación de acción de lenguaje. Consideramos que el texto es el resultado de la acción individual (capacidad de acción) que un sujeto realiza en el curso de una actividad verbal colectiva (Bronckart 2013: 36). En cuanto a que se trata de un fenómeno social, el lugar en el que se produce un texto permite “comprender las normas y los valores asociados al texto y constitutivos de las diversas comunidades discursivas” (Bronckart et al., 1985; Bronckart, 1996). En ese sentido, el agente que se encuentra en una situación de comunicación y debe producir un texto, tiene que adaptar su producción lingüística a las características de esa situación comunicativa y para ello ha de tener en cuenta tres tipos de representaciones:

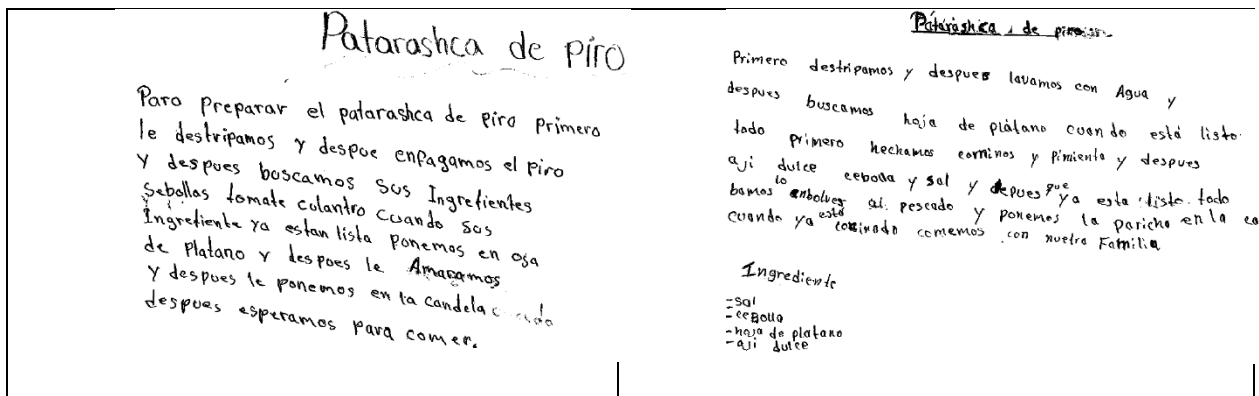
- a) Las relativas al marco físico en el que se desarrolla la acción: identificación del emisor, de los eventuales co-emisores y de los parámetros temporales de la acción.
- b) Las relativas al marco socio-subjetivo de la acción verbal, es decir el tipo de interacción social, rol social de los participantes y objetivos.
- c) Otras representaciones que el agente puede tener relativas a la situación y a los conocimientos que tiene sobre el tema.

Esas representaciones influirán en el resultado final, en el texto empírico producido por los sujetos. Pero además, como ya hemos dicho, esas representaciones vienen condicionadas por la propia consigna y el modo en que ha sido formulada por el docente y después interpretada por los alumnos.

Por otro lado, a esas capacidades de acción hay que sumar las capacidades lingüístico-discursivas, es decir, aquellas relacionadas con la gestión de la infraestructura general y la elaboración de los contenidos del texto, sin olvidarnos de aspectos normativos como la construcción sintáctica de los enunciados, las elecciones léxicas o la ortografía.

Así pues, en un segundo apartado analizaremos el tratamiento de los contenidos temáticos que corresponde a la operación de elaboración (3.2) y continuaremos después, en un tercer paso, con la operación de planificación, en la que analizaremos la estructura de los textos (3.3). Seguidamente abordaremos las operaciones de textualización (3.4) para fijarnos en los aspectos de conexión (3.4.1.), cohesión nominal (3.4.2.), cohesión verbal (3.4.3.) y modalizaciones y voces enunciativas (o dicho de otra manera, posicionamiento enunciativo) (3.4.4.). Para finalizar, nos fijaremos en el uso de la gramática y de la ortografía, elementos normativos (3.5) que muchas veces constituyen el foco central, si no único, de la evaluación de la escritura.

Para ilustrar mejor el análisis, mostramos dos ejemplos de recetas escritas por los alumnos que nos permitirán apreciar las peculiaridades relacionadas con las representaciones mencionadas más arriba además de con las capacidades lingüístico-discursivas que analizaremos.



Resultados

La operación de contextualización

En este punto hemos de tener en cuenta que la adaptación a la situación de comunicación vendrá dada en gran medida por la interpretación que se hace de la consigna. Por su parte, la

consigna proporcionada al docente para la investigación implicaba la movilización en el alumno de unas representaciones determinadas que podemos resumir así:

- a. Respecto a los parámetros físicos: el sujeto (un alumno de primaria) ha de escribir una receta de cocina tradicional de la comunidad (Amazonas), en un momento concreto de la actividad escolar, para un receptor foráneo (un alumno de primaria del País Vasco) que no conoce ni las recetas de cocina ni las costumbres culinarias de la zona amazónica.
- b. Respecto al rol social, tanto el productor del texto como el receptor comparten el rol de alumnos de la escuela, pero con la diferencia de que ambos pertenecen a comunidades geográfica y culturalmente alejadas y que quien escribe la receta está asumiendo un papel de (buen) conocedor de su comunidad y quiere transmitir instrucciones para la elaboración de un plato que el receptor desconoce.
- c. Los conocimientos previos de los alumnos que escriben la receta sobre los detalles de la elaboración de la misma; conocimientos que poseen bien por ser una receta habitual y conocida en su sociedad, bien por haberse informado previamente para poder realizar la tarea.

Veremos a continuación lo que, sin embargo, nos muestra el análisis de los textos.

3.1.1. La interpretación de la consigna

Recordemos que la consigna que se le proporcionó al enseñante para que fuera trabajada con los alumnos estaba dirigida a la producción de una receta escrita de cocina. Efectivamente, todos los niños escriben la receta de un plato típico (el mismo) de la Amazonía.

Desde ese punto de vista, el hecho de que prácticamente todas las recetas respondan al contenido solicitado, lleven un título, de que haya recetas en las que se indican los ingredientes, de que aparezca una secuencia de acciones según la cual ha de ir elaborándose el plato, etc. indica que

probablemente el docente trabajó, aunque sea someramente, con un modelo que mostraba las características comunicativas básicas que debe tener una receta escrita, o cuando menos, que los niños tenían ya una idea previa sobre el funcionamiento de ese género textual. De hecho, con la ayuda del docente, entre todos escribieron previamente una receta de otro plato en la pizarra. Esa actividad, sin duda, sirvió como modelo y como base para la escritura posterior de la receta de “patarashca de piro”.

3.1.2. Las representaciones relativas a la situación de producción

Si bien en los textos de los alumnos se observan cuando menos las trazas básicas de la estructura genérica de la receta de cocina, una de las principales ausencias que presentan los escritos está relacionada con la forma en la que se ha representado la situación de comunicación. En el texto no hay ninguna marca lingüística ni discursiva que revele que el texto va a ser leído por un destinatario que necesita información más precisa para comprender el mensaje; como decíamos al inicio, el texto debería servir para que el receptor sepa qué y cómo lo tiene que hacer, quien produce el texto ha de proporcionar al receptor las indicaciones que contribuyan a facilitarle la elaboración de un plato culinario que aquél desconoce, pero debe hacerlo, además, utilizando un lenguaje comprensible.

En la consigna se indica que el receptor del mensaje va a ser un alumno del País Vasco, pero sin embargo, en los textos analizados nada indica que eso se haya tenido en cuenta. Hay una ausencia total de referencias culturales o geográficas que podrían ser previsibles en función de la consigna dada.

Muchos de los ingredientes que se utilizan para elaborar la receta no son habituales en el ámbito social del receptor del mensaje por lo que el significado léxico es difícilmente comprensible para

aquél. El texto tampoco contiene ilustraciones o fotos que puedan ayudar al interlocutor a comprender con más facilidad el mensaje.

No se ha tenido en cuenta que el productor del mensaje y el receptor no comparten las mismas costumbres y formas de vida, ni que los entornos naturales pueden ser diferentes, ni que, aún compartiendo la misma lengua, debido a la distancia física y cultural pueden existir diferencias en sus hábitos culinarios, en los ingredientes que tienen a su disposición a la hora de elaborar un plato e incluso en la denominación de esos ingredientes; por ejemplo, cuando se trata de ingredientes como el ají o la hoja de plátano, típicos de la zona amazónica pero no del País Vasco, o cuando se habla de cocinar el piro sin explicar que se trata de un pescado, o cuando se dice que hay que ponerlo en la candela... Se trata de elementos léxicos desconocidos para el receptor de la receta.

Tampoco hay ninguna alusión o referencia al receptor que ponga de manifiesto las directrices marcadas en la consigna; el destinatario es inespecífico y no hay modalizaciones o comentarios relativos a la forma de cocinar o a los ingredientes empleados que haga pensar que el texto está dirigido a un receptor que desconoce las costumbres del agente que produce el texto.

Una reflexión sobre todos esos aspectos obliga a contextualizar la tarea de escritura y condiciona las decisiones que se tomen a la hora de organizar y redactar el texto.

La operación de elaboración del contenido temático

Esta operación se refiere al tratamiento de los contenidos temáticos. En cuanto al objeto del texto, se ve claramente que se trata de una receta para la elaboración de un plato. El título, la mención de los ingredientes, la existencia de un proceso de manipulación y elaboración... nos

indican que realmente los alumnos saben que el objetivo es proporcionar las instrucciones necesarias para cocinar el piro, más concretamente “la patarashca de piro”. En principio, la información que proporcionan es pertinente para la receta de cocina en cuestión y para un receptor que comparte los mismos conocimientos socio-culturales. La pertinencia queda en entredicho, no obstante, si tenemos en cuenta a quién va destinada la receta, pues la información es muy poco clara y precisa para quien no conoce qué es el piro o qué es una patarashca, pues salvo en un texto, no existe ninguna pista, reformulación o explicación que nos permita adivinar que el piro se trata de un pescado: “destripamos el piro” (T2, T3), “para preparar la patarashca de piro” (T4), “destripa y lava el piro”(T6), “se lava su carne” (T9); “le sacaremos su tripa” (T11)... Solo en un texto (T7) aparece explícitamente la referencia a que se trata de un pescado: “Primero lo destripamos (..) cuando ya está lavado el pescado (...)”. Así pues, para el receptor foráneo las informaciones que se proporcionan pueden resultar bastante opacas. Otro tanto sucede cuando se habla de la hoja de plátano, un ingrediente que no es habitual y resulta bastante exótico en el País Vasco.

En lo que se refiere a la progresión de las informaciones, en el caso de la receta las acciones a realizar pueden ser expresadas de forma breve y concisa, pero sin embargo, es importante respetar el orden para que el resultado sea el esperado. Hay dos cosas que podemos considerar imprescindibles: enumerar los ingredientes necesarios para preparar el plato, así como sus cantidades, y respetar el orden de las acciones. Los actos directivos deben guardar un orden y no pueden expresarse de forma arbitraria porque ello podría modificar el resultado. En el apartado de estructuración veremos más en detalle las características de la secuenciación temporal. No obstante, señalaremos que en casi todos los textos la progresión de la información es acertada. En algún texto (T4) se omite alguno de los pasos. En otros textos los pasos a seguir sufren algún cambio en el orden, aunque éste no afecta de forma determinante al resultado (T15) por ser una

acción que se puede realizar en distintos momentos del proceso. La principal diferencia reside en el grado de elaboración temática que tiene cada texto. Hay una diferencia bastante grande de unos textos a otros. Aun así, tanto el texto mejor construido como el más simple, respetan, en general, el orden de las acciones que intervienen en el proceso. Veamos a modo de ejemplo, el contraste entre estos tres textos:

Cuadro 1*

Texto 7	Texto 14	Texto 15
Primero le destripamos	Para acer la pataraxca de piro vamos a cortar hojas de plátano y su sogá	Para preparar patarahsca primero hay que sacar su tripa
Después le lavamos	Después destripamos y lavamos	I despues hay que sacar hoja de plátano
Cuando ya esté lavado el pescado ya vamos a ir a buscar hoja de plátano	Echamos las verduras tomates ajos cebollas palicho pimientos achino moto sal y despues asamos	I de ahi hay que traer sogá i despues amarrar
Cuando ya está listo el hoja de plátano cortamos tomate, cebolla, culantro, comino, pimienta y ajos		I de ahi hay que prender candela
Y cuando ya está todo listo los condimentos ya vamos a atizar el candela		Y despues juntar cebolla i otros condimentos
Y despues con lo envolvemos y amarramos con la zoga de una planta		Cuando ya está listo hay que sacar la comida
Cuando ya está cocinado ya vamos a comer		Ya puede comer

*Se ha transcrito el texto tal y como ha sido escrito por los alumnos

La precisión informativa y el grado de explicitación de unos y otros es muy diferente, pero todos parecen conocer el proceso básico de la preparación de la patarashca de piro. A la vista de los ejemplos, resulta dudoso que haya habido un trabajo previo sobre los contenidos, la forma de expresarlos, las diferencias entre expresarlos de una manera o de otra, sobre el sentido y la coherencia de lo expresado, etc.; incluso cabría esperar una mayor homogeneidad entre los textos.

En todo caso, partiendo de los condicionamientos marcados por la consigna, el contenido temático y la progresión de la información contenida en la receta deberían de ser lo suficientemente comprensibles y claros como para que un alumno del País Vasco pudiera llevar a la acción el proceso de elaboración del plato. Así que volvemos a la importancia de las representaciones de la situación de comunicación. Hacer ver a los alumnos que quienes van a leer la carta no conocen nada de la cultura amazónica conlleva una reflexión sobre la selección y la jerarquización de los contenidos a textualizar, así como sobre la introducción de elementos explicativos y descriptivos que ayuden a especificar mejor esos contenidos, lo cual, a su vez, moviliza las capacidades cognitivas de los alumnos.

La estructura convencional del género y su planificación y organización en partes

La receta de cocina posee un esquema básico relativamente estandarizado que consiste en título de la receta, listado de ingredientes y descripción o pasos de la elaboración. Además, en ocasiones puede contener también algún tipo de infografía o incluso recomendaciones y consejos (Adam, 2001), por lo que a su vez admite bastantes variantes.

El análisis cuantitativo nos muestra que aunque casi todos los textos mantienen el mismo esquema la articulación de las distintas partes del texto no siempre es la misma. Dos textos carecen de título y en cuatro no se mencionan los ingredientes; además cuando se mencionan los ingredientes tampoco se hace de la misma manera, tres recetas los ofrecen en forma de listado al comienzo del texto (después del título), cinco lo hacen al final del texto y otros integrados en la descripción del proceso; en algún caso, además, aparece un subtítulo al inicio de los ingredientes y/o de la elaboración, o se utilizan marcas tipográficas para los listados (guiones, números...).

En los textos no aparecen consejos ni sugerencias más allá de las acciones imprescindibles para elaborar la receta. A la fórmula habitual y concisa de cierre que podría considerarse como el último paso: “después lo comemos” (T10), “y después asamos” (T14), “cuando ya está se saca” (T13)..., en algunos textos aparecen fórmulas de cierre un poco más elaboradas que incorporan algún comentario añadido: “después esperamos para comer” (T4), “cuando ya está cocinado comemos con nuestra familia” (T5), “cuando ya está listo hay que sacar la comida. Ya puede comer” (T16), “así se hace la patarashca (de piro)” (T2, T8), “eso es todo” (T3).

Por otro lado, la cantidad de los ingredientes enumerados también varía de un texto a otro, en algunos textos se mencionan tan solo tres ingredientes (sal, tomate, cebolla), en otros, sin embargo, el listado es más largo y se incluyen hasta siete ingredientes (piro, ajos, cebolla, culantro, tomate, comino y pimienta). Todo lo anterior está relacionado, lógicamente, con la construcción más o menos elaborada del contenido.

El empleo de unidades lingüísticas pertinentes y la puesta en texto

En este apartado nos fijaremos en dos mecanismos de conexión como son los organizadores temporales y la macro-segmentación tipográfica, en los mecanismos de cohesión nominal y verbal, en los mecanismos de posicionamiento enunciativo, es decir, modalizaciones y voces, y en los aspectos normativos de la lengua como son la ortografía y la corrección gramatical.

3.1.3. Aspectos relativos a la conexión

Pondremos la atención en el uso de los organizadores temporales y en la macro-segmentación tipográfica del texto.

Respecto al primer aspecto, se trata de textos con una expresión muy simple de la secuenciación temporal del proceso. El conector temporal más habitual es “y después” con 29 apariciones, seguido de “después” (27 apariciones) y “primero” con 13. En menor medida se utilizan “cuando” (9 veces), “y luego” (8 veces), “luego” (5 veces), “y de ahí” (4 veces), “y” (2 veces). Solo hay dos apariciones para los dobles organizadores (“después cuando”).

El uso de expresiones de tiempo más elaboradas son poco frecuentes: “cuando ya está listo”, 5 apariciones; “después cuando ya está (cocinado)”, 2 apariciones; “cuando sus ingredientes ya están listos” con 1 aparición.

A diferencia de los otros organizadores textuales este uso sirve para destacar y poner de relieve las acciones, no solo para encadenarlas. Este tipo de organizadores implican a veces una vuelta a la acción anterior para darla por finalizada y establecer las condiciones en las que se puede proceder al siguiente paso (o a la siguiente acción). Gracias a este tipo de comentarios los enunciados se enriquecen y mejora también la cohesión textual y la progresión informativa del texto. En el T5, por ejemplo, hay una relación semántica entre “poner la paricha en la candela” y

“estar cocinado” que contribuye a cohesionar mejor el texto. Además el organizador textual temporal “cuando” incorpora una indicación o condición que tiene que tener en cuenta quien realiza la receta, antes de pasar el siguiente paso (“comer”).

Cuadro 2

<p>“Primero destripamos a la cawara y después lo lavamos y después lo cortamos la hoja de plátano y después lo ponemos su cebolla y después lo ponemos su tomate y después lo ponemos a su sal y después lo ponemos a la candela para que se ase y después lo comemos.” (T10)</p>	<p>“... y después que ya está listo todo, vamos a envolver al pescado y ponemos la paricha en la candela cuando ya está cocinado comemos con nuestra familia” (T5)</p>
---	--

*Se ha transcrito el texto tal y como ha sido escrito por los alumnos

No es suficiente con enumerar las acciones. Si se pretende un efecto de interacción con el interlocutor y que aquél pueda reproducir la receta con fidelidad, es necesario proporcionarle instrucciones lo más precisas posibles y hay que buscar un efecto de complicidad con aquél.

En lo que se refiere a la macro-segmentación tipográfica, tendremos en cuenta el uso de títulos, subtítulos, viñetas para las enumeraciones y signos de puntuación.

Como ya hemos dicho, el título está presente en 12 de los textos y se destaca tipográficamente del resto del texto por medio del uso de las mayúsculas o del subrayado. En lo que refiere a los subtítulos, están presentes en 7 textos, en consonancia con el lugar organizativo que ocupa el listado de ingredientes en el texto; su formulación es mayormente “(los ingredientes)”, pero también “condimento del piro”. Los ingredientes enumerados bajo ese subtítulo van marcados con guiones en cinco textos y con numeración en un texto; en el resto no

llevan ningún tipo de marca. Solo en dos textos aparece un subtítulo para el segmento que corresponde a la elaboración del plato: “para preparar” (T3); “preparación” (T15).

3.1.4. Cohesión nominal

En todos los textos está presente en mayor o menor medida el léxico culinario adecuado, tanto el relativo a los ingredientes como el relativo a los útiles para el cocinado.

En general, se observan algunas repeticiones anafóricas, pero no hay otro tipo de retomas o actualizaciones del discurso más complejas. Tampoco hay reformulaciones que faciliten la comprensión de los ingredientes o útiles que se mencionan a los lectores foráneos de la receta.

Los principales problemas que se observan están ligados a la referencia establecida por las formas pronominales “le” y “lo” que no siempre se utilizan en el lugar sintácticamente adecuado (“primero se lo destripa”, “lo destripamos el piro”, “vamos lo a...”) ni tampoco en la forma gramatical normativa (“le lavamos”, “lo echamos cebolla”).

3.1.5. Cohesión verbal

En lo que respecta a la cohesión verbal la mayoría de los textos (siete) están escritos en presente y en primera persona del plural. Otros cuatro están escritos utilizando la forma impersonal. Los restantes muestran ciertas particularidades:

Hay dos textos que excepcionalmente están escritos en imperativo. Uno de ellos (T9), con la particularidad de que al final del proceso utiliza el presente del indicativo en primera persona del singular (“lava su carne [...] después como”). Eso produce una ruptura temporal que afecta marcadamente a la cohesión verbal. Coincide con el hecho de que se trata de un texto muy básico y poco elaborado. En otro texto (T6), en cambio, se utiliza íntegramente el imperativo.

En otro texto que también presenta rupturas temporales (T15) el autor utiliza la forma impersonal durante parte del proceso (“se lava”, “se pica”...), pero después cambia al presente en primera persona del singular (“envuelvo y amarro”) y da fin al proceso con la expresión de imperativo “ponle”.

Hay un texto (T11) en el que se combina el uso del presente con el del futuro pero sin que ello produzca una ruptura temporal que afecte a la cohesión verbal: “primero lo (que) aemos es cortar el piro y luego sacaremos su tripa...”

Entre los textos escritos en presente, también encontramos el uso del presente con sentido de futuro por efecto del organizador temporal: “después vamos a cortar” (T14).

Por otro lado, el uso de la primera persona del plural también aparece en combinación con la forma impersonal, por ejemplo, en T2 se utiliza el presente en la primera parte del proceso pero una vez terminada la primera fase de preparación, se pasa a la forma impersonal “primeo destripamos [...] se desatiza la candela [...] se come”.

3.4.4 *Modalizaciones*

En general, las acciones no están modalizadas por verbos como “deber” o “poder”. Excepcionalmente aparece el verbo deber en un texto: “devemos traer una parrilla” (T7) y el verbo poder en otro: “ya puede comer” (T15). También es excepcional el uso del imperativo, que solo aparece en dos textos “Primero destripalo y lava el piro” (T6), “después laba su carne” (T9). Por otro lado, los textos se caracterizan por la ausencia de adjetivos y expresiones adverbiales modalizadoras. Se echa de menos expresiones apreciativas que pueden contribuir a suscitar el interés del receptor.

Respecto al uso de las voces, como ya hemos visto más arriba, los textos se enuncian en primera persona del plural o en forma impersonal y no hay presencia de deícticos que indiquen la intención de establecer algún tipo de interacción o complicidad con el receptor, más allá de la mencionada primera persona del plural que a su vez tiene mayor efecto de cercanía que el uso del impersonal. Podemos decir que el posicionamiento enunciativo de los textos es en general neutro o incluso alejado del receptor.

Aspectos normativos y ortográficos

Respecto a este punto, los principales errores de escritura se concentran en los siguientes aspectos: uso indebido de mayúsculas, ausencia de tildes, confusión ortográfica de h/-; v/b; c/s; z/s (“*sevolla*”, “*se hecha*”, “*labar*”, “*oja de Plátano*”, “*vamos*”, “*devemos*”, “*zoga*”, “*envolbemos*”...).

Por otro lado, como ya hemos comentado, se identifican problemas con el uso pronominal de “le” y “lo”, por ejemplo: “le calentamos” por “lo calentamos”, y otros que se mencionan más arriba.

En general, no se aprecian problemas sintácticos que no puedan ser resueltos con el uso adecuado de las marcas de puntuación y/o con el uso de los organizadores temporales.

Discusión

En relación con la contextualización, podemos decir que todos los textos escritos por los alumnos presentan las características básicas de una receta de cocina y que en ese sentido,

responden en cierta medida a lo solicitado. Sin embargo, a la vista de las representaciones de la situación de comunicación que se reflejan en las recetas, no parece que durante el proceso de escritura haya habido una reflexión sobre lo que sabemos del receptor o sobre lo que él sabe de nosotros, sobre cuáles son sus costumbres, etc., lo que nos lleva a pensar que la escritura no se ha realizado siguiendo las pautas de la consigna ideada para la investigación, es decir, que el docente no ha interiorizado la verdadera función de la consigna. Hay que subrayar la importancia que tienen las representaciones relativas a la situación de producción; no basta solo con identificar la característica genérica que requiere la situación de comunicación, sino que esa elección debe de contemplar también unas representaciones adecuadas del contexto de producción para que el objetivo de comunicación se cumpla satisfactoriamente, lo cual influirá a su vez en la forma de textualizar el contenido y en las decisiones lingüísticas y discursivas que deberá tomar quien escribe el texto.

En cuanto a la elaboración del desarrollo de los contenidos, en todos los textos se aprecian indicaciones dirigidas a la preparación del plato, aunque con un grado de elaboración lingüístico-discursivo diferente de un alumno a otro. Los alumnos conocen la receta y son capaces de proporcionar indicaciones para su elaboración, pero las diferencias que se aprecian en el cuadro 1 nos hacen pensar que no ha habido un trabajo previo sobre la forma de organizar y expresar los contenidos. Por otro lado, no hay ninguna marca lingüística ni discursiva que revele que el texto va a ser leído por un destinatario que necesita información más precisa para comprender las instrucciones; una reflexión sobre las características identitarias y socio-culturales de los receptores del texto hubiera conllevado el uso de estrategias discursivas y probablemente metalingüísticas a la hora de elaborar el contenido.

Con respecto a la estructura de la receta, se puede decir que en todos los textos existe una estructura mínima que permite reconocerlos como recetas de cocina. El hecho de que los ingredientes unas veces aparezcan listados al inicio de la receta y otras veces al final puede ser indicativo de que los alumnos han recibido alguna observación sobre esa cuestión aunque la estructura de la receta tal vez no haya sido específicamente trabajada.

Tratándose de la textualización, el uso de signos de puntuación y organizadores temporales más variados para cada texto puede contribuir a mejorar la conexión del texto e incluso la cohesión. Por otro lado, un trabajo reflexivo sobre la relación entre las características socio-culturales y el léxico permitiría al alumno, por un lado, darse cuenta de la importancia que tiene que el receptor comprenda adecuadamente el significado de las palabras a la hora de realizar la receta tal como se indica. Por otra parte, le permitiría trabajar sobre las características particulares de los productos disponibles en la comunidad poniéndolos en contraste con los de otras comunidades. Igualmente, le ofrecería la posibilidad de comparar las denominaciones léxicas presentes en el texto con otros sinónimos más comprensibles para el receptor. Esto permite enriquecer el léxico y, sobre todo, tomar conciencia de la dimensión multicultural y plurilingüe de nuestras sociedades. También contribuiría a mejorar y enriquecer la cohesión nominal del texto. Por lo que respecta a la cohesión verbal, si bien todos los textos muestran los usos verbales propios de las recetas, una reflexión sobre el uso de las formas utilizadas, el sentido que confieren al texto y las distintas posibilidades que ofrece la receta en la expresión temporal y modal puede servir para trabajar los aspectos gramaticales de los verbos de forma contextualizada y mejorar la escritura del texto.

En cuanto al uso de las modalizaciones, es otro de los aspectos estrechamente relacionados con las representaciones de la situación de comunicación, por lo que una reflexión en ese sentido contribuiría a la utilización de estrategias discursivas ahora ausentes en los textos.

Todo esto nos permitiría, en definitiva, mejorar la elaboración del contenido y construir textos de mayor complejidad lingüístico-discursiva.

En relación con los elementos gramaticales y normativos de la lengua, aunque existen numerosas faltas de ortografía y también gramaticales, ello no impide que los alumnos escriban un texto con sentido y comunicativamente eficaz, aún en el caso de los textos menos elaborados. En cualquier caso, siempre cabe un trabajo sobre esos aspectos a partir de los propios escritos de los alumnos.

El mero hecho de escribir puede ayudar a organizar los saberes de los alumnos, pero si esa escritura es reflexiva y se articula, además, en torno a las distintas dimensiones del texto, no solo contribuirá a escribir mejor una receta, sino también a mejorar la expresión escrita a la hora de abordar otras tareas. La escritura es una tarea compleja. La contextualización de lo que se va a escribir, la elaboración de los contenidos, la planificación, la textualización... son aspectos básicos que contribuyen al desarrollo de la escritura y, por lo tanto, al desarrollo psicológico (aspectos cognitivos, afectivos y sensorio-motores), lingüístico (aspectos textuales, pragmáticos, sintácticos, léxicos, ortográficos y gráficos) y social (aspectos interaccionales y culturales), si tenemos en cuenta los tres componentes de la escritura señalados por Simard (1992). Por otra parte, teniendo en cuenta que en muchas actividades verbales escritura y oralidad están estrechamente ligadas, la escritura constituye también una base importante para el desarrollo de la lengua oral.

Conclusiones

La revisión de los aspectos analizados nos debería llevar a proponer una secuencia didáctica para trabajar la receta escrita de cocina como género textual y evaluar después la

reescritura de los textos. Un modelo didáctico de ese tipo permite trabajar aspectos de orden social como el reconocimiento de las diferencias de un género textual en función del destinatario y de las condiciones de producción, las funciones sociales que tiene, sus características, etc. (Dolz et al. 2013).

Para hacer más significativo el aprendizaje, esa secuencia didáctica puede ser integrada en un proyecto de aprendizaje que englobe un trabajo colaborativo entre la lengua y las otras asignaturas. Trabajar la receta de cocina puede hacer que nos planteemos la forma en la que se obtienen los alimentos en Amazonas, el tipo de cultivos más habituales en la zona, la accesibilidad a los ingredientes que se emplean, su denominación, el léxico comparativo con otras lenguas... todo ello nos lleva a una reflexión más ligada con la realidad social en la que se usa la lengua y, en este caso, también con la propia realidad de una comunidad en la que es habitual que los niños cocinen sus propios alimentos desde muy pequeños. En ese sentido, la receta de cocina es un texto adecuado no solo para el desarrollo de la escritura e incluso de la lengua oral sino también para el desarrollo de conocimientos sobre aspectos identitarios, sociales, multiculturales y multilingüísticos, que son tan importantes para la formación y desarrollo de los individuos y para las relaciones sociales en general. Como reconoce Charaudeau (2005) cuando habla de la enseñanza de la lengua, la identidad y el sustrato cultural están ineludiblemente presentes.

Como hemos visto, la escritura de la receta transmite una visión del mundo y permite trabajar dimensiones muy distintas implicadas en la comunicación verbal. Escribir una receta de cocina como tarea escolar es algo más que reproducir un texto para trabajar la gramática y la ortografía, por lo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su escritura es muy importante comprender las implicaciones que tienen en el texto empírico resultante las representaciones de quien lo escribe, pero además, también hay que tener muy presente que la formulación de la

consigna de trabajo que proporcione el enseñante a los alumnos tendrá sus efectos en el texto resultante y que esa consigna, reflejará a su vez las representaciones que el propio enseñante tiene sobre la situación de comunicación y su manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Es necesario señalar, además, que si bien una receta de cocina es considerada por muchos docentes como un texto “menor” en contraposición a un relato, una narración o un texto para argumentar, este género textual permite trabajar niveles de complejidad lingüística y discursiva diferentes, entre otras cosas, porque, como hemos visto, no es lo mismo escribir una receta para un grupo que comparte características socio-culturales que para un grupo que desconoce esas características. Es la consigna la herramienta de escritura que sin restar importancia a la ortografía y a la gramática nos permite enmarcar la producción del texto en un contexto comunicativo que puede ser modelado en función de los objetivos de aprendizaje establecidos para cada proyecto de aprendizaje y la que será el punto de partida de una secuencia didáctica³⁶ en la que se deberán trabajar los aspectos textuales, lingüísticos y discursivos prioritarios para los alumnos en función de las dificultades identificadas en la escritura inicial de un texto. De esa manera, se podrán integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura y de los géneros textuales en general las distintas dimensiones de la actividad verbal que hemos vistos en las líneas precedentes.

Antes de terminar, es necesario subrayar que el marco epistemológico que se adopte para comprender el funcionamiento de la lengua estará estrechamente ligado con las propuestas didácticas que se realicen por lo que la formación del profesorado y su entrenamiento en el uso de esas herramientas didácticas resulta esencial.

³⁶ Para más detalles sobre la secuencia didáctica, consultar Dolz y Schneuwly (1998).

Referencias

- Adam, J.-M. (2001). Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action, *Pratiques*, n° 111/112, 7-38.
- Bronckart, J.-P. (2013). Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe. En J. Dolz e I. Idiazabal (coord.) *Enseñar lenguas en contextos multilingües* (pp. 31-50) Bilbao: Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Bronckart, J.-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscopio*, vol. 3, n° 3, 149-159.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E., Fillietaz, L., Frisalon, I., Plazaola I. y Revaz, F. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève: Cahiers de la section des Sciences de l'Education.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Laussane: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. y Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel: Barcelona.
- Charadeau, P. y Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Charaudeau, P. (2005). Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue. En J. Gabry J. et alii, *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil Recuperado en <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite,119.html>

de Pietro, J.-F. y Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.

Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, vol. 38, no. 2, 497-527. (Traducción al español de V. Sánchez V.).

Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.

Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

García-Azkoaga, I.-M. (2015). Ahozko euskara, ikerketarako unibertsoa. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 96 (3), 11-28.

García-Azkoaga, I.-M. y Sullón-Acosta, K. (en prensa). *Capacidades lingüísticas shipibo-español en textos escritos por escolares bilingües de Ucayali (Perú)*. (CEISAL-Salamanca 2016).

Goody, J. (1977). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid, Akal.

Idiazabal, I. y García-Azkoaga, I.-M. (2015). Español L1 y L2 en escolares bilingües vasco-españoles. La escritura de recetas de cocina. En D. Riestra; S.-M. Tapia y M.-V. Goicoechea (Comps.) *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas, Tomo I*, (pp 203-221). Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro. Recuperado de http://editorial.unrn.edu.ar/components/com_booklibrary/ebooks/Congresos_Jornadas_Didactica_Lenguas_Literaturas_1.pdf.

Saussure, F. (1913). *Curso de lingüística general*. Paris: Payot.

Schneuwly, B. y Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.

Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. En R. Ouellet y L. Savard (eds.): Pour favoriser la réussite scolaire, (pp. 276-294). Montreal: Editions Saint-Martin.

Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pléyade.

RASGOS DISCURSIVOS DE LA COMPETENCIA LITERARIA.

ESTUDIO EXPLORATORIO

Eva Margarita Godínez López y Luisa Josefina Alarcón Neve

RESUMEN

Un espacio de estudio en la formación de la Competencia Discursiva en la adolescencia es la adquisición de la Competencia Literaria, entendida como el conjunto de saberes y habilidades de distinto tipo que el sujeto despliega al interpretar y producir textos literarios (Mendoza Fillola, 2008). Aunque la teoría al respecto es hoy abundante, son más comunes los artículos descriptivos y prescriptivos que la abordan como objeto didáctico, que las investigaciones sistemáticas sobre sus manifestaciones concretas, sean orales o escritas. El presente trabajo expone los resultados de un estudio exploratorio cuyo objetivo fue definir unidades de análisis que aporten información sobre la adquisición de dicha competencia en adolescentes escolarizados. La prueba piloto de las categorías de análisis se aplicó a una muestra representativa de ensayos comparativos realizados por estudiantes de una preparatoria privada del centro de México. Esto permitió, en acuerdo con la teoría antecedente, relacionar los rasgos encontrados con operaciones discursivas vinculadas con la interpretación de obras literarias, pero también llevó a realizar ajustes en las unidades para adecuarlas a la pregunta central de la investigación. A partir de este acercamiento al corpus fue posible diseñar una nueva propuesta de análisis que considera la forma en que los adolescentes usan terminología del análisis literario, expresiones epistémicas y figuras literarias como medios para expresar su recepción y valoración de las obras de acuerdo a su nivel de competencia; todo esto, a la luz de factores como la escolarización y el contacto con la lectura y la escritura de textos literarios.

Palabras clave: lenguaje en la adolescencia, competencia discursiva, competencia literaria, análisis de textos.

Introducción

El presente trabajo explora la posibilidad de probar empíricamente algunos supuestos que la teoría y la didáctica de la literatura han dado por sentados como componentes de una capacidad abstracta de los sujetos para producir interpretaciones coherentes sobre sus lecturas. Parte de la idea de que “sólo a través de la actuación es posible apreciar el nivel de cualquiera de las competencias del ámbito del lenguaje. En el caso de la competencia literaria, la amplitud o grado del nivel se aprecia a través de sus efectos” (Mendoza Fillola, 2008). Investigaciones previas de corte psicolingüístico, didáctico y etnográfico han verificado esta competencia a través de la observación de desempeños en materia de recepción, formación de conceptos y hábitos de consumo literario; en el presente estudio se enfoca el tema desde el plano del discurso, analizando un corpus escrito.

La comunicación escrita de la interpretación de obras literarias es reconocida por la teoría antecedente como una de las dos caras de la competencia: *recepción y producción* (Cassany, Luna y Sanz, 1999; Latorre Zacarés, 2007; Mendoza Fillola, 2008 con base en Van Dijk, 1972; Rosal Nadales, 2010 con base en Bierwisch, 1965 y Sánchez Corral, 2003; y Witte, Rijlaarsdam y Schram, 2012, fundados en Coenen, 1992); por ello, como punto de partida en la observación de la formación y desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes, ha sido necesario delimitar algunos rasgos textuales que resulten productivos como *indicadores de manifestación o presencia* de la competencia en el plano del discurso. Con ese fin se analizó un conjunto de indicadores de adquisición de la competencia previamente identificados por Mendoza Fillola (2008) y Witte, Rijlaarsdam y Schram (2012), entre los cuales se eligieron cuatro aspectos discursivos con los cuales se operó sobre una muestra de ensayos comparativos escritos por adolescentes de bachillerato.

El problema de estudio. ¿Qué es la competencia literaria?

La competencia literaria ha sido definida por diversos autores con intereses formativos o investigativos. Algunos la asimilan a la competencia lectora: “La competencia literaria implica toda actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto” (Cerrillo, 2007; en Berenguer, 2013). Mientras otros focalizan su especificidad estética: “Una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas cuanto la comprensión de sus efectos” (Bierwisch, M., 1965, cit. por Sánchez Corral, 2003; en Rosal Nadales, 2010). En cuanto las definiciones consideran la producción y no sólo la recepción, la competencia literaria comienza a ser asociada con la competencia comunicativa.

Por otra parte, a partir del interés que motivó en la psicolingüística a través de los estudios de la escritura y la lectura, a la competencia literaria se le empiezan a atribuir rasgos de carácter cognitivo ligados con el desarrollo lingüístico, como la capacidad del lector para diferenciar la comprensión literal de la literaria. De tal modo, poseerla supone poder delimitar qué rasgos, elementos, condiciones y convencionalismos permiten identificar una producción lingüística con la marca de lo poético (Chiama de Jones, 2010).

Mendoza Fillola (2008) se apoya en Van Dijk, Thomas y Culler para establecer su acepción: “La capacidad del hombre para producir e interpretar textos” (Van Dijk, 1972: 170). Es decir, una suma de saberes de muy diversa índole, necesarios para la recepción y la producción de obras literarias. Se considera una abstracción paralela a la propuesta generativista de la competencia lingüística; como una concepción ideal de un conjunto de conocimientos interiorizados por el lector, que le habilitan para la producción y la recepción de creaciones literarias. En este contexto, no es una facultad general sino una aptitud aprendida, derivada y

relacionada con la competencia lingüística (Thomas, 1978). Más cercana a la Teoría de la Recepción, la competencia es entendida como “el conjunto de convenciones para leer los textos literarios” (Culler, 1974). La competencia literaria se construye con la progresiva acumulación de conocimientos aportados por los textos, que se orientan a la elaboración del intertexto del lector. Se desarrolla en distintos momentos, en etapas con diferentes grados de formación.

Cassany, Luna y Sanz conciben la competencia literaria como un desarrollo de la competencia lingüística: “...concepto paralelo al de competencia lingüística: la competencia literaria... incluye las habilidades propias de la comprensión lectora pero va mucho más lejos (...) debería desarrollar también las habilidades de la expresión con la ampliación de recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de expresión (...) no es más que una manifestación de una competencia lingüística plena y madura” (1998: 488-489).

Por su parte, la noción cognitivista de Witte, Rijlaarsdam y Shram (2012) se basa en Coenen: “La actitud del lector literariamente competente hacia la literatura se caracteriza por la disposición a invertir en la lectura y a tener una mente abierta con respecto a las perspectivas y marcos de referencia inusuales” (Coenen, 1992, p. 73; en Witte, Rijlaarsdam y Shram, 2012, p. 7).

Finalmente, en una acepción más sociocultural, Van der Pol (2012) sostiene que no existe sólo una forma apropiada (competente) de leer literatura. Ésta depende y se construye en una comunidad interpretativa a partir de las prácticas de lectura literaria, en que los lectores interpretan de muy diversas maneras. Por tanto, la competencia literaria es tanto una característica de los lectores (una “gramática del relato internalizada”) como una descripción de tal competencia (una “poética o gramática descriptiva”).

Contexto de los participantes y características del corpus

El corpus está compuesto por 140 ensayos escritos por dos grupos de alumnos de una escuela privada de enseñanza media, con un alto reconocimiento académico, situada en la región central de México. Los estudiantes pertenecen mayoritariamente a la clase media y media-alta, de las generaciones 2011-2014 y 2012-2015, pertenecientes a los planes de estudio bilingüe y bicultural. Las muestras fueron producidas en el sexto semestre, es decir, en enero-mayo 2014 y enero-mayo 2015, respectivamente.

El ensayo comparativo en la clase de literatura. Las condiciones de producción de los textos

En los planes de estudio vigentes en el momento de recolección de las muestras, los ensayos eran evidencias de aprendizaje solicitadas en el primero, segundo, cuarto, quinto y sexto semestres. Los dos primeros cursos de Lengua Española consideraban en los objetivos curriculares que los estudiantes aprendieran a redactar ensayos interpretativos sobre obras literarias. Se escribían dos por semestre, con base en la lectura de una novela corta o un cuento.³⁷

Este tipo de ensayo partía de una tesis que debía expresar la interpretación de algún aspecto relevante de la obra, que luego tenía que ser sustentada con tres argumentos respaldados por sendas citas directas de la lectura. Los estudiantes tenían la oportunidad de elaborar un borrador para ser revisado antes de la entrega de la versión final, ya fuera por la profesora titular de su clase o por cualquiera de las dos restantes profesoras del área de Lengua.³⁸

³⁷ Generalmente literatura latinoamericana: Carlos Fuentes, García Márquez, antologías de cuentos.

³⁸ En aquel momento tres profesoras compartían las materias de Lengua I, II y III, y todas seguían los mismos lineamientos de evaluación asentados en una rúbrica única. Las diferencias en las asesorías variaban en cuanto al estilo de cada una para promover la reflexión sobre las obras y el modo de introducir el tema, que siempre ha sido el aspecto más problemático de la redacción de este género para los alumnos.

Aquellos ensayos se escribían también con el apoyo de rúbricas de evaluación conocidas con anticipación por los alumnos, en las que se enfatizaban los aspectos estructurales, de redacción, ortografía y estilo que serían evaluados. En el tercer semestre no se escribía ensayo, sino un discurso que se presentaba oralmente y formaba parte de un concurso primero interno, luego del Campus y finalmente a nivel sistema.

A partir de cuarto semestre las materias del área cambiaban del enfoque lingüístico inicial hacia un enfoque literario: Español y literatura comparada clásica (4o.), moderna (5o.) y contemporánea (6o.) consideraban entre sus evidencias de aprendizaje también dos ensayos, uno por evaluación parcial, pero ahora con el método del análisis comparativo.

El semestre suele constar de 16 semanas de clase. Sin contar las semanas de exámenes, los estudiantes leían una obra literaria a la semana (o una selección de ellas) del periodo correspondiente; en suma, 10 u 11 autores al semestre.³⁹ La lectura era objeto de un control de evaluación individual con una serie de preguntas cerradas o abiertas (impreso o por medio de una aplicación electrónica como Socrative⁴⁰), y luego se promovía la discusión en clase acerca de los temas, los personajes, el estilo, etc.

La curva de aprendizaje del ensayo comparativo, que constituye el corpus de este estudio, se puede describir como sigue: en la materia de Clásica (4o. semestre) se instruye a los estudiantes sobre las variables de comparación: motivo, contexto, influencia, deuda, imitación, estilo, escuela

³⁹ La extensión de las lecturas es muy variable pues depende de los géneros. Con la excepción de dos novelas (el *Quijote*, de la que se seleccionan capítulos de ambos libros, y la *Divina Comedia*, de la que se lee el Infierno), todas las obras se leen completas, en ediciones no abreviadas ni parafraseadas, bajo revisión de la profesora.

⁴⁰ Socrative es un sistema de respuestas en tiempo real vinculado a la nube que permite a los profesores involucrar a sus alumnos en ejercicios educativos y juegos a través de dispositivos electrónicos. Es propiedad de la empresa MasteryConnect de Salt Lake City, Utah.

literaria, género, etc., con base en las definiciones del libro de texto,⁴¹ y se les orienta sobre las formas de emprender la tarea de escritura: qué obras comparar y con qué variables.⁴² Los estudiantes disponen, por lo general, de una semana para elaborar el borrador, solicitar revisiones a cualquiera de las profesoras de Lengua si lo creen necesario y entregar la versión final impresa acompañada de la rúbrica.

A partir del primer ensayo de quinto semestre, en la materia de Español y Literatura Moderna, se puede considerar que la mayoría de los estudiantes han logrado cierto nivel de autonomía, en tanto que han mecanizado los aspectos estructurales, gramaticales y de estilo de citación, y concentran las asesorías en los aspectos siguientes:

- a) Decidir cómo abordar las obras que elegían comparar: enfoque y variables.
- b) Verificar la relación variables-citas elegidas.
- c) Revisar la ortografía.

En sexto semestre muy pocos alumnos solicitan asesoría para la revisión directa del texto; se concretan a comentar el plan general del ensayo con su profesora. Es conveniente aclarar que aunque escribían sendos ensayos en la primera y en la segunda evaluación parcial, uno no era la re-elaboración del otro, ni un segundo intento, sino documentos distintos con procesos iguales, tal como se han descrito en este apartado.

⁴¹ Betancourt, Mauricio (2009). *Literatura comparada clásica*. México: McGraw Hill.

⁴² Las obras debían ser las que iban siendo leídas a lo largo del programa del curso: poesía lírica y épica, drama y ensayo en Clásica; novela, drama y poesía en Moderna; poesía, drama, novela y cuento en Contemporánea. Las variables las escogían los estudiantes, pero generalmente se asesoraban al respecto.

Si bien los rasgos a estudiar en esta investigación están relacionados con los contenidos de la materia y son promovidos por el tipo de tarea de escritura, no son dirigidos o ni corregidos por la profesora.

La rúbrica: restricciones y libertades para el autor

La rúbrica de evaluación describe las características mínimas que debe reunir el ensayo en su versión final. Se divide en seis aspectos: tipo textual, ortografía, estructura y contenido, redacción, formato y presentación.

El primer elemento de ponderación expone lo que se espera que redacten los estudiantes; el género es descrito como un texto de estructura introducción-desarrollo-conclusión con una tesis explícita, y debe estar sustentado por argumentos con un orden lógico. Se le distingue de otros géneros cercanos como el resumen o la reseña, pues en los ensayos tempranos de los primeros semestres, un error común es contar el argumento de la obra, sin sostener una tesis ni argumentar.

La escritura convencional de las palabras y su acentuación gráfica es un aspecto de la escritura al que los bachilleres dedican mucha atención porque su descuido es penalizado en todas las materias del área de Lenguaje. Sobre una calificación total de 100, un texto con 10 errores es anulado (en el sentido de que ya no se sigue revisando y el resto de sus ponderaciones son desestimadas) y calificado con 30/100. Esta medida ejerce presión sobre los autores para corregir de manera exhaustiva sus escritos antes de entregar la versión final.

En cuanto a estructura, se pide que los ensayos tengan un título, al menos un párrafo de introducción en que se plantea el tema y propósito del ensayo. Fuera de rúbrica, se les alienta a incluir en esta sección un “gancho”: un elemento temático, anecdótico, una cita o un dato que llamen la atención del lector. El desarrollo es descrito como una secuencia recursiva en que tres

variables comparativas (que deben ser definidas) conducen la argumentación sobre el tema central. Por cada variable debe citarse una vez cada obra comparada, es decir, deben aparecer tres citas directas de cada obra. Se debe cerrar con al menos un párrafo de conclusión que no debe apartarse del tema sino recuperar la argumentación y los hallazgos del análisis comparativo.

En materia de redacción, se describen de manera simplificada los requerimientos mínimos de cohesión y coherencia del texto: la estructura de los párrafos, la exigencia de precisión y variedad en el vocabulario, con énfasis en el mantenimiento del registro académico. En este rubro también se les recuerda el uso de conectores, puntuación y otros mecanismos para cohesionar su texto.⁴³ El formato se refiere al estilo de citación, que sigue las normas de la American Psychological Association (APA); cierra con la presentación formal del documento.

Mención aparte merece el criterio incluido en el apartado de redacción según el cual se exigía al estudiante hacer uso de un discurso impersonal y objetivo, mediante la restricción de la primera persona gramatical.

El conjunto de criterios que componen la rúbrica exigen del autor: conocer y respetar las características del género en su estructura y los modos del discurso aceptables (argumentación, explicación, descripción, pero no narración); manejar un número mínimo de variables (tomadas de un repertorio preestablecido), así como un número mínimo de citas textuales referidas con el estilo APA; usar un lenguaje académico-culto evitando repeticiones y ambigüedades, y evitar la personalización. Los criterios de análisis en el presente estudio (las elecciones léxicas, el uso de

⁴³ Es fundamental anotar que los estudiantes cuentan con un Centro de Escritura Académica virtual que les ofrece recursos para planificar y revisar su escritura. No todos los alumnos reportan usarlo con frecuencia, aunque se fomenta su uso desde primer ingreso.

marcadores específicos, el tipo de estructuras sintácticas y el manejo de tropos y figuras) no son objeto de instrucción, asesoría o corrección, antes, durante o después de la escritura del ensayo.

La obtención y el ordenamiento de las muestras

La cantidad de ensayos recolectados se debe a la disponibilidad de alumnos del último semestre de cada generación y a la entrega voluntaria de los textos. A fin de mantener cierta homogeneidad en las condiciones de producción de los textos, el corpus se constituyó con los ensayos producidos al final del semestre de dos generaciones. Los ensayos fueron clasificados por generación (2014, 2015, según el año de egreso de la preparatoria);⁴⁴ y por sexo (mujeres, hombres).⁴⁵

Tabla 1.
Composición del corpus del estudio

Generación 2011-2014		Generación 2012-2015	
M	H	M	H
34	36	39	31
70		70	

De este conjunto se seleccionaron al azar 22 ejemplares para constituir una muestra representativa (16%) sobre la cual operar las categorías de análisis iniciales:

⁴⁴ El total de ensayos de la generación 2015 se igualó al total de la de 2014 eliminando 3 ejemplares al azar del conjunto más numeroso (el de producidos por mujeres, que pasó de 42 a 39).

⁴⁵ Esta clasificación presupone que no es posible, en esta etapa del trabajo, descartar factores como la “disposición” (*willingness*, según la terminología de Witte, Rijlaarsdam y Shram, 2012) de las distintas generaciones y de los distintos sexos, hacia la lectura literaria; otro factor, el de los géneros literarios comparados, también ha sido preservado en la etiquetación de las muestras en previsión de contrastaciones posteriores, por ser una dimensión considerada en el estudio holandés citado.

Tabla 2.
Composición de la muestra

Generación 2011-2014		Generación 2012-2015	
M	H	M	H
5	4	6	7
9		13	
22			

Primera aproximación al análisis de los datos

Como es usual en la investigación lingüística, el primer acercamiento al corpus supone poner a prueba unas categorías provisionales de análisis, mismas que permiten observar la naturaleza y el comportamiento de los datos obtenidos a través de esos filtros, y así poder realizar ajustes de cara a los objetivos del estudio (Strömquist, Nordqvist y Wengelin, 2004, pp. 364-365).

Elección y fundamentación de las unidades de análisis

Con ese propósito, en esta exploración fueron consideradas las siguientes categorías: vocabulario, complejidad sintáctica, marcadores discursivos y estilo.

Tabla 3.
Categorías y unidades de análisis puestas a prueba

Vocabulario	Complejidad sintáctica	Marcadores discursivos	Estilo
Sustantivos abstractos (humanidad, riqueza, religiosidad, incremento...)	Cláusulas subordinadas nominales	Manifestación de certeza (es evidente, es indudable, de hecho, está claro que...)	Figuras lógicas: antítesis, paradoja
Adjetivos abstractos (bondadoso, honrado, veraz, abstracto, servil...)	Cláusulas subordinadas adjetivales	De confirmación (en efecto, por supuesto, desde luego, efectivamente...)	Figuras retóricas: preguntas, hipérbole,

Vocabulario	Complejidad sintáctica	Marcadores discursivos	Estilo
			ironía, eufemismo
Superlativos de origen culto (sutilísimo, crudelísimo, paupérrimo...)	Cláusulas subordinadas adverbiales	De tematización (respecto a, a propósito de, referente a, por lo que respecta a...)	Figuras semánticas (tropos): alegoría, metáfora, etc.
Comparativos de origen culto (interior, exterior, inferior, anterior...)	Adjetivos antepuestos al nombre	De reformulación, explicación o aclaración (esto es, es decir, mejor dicho, en concreto...)	
Terminología propia del análisis literario (variables, géneros, escuelas...)		De ejemplificación (por ejemplo, a saber, así, sin ir más lejos...)	
Otros términos del campo semántico de las humanidades (filosóficos, históricos, económicos, sociológicos)			

La elección de estas cuatro categorías con sus sub-unidades se basó en los rasgos del instrumento de Witte, Rijlaarsdam y Schram (2012), que perfila un desarrollo en seis etapas de adquisición de la competencia literaria. Para ellos, un lector literariamente competente puede reconstruir la coherencia interna del texto para facilitar su comprensión; puede observar relaciones de semejanza o diferencia entre textos literarios, y también entre los textos y el mundo social y personal de los autores; asimismo, es capaz de comunicar su valoración personal e incluso contrastarla con la de otros lectores (2012, p. 7).

Por su parte, Mendoza Fillola (2008) considera, desde la perspectiva de la educación literaria y el análisis didáctico, que la competencia se desarrolla en tres niveles: uno inicial, uno intermedio y uno experto. El segundo nivel está: “matizado con saberes procedentes del aprendizaje sistematizado, en el análisis, en la conceptualización tipificadora y, en parte, también basado en el reconocimiento y las inferencias a partir del análisis de textos modelo y de contenidos de instrucción. El lector con competencia literaria basada en el aprendizaje, *podrá explicitar sus razones sobre la caracterización y valoración literaria de un texto*” (p. 16, subrayado nuestro), lo cual no se observa en el nivel inicial, en que el lector se basa en la intuición y el contraste para expresar opiniones, aunque no pueda justificar las razones de sus juicios.

El estudio de Witte, Rijlaarsdam y Schram (2012), tuvo como objetivo diseñar un instrumento que sirviera para describir “diferencias relevantes” en la competencia literaria entre estudiantes holandeses, con el fin de identificar el proceso individual de su desarrollo. Para ello realizaron entrevistas y paneles con profesores expertos de educación media. La pregunta central fue: “¿Qué demuestra un estudiante con un *nivel particular de competencia literaria con un tipo particular de texto literario?*” (2012, p. 2; los subrayados indican las dos dimensiones consideradas por ellos: lo que el estudiante debe aportar y las demandas del texto, en el proceso de lectura). El análisis de los datos los condujo a la identificación de 14 rasgos o indicadores con los cuales definieron seis niveles sucesivos de competencia.

La siguiente descripción extrae rasgos de los niveles 3 y 4 de Witte, Rijlaarsdam y Schram (2012): “neither limited, nor extended” y “somewhat extended”, y el nivel dos de Mendoza Fillola (2008), que son propiamente los que evidencian una competencia literaria formada.

Tabla 4.

Las categorías y unidades como indicadores de niveles de competencia (adaptada de Witte, Rijlaarsdam y Schram, 2012, y Mendoza Fillola, 2008).

		Rasgos <i>Familiaridad con o capacidad de</i>			
Nivel de competencia	Perfil del lector	Vocabulario	Sintaxis	Marcadores discursivos	Estilo
2. Intermedio, mediado por el aprendizaje	“Aprendiz” El lector puede explicar sus razones sobre la caracterización y valoración literaria de un texto.	Conceptualización tipificadora basada en contenidos de instrucción	—	Caracterización y valoración literaria fundamentada en razones	—
3. Ni limitado ni extendido	“Reflexivo” Puede leer, comprender y apreciar obras literarias más bien simples.	Vocabulario matizado y algo variado (menos cotidiano, un poco más remoto para el estudiante). Conocimiento del dominio específico de la literatura: teoría narrativa elemental (instrumental)	Reconstrucción coherente del sentido de muchas oraciones largas pero claramente estructuradas	Construcción de la coherencia del texto	Estilo predominantemente literal pero también lenguaje figurado

		Rasgos <i>Familiaridad con o capacidad de</i>			
Nivel de competencia	Perfil del lector	Vocabulario	Sintaxis	Marcadores discursivos	Estilo
4. Algo extendido	“Interpretativo” Puede leer, comprender y apreciar obras literarias de un nivel medio de dificultad.	Vocabulario variado que es a menudo bastante alejado del uso lingüístico de los estudiantes. Conocimiento del dominio específico de la literatura: teoría del análisis de la trama e interpretación del texto	Reconstrucción coherente del sentido de muchas oraciones bastante complejas		Lenguaje con varias capas de significado (metáforas, ironía, simbolismo)

La familiaridad con el vocabulario y con el estilo literario, así como la posibilidad de construir representaciones de sentido coherentes a partir de secuencias sintácticamente complejas, eran consideradas por los investigadores holandeses como rasgos respecto de los cuales los adolescentes habrían de demostrar diferentes grados de competencia. En el entendido de que ésta comprende tanto la interpretación como la producción (Van Dijk, 1972, en Mendoza Fillola, 2008), en este trabajo se intentó probar si dichos rasgos pueden ser no sólo conceptualmente representables por los sujetos al grado de operar con ellos al leer, como lo pretendía el instrumento del antecedente holandés, sino incorporados al discurso propio en la escritura de un ensayo.

Asimismo, la capacidad de reconstruir coherentemente el sentido de los textos, resaltada también por Mendoza Fillola (2008), quien añade a esta reconstrucción la emisión de valoraciones

justificadas, podría observarse por la aparición en el texto de marcadores del discurso que evidencien procesos explicativos y argumentativos por parte de los autores.

Resultados del estudio exploratorio

El análisis de las categorías y unidades que se aplicaron a la muestra en este estudio exploratorio se sustentó en los siguientes autores: el corpus del español de México de López Chávez (2013) para el vocabulario; Betancourt (2009) para la terminología literaria; Gili Gaya (2002) para el análisis sintáctico; Calsamiglia y Tusón (2004) en la identificación de marcadores discursivos, y Beristáin (1998) y García Barrientos (2014) en lo referente a las figuras retóricas y poéticas. La segmentación en cláusulas se hizo a partir de los lineamientos de Berman y Slobin (1994).

Por razones de espacio, en los siguientes apartados se presentan sólo algunos ejemplos del análisis de cada categoría.

Así, para el primer punto a revisar, el correspondiente al vocabulario, se analizaron ejemplos en los que aparecieron términos especializados de alguna disciplina social, sustantivos o adjetivos abstractos o de baja frecuencia⁴⁶ (López Chávez, 2013); y terminología del análisis literario, como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5.

Análisis del tipo de vocabulario en ejemplos representativos de la muestra⁴⁷

⁴⁶ Como referente, la preposición *a* tiene un índice de uso de 13,958.58; el verbo *carecer* 27.72; *realidad* 155.85 pero *realismo* sólo 2.44 (López Chávez, 2013).

⁴⁷ Por razones de espacio se omite la explicación en extenso de la nomenclatura que usamos para identificar cada muestra: baste señalar que incluye la generación 14 o 15, el sexo H o M, las iniciales del participante, identificador de ensayo y géneros comparados, todo entre paréntesis.

Ejemplo	Frecuencia	Descripción
<i>Este poema resulta un poco más <u>explícito</u></i> (15HJLR1PT)	Adjetivo de baja frecuencia: índice 4.82	
<i>No es sino cuando se acepta esto que se topa uno con el despropósito total y <u>antiquísimo</u> de la vida misma</i> (15HJRV2TN)	Adjetivo de baja frecuencia: índice 1	Adjetivo superlativo culto
<i>...aquello ilógico y sin sentido; todo ello <u>aunado</u> a la vida</i> (15AXR2TN)	Adjetivo de baja frecuencia: índice 7.	
<i>Busca <u>desmitificar</u> la trascendencia, poner en evidencia que la vida humana está gobernada por el azar</i> (15JMR1TT)	Verbo de frecuencia 0 Sustantivo, índice 5.66.	Sustantivo abstracto
<i>Claramente se puede observar cómo dicha <u>cita</u> produce en el <u>lector</u> un <u>efecto</u> de angustia porque la mujer se castiga por irse con otro hombre, pero además de amor por querer a ese hombre, causa un <u>efecto</u> de sentimientos encontrados que a su vez crean una <u>atmósfera dramática</u></i> (15HJLR1PT)		Términos de intertextualidad y análisis literario.
<i>Para demostrar lo anterior, se utilizarán las <u>variables comparativas de escuela literaria, estilo</u> y <u>motivo</u> propuestas por Mauricio Betancourt en su libro <i>Literatura comparada clásica</i></i> (15HJMR1TT)		Términos del análisis literario.

En el segundo punto, la sintaxis, se tomaron los periodos clausales con subordinación adverbial, sustantiva o de relativo; asimismo, se recogieron todos los adjetivos antepuestos al nombre, esto último debido a que se considera que la anteposición del adjetivo al sustantivo que califica o especifica responde en español a un estilo más literario (García Barrientos, 2014, p. 50). A continuación se expone el análisis de los ejemplos más representativos.

- a. *La conclusión que se obtiene de este ensayo comparativo es que el existencialismo muestra la realidad tal cual es sin ningún tipo de alteración emocional pues las cosas pasan y no hay manera de detenerlas más que tomando una actitud absurda reaccionando de manera diferente ante cualquier circunstancia para así evitar que afecte al hombre en cuanto a sus emociones y sentimientos pues la mayoría de las veces exponerse de manera emocional puede dejar al hombre vulnerable para cualquier otro momento que le depare el destino (15MAGA2TN). Se muestra enseguida la segmentación clausal y la propuesta de análisis en la Tabla 6:*

Tabla 6.

Análisis de la complejidad sintáctica de un ejemplo representativo de la muestra

Ejemplo dividido en cláusulas	Tipo de subordinación
<i>La conclusión {que se obtiene de este ensayo comparativo} es</i>	
<i><que se <u>obtiene</u> de este ensayo comparativo></i>	INCRUSTADA RELATIVA
<i>que el existencialismo <u>muestra</u> la realidad {tal cual es} sin ningún tipo de alteración emocional</i>	C. PREDICATIVO
<i><tal cual <u>es</u>></i>	INCRUSTADA ADJETIVA
<i>pues las cosas pasan y no hay manera</i>	COORDINADAS
<i>de <u>detenerlas</u></i>	C. PREPOSICIONAL
<i>más que <u>tomando</u> una actitud absurda</i>	C. C. MODAL
<i><u>reaccionando</u> de manera diferente ante cualquier circunstancia</i>	C. C. MODAL
<i>para así <u>evitar</u></i>	C. C. FINAL
<i>que <u>afecte</u> al hombre en cuanto a sus emociones y sentimientos</i>	C. OBJETO
<i>pues la mayoría de las veces {exponerse de manera emocional} puede dejar al hombre vulnerable para cualquier otro momento {que le depare el destino}</i>	PERÍODO CAUSAL

<exponerse de manera emocional>	SUBORDINADA DE SUJETO
<que le <u>depare</u> el destino>	RELATIVA

- b. Como anteriormente se mencionaba, la obra de Camus es profundamente existencialista, Albert Camus usó mucho esta corriente ya que expresaba lo que él quería plantear en sus textos, la pérdida del hombre en un mundo frío, abandonado y sin moral, Dios ha muerto es la máxima de este movimiento, el existencialismo que tiene como principal representante a Friedrich Nietzsche trata expresa eso, la pérdida total de la fe y la esperanza (14HJRV2TN).

En la Tabla 7 se presenta el análisis de este fragmento.

Tabla 7.

Análisis de la complejidad sintáctica de un ejemplo representativo de la muestra

Ejemplo dividido en cláusulas	Tipo de subordinación
Como anteriormente se <u>mencionaba</u> ,	C. C. MODAL
la obra de Camus es profundamente existencialista,	
Albert Camus usó mucho esta corriente	
ya que <u>expresaba</u> {lo que él quería plantear en sus textos}, la pérdida del hombre en un mundo frío, abandonado y sin moral,	C.C. CAUSAL
<lo que él <u>quería plantear</u> en sus textos>	INCRUSTADA DE OBJETO
Dios <u>ha muerto</u>	SUBORDINADA DE SUJETO (la muerte de Dios)
es la máxima de este movimiento,	
el existencialismo {que tiene como principal representante a Friedrich Nietzsche} expresa eso, la pérdida total de la fe y la esperanza	
<que <u>tiene</u> como principal representante a Friedrich Nietzsche>	INCRUSTADA RELATIVA

- c. *Las obras a comparar serán Esperando a Godot de Samuel Beckett y El extranjero de Albert Camus. Dos obras separadas por diez años de diferencia y dos países muy distintos que entregan al mundo a grandes autores (...) En su protagonista aparece reflejada la Europa herida y destrozada tras dos grandes guerras. (...) Sus personajes son la personificación de tan radical cambio en el ámbito del pensamiento. (...) Por otro lado, en Esperando a Godot se presenta una fría ejemplificación del hombre moderno. (15AXR2TN).* A continuación se presenta la propuesta de segmentación y análisis de este ejemplo (Tabla 8).

Tabla 8.

Análisis de la complejidad sintáctica de un ejemplo representativo de la muestra

Ejemplo dividido en cláusulas	Tipo de subordinación
<i>Las obras {a comparar} serán Esperando a Godot de Samuel Beckett y El extranjero de Albert Camus.</i>	
<a <u>comparar</u> >	INCRUSTADA ADJETIVA
<i>Dos obras separadas por diez años de diferencia y dos países muy distintos que <u>entregan</u> al mundo a grandes autores (...)</i>	NOMINAL ADNOMINAL Adjetivo antepuesto (frase hecha)
<i>En su protagonista aparece reflejada la Europa herida y destrozada tras dos grandes guerras (...)</i>	Adjetivo antepuesto
<i>Sus personajes son la personificación de tan radical cambio en el ámbito del pensamiento (...)</i>	Adjetivo antepuesto
<i>Por otro lado, en Esperando a Godot se presenta una fría ejemplificación del hombre moderno.</i>	Adjetivo antepuesto con valor metafórico (epíteto)

- d. *El siguiente ensayo tiene como propósito comparar la obra Un tranvía llamado deseo de Tennessee Williams y Esperando a Godot de Samuel Beckett. Sin embargo, el verdadero propósito es adentrarse en el lado oscuro del amor; descubrir cómo la pasión máxima del*

espíritu humano puede convertirse en la causa primera de su desastre. (15HJMR1TT). La

Tabla 9 muestra la propuesta de análisis del ejemplo.

Tabla 9.

Análisis de la complejidad sintáctica de un ejemplo representativo de la muestra

Ejemplo dividido en cláusulas	Tipo de subordinación
<i>El siguiente ensayo tiene como propósito</i>	
<i>comparar la obra Un tranvía llamado deseo de Tennessee Williams y Esperando a Godot de Samuel Beckett.</i>	C. OBJETO
<i>Sin embargo, el verdadero propósito es</i>	
<i>adentrarse en el lado obscuro del amor;</i>	C. PREDICATIVO
<i>descubrir cómo la pasión máxima del espíritu humano {puede convertirse en la causa primera de su desastre.}</i>	C. PREDICATIVO Adjetivo pospuesto enfanzador
<i><puede convertirse en la causa primera de su desastre.></i>	C. OBJETO Adjetivo pospuesto enfanzador

El tercer punto del análisis se enfoca al uso de marcadores discursivos, concretamente a aquellos que portan manifestación de certeza o confirmación, o que cumplen la función de tematizadores, reformuladores, ejemplificadores (Tabla 10).

Tabla 10

Análisis de marcadores discursivos en ejemplos representativos de la muestra

Ejemplos	Descripción del marcador
<i>Claramente se puede observar cómo dicha cita produce... (15HJLR1PT)</i>	Manifestación de certeza. Igualmente puede ser considerada una expresión epistémica de certeza, o de evidencialidad directa
<i>Este poema resulta un poco más explícito ya que <u>aquí se indica que alguien ha muerto</u>... (15HJLR1PT)</i>	Posible tematizador, que también se puede considerar que aporta una prueba de evidencialidad inferencial

<i>La conclusión que se obtiene de este ensayo comparativo es... (15MAGA2TN)</i>	Conclusivo
<i>El debate que interesa ahora es... (15HJRV2TN)</i>	Tematizador. Vuelve a enfocar el tema

Por último, se revisa el uso de tropos y figuras poéticas: epítetos subjetivos, prosopopeyas, símiles, metáforas, ironías, hipérbole, interrogación retórica, etcétera. (Tabla 11).

Tabla 11
Tropos y figuras poéticas en ejemplos representativos de la muestra

Ejemplos	Descripción
<i>¿Será que la vida es absurda? ¿Qué tanta indiferencia se le puede aplicar a la misma para llegar a considerarla carente de sentido? (15AXR2TN)</i>	Interrogación retórica
<i>El verdadero propósito de este ensayo es adentrarse en el lado oscuro del amor, descubrir <u>cómo la pasión máxima del espíritu humano puede convertirse en la causa primera de su desastre</u> (15HJMR1TT)</i>	Epíteto con sentido figurado; paradoja
<i>La realidad, esa <u>perra tibia e hipócrita</u> que <u>te abofetea</u> sea o no sea el momento adecuado, <u>ambivalente, prismática y espectral</u>. ¿Es acaso la realidad sólo una plataforma en común que permite establecer relaciones sociales? ¿Es acaso todo mucho más simple de lo que parece? (...) y si supiéramos todas esas respuestas, ¿de qué serviría? ¿Qué cambiaría? Igual <u>todos se mueren</u> (15HJRV2TN)</i>	Epítetos subjetivos con sentido metafórico; prosopopeya; interrogación retórica, hipérbole

Discusión y conclusiones

Productividad de las categorías de análisis como indicadores de la competencia literaria

- a) En cuanto a la aparición de vocabulario especializado se pudo valorar que éste debe restringirse en el análisis para la Competencia Literaria exclusivamente a la terminología literaria, en razón de que la producción de cualquier otro tipo de texto —escolar o no—, con

cierto grado de formalidad, puede elicitar el uso de sustantivos y adjetivos abstractos y no sólo el ensayo comparativo literario. Por otra parte, la frecuencia de uso (que se esperaba baja en ese tipo de términos) tendría que haber sido contrastada por vía de la experimentación para tomar otro tipo de muestras menos formales, para la que no se contaba con los mismos sujetos. En este estudio exploratorio se comparó el vocabulario con un corpus existente para su validación (López Chávez 2013), que si bien mostró la baja frecuencia de ciertos términos, no se puede llegar a generalización de la complejidad del vocabulario en los ensayos analizados.

- b) La complejidad sintáctica no es un indicador representativo de la competencia literaria, debido a que, una vez más, ésta puede ser observada en otros tipos textuales producidos por sujetos de edad y escolaridad semejantes, a causa de lo cual no necesariamente se podría interpretar como una manifestación exclusiva de esta competencia. Las condiciones de producción de los ensayos, que abren la posibilidad de que los escritores planificaran, monitorearan y editaran sus escritos, por otra parte, dejan fuera de consideración un posible estudio evolutivo, enfoque para el cual sí resultaría relevante el análisis de la complejidad. Por otra parte, la anteposición del adjetivo se encontró pocas veces, y cuando no formaba frases hechas cobraba valor retórico, por lo que se considerará como rasgo de estilo, en la categoría de tropos y figuras literarias.
- c) Aunque los marcadores del discurso ya habían sido objeto de una primera depuración para dejar fuera conectores argumentativos y ordenadores, los primeros por haber sido ya estudiados,⁴⁸ y los segundos por su alta frecuencia en cualquier tipo de texto, la necesidad de ceñir las categorías de análisis al objetivo central de conocer los modos de manifestación de

⁴⁸ Cfr. Godínez, 2010 y García, 2015.

la competencia literaria en lo que la Teoría de la Recepción nombra “intertexto del lector” (Mendoza Fillola, 2008) exigió un segundo replanteamiento. Al ser el intertexto un espacio discursivo en el cual se refleja la representación de sentido de las obras leídas, resultaba más relevante observar los procesos de significación de sus autores, bajo la forma de expresiones epistémicas que, además, reflejarían los esfuerzos de los adolescentes por respetar el registro formal y objetivo exigido en la rúbrica de evaluación del ensayo.

- d) Por último, la categoría de análisis tropos y figuras literarias cobró una dimensión mayor al ser conceptualizada como el estadio o nivel más alto (por haberse encontrado pocas veces pero en formas elaboradas) de manifestación de la competencia literaria. Ejemplos de ello fueron los epítetos subjetivos con valor metafórico, la interrogación retórica, la hipérbole y la paradoja. Esto apuntala dicha categoría como indicador, cobrando mayor relevancia de la que se le otorgaba en un principio.

Tras la revisión de los resultados de esta primera aproximación a los datos, se perfila una nueva propuesta de análisis: uno a nivel local, cuantitativo, en busca de repertorios de las unidades depuradas, y otro global, cualitativo, que describirá las operaciones del hablante sobre su texto en función de su competencia literaria, es decir, como manifestaciones de su desempeño en las tres esferas de observación seleccionadas.

Nueva propuesta de análisis

- a) Metalenguaje: incorporación de terminología especializada del análisis literario.
- b) Metadiscurso: expresión valoraciones e interpretaciones sobre las obras comparadas, atenuadas o intensificadas por medio de la modalidad epistémica y la evidencialidad.

c) Expresión poética: el uso de figuras y tropos como medio de expresión poética.

En síntesis, los aspectos del discurso que esta investigación relaciona con rasgos de la competencia literaria se observaron en los niveles y categorías de la Tabla 12.

Tabla 12
Propuesta de niveles, categorías y unidades de análisis para el estudio de la competencia literaria

Niveles de análisis	Categorías (rasgos de CL)	Unidades (lingüísticas)
Léxico	Incorpora el metalenguaje literario en la escritura de su ensayo comparativo.	Términos del análisis literario
Semántico	Elabora una interpretación coherente de las obras mediante la expresión de valoraciones fundamentadas.	Expresiones epistémicas
Estilístico	Maneja tropos y figuras poéticas como medios de expresión.	Tropos y figuras poéticas

Conclusiones

Gracias a estudios como los de Mendoza Fillola (2008) y de Witte, Rijlaarsdam y Schram (2012) se conoce que la competencia literaria es un saber, mejor dicho, un conjunto de saberes, que se desarrolla en distintos y sucesivos momentos de la escolarización, por lo que las diferentes etapas suponen diversos grados de apropiación; es decir, es una competencia basada en el aprendizaje, hecho que motiva y justifica la observación de desempeños en un contexto escolar y nivel específicos, como es el propósito de este trabajo.

Dado su carácter de adquisición cultural y no de facultad, que involucra saberes metadiscursivos y metaliterarios —observación de las particularidades del discurso y de los géneros literarios, apreciación del hecho literario como uso distintivo del lenguaje poético,

participación en la construcción del sentido, establecimiento de conexiones intertextuales, proyección de valores, formas, estructuras y referentes culturales, etc. (Mendoza Fillola, 2008)–, esta competencia puede ser analizada en las producciones de los adolescentes con distintos enfoques; desde los planos del discurso, la teoría y la didáctica literarias, y en al menos dos niveles del análisis lingüístico: léxico y semántico-estilístico.

Finalmente, las tres categorías de análisis seleccionadas y reelaboradas con base en el presente estudio exploratorio coinciden con los tres tipos de “impulsos literarios” que identifica Van der Pol (2012) en la configuración del perfil del lector: el hermenéutico (entender e interpretar la historia), el personalizador (relacionar la historia consigo mismo y con la propia historia personal) y el estético (responder receptivamente a la historia como una experiencia vivida o usar la historia como plataforma para la expresión creativa propia). La propuesta aquí presentada probablemente confirme que en la formación y desarrollo de la competencia literaria estos impulsos son pasos diferenciados en un primer momento, para luego integrarse en un repertorio de saberes y habilidades que el lector moviliza con autonomía creciente.

Referencias

- Berenguer Remiro, A. (2013). *Propuestas para desarrollar la competencia literaria en alumnado con necesidades específicas*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Navarra. Recuperado de <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/8040>
- Beristáin, H. (1988). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Berman, R. y Slobin, D. (Eds.). (1994). Glossing and Transcript conventions. En *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* (pp. 655-664). New York: Lawrence Erlbaum.
- Betancourt, M. (2009). *Literatura comparada clásica*. México: McGraw Hill.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). Lengua y sociedad. En *Enseñar lengua* (pp. 433-555). Barcelona: Graó.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Chiama de Jones, M. C. (2010). *¿Cómo leemos literatura en el aula? Estrategias para la promoción de la lectura*. Buenos Aires: Biblos.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, 8-22. Recuperado de http://www.gretel.cat/sites/default/files/fitxers/-Colomer_La-Adquisicion_de_la_competencia_literaria.pdf
- De Haan, Ferdinand (2006). Typological approaches to modality. En Frawley, William (2006). *The Expression of Modality (The expression of cognitive categories, 1)*. [pp. 27-70.] Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- García Barrientos, José-Luis (2014). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Madrid: Arco Libros (Cuadernos de Lengua Española 56).

- García Mejía, Karina (2015). *Conectores discursivos en textos argumentativos y narrativos producidos por adolescentes escolarizados*. (Tesis de maestría inédita). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro/Facultad de Psicología.
- Gili Gaya, S. (2002). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Godínez López, Eva Margarita (2010). *El desarrollo argumentativo en la adolescencia*. (Tesis de maestría inédita). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro/Facultad de Psicología.
- Hess Zimmermann, Karina (2010). Evaluaciones y narración. En *Saber lengua. Lenguaje y metalinguaje en los años escolares* (pp. 101-117). México: El Colegio de México.
- Kroeger, Paul R. (2005). Tense, aspect, and modality. En Kroeger, Paul R. (2005). *Analyzing grammar. An introduction*. [pp. 147-171.] Nueva York: Cambridge University Press.
- Latorre Zacarés, V. (2007). Hábitos lectores y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 3, 55-76. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259120376004>
- López Chávez, J. (2013). *Léxico básico del español de México*. México: Édere/Instituto de Educación y Formación Atenea, SC.
- Mendoza Fillola, A. (2008). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/0036517208806103991,46,p0000001>.
- Peskin, J. y Olson, D. (2004). On reading poetry. Expert and novice knowledge. En Berman, R. (ed.) (2004). *Language development across childhood and adolescence*. Filadelfia: John Benjamins.
- Rosal Nadales, M. (2010). Creación poética y competencia literaria: propuestas didácticas. *Álabe*, 2. Diciembre. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/28>

- Strömqvist, S., Nordqvist, A. y A. Wengelin (2004). Writing the Frog Story. Developmental and Cross-Modal Perspectives. En Strömqvist, S y L. Verhoeven. *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Van der Pol, Coosje (2012). Reading picturebooks as literature: four-to-six-year-old children and the development of literary competence. *Children's Literature in Education*, 43, 93-106.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G. y Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-33. Recuperado de <http://www.literaryframework.eu/static/documents/key/5.1%20An%20empirically%20theory%20of%20literary%20development.pdf>

LA LECTURA ES UN COMPLEJO TRABAJO SUBJETIVO DENTRO DE UN ESPACIO DE ESPIRITUALIDAD LAICA

Galo Guerrero Jiménez

RESUMEN

Desde el ámbito de la reflexión este trabajo pretende aseverar que la lectura es un complejo trabajo subjetivo dentro de un espacio de espiritualidad laica. En efecto, la lectura construye subjetividad y por ende muchas significaciones a partir de la interpretación personal de cada lector. Por lo tanto, la lectura debe incorporarse en nuestra vida, no como obligación sino como hecho de vida; pues, leer por leer no tiene sentido. En este orden, importancia y subjetividad le dan el toque esencial que un texto necesita para que sea valorado por el lector desde su máxima condición intelectual y emocional. Aprender a desarrollar el máximo grado de importancia en lo que el lector lee, va de la mano con los intereses de vida familiar, profesional y social, y con los objetivos e ideales que ese lector se traza en la vida mientras hace camino al andar. Leer para tomar conciencia de la realidad, sobre todo desde nuestro desarrollo espiritual, es decir, desde la riqueza interior que cada ser humano tiene. Con la lectura se alimenta nuestro espacio de espiritualidad laica en virtud de que es posible construir un espacio de realización personal, de conciencia individual y de sujeto-lector-social que ha podido enriquecer su yo desde la otredad para darle un sentido plenamente humano a su actividad cotidiana y mundana. Esta experiencia es la que nos permite desarrollar nuestra sabiduría interior; con ella es posible que la comunicación a través de la palabra oral y escrita tenga su mejor intencionalidad.

Palabras clave: lectura, subjetividad, espiritualidad laica, experiencia, humanismo.

Introducción

Este artículo se sustenta en siete apartados; cada uno de ellos contribuye a reafirmar el sentido de la lectura como un complejo trabajo subjetivo, en cuya mirada resuena la experiencia personal que el lector desparrama en el texto de una manera transformadora, con el convencimiento de que las palabras leídas, en cuanto son asumidas de un modo particular, producen sentido hasta llegar a crear una realidad plena y especial en cada lector. Así, cada uno de los temas: la lectura construye subjetividad, importancia y subjetividad lectoras, la lectura es un espacio de espiritualidad

laica, una lectura a solas, leer para captar la realidad más honda de las cosas, desde la sabiduría interior el lector puede ir más lejos, y el lector construye con elementos de su subjetividad, son tópicos que aquí se analizan para dar a entender que una experiencia de lectura crea un lenguaje en el que el lector aparece con su modo de ser, de sentir y de percibir la realidad desde su máxima condición humano-intelectual y emocional.

La lectura construye subjetividad

Todo acto de lectura es básicamente un acto de humanismo; en él, el lenguaje y la formación son parte constitutiva, vital para que la lectura se vuelva plenamente humana, es decir, vinculada a un hecho de existencia con sentido, con ganas de vivir a plenitud. Si la lectura no nos conmueve, si ella no nos saca de la rutina y si no nos permite reflexionar sobre el sentido de la existencia humana, categóricamente nos volvemos menos humanos.

La torpeza de nuestras acciones humanas está a flor de piel si no buscamos mecanismos que nos eduquen permanentemente, tal como sucede con la lectura, que en la medida en que, a través del lenguaje, la sentimos en lo más profundo de nuestro corazón y de nuestra cabeza, deja de ser un proceso puramente intelectual para convertirse en un hecho de vida que nos mueve internamente hacia la búsqueda de ideales cuyo reflejo se evidencia en el modo en que el texto nos afecta.

Si no hay afectación desde la lectura es preferible no leer; si no hay reacción y sobre todo esfuerzo para aprender a inferir cada explosión de lenguaje que aparece como una llamada de atención desde la más plena subjetividad para entender y valorar los efectos que una lectura

produce, entonces, muy difícilmente ese lector podrá intervenir en su mundo ni habitar los espacios vitales que él recorre, que no sean desde una mera manifestación apenas habitable humanamente.

De los libros se recogen muchas porciones de humanismo; de ellos aprendemos a comprometernos con más lucidez ante las circunstancias de la vida. Así como un gran amor nos conmueve hasta extremos de darlo todo por ese ser amado, el libro nos despierta también pasiones y compromisos de amor para hacer de este mundo un lugar más habitable. La lectura, por lo tanto, construye muchas significaciones, pero sobre todo, “la lectura es un desplazamiento que construye subjetividad, construcción que será un modo de estar en el mundo” (Pradelli, 2011, p. 53), tal como cualquier otra persona está en el mundo dependiendo de lo que hace y cómo lo hace para instalarse en él y poner su cuerpo, su alma y su vida de una manera racional, o a veces, penosamente, con toda su brutalidad a cuestas. El pensamiento que Pradelli recoge de Ferdinando Camon es muy bien venido cuando afirma que “quien vive, vive la propia vida. Quien lee, vive en cambio las vidas de otros. Pero como una vida existe en relación con otras vidas, quien no lee no entra en esa relación, y por ende ni siquiera vive la propia vida; la pierde” (2011, p. 53). Perder la vida, es decir, rebajar nuestra condición de vida por no leer, es decir, por no educarnos, por no estar en contacto con el otro, que es el que nos ayuda a vivir, es, en efecto, irse sintiendo desplazado, muerto en vida, poco a poco, hasta que la degradación, por no vivir en contacto con el otro, nos hace sucumbir ante lo más excelso: el amor por la vida para que nuestra vida sea un amor, es decir, un emporio de felicidad que es a lo que aspiramos racional y coherentemente, cada ser humano.

Por lo tanto, la lectura debe incorporarse en nuestra vida, no como obligación sino como hecho de vida; pues, de entre tanta riqueza que ella nos aporta,

la lectura permite conocer otras civilizaciones. Pero como la propia civilización se conoce solo en relación con otras civilizaciones, quien no lee no conoce ni siquiera

su propia civilización: es ajeno a su tiempo y a su gente. Un pueblo no se puede permitir tener a individuos que no leen (Pradelli, 2011, p. 55).

Importancia y subjetividad lectoras

Una de las grandes fortalezas de la lectura es que el lector puede añadir los elementos subjetivos que le faltan al escrito; y por supuesto que este factor solo es posible cuando al lector le importa lo que lee. Importancia y subjetividad le dan el toque esencial que un texto necesita para que sea valorado por el lector desde su máxima condición intelectual y emocional.

Leer por leer no tiene sentido. A nuestros estudiantes a veces les sucede esta penosa realidad de acercarse a un texto que no les llama la atención, y por lo tanto no le dan la importancia que este se merece para que la subjetividad, es decir, el aporte personal, la interpretación y la valoración crítica le den la frescura y el donaire que el texto respira. Por supuesto, nuestros estudiantes se ven obligados a leer, por eso no les nace ni la subjetividad ni la importancia que les debe merecer ese escrito. Cuando esto sucede no es posible ni siquiera llegar a comprender lo leído, peor el que sea factible una interpretación personal y una valoración crítica, que es lo que se debe hacer con todo cuanto se lee.

Aprender a desarrollar el máximo grado de importancia en lo que el lector lee, va de la mano con los intereses de vida familiar, profesional y social, y con los objetivos e ideales que ese lector se traza en la vida mientras hace camino al andar. La importancia le aviva la subjetividad al lector, y el texto, desde ese orden de interés cobra vida, se robustece por el grado de generosidad que el lector le está brindando, y con mayor razón si se lee desde la perspectiva axiológica que Chambers plantea:

Aprende a leer lentamente y aprende a escuchar lo que estás leyendo como si se tratara de una lectura en voz alta. Toda lectura, toda escritura consiste en utilizar el lenguaje. Presta atención tanto a la manera en que se utiliza el lenguaje como a cada uno de sus elementos: el sonido de su música, sus ritmos y tonadas, su cadencia, sus pausas, su síncopa y sus armonías, sus discordancias y polifonías, aquello que se dice y aquello que no se dice. Para lograrlo es necesario que leas con la suficiente lentitud como para escuchar el sonido de su música en tu cabeza. (Si te resulta difícil escucharlo dentro de tu cabeza, léelo en voz alta). Si actúas de esta manera, alcanzarás el objetivo de toda lectura y toda escritura, que es el siguiente: disfrutarla tanto como para hacer de ella un motivo de goce permanente y vivir la vida en plenitud (2006, pp. 140-141).

La importancia, por lo tanto, que como lector le pueda brindar al texto, al tema, al contenido, le permite a ese lector vivenciar lo que Chambers (2006) sostiene: leer con lentitud, poco a poco (no a mil palabras por minuto como sostienen ciertos charlatanes) para escuchar en lo profundo de nuestro corazón y de nuestro cerebro lo que mis ojos van deletreando palabra tras palabra, como si se tratase de masticar una sabrosa comida, bien preparada, bien condimentada. Así, no solo que descubro y escucho el sonido que las palabras tienen para saber lo que dicen, sino, esencialmente, lo que no dicen. Aquí aparece el elemento subjetivo, tan importante para comprender, inferir y criticar desde mi más efervescente emoción humana que es la que me permite disfrutar de esa lectura. Y solo así, como dice el mismo Chambers, la lectura hace de mí quien soy. Así es, al leer, poco a poco, día tras día, voy descubriendo en qué me he transformado, en qué puedo aportar mejor y cómo puedo valorar mejor mi vida y la de los demás; esto es vivir la vida en plenitud.

La lectura es un espacio de espiritualidad laica

La lectura, antes que un trabajo externo, es una realidad interior. La persona entera se ve implicada en un complejo trabajo subjetivo, muy personal, único para entender y valorar lo que

lee. Al leer, la persona se lee a sí misma y lee a otros desde un muy bien ganado espacio de espiritualidad laica, al estilo de lo que sostiene Égüez:

Cuando se entienda que la lectura es más importante que una carretera, este país será otro, primero porque habrá mejores y debidas carreteras, luego porque nos daremos cuenta del sacrificio que se hace para tenerlas, las cuidaremos y aprovecharemos más, es decir, seremos mejores ciudadanos, las cosas volverán a tener un valor de uso y no solo de cambio, de réditos políticos o de mercadeo (Rocinante, Nro. 66, 2014, p. 13).

Esta es la lectura que sirve: la que nos impacta, la que nos conmueve, la que nos compromete educativa, cultural, política, humanística y científicamente. Nuestro desarrollo espiritual, es decir, la riqueza interior que cada ser humano tiene, con la lectura se alimenta, se fortalece, se tonifica todo ese potencial interior para el logro de las más sanas realizaciones. Leer para tomar conciencia de la realidad, de manera que sea posible “concebir la tarea como una acción que parte de una convicción, que tiene una finalidad, de progresiones cíclicas donde el desarrollo ontológico de cada lector se expande en su accionar como ciudadano” (Bojorque, 2008, p. 29) que sabe evidenciar su compromiso cívico, comunitario, familiar, profesional y personal para habitar el mundo no desde la mera objetividad de lo que ve, sino de lo que piensa y siente desde su más profunda subjetividad, desde esa realidad interior que lo encamina al compromiso con la vida.

En efecto, toda obra estética, humanística y científicamente bien escrita es una porción de lenguaje que expresa vida, compromiso, sabiduría e infinidad de interpretaciones, de experiencias y de valoraciones según sea la formación de ese lector que ávido espera ser nutrido, favorecido por la alteridad, por el otro, por el escritor, que le dice al lector su decir, su pensamiento, su yo y su tú, su estar en el mundo, su existencia desde una morada construida por él y analizada por un lector que no le importa tanto el conocimiento, la información o el leer rápido o a medias para cumplir con una tarea educativa o informativa, sino para construir su propio espacio de realización

personal, su conciencia individual de sujeto-lector-social que ha podido enriquecer su yo desde la otredad y darle un sentido plenamente humano a su actividad cotidiana y mundana.

Vale, por lo tanto, insistir en un lector poseedor de una competencia para la búsqueda personal de la felicidad, del disfrute, del asombro que debe experimentar ante el lenguaje que estéticamente fluye en cada párrafo leído, y en el que la actitud creadora, altamente imaginativa, sutil y excitante se desborda en cada texto leído.

Por supuesto que este espacio de espiritualidad laica no emerge así porque sí. El escritor colombiano Ospina sostiene que

a los libros se llega por el camino de la tentación, por el camino de la seducción, por el camino de la libertad, y si no hemos logrado despertar mediante el ejemplo el apetito del lector, si no hemos logrado contagiar generosamente nuestro propio deleite con la lectura, será vano que pretendamos crear un lector por la vía de forzarlo a leer. Yo creo que no se trata de lograr que alguien lea finalmente un libro, el desafío está en incitar a alguien en su vida para la cual los libros sean luz y compañía, tengan la frecuencia de un alimento y la confianza de una amistad (Capítulo aparte, 9, 2008, pp. 44-45).

Una lectura a solas

Aprender a escuchar nos enseña a ser lectores; de ahí que la lectura en voz alta no debe ser suspendida por los padres ni por los profesores solo porque el niño ya aprendió el alfabeto. En toda la escolaridad del nivel básico, e incluso del bachillerato, se debe continuar con la lectura en voz alta; solo que esta vez, de manera alternada: padres e hijos, profesor y alumnos. Cuanta más lectura haya en voz alta significa que los mediadores siempre estarán abogando a favor del placer de la lectura. La capacidad de comprensión auditiva es la que nos lleva de la mano a la capacidad de comprensión literal e inferencial para toda la vida. “Cualquier profesor que les lea a sus estudiantes –jóvenes y adultos- puede testificar que un gran número de estudiantes busca el libro que se está leyendo en clase para leerlo por su cuenta” (Trelease, 2012, p. 95).

Como bien sabe todo ciudadano responsable, ser padres consume tiempo, y es necesario que se invierta el tiempo en los hijos: en esa inversión de tiempo debe incluirse el tiempo para la lectura. Trelease señala que

¿cuándo creamos los mejores vínculos afectivos con los jóvenes? Siempre que les dedicamos tiempo por separado: una caminata a solas, una charla a solas, una lectura a solas. Y por último, usted se dará cuenta de que hay menos peleas y problemas con un niño cuando uno está a solas con él (2012, p. 96).

La lectura por placer empieza así, con la lectura en voz alta. Esta voz es la que atrae el afecto del niño hacia sus mediadores y la inclinación para la búsqueda del libro por voluntad propia. Poco a poco, cuantas más lecturas escucha, sobre todo cuando escucha o lee cuentos, y en la medida en que luego, en silencio, ese niño y joven va leyendo más y más, se da cuenta que

necesita cuentos que le ayuden a entenderse a sí mismo y a los demás, a descubrir lo que se esconde en esa región misteriosa que es su propio corazón (...) Siempre es así con los cuentos. Puede que no sean reales pero hablan de la verdad (...) Un cuento es una casa de palabras, un refugio frente a las angustias que provocan las incertidumbres de la vida (Martín, 2013, pp. 8-9).

Con el afecto que el lector principiante empieza a desarrollar para quien le lee en voz alta, empieza también a desarrollarse una ternura especial para valorar la vida en general. El libro se convierte en un objeto especial, en un ser que ha cobrado vida porque no solo que le enseña a ser sensible, sino que las lecturas escuchadas y leídas le promueven a comunicarse con el entorno. El niño que disfruta escuchando y leyendo está siempre expuesto a la adquisición de un lenguaje más rico y a la promulgación de una escritura más fluida. Lectura y escritura luego son compatibles con su nivel de comunicación. Pues, es casi seguro que un estudiante que aprende a escribir con fluidez no es porque ha practicado mucho la escritura sino porque ha leído más por placer. El que más lee es el que mejor aprende, por ejemplo, a escribir ensayos, que es lo más difícil que puede hacer un estudiante que no sea lector.

Por lo tanto, el principal ingrediente para que un niño llegue a desarrollar la habilidad de la escritura, y sobre todo para que tenga un estilo de escritura, está en los niveles de lectura que tenga. Comunicación y escritura defectuosas son sinónimo de ausencias de lectura. Por eso, si el niño no ha tenido oportunidad para que le lean en voz alta, no sentirá interés para leer por su cuenta, y preferirá estar más con aquellos compañeros o amigos cuyo vocabulario también es pobre, o preferirá escuchar canciones cuyo lenguaje sea el más común y corriente y, por supuesto, preferirá ver más la televisión o se meterá en las redes sociales de Internet, no para leer con fluidez sino solo para entretenerse en el mundo de las imágenes.

Leer para captar la realidad más honda de las cosas

El enorme poder subjetivo que los seres humanos tenemos para analizar el mundo, para continuar con la cocreación, con la recreación y con la inmensa capacidad que tenemos para amar y para imaginar nos hace más humanos, y todo en la medida en que aprendemos a educar el cerebro y el corazón. Así se potencia nuestra riqueza interior, crece nuestro coeficiente emocional e intelectual, lo cual deriva en una muy bien trazada inteligencia espiritual para que nuestra imaginación siga fluyendo axiológica y antropológicamente para captar y asumir la realidad más honda y humana de las cosas.

El poder de la subjetividad cuando el pensamiento es bien direccionado nos capacita para que la imaginación desarrolle las mejores expresiones de humanismo que el corazón y el cerebro pueden llegar a generar hasta maravillarnos, e incluso llenarnos de asombro frente a circunstancias tan hermosamente creadas en el orden artístico, técnico y científico, y que nos sirven para llenar ese vacío existencial que a veces nos abruma cuando no le encontramos sentido a la vida.

La literatura, dentro de las disciplinas artísticas, es la que más posibilita el desarrollo de la subjetividad para brindarnos grandes raudales de humanismo. La literatura -en palabras de Fitzgerald- hace “todo lo posible para que los demás puedan aprovechar la luz y el brillo del mundo” (Martín, 2013, p. 12) que como una constante de ensueños late siempre en el desarrollo de nuestro historial humano, sobre todo porque desde la imaginación, que es la sustancia de la que se nutre la literatura, se puede ver el mundo en su totalidad.

Y esta es una de las razones para que aprendamos a educar al niño desde el gratificante mundo de la literatura. Pues, a la par que se maravilla y disfruta leyendo, aprende a completarse como persona, a ser más y a vivir mejor anímica y emocionalmente. El papel del mediador, como siempre hemos sostenido, sobre todo de los padres de familia y de los profesores para atraer lectores desde la infinidad de historias que hay para contarles a los niños, para leerles en voz alta, para que lean y se den cuenta que

en esas historias todo es posible: que los objetos cobren vida, que hablen los animales, que los niños tengan poderes que desafían la razón: el poder de volar o de volverse invisibles, el poder de conocer palabras que abren montañas, el poder de burlar a gigantes y brujas y de ver el oro que brilla en la oscuridad de la noche (Martín, 2013, p. 7),

sobre todo desde los cuentos maravillosos, que muy bien sirven para educar el corazón y la sensibilidad del niño. Desde esta óptica, como dice Trelease, quizá “el Holocausto no habría ocurrido si el corazón alemán hubiera estado tan bien educado como su mente” (2012, p. 109).

Los cuentos maravillosos o de cualquier índole en la literatura son, entonces, sabrosas historias que sirven como vehículo para que el niño lector aprenda a darle significado al mundo. “Las historias le dan vida a experiencias pasadas. Las historias vuelven memorables para los demás y para nosotros mismos los eventos que están en la memoria. Las historias fijan nuestra atención y nos ayudan a darle sentido al mundo a nuestro alrededor” (Trelease, 2012, p. 107).

Leer historias, por lo tanto, no para enseñar habilidades de lectura, sino para tener imaginación al estilo de lo que Martín sostiene: “Tener imaginación es ver el mundo en su totalidad. Los cuentos permiten al niño abrirse a ese flujo de imágenes que es su riqueza interior y captar la realidad más honda de las cosas” (2013, p. 10).

Desde la sabiduría interior el lector puede ir más lejos

Aprender a entender el mundo y nuestro comportamiento humano exige un trabajo continuo de estudio y de reflexión personal, sobre todo desde el ángulo de una filosofía experiencial que es la que nos lleva a significar la información que del mundo recibimos a diario hasta hacer de ella un conocimiento adecuado y de utilidad personal y social, de manera que desde nuestra sabiduría interior aprendamos a obtener

la posibilidad de un mejor bienestar interno, crecimiento personal, desarrollo de nuestras capacidades inherentes, resolución de nuestros conflictos, avance del conocimiento, vivencia de unas relaciones personales más enriquecedoras, cultivo de la espiritualidad y de otras muchas otras facetas de la vida, entre ellas la propia salud física (Barceló, 2013, p. 19)

Sin la cual no es posible emprender con ahínco en todas las actividades cotidianas que como seres humanos tenemos derecho para llevarlas a cabo desde la mejor expresión de nuestra idiosincrasia personal.

Sin embargo, esta filosofía experiencial si no es desde el desarrollo y cultivo de nuestra sabiduría interior no nos permite llegar a entender el mundo desde la mejor óptica de lo humano, sobre todo porque la sabiduría no es algo que está ya automáticamente instalada en la persona. Barceló aclara muy bien el concepto de sabiduría cuando asevera que “la sabiduría es una posibilidad. Se despliega a medida de nuestra experiencia, de la capacidad que tengamos de

significar nuestra experiencia, de la voluntad de comunicar auténticamente nuestra experiencia interna a otro y de la captación de la experiencia de la otra persona” (2013, p. 18).

Es decir, cómo comunico mi experiencia interna al prójimo y cómo capto la experiencia de ese prójimo a través de los diferentes mecanismos y medios que tenemos a nuestro alcance: esta experiencia es la que nos permite desarrollar nuestra sabiduría interior. Con ella es posible que la comunicación a través de la palabra oral y escrita tenga su mejor intencionalidad.

El desarrollo de la sabiduría interior, exige, por lo tanto, preparación, autodisciplina, constancia y transparencia en cada accionar humano. Si desde la familia y desde la escuela, sobre todo en los primeros años de educación básica, lográsemos desarrollar, como objetivo máximo, este gran ideal de vida, el niño estaría en condiciones mucho más adecuadas para comprender todo el proceso de su formación escolar, sobre todo el de la oralidad, el de la lectura y el de la escritura. Desde esta óptica, nos dice Braslavsky: “Ya no se trata de leer letras y palabras para leer las oraciones, sino de leer oraciones para aprender las palabras” (2013, p. 50), porque son ellas las que nos llevan a significar el mundo.

Se trata ya de una comprensión activa en el intercambio de ideas que se produce entre el lector y el autor a través de un texto y en la situación determinada por el propósito del autor, es decir, por la intención, por la necesidad de resolver un problema que tiene cuando aborda el texto. El lector puede ir más lejos y construir significados nuevos que superen los significados expresados por el autor (Braslavsky, 2013, p. 51).

Por eso, si no hemos logrado cultivar el desarrollo de una sabiduría interior desde nuestra experiencia personal, la lectura no tiene sentido simplemente porque aún no hemos podido llegar a significar la experiencia humana, sobre todo desde el desarrollo de la comprensión que, como todos sabemos, “es un proceso en que el lector construye significados interactuando con el texto a

través de la combinación de conocimientos y experiencias previas”(Braslavsky, 2013, p. 50), las cuales deben estar sustentadas en nuestra más genuina filosofía experiencial.

El lector construye con instrumentos de su subjetividad

Vivimos atiborrados de lenguaje. Donde estemos el lenguaje nos acompaña, incluso cuando estamos solos. La lengua cuando hablamos, la lengua cuando escribimos, la lengua cuando pensamos, la lengua cuando callamos o cuando hablamos demás o adrede o con prudencia. La lengua para todo y en todo. Cada acto de habla, por simple que sea, genera sentido. Lo mismo sucede con la escritura, ella genera lectura, pero “cada lectura, según se mire, nos lleva o nos atrae, nos acerca o nos aleja” (Pradelli, 2013, p. 33). La mirada, el corazón, los sentimientos, las emociones, la razón, entran en juego al leer y escribir.

La escritura, desde la lectura nos habla, nos interpela, nos cuestiona, nos hace pensar el mundo no solo del libro que en él se proyecta sino, fundamentalmente, el que se proyecta en el lector para encaminarse, desde esa lectura, al análisis del mundo que él vive. Por eso, el valor que uno le pone a la lengua tanto al hablar, al escuchar, al escribir o al leer recoge lo que sostiene Luigi Pirandello: “Todos tenemos dentro un mundo de cosas; cada uno su mundo de cosas. En las palabras que digo pongo el sentido y el valor de las cosas tal como están dentro de mí” (Pradelli, 2013, p. 51).

Desde la lectura nos conectamos con el otro, con los demás, con el mundo. Como lectores exploramos la realidad del otro, pero desde una subjetividad muy particular en cada caso, es decir con el sentido que esas palabras me trascienden, me apelan, me conmueven de una manera que solo están en mí. Para cada lectura hay un sentido y cada lector tiene su propio sentido. Y a la par

que cada lector ve el registro o la marca de otros en esa lectura, también ve su propio registro; con esos dos registros: el del sentido que tiene ese texto y con el de la propia subjetividad del lector, se apropia de una realidad, de una marca con la cual se conecta con todo lo que le rodea. Así aparecen las riquezas de las subjetividades, es decir la del colectivo de escritores y de lectores que, a la par que testifican sobre la importancia de los textos, validan, con su aptitud personal, con su subjetividad, la riqueza material que se espiritualiza y se subjetiva en este conglomerado de intelectuales que, con su visión, aportan al desarrollo del mundo.

Como muy bien sostiene Pradelli refiriéndose a Steiner cuando sostiene que:

“Quien haya leído *La metamorfosis* de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo, ese es capaz técnicamente de leer letra impresa, pero es analfabeto en el único sentido que cuenta”. Hay que destacar en esa afirmación el valor que Steiner le da no ya a los libros sino a la experiencia que atravesamos cada uno de nosotros al leer un libro, a cómo una lectura puede afectarnos y perturbarnos cuando somos capaces de relacionarnos desde nuestra subjetividad con el contenido de los textos (2013, p. 53).

Pues, la concreción de nuestra subjetividad tiene un enorme poder para crear y recrear la realidad a partir de un texto leído. Aquí no entra el plagio, ni son las ideas ajenas las que se apropian del lector; son esas ideas, las del otro, es decir, las del texto, las que lo mueven al lector a pronunciarse con su propia personalidad, con su subjetividad, ya no sobre el texto, sino que a partir de él, del texto, “más que buscar en el texto del otro, busca en él mismo para poder encontrar al otro y comprenderlo”(Pradelli, 2013, p. 53), valorarlo, tomarlo en cuenta como si fuese su propio yo.

El poder de la subjetividad del lector radica en que con el alimento que del texto recibe,

la lectura le permite a alguien conectarse con el otro, pero es en sí mismo donde el lector encontrará las herramientas para ese abordaje. En el texto del otro, el lector reconoce marcas, huellas y surcos, pero son pistas que debe completar con contenido propio. Un lector, para no sucumbir en el mar que el otro es (...) construye con instrumentos de su subjetividad, busca en la complejidad de sus

piezas las herramientas emocionales, intelectuales y desde allí aprehende los trazos del otro y los significa, les da un sentido (Pradelli, 2013, p 53).

Conclusiones:

Confirmamos que la lectura es un complejo trabajo subjetivo dentro de un espacio de espiritualidad laica, porque todo acto de lectura es básicamente un acto de humanismo. A través del lenguaje a la lectura la sentimos en lo más profundo de nuestro corazón y de nuestra cabeza; pues, pasa así a convertirse en un hecho de vida que nos mueve internamente hacia la búsqueda de ideales cuyo reflejo se evidencia en el modo en que el texto nos afecta. Una de las grandes fortalezas de la lectura es que el lector puede añadir los elementos subjetivos que le faltan al escrito; por supuesto, este factor solo es posible cuando al lector le importa lo que lee. La lectura, antes que un trabajo externo, es una realidad interior. La persona entera se ve implicada en un complejo trabajo subjetivo, muy personal, único para entender y valorar lo que lee. La lectura que sirve es la que nos impacta, la que nos conmueve, la que nos compromete educativa, cultural, política, humanística y científicamente. Insistimos en el enorme poder subjetivo que los seres humanos tenemos para analizar el mundo, para amar y para imaginar ámbitos que nos hacen más humanos, y todo en la medida en que aprendemos a educar el cerebro y el corazón. La literatura, dentro de las disciplinas artísticas, es la que más posibilita el desarrollo de la subjetividad para brindarnos grandes raudales de humanismo. Aprender a entender el mundo y nuestro comportamiento humano, por lo tanto, exige un trabajo continuo de estudio y de reflexión personal, sobre todo desde el ángulo de una filosofía experiencial. Desde la lectura nos conectamos con el otro, con los demás, con el mundo. En resumen, cada lector explora la realidad del otro, pero desde una subjetividad muy particular en cada caso, es decir con el sentido que esas

palabras trascienden, apelan, y conmueven de una manera que solo están en ese lector. Para cada lectura, por lo tanto, hay un sentido y cada lector tiene su propio sentido.

Referencias bibliográficas

Barceló, T. (2013). *La sabiduría interior. Pinceladas de filosofía experiencial*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bojorque, E. (2008). “La rueda de la lectura”, en *Capítulo Aparte. Revista sobre el tema de la lectura*. Número nueve. Quito: Campaña de Lectura Eugenio Espejo.

Braslavsky, B. (2013). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2006). “Cuando se trata de escribir, eres lo que lees”, en *Capítulo Aparte. Revista sobre el tema de la lectura*. Número siete. Quito: Campaña de Lectura Eugenio Espejo.

Égüez, I. (2014). *Rocinante* No. 66. Abril. Quito: Campaña de Lectura Eugenio Espejo.

Martín, G. (2013). *Una casa de palabras. En torno a los cuentos maravillosos*. México, D.F.: Océanos Travesía.

Ospina, W. (2008). “Lo que entregan los libros”, en *Capítulo Aparte. Revista sobre el tema de la lectura*. Número nueve. Quito: Campaña de Lectura Eugenio Espejo.

Pradelli, A. (2011). *La búsqueda del lenguaje. Experiencias de transmisión*. Buenos Aires: Paidós.

Pradelli, A. (2013). *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Paidós.

Trelease, J. (2012). *Manual de la lectura en voz alta*. Traducción de Juan Pablo Hernández y Jorge Largo G. Bogotá: Fundalectura.

LA SECUENCIA DIDÁCTICA COMO FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA

*Ana Lucía Jiménez B.
Andrés Fernando Torres*

RESUMEN

En este trabajo se presenta la secuencia didáctica que se llevó a cabo en el curso de Lenguaje, que se imparte a los estudiantes de la Facultad de Comunicación Social, de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali. Para construir la secuencia se tomaron los lineamientos de Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (2007), quienes consideran importante tener en cuenta tres aspectos: la institución, los estudiantes y los profesores. Cada uno de ellos aporta elementos reflexivos para que el docente piense la estructura de la secuencia. En el caso que nos ocupa, se resalta que los estudiantes provienen de un estrato social medio, nacieron en plena era de la tecnología digital y, en consecuencia, el diálogo, como base del aprendizaje colaborativo, puede convertirse en el eje transversal de las actividades didácticas. Los resultados del trabajo muestran que el conocimiento disciplinar se entreteje con el conocimiento gramatical y el conocimiento del género discursivo; tres saberes que parecieran haberse naturalizado y conferido visibilidad solo al de carácter disciplinar.

Palabras clave: secuencia didáctica, trabajo colaborativo, generación Eistein.

Antecedentes

Se comparte aquí una experiencia de innovación e intervención pedagógica, motivada por la convocatoria que realizó la Vicerrectoría Académica de la Universidad Autónoma de Occidente, a finales del 2012. En el proceso de investigación, la primera tensión se centró en la revisión de programas y microdiseños, y esta procuró otorgar consistencia a los lineamientos pedagógicos inscritos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los perfiles profesionales de egreso, las competencias deseables en los estudiantes en formación y los objetivos de cada asignatura. En este escenario, el Departamento de Lenguaje de la Facultad de Comunicación Social inicia la revisión de las asignaturas que componen el área de fundamentación: Lenguaje, Semiótica, Argumentación y Narración, ofrecidas a los estudiantes de Comunicación Social, Comunicación Publicitaria y

Diseño de la Comunicación Gráfica. La segunda tensión surgió de la inquietud de los profesores del Departamento de Lenguaje, convocados a reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, y quienes asumieron como guía el libro de Alicia de Camilloni (2007), *El saber didáctico*, en el marco del grupo de estudio y socialización de saberes del mismo departamento.

La revisión del microdiseño de la asignatura de Lenguaje se ha estructurado teniendo en cuenta que este es una facultad y una construcción social presente en todas las producciones y actividades de los seres humanos. El eje de las creaciones diversas lo facilita la noción de signo, una unidad doble, que interviene en todos los procesos de representación y que luego se proyecta en la materialidad que adquieren diferentes discursos, ya sean orales, escritos, visuales o audiovisuales. Ahora bien, cualquier soporte físico parece conveniente para plasmar discursos, y estos se crean gracias a procedimientos de cohesión y coherencia que llevan a reflexionar sobre la significación y la comunicación, así como sobre la manera en que estos se convierten en enunciados contruidos para configurar discursivamente a un cierto tipo de sujeto, el cual se encuentra inserto en prácticas, sistemas de creencias e interrelaciones, que facilitan o impiden la comprensión y apropiación de lo dicho en tal discurso.

Lamentablemente, el aparataje conceptual y su utilidad en la vida de las personas se puede perder si el proceso de enseñanza-aprendizaje no produce la impronta necesaria que convenga a los aprendices de que el lenguaje provee y facilita la construcción de muchos mundos posibles, incluido el mundo propio. En este marco de ideas, el reto del profesor es propiciar el aprendizaje, evaluar qué enseña y a quién enseña, sin perder de vista la impronta *vitalicia* que se quiere dejar.

La intención permanente de mejorar los procesos de aprendizaje sitúa la mirada en la didáctica específica, en la medida en que esta proporciona el desarrollo del conocimiento

contextualizado que permite discernir tres ejes: la institución, los estudiantes y los profesores. En cuanto a la institución de educación, se requiere revisar su historia, su misión y el público al que convoca; en relación con los estudiantes, corresponde mirar su proveniencia de clase, sus edades y hábitos intelectuales; y, finalmente, con respecto a los profesores que forman parte de dicho sistema, resulta fundamental observar el nivel educativo y el grado de autoreflexión didáctica en el diseño y planeación de las clases. Todos estos aspectos contribuyen a la configuración de las estrategias apropiadas para desarrollar el conocimiento y el cambio en los aprendices. Las secuencias didácticas no son estáticas. Los resultados en un curso, no siempre son los mismos que se obtienen en otro. Se requiere, entonces, establecer siempre una relación entre los saberes de los estudiantes (hay grupos mejores que otros) y garantizar la apropiación y buena aplicación de conceptos.

La institución en la que se encuentran los estudiantes de Comunicación Social, Comunicación Publicitaria y Diseño de la Comunicación Gráfica, es una universidad de carácter privado, que alberga jóvenes ubicados en el rango de los estratos socioeconómicos que van del 2 al 4. Esto quiere decir que la universidad convoca a un público inscrito en la clase media. Y, por ello mismo, la mayoría de estos estudiantes realiza sus semestres con préstamo financiero o beca departamental, otros aplican para obtener becas universitarias como las del sistema *Pilo*, que exige un cierto promedio académico para conservar los beneficios que este brinda, y otros estudiantes han entrado a formar parte de la vida laboral, desempeñándose como empleados bancarios de la franja adicional (5 p. m. a 8:00 p. m.) o dependientes de negocios nocturnos, como restaurantes, bares o discotecas (cuyos locales están abiertos hasta pasada la medianoche). No todos los estudiantes tienen su familia en Cali, y muchos viajan desde ciudades cercanas a la ciudad, o bien alquilan una habitación o un apartamento en los alrededores del campus, pues así se economizan

el dinero diario del transporte urbano y la complicada movilidad de una ciudad que ha crecido en términos del área habitacional, pero que cuenta con poco desarrollo vial. De alguna manera, estudiar con beca o con préstamo bancario, o trabajar, son actividades que ejercen presión en el desempeño académico de los estudiantes.

A nivel académico, las pruebas de Saber Pro que realiza el Ministerio de Educación señalan que nuestros estudiantes se encuentran en el nivel medio nacional. En los últimos años, estos han logrado mejorar la calificación en inglés y han aumentado un poco el nivel en la prueba de lectura y escritura. Desde el 2012, la Universidad Autónoma de Occidente ha apoyado la iniciativa del Departamento de Lenguaje de tener un centro de lectura y escritura (denominado CELEE) que ofrezca acompañamiento en procesos de escritura académica, según lo requieran estudiantes y profesores vinculados con la universidad. Paralelamente, la Vicerrectoría Académica ha promovido la formación de los docentes en ambientes de aprendizaje y empleo de TIC para la docencia. Y con esto, se busca la consecuente aplicación, por parte de los profesores, de lo aprendido en dichos cursos.

Contextualización de los estudiantes y los profesores

Pese a la reflexión permanente que ofrece la institución para pensar la docencia apoyada en las tecnologías, es imposible pasar por alto que los jóvenes que ingresan a la Facultad de Comunicación son nacidos después de 1988, o sea que forman parte de la generación de la era digital. Esto quiere decir que su vida entera depende de la conexión wifi, y, en consecuencia, asumen la información *anywhere* y *anytime*. Es de esperar, por tanto, que esto tenga efectos importantes en su construcción como sujetos sociales, en sus procesos de aprendizajes y en la manera como logran hablar y escribir. Por ejemplo, estos jóvenes no tienen una relación con el

conocimiento en la que este se concibe como un reservorio memorístico y, por consiguiente, no sufren de una sobrecarga de ese tipo de saber. Tienen en sus manos el instrumental tecnológico que les permite identificar con precisión una fecha, una fórmula, un evento. En este sentido, está claro que las nuevas generaciones han cambiado la relación con el conocimiento.

Según Jeroen Boschma e Inez Groen (2006), la generación actual ha crecido con la red, socializa sus estados de ánimo y expresa abiertamente el sentir de su día a día⁴⁹; además, chatea con frecuencia y lo hace con amigos y desconocidos. Esta generación no puede concebir su vida sin conexión wifi. Así mismo, el lenguaje y la interacción en la red hacen que siempre se sientan compartiendo entre iguales. Quizá por eso entran en conflicto cuando reciben órdenes de los padres, de los profesores o de los jefes, porque prefieren siempre ser consultados. Esto lleva a pensar que en la interacción social-tecnológica domina el diálogo y, a partir de este, se puede inferir que el entorno conversacional tiene un buen cimiento en el proceso de enseñanza. Ello acerca el ejercicio de aprender a lo que propone el enfoque de aprendizaje colaborativo:

La teoría conversacional sigue el punto de vista de Vigotsky, sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social; en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de gente que participa en un diálogo. En efecto, aprender es un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el de otro hasta llegar a un acuerdo. Ese otro, también puede ser un “sí mismo”, de esta forma incluimos el diálogo íntimo y personal con uno mismo (Zañartu, s. f., p. 2).

Hoy en día, en los procesos de enseñanza se tiene la posibilidad de abordar el aprendizaje colaborativo como una estrategia que soporta sus bases en el intercambio dialogal; no se trata ya de construir conocimiento de manera individual sino social. Se pasa de un conocimiento construido en la autonomía individual, según la típica imagen del científico aislado en un laboratorio, a uno

⁴⁹ Jeroen Boschma e Inez Groen *Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociales*. Ver: *Comunicarse con los jóvenes del siglo XXI*. Recuperado de www.keesie.com.

dialógico, compartido en un grupo: “El aprendizaje colaborativo entonces, nace y responde a un nuevo contexto socio cultural donde se define el ‘cómo aprendemos’ (socialmente) y ‘dónde aprendemos’ (en red)” (Zañartu, s. f., p. 1).

Lo anterior indica que las nuevas generaciones aprenden de otra manera, pues, de acuerdo con Jeroen Boschma e Inez Groen:

Si nuestra generación aprendía de manera lineal, esta generación que ha crecido con Internet aprende de un modo totalmente diferente. Nuestros medios didácticos (limitados en cantidad) estaban contruidos de forma lineal: libros, programas de televisión. Por el contrario, los jóvenes de hoy en día tienen acceso a cualquier tipo de información y a muchísimos canales por lo que pueden adquirirla de manera intermitente. La cantidad de información es demasiado elevada para poder recibirla toda y eso lo saben. Además, utilizan sus contactos para encontrar las personas que les enseñarán lo que necesitan: amigos, conocidos, allí donde reside el conocimiento. Aprenden con imágenes y saben hacer *zapping* con sentido: comprenden cómo se hacen las películas y ven precisamente aquellos fragmentos más importantes. No necesitan verlo todo para captar la idea. Utilizan sus neuronas de manera creativa como nunca lo hemos hecho nosotros (2006, p. 96).

Ahora bien, los profesores vinculados a la docencia después de los años ochenta, asumimos el reto de la profesión de modo vocacional, dado que muchos optamos por la formación como licenciados y luego continuamos estudios a nivel de posgrado en Educación. Apropiar el reto no ha sido fácil, porque somos el enclave de una generación que ha pasado por la máquina de escribir manual, luego eléctrica y, posteriormente, el computador, desde su versión primaria, que no contaba con sistema operativo propio, hasta llegar hoy a equipos veloces, de gran almacenamiento y con una amplia gama de aplicaciones a las que nos adaptamos, con o sin destreza, pero que constituyen una demanda sin la cual ya no es posible ejercer la docencia.

Así, una vez asumido el reto profesional, surge la inquietud sobre cómo enseñar a las jóvenes generaciones para que lo aprendido logre ser apreciado como conocimiento valioso, no como un elemento cuya inmediatez implica la aplicación de nociones que tienen como único fin pasar unos exámenes parciales y, por consiguiente, continuar en el ciclo de los semestres

académicos. Los profesores que hicimos esta investigación⁵⁰ nos preguntamos por el impacto prolongado del conocimiento, al reconocer la utilidad y la posibilidad de transformación personal que el estudio del lenguaje puede aportar. Después, los profesores pasamos a pensar las necesidades concretas de nuestros estudiantes, que a menudo suelen presentar dificultades en la aplicación conceptual de la noción del signo, concebido este como pieza constituyente del sentido que, en consecuencia, se encuentra presente en cualquier tipo de texto inscrito en la esfera comunicativa. Otra inquietud de nosotros los profesores giraba en torno al tipo de producto final que cumpliría el objetivo de último parcial, el cual debería recoger las temáticas abordadas durante 16 semanas de clase, de un curso que tiene 48 horas de actividad presencial y 96 horas de trabajo independiente.

Los resultados de esta reflexión permitieron concluir varios aspectos: se evidenció la necesidad de organizar una Secuencia Didáctica Significativa (SDS) que abordara todos los temas desarrollados durante el semestre, a partir de ciertos ejes temáticos. El primero de ellos es: “El lenguaje, ese desconocido”. En este contexto, se asume el concepto del lenguaje desde una perspectiva polisémica. Luego se explica el signo como artificio cultural que media entre el lenguaje y la comunicación. Fruto de su estudio, se podrán, por tanto, conocer las características esenciales del signo, su funcionamiento y su relación con la percepción, así como su importancia social, hasta llegar a comprender por qué es un constructo simbólico inmanente a la actividad social. El segundo eje temático es: “Lo que se dice y lo que se comunica en los textos”. Se examinan aquí los procesos de significación y comunicación, en tanto nociones que permiten comprender los procesos comunicativos en los sistemas sígnicos verbales y no verbales. En el marco de este tema, resulta crucial estudiar la pragmática, la cual tiene en cuenta la configuración

⁵⁰ Andrés Fernando Torres, licenciado en Literatura y magíster en Lingüística, y yo, licenciada en Literatura, magíster en Educación y doctora en Humanidades.

discursiva del sujeto, analizando qué dice, cómo lo dice y a quién le dice. El tercer eje temático, denominado “Lo visible y lo invisible en los textos”, estudia elementos esenciales que aportan en la configuración de los textos verbales y no verbales, mediando en este proceso los actos de habla y algunos aspectos relacionados con la composición y organización del producto visual (fotografía, pintura, dibujo), para entender la articulación de los modos semióticos que participan en la construcción del producto cultural, que es la base para cualquier intercambio discursivo.

La secuencia didáctica

Aclaradas las temáticas del curso, sigue la preparación de la serie de secuencias didácticas. La puesta en marcha del trabajo colaborativo lleva a considerar la importancia de sondear entre los estudiantes con qué recursos interpretativos cuentan a la hora de enfrentarse a una pieza visual o audiovisual, como una serie de televisión o una publicidad. Se opta por establecer, entonces, una primera fase de la secuencia didáctica que avance en la tarea de indagar y encaminar la organización de esta.

En la práctica, la secuencia didáctica significativa implicó presentar a los estudiantes dos textos diferentes, con el objetivo de hacer un sondeo sobre la forma en la cual estos harían el análisis de la pieza. Estos fueron, a saber:

1. Un fragmento audiovisual de *Lie to me*.
2. Una publicidad de preservativos AIDES.

Solo se socializa aquí la pieza publicitaria, dado que los resultados obtenidos a partir de los dos textos fueron muy similares.

Figura 1. Publicidad AIDES



Fuente: recuperado de <https://www.frogx3.com/2008/11/07/80-ejemplos-de-publicidad-creativa/>.

Del mismo modo, la consigna del trabajo se especificó así:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE
FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL
PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL - PERIODISMO,
DISEÑO DE LA COMUNICACIÓN GRÁFICA Y
COMUNICACIÓN PUBLICITARIA
CURSO DE LENGUAJE

PROFESOR: Ana Lucía Jiménez

Taller de análisis conceptual

Fecha: 30 de abril del 2015

"La escritura de calidad no es producto de la magia, sino de la perseverancia".

Richard North Patterson

Objetivo de la actividad

- Establecer una metodología al analizar, examinar o estudiar una determinada pieza (visual, audiovisual).

Aspectos a evaluarse:

- Establece, de forma lógica, una metodología de análisis de una pieza textual.
- La exposición y argumentación de la información son pertinentes.
- Los párrafos están bien escritos y se utilizan adecuadamente los conectores para articular las ideas al interior de los párrafos y entre estos.
- Presenta una escritura correcta de las palabras (los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son correctos).

Antes de efectuar esta actividad evaluativa de lenguaje (en grupos de tres personas), se asignan roles a cada miembro (uno será el vocero, otro será el secretario y otro será el corrector de estilo, de acuerdo con los parámetros de la consigna). Hay que tener en cuenta que la escritura debe ser clara, sin ambigüedades o expresiones que no reflejen con propiedad la comprensión de la pieza seleccionada.

Se recomienda la construcción de párrafos temáticos claros, con suficiencia expositiva y argumentativa y, desde luego, coherentes en sus ideas y adecuados en su ortografía (a este aspecto se le prestará especial atención). No se valorarán positivamente respuestas rápidas, poco desarrolladas y/o que no cumplan con los parámetros escriturales definidos antes.

Primera actividad

Analiza con cuidado la pieza visual que será proyectada en el tablero e indica por escrito cuáles serían los pasos (o la metodología) que llevarías a cabo para hacer un análisis. Cuando hayas terminado, debes entregar tu texto escrito a la profesora.

No olvides colocar el nombre (o nombres de los integrantes del grupo) al final.

- ¿Qué pasos son escenificados (o propuestos implícita o explícitamente) para efectuar un análisis? Detallar los procedimientos efectuados en cada uno de los textos.

- Con base en lo anterior y tomando los puntos comunes esenciales, esboza y especifica una metodología de análisis: ¿Cuál sería un primer paso?, ¿qué hacer después?, ¿luego con qué sigues?, etc. Aquí es importante no solo hacer mención a la metodología, sino que es imprescindible justificar el porqué de la misma.

- Luego de efectuado este trabajo, piensa: ¿Qué aprendimos acerca de cómo llevar a cabo un análisis?

En la siguiente clase, se escogerá aleatoriamente a un integrante de algunos grupos para que lea sus respuestas y se determinará, en conjunto, cuáles son los pasos más pertinentes para efectuar un análisis.

A continuación se transcriben literalmente algunas de las socializaciones que ofrecen los y las estudiantes en clase, en representación de su grupo de trabajo:

– Docente: “¿Quién más lee? ¿Leen ustedes?”.

– Estudiante (en representación de un grupo de trabajo): “Bueno, nosotros iniciamos la metodología observando la imagen. En la imagen podemos observar a una mujer de pelo negro que, con un traje, acostada en una camilla, se le nota muy enferma, debido al color grisáceo de su piel. La habitación en la que se encuentra es blanca, casi en su totalidad. Sábanas, almohadas, mesa de noche. El traje que lleva puesto es un corsé dorado con rojo y azul, y una tela dorada, con una estrella roja en su frente. En su brazo tiene conectada una pequeña manguera por donde se nota que le están pasando algún medicamento para la condición en la que se encuentra. Encima de la mesa de noche, al lado de la cama, se pueden ver algunos elementos quirúrgicos.

Debajo de la imagen, podemos ver que hay un texto en francés e identificamos la palabra 'sida'.

Después, en el siguiente paso, que es detallar, pusimos todo lo que estamos explicando de la imagen”.

- Docente: “Muy bien. Sigue”.

- Estudiante (en representación de un grupo de trabajo). “Los pasos que hicimos: Detallar. Permite descifrar el motivo de la campaña tomando como ejemplo a la Mujer Maravilla, dando a entender que hasta la mujer más fuerte o poderosa puede contraer una enfermedad, en este caso, como el sida. Finalmente, la publicidad pretende que las personas se protejan.

El segundo paso es la identificación del signo. El logo AIDES es un signo artificial, ya que fue creado por el hombre y tiene una intencionalidad. Con la imagen se trata de establecer una relación que da un enfoque entre signo y representación. Además, el logo de la publicidad AIDES tiene en su composición un símbolo culturalmente conocido: el de la paz, que permite ubicarlo en un contexto para dar una intención. Se puede descifrar, según el contexto en el que se encuentra, ya que después de realizar una construcción de la imagen, y según Muñoz [uno de los autores de un material leído en clase], las definiciones culturales que tengan las personas que observan la imagen pueden generar diversos significados. Es plural, dado que la publicidad muestra un superhéroe con una enfermedad, en este caso,

sida. Si no tuviéramos la concepción cultural de lo que es el sida, podríamos decir que se encuentra así o que va a morir por cualquier otra enfermedad.

Retórica visual, figuras retóricas en la metáfora. En la imagen es lo que se hace evidente. En este caso, una mujer en una cama con un mal semblante, vestida con un traje llamativo, recibiendo medicamentos mediante una manguera conectada a su brazo. Peligro. Lo que se quiere decir en este caso: una mujer que no se protege puede terminar así de mal. Hasta una mujer poderosa como ella puede contraer esta enfermedad.

Fundamento: la idea de la campaña es que las personas se protejan para prevenir este tipo de enfermedades que pueden causar la muerte.

Hipérbole: es una exageración que logra conmover al espectador.

Sinécdoque: ya que con un objeto presente en la imagen se le puede hacer..., y logra tener un significado. Se evidencia por todo lo que rodea a la mujer, su entorno, que es un hospital, aunque la publicidad no lo especifique.

- Docente: “Muy bien. Son cuatro casos. Muy bien. ¿Quién más lee? Por aquí, ustedes”.

De este modo, continuaron las apreciaciones de los estudiantes. Al final, las exposiciones de estos fueron sometidas a un análisis por parte de los profesores. Esto llevó a concluir que todas las intervenciones tuvieron en común empezar con el reconocimiento de una pieza visual, dando cuenta así de los significantes que se presentan como unidades descriptivas, y de su encadenamiento, a partir del cual se puede otorgar significación a la imagen. Los profesores investigadores podrían aquí decir que, en el aspecto del primer nivel de análisis, los estudiantes tienen claro el proceso. Pero cuando se trata de desarrollar una correlación en un nivel más profundo –momento en el cual se apoyan en las figuras retóricas–, se tienen problemas como: tímida apropiación conceptual, falta de claridad en los conceptos y, por lo tanto, confusión en la aplicación de estos y en su aporte para el análisis, incluso, hasta la escritura se torna compleja. En el caso concreto de la retórica visual, se observa que los estudiantes toman los nombres (más no los conceptos) y los aplican de manera descriptiva y no analítica. Por ello, el estudiante que expone no tiene argumentos para especificar por qué hay una metáfora y esta qué aporta al sentido de la imagen.

En conclusión, los profesores llegamos a un acuerdo: la secuencia didáctica de organización de un modelo de análisis, tiene acogida, por parte de los estudiantes, cuando se trata de describir (el nivel más elemental del proceso analítico), pero, cuando se trata de interpretar, adoptar un modelo o sustentar una propuesta, no hay un buen análisis. Es necesario, por tanto, que los profesores presenten al grupo esta manera de proceder, para que los estudiantes tomen consciencia de que deben seguir replicando aquello que hacen bien, y de que falta profundidad y criterio para incorporar en el análisis otros elementos que aportan al entendimiento de la pieza. No obstante, los profesores investigadores nos preguntamos: ¿Dónde radica el problema del análisis

profundo? ¿En la aplicación de la teoría? ¿En la comprensión de la utilidad de los conceptos? ¿En la escritura? ¿En la consigna que dimos para hacer el análisis?

Antes de elaborar una nueva hipótesis, los profesores investigadores optamos por la premisa de que el ser humano es un ser social por naturaleza y, por ello, valora la interacción con los otros –máximo en las condiciones actuales–. En este sentido, entendemos también a los sujetos como seres digitales y asumimos el hecho de que coexistimos con una nueva generación llamada *Einstein*. Y dado el problema de encauzar un análisis acorde con las teorías aprendidas, los profesores interesados en lograr una metodología de análisis profundo para una pieza determinada, optamos por hacer en clase una búsqueda en Internet, recurriendo a los computadores portátiles y teléfonos móviles con datos, a fin de que los estudiantes indagaran, durante una hora de la clase, modelos de análisis que superaran la descripción. Después, estos tenían diez minutos para reflexionar en pequeños grupos sobre lo encontrado y elaborar una conclusión. El tiempo de la clase se acabó y el trabajo quedó para empezar en la siguiente clase con los hallazgos de cada grupo. Así, en dicha clase, mediante un trabajo de socialización, se logra acordar que interpretar no es describir, que entender un hecho es brindar conexiones que permiten argumentar y aventurar un sentido y que es difícil pensar en una fórmula metodológica para hacer un análisis bien elaborado.

Los profesores seguíamos pensando en los primeros resultados descriptivos, y por eso decidimos indagar con los mismos estudiantes qué pasaba cuando ellos se enfrentaban a un análisis. En su mayoría, estuvieron de acuerdo al afirmar que describir una imagen era para ellos entenderla y por eso no debían esforzarse más, porque todo estaba a la vista. Así las cosas, los profesores comprendimos que los estudiantes de tercer y cuarto semestre que tenemos en el aula de clase, no se despojan del sentido común y, por ende, no se transforman como sujetos de

conocimiento, toda vez que no hacen una lectura transtextual, pues, pese a estudiar la comunicación, no se preguntan por el sujeto a quien va dirigido el texto verbal o visual. Los profesores no esperamos que dejen de lado todo su saber al mirar una pieza; esto no sería posible. Lo que queremos es que los estudiantes examinen la pieza, la interroguen y luego interrelacionen las respuestas para hacer un mejor análisis; y, lo más importante, los profesores esperamos que los estudiantes tengan la habilidad para incluir la perspectiva teórica vista durante todo el curso, de tal manera que se encuentre en el pensamiento derivado del análisis una huella transformadora. Este hecho supone que la *enciclopedia culta* (conocimiento adquirido en la academia) se visibilice en el momento de leer una imagen. Por ello, los investigadores optamos por realizar un nuevo taller, señalando carencias y apuntando hacia el recuerdo de una estructura vista en las primeras clases. En este caso, la imagen seleccionada fue:

Figura 2. *Adam and Eve* (obra de Lucas Cranach, 1526)



Fuente: recuperado de http://www.zazzle.com/adan_y_eva_por_cranach_d_a_lucas_la_mejor_calid_fotoescultura_verti_cal-153880841555333720?lang=es.

El análisis interpretativo de esta imagen se hizo retomando el modelo propuesto por Charles Morris (1985) en su texto *Fundamento de la teoría de los signos*. Este modelo jerarquiza

tres momentos: organización sintáctica, organización semántica y organización pragmática. En otras palabras, se trata de indagar qué hay en la imagen y qué relación se establece entre los elementos visuales para correlacionarlos y evidenciar su significado, potencializando la denominada retórica de la imagen estudiada por Roland Barthes (2009) y Jacques Durand (1972). Finalmente, se determina la situación comunicativa en la cual se posicionan los actores de emisión y recepción. Vale anotar que, previamente, los estudiantes han leído a Morris y los tres grupos (de treinta estudiantes cada uno) deben correlacionar la teoría con la imagen. Si la intervención de algún estudiante no tiene esa claridad, el profesor llama la atención sobre ello, porque es necesario intentar poner en práctica la idea de Litwin (2008), para quien todo camino acompañado es un aprendizaje mutuo y colectivo.

Después de socializar este taller, llegamos a la última fase de la secuencia didáctica. Aclaremos: esta última etapa supuso el acompañamiento y la realización de un texto escrito (en grupos de máximo tres personas), bajo la estructura textual de un ensayo académico que recogiera la reflexión metodológica y analítica que implica el enfrentarse a un análisis de una pieza o un discurso verbal e icónico. Para tal propósito, a los estudiantes se les presentó un ejemplo de un ensayo académico que fue elaborado por una estudiante en un curso anterior. Dicho escrito da cuenta del análisis de una caricatura de Matador y refleja la consigna de modelo de ensayo que prepararán los chicos al final del curso.

Lamentablemente, por condiciones de tiempo –ya nos encontrábamos a dos semanas de terminar el semestre–, el trabajo que se hizo consistió en socializar la macroestructura del texto, en la que se caracterizó la presentación, el desarrollo (con aporte teórico y práctico) y las conclusiones de este. De haber tenido más tiempo, habríamos podido optar por la elaboración y socialización ante el grupo de un mapa conceptual desarrollado con alguna herramienta digital, a

fin de entender el texto inicial y racionalizar el resultado final. Al entregar el modelo de ensayo, se solicitó a los estudiantes trabajar en grupos conformados por tres miembros, y encontrar la estructura de dicho escrito. Luego se reunieron de a dos grupos y seleccionaron la mejor estructura. Con este procedimiento, entonces, quedaron cinco explicaciones de esta, que en la siguiente clase fueron entregadas a los treinta estudiantes del grupo (se procedió igual con los otros dos cursos de Lenguaje). De esas cinco, debían seleccionar, a su vez, dos, argumentando por qué o qué criterio servía para seleccionar tal análisis. Al final, quedamos con dos estructuras por cada curso de Lenguaje, las cuales se discutieron y permitieron llegar al siguiente acuerdo: el ensayo académico tiene un título en cierta medida poético, que da cuenta de la impresión que ha dejado la comprensión de la pieza. Hay, del mismo modo, una introducción que ubica al lector sobre aquello que encontrará en las páginas siguientes. Luego viene el llamado “cuerpo del ensayo”, en el cual se encuentra el análisis de la pieza, apoyado en argumentos teóricos. Y, finalmente, se presenta una conclusión que si bien corresponde al cierre del escrito, también incluye una reflexión sobre aquello que deja el análisis.

Así, como antes se señaló, esta última etapa supuso el acompañamiento y la elaboración de un texto escrito, siguiendo la estructura textual de un ensayo, que textualizara la reflexión metodológica y analítica al momento de estudiar el texto multimodal previamente seleccionado. Conseguir esta escritura, por tanto, demandó el apoyo del profesor a través de actividades y ejercicios de clase que coadyuvaran a los estudiantes en el desarrollo de dos tipos de producción de conocimiento: uno relativo al saber nocional, es decir, a la correcta comprensión de los conceptos propios de la semiótica, el lenguaje y la pragmática, y la forma como estos se articulan con otras disciplinas en favor de la examinación de diferentes modos semióticos estructurantes de un discurso multimodal; y, en segundo lugar, el saber decir: relativo al empleo de la lengua en la

construcción de un género discursivo (en este caso, el ensayo), que, además de gozar de formas enunciativas (¿quién habla, a quién le habla, de qué le habla?) y enuncivas pertinentes (¿qué estructuras sintáctico-semánticas configuran el texto?, ¿qué formas lingüístico-retóricas serían pertinentes de acuerdo con el género?), resulte adecuado a las exigencias planteadas en la consigna de trabajo.

En resumen, dicha consigna para el trabajo final fue:

1. Ver el video: <https://www.youtube.com/watch?v=FRIOKon4gD0>.
2. Escribir un ensayo académico, según los acuerdos planteados en clase.
3. Asistir por lo menos a tres asesorías de avance del escrito.
4. La escritura debe ser clara, argumentada, y, en consecuencia, estar bien redactada.
5. Tener en cuenta la plantilla de evaluación que se adjunta.

Reflexión final

El objetivo de la escritura del ensayo académico busca poner en evidencia el conocimiento disciplinar, el conocimiento del género discursivo y el conocimiento gramatical. Los profesores siempre suponemos que, al solicitar un ensayo como trabajo final, los estudiantes ya saben qué es y cómo hacerlo, porque también damos por sentado que tienen el conocimiento sobre cómo escribir y cuentan con todos los elementos para correlacionar la teoría con la práctica. No obstante, si no hay seguimiento al trabajo final, los estudiantes entregan unos textos de variada estructura, que puede ir desde un escrito que desglosa los conceptos y los ejemplifica, hasta un artículo que presenta y analiza un aspecto determinado, o dicha estructura solo puede describir, o describir e introducir algo de análisis. Es decir que el estudiante desintegra la pieza que va a analizar, pero no asume la tarea de volverla a integrar en un análisis general.

Con el trabajo de seguimiento a la escritura del ensayo final y la preparación previa, somos conscientes de que superamos las cuarenta y ocho horas presenciales del curso, como resultado de la dinámica misma de las tareas asignadas y las asesorías. Al finalizar el curso se entregaron los ensayos. Los resultados se pueden argumentar desde la mirada cuantitativa: de un total de noventa estudiantes, pertenecientes a tres grupos de Lenguaje, el 59 % obtuvo calificaciones que oscilan entre 4 y 5; el 28 %, entre 3 y 4; y el 13 %, entre 1 y 2.

Durante el tiempo que duró la realización de la *secuencia didáctica significativa*, denominada así, justamente, porque la aplicamos en las últimas tres semanas de clase, abordando los temas tratados durante el semestre, el trabajo se hizo intenso con los estudiantes, no solo por las demandas en términos de trabajo independiente, sino también por las correcciones sugeridas que presentaba el profesor en las asesorías y que implicaban la modificación de varios borradores de ensayo. Además, se hicieron encuestas, grupos focales y charlas con el profesor, a fin de conocer la incidencia de las propuestas de trabajo, y las opiniones y reflexiones de los estudiantes en relación con las actividades desarrolladas en el aula; además, se pretendía indagar sobre sus impresiones acerca de las tareas de cooperación e intercambio, sus reflexiones en torno a lo aprendido y las formas de evaluación, así como las apreciaciones del docente frente a la ejecución del trabajo en cada una de sus fases y su percepción acerca de la receptividad de los estudiantes.

EJEMPLO DE ENCUESTA:

1. ¿Consideras que las actividades de la secuencia didáctica resultaron útiles para el desarrollo de tu trabajo final?

2. Desde tu perspectiva, ¿qué actividad resultó más compleja y a qué consideras que se deba la dificultad?
3. ¿Cuál de las actividades te resultó más apropiada para la elaboración de tu trabajo final y por qué razón?
4. ¿El orden de las actividades de la secuencia didáctica contribuyó a la articulación de los conceptos desarrollados durante el semestre para elaborar el trabajo final?

RESPUESTA:

1. Sí, considero que todas las actividades de la secuencia didáctica aportan herramientas importantes y me dieron mayor claridad para la realización del ensayo.
2. Creo que la actividad más compleja fue la del análisis del capítulo de “*Lie to me*”, ya que anteriormente no habíamos tenido la oportunidad de analizar un video, sino solo imágenes, y el tema era bastante denso.
3. De todas, la actividad más apropiada fue el seguimiento que le hicimos al ensayo, en el cual establecimos una estructura y una metodología de análisis, porque me permitió concretar y planear bien cómo iba a elaborar el trabajo final.
4. Sí, el orden establecido fue el apropiado porque, después del ejemplo, fuimos a la práctica, lo que no dio mayor claridad.

Conclusiones

Son varias las conclusiones derivadas de la reflexión sistemática. Primero, llama la atención que a medida que los estudiantes del curso de Lenguaje se sentían objeto de investigación, estos participaban de un modo muy activo en la exposición de sus trabajos; aunque al inicio se sintieron inhibidos con las cámaras que los filmaban, poco a poco fueron adaptándose a esta situación. Igualmente, participaron decididamente en los grupos focales y en las citas voluntarias para ser entrevistados sobre el proceso. Saberse objetos de investigación los llevó a pensar en su participación y también a reconocerse como sujetos importantes de un proceso. Así, la clase de Lenguaje fue también un laboratorio que permitió la observación de todos: profesores investigadores, estudiantes y ambiente general de la clase, y, a su vez, explorar estrategias de aprendizaje colaborativo.

En segundo lugar, los profesores de Lenguaje pudimos repensar la importancia que tiene todo proceso curricular y la manera como las didácticas contribuyen al cumplimiento de los objetivos de enseñanza, toda vez que refuerzan el horizonte de aprendizaje anhelado. Un año después de haber terminado la investigación, los estudiantes consultan aún a los profesores investigadores, porque desean ampliar aspectos temáticos del curso o aspectos formales para elaborar un análisis específico.

Lo anterior, conduce a la tercera conclusión: es fundamental reflexionar permanentemente acerca de la epistemología que cimentará el curso en su dimensión teórica, así como la negociación de sentidos que se produce en el aula. Se entiende, entonces, como lo señala Chevallard (1991), que los contenidos científicos deben ser transformados y adaptados y, en consecuencia, no se enseñan tal como han sido formulados en el marco de las ciencias de referencia. Para que puedan

ser aprendidos por los alumnos, estos tienen que sufrir cambios que, por un lado, los hagan accesibles y, por otro, les den una nueva coherencia.

En esa misma vía, no ha de soslayarse la revisión de los materiales didácticos. Hablamos, particularmente, de las actividades y las lecturas. No olvidemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan según secuencias temporales. La planificación de la enseñanza implica una progresión, la cual, a su vez, exige tener en cuenta las formas de apropiación del saber mediante determinados materiales de trabajo didáctico. Estos, como ya sabemos, son esenciales en los procesos de aprendizaje, en la medida en que permiten la circulación y negociación del sentido –gracias a las interacciones sociales–, así como la autorreflexión del aprendiz. Por consiguiente, las consignas de trabajo, sus alcances, los objetivos, los materiales de lectura y su pertinencia teórica y lingüístico-textual son solo algunos de los aspectos que han de estudiarse en favor de la construcción de conocimiento:

Muchas veces los textos que se emplean como materiales de lectura no han sido escritos pensando en los estudiantes, es decir, teniendo en cuenta sus conocimientos previos sobre los contenidos del ámbito disciplinar al que pertenecen y su familiaridad con las características discursivas de los textos específicos de la disciplina. Por ello, suelen presentar un alto grado de complejidad para los estudiantes, quienes terminan limitándose a reproducirlos al no poder atribuirles sentido (Castello, 2000, p. 83).

La cuarta conclusión que los profesores investigadores percibimos tiene que ver con el desglose de las actividades de aprendizaje, las cuales producen en el alumno el desarrollo de la actividad metalingüística, en tanto proceso individual del sujeto. Esta, además, convoca el conocimiento, puesto que relaciona la teoría y la práctica, y es, a la vez, una actividad metaverbal, por cuanto se inscribe en la socialización que posibilita aprender en la interacción con los otros.

Como proyección del trabajo de investigación, se deben considerar, en una de las etapas de la SDS (secuencia didáctica significativa), los procesos de evaluación. Dado que uno de los objetivos que se evalúan –más allá de la visión punible o meramente conclusiva de un trabajo, como se asumía en el pasado– es el de proporcionar datos que permitan la orientación y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es imprescindible que la planeación de las actividades contemple siempre la examinación de aquello que se hace en el aula, que se le pide a los estudiantes, que se espera de ellos y que se obtiene. En la actualidad, evaluar ya no se concibe como una simple forma de medir, sino como un proceso que permite un seguimiento efectivo del acontecer educativo. Así, la evaluación se convierte en una poderosa herramienta para el mejoramiento de ambos procesos y, específicamente para los alumnos, en una forma más de aprender (Allen, 1998).

El trabajo de investigación de campo debe posibilitar el desarrollo de la teoría de la didáctica específica. En el caso que nos ocupa, interesan los desarrollos teóricos en didácticas orientadas a la enseñanza de la semiótica, el lenguaje, la narración y la argumentación. Al respecto, no puede olvidarse la propuesta de Camilloni (2007) sobre la necesidad imperiosa de observar el contexto institucional, los estudiantes que ingresan y el perfil de los profesores que brindan el apoyo a tales asignaturas. Es necesario, por tanto, tener en cuenta que las secuencias didácticas no son estáticas. Los resultados positivos en un curso no siempre son los mismos en otro. Por tal motivo, se requiere establecer una relación frente a los saberes de los estudiantes (hay grupos más dinámicos que otros) y garantizar siempre la apropiación y buena aplicación de conceptos.

Definitivamente, trabajar en asignaturas de naturaleza teórica supone dos procesos de aprendizaje: primero, un saber nocional (*saber qué*), relativo a la epistemología y a las relaciones conceptuales que se espera que el estudiante pueda edificar gracias al trabajo didáctico

desarrollado en el aula, a través de la apropiación de materiales e interacciones diversos. El otro es el relativo al saber de la lengua (*saber cómo decir*), es decir, a las competencias lingüísticas y discursivas que hacen posible la construcción de un tipo de texto que, además de escenificar unos saberes, reclama unos conocimientos discursivos propios de un producto textual. Recordemos que los saberes se hacen manifiestos mediante textos, sean estos orales o no. Por tanto, una asignatura como Lenguaje, con un norte curricular orientado hacia la fundamentación conceptual de los estudiantes de los programas de Diseño de la Comunicación Gráfica, Comunicación Publicitaria y Comunicación Social, ha de considerar, entre sus objetivos de enseñanza, el apoyo de los estudiantes en los procesos de producción textual, con el propósito de que se materialicen los saberes conceptuales por medio de estos:

Aprender a escribir no consiste únicamente en apropiarse del código y de sus normas, ni tan siquiera es apropiarse de modelos de organización textual – estructuras narrativas, argumentativas, descriptivas, etc.–; significa participar de las actividades propias de los grupos en los que nos integramos, como estudiantes y también como adultos profesionales y ciudadanos. Todos los grupos sociales, a lo largo de su existencia, han generado formas de actividad verbal a partir de su uso recurrente en situaciones similares, los denominados géneros discursivos. Los géneros no son los textos que comparten unas propiedades formales, sino formas de reconocer y predecir cómo puede usarse el lenguaje para cumplir con unos propósitos determinados en el contexto de actividades sociales reconocidas (Ruiz Bikandi, 2011, p. 112).

Asimismo, el papel que cumple la escritura del ensayo académico en el proceso de aprendizaje constituye otro camino investigativo que vale la pena explorar. Los investigadores somos conscientes de que hay otros géneros discursivos que pueden enriquecer el objetivo, y de que podríamos solicitarles otras modalidades de discurso a los estudiantes, aprovechando que provienen de tres carreras distintas. En tal caso, los de Comunicación Social podrían escribir el análisis en función de alguno de los géneros periodísticos propios de su quehacer profesional, y los de Comunicación Publicitaria y Diseño de la Comunicación Gráfica podrían realizar su análisis

atendiendo a algún género que apoye la comprensión y la reflexión, y que no sea, necesariamente, el ensayo.

Para finalizar, los profesores investigadores queremos ser copartícipes de los resultados de las propuestas didácticas que, aisladamente, muchos profesores llevan a cabo, pues este es un camino que se construye colectivamente y que, estamos seguros, siempre requiere del trabajo de todos los educadores.

Referencias

Allen, D. (1998). *Learning from students work, on Assessing Students Learning, from grading to understanding*. Nueva York: Teacher College Press.

Biggs, J. M. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.

Boschma, J. & Groen, I. (2006). *Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociales. Comunicarse con los jóvenes del Siglo XXI*. Recuperado el 25 de noviembre de 2014, de http://anele.org/jornadas_tecnicas/generatie_einsteinspaans_jeroen.pdf.

Camilloni, A. & otros. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Campas, A. & Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Camps, A. (1996). *Proyectos de lengua, entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Cultura y Educación.

Castelló, M. (2000). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Recuperado el 10 de diciembre de 2015, de www.academia.edu/3264761/estrategiasdeenseñanzaaprendizaje.pdf.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage.

Griffiths, M. & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69 - 83

Litwin, E. (2006). *Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

------. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Morris, Ch. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.

Pujolas, P. (2008). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Zañartu, L. M. (2004). *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red*. Recuperado el 20 de Febrero de 2015, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-346050_recurso_5.pdf.

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

Paula da Silva Vidal Cid Lopes

RESUMO

A linguagem é um fenômeno complexo que envolve uma atividade cognitiva, comunicativa e interativa, sendo a língua um de seus instrumentos. Em razão disto, a língua é vista de forma integrada e dinâmica, cuja existência se funda nas necessidades reais de interação social e, como tal, obedecendo a convenções de uso. Nessa perspectiva, entende-se que a língua se concretiza em enunciados, na atividade dialógica. A partir deste paradigma interacional, discute-se, neste estudo de base teórico-conceitual, uma proposta de ensino da língua portuguesa centrada na competência comunicativa do aluno. Para tanto, sinaliza-se a necessidade de a escola ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares e propiciar práticas letradas que envolvam gêneros específicos. Deste modo, enfoca-se o ensino da língua como um processo de continuidade da apropriação de práticas sociais em circulação em espaços públicos e formais, na forma de textos orais ou escritos. Com isto, busca-se um outro modo de produzir e de compreender textos em sala de aula, através do qual os alunos possam ser vistos como atores/construtores sociais – no qual o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, passam a ser considerados sujeitos ativos. A expectativa é contribuir para a formação de alunos que sejam capazes de produzir e compreender textos de uso social e que tenham trânsito livre nas várias situações comunicativas que permitam plena participação no mundo letrado. Trata-se da formação de leitores e escritores - sujeitos capazes de responder a diferentes exigências comunicativas.

Palavras-chave: Linguagem; Escrita; Leitura; Letramento; Ensino.

Introdução

A discussão proposta neste trabalho tem sua origem nos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais⁵¹, no qual as autoras se inserem. Tal grupo se ocupa com a produção de investigações sobre os aspectos da linguagem e

⁵¹ Grupo de Pesquisa inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ - RJ - Brasil), sob coordenação do Professor Doutor Luiz Antonio Gomes Senna.

os modos de representação do conhecimento, com fins de repercussão no cotidiano das práticas escolares. Alguns princípios movem o corpo destes estudos, os quais, fundamentalmente, podem ser compreendidos pelo caráter formativo das práticas de letramento em cultura escrita e motivados pelo trabalho coletivo que se constrói tendo como horizonte a Educação Inclusiva. Tal paradigma é entendido, num sentido amplo, como “a promoção da formulação da Educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovam uma *educação diversa e de qualidade para todos os alunos*” (Rodrigues,2006, p.13).

O trabalho exposto traz considerações parciais de uma pesquisa em andamento intitulada *Formação Inicial de Professores Agentes de Letramento na Educação Básica*. Tal pesquisa busca relacionar a diversidade cultural - especialmente motivada por experiências formativas heterogêneas -, a organização curricular e a formação de agentes de letramento; bem como discutir as relações entre o currículo e as estratégias didático-pedagógicas para a implementação dos conteúdos escolares.

Essa pesquisa foi motivada a partir de algumas constatações referentes à realidade brasileira:

a. Níveis de alfabetismo e letramento insatisfatórios

Tais níveis têm sido evidenciados por indicadores oficiais como, por exemplo, o PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que avalia se os alunos, ao término da Educação Básica, alcançaram habilidades fundamentais para a inserção social efetiva. Tal indicador, em sua versão de 2012, revelou que, entre os 65 países participantes, os brasileiros figuraram na 58ª posição (Brasil, n/d).

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) tem demonstrado resultados que vão ao encontro da realidade apontada pelo PISA. Na avaliação de 2011/2012, o INAF, que

quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos, apontou que somente 26% da população brasileira é considerada plenamente alfabetizada - isto é, leem textos, analisando e relacionando suas partes; avaliam informações; distinguem fatos de opiniões e realizam inferências e sínteses (Instituto Paulo Montenegro [IPM], n/d).

Assim sendo, o INAF indica que o Brasil, apesar de ter avançado no nível rudimentar e básico de alfabetismo, não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são, na contemporaneidade, condições imprescindíveis para a inserção plena na sociedade letrada. Boa parte dos avanços apresentados é decorrente da universalização do acesso à escola e do aumento do número de anos de estudo. No entanto, pelo que os resultados indicam, o aumento do número de anos de escolaridade da população brasileira não tem correspondido a ganhos equivalentes no domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática. Por exemplo, o INAF (IPM, n/d) revela que apenas 15% dos brasileiros que cursam ou cursaram até o Ensino Fundamental II estão classificados no nível de alfabetismo pleno e 25% deste grupo - um em cada quatro - ainda estão classificados no nível rudimentar.

Esta realidade pode, ainda, ser confirmada - mais especificamente com relação aos processos educacionais de alfabetização -, nos resultados da prova ABC, que mede a qualidade da alfabetização dos alunos brasileiros da rede pública e privada, nos primeiros 3 anos do Ensino Fundamental. Tal prova, em sua versão 2012 (Brasil, n/d), mostrou que apenas 44,5% dos alunos que concluíram o ciclo básico de alfabetização, dominavam as habilidades esperadas em leitura, 30,1% tem proficiência em habilidades de escrita e 33,3% em matemática.

Em detrimento dos complicadores metodológicos implicados nesses instrumentos de geração de dados, tais indicadores mostram a necessidade de reflexão sobre a efetividade dos processos educacionais de alfabetização e letramento que têm sido utilizados nas escolas

brasileiras, bem como as políticas públicas educacionais que os sustentam.

b. Lacunas quanto às discussões e análises sobre Políticas Públicas para alfabetização e letramento

Nos últimos anos o Brasil tem demonstrado muitos avanços na proposição de tais políticas. Como exemplo, pode ser citado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que se trata de um compromisso firmado entre os governos federal, do Distrito Federal, estadual e municipal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012).

As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que são disponibilizados pelo Ministério da Educação, tendo como eixo principal a Formação continuada dos professores alfabetizadores.

No entanto, os estudos indicam que o maior desafio destas políticas se encontra em sua efetivação, o que, entre outros fatores, se deve à qualidade da formação inicial e continuada dos educadores. Tal formação não tem possibilitado uma discussão e análise sobre essas políticas públicas, nem permitido a construção de uma prática que seja capaz de transpor tais políticas para a sala de aula.

c. Lacunas quanto aos processos específicos de alfabetização e de letramento

Muito se avançou a respeito do entendimento desses processos, especialmente a partir dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). Tal teoria foi a primeira que buscou descrever e explicar o processo de construção mental da escrita, determinando uma mudança na concepção da escrita que passou a ser vista como um fenômeno produzido na e pela mente, contrapondo-se a teoria que prevalecia até a década de 1970 - a teoria comportamentalista (ou behaviorista).

Vale lembrar que a teoria behaviorista defende ser a experiência a fonte do conhecimento, não considerando a existência de qualquer propriedade interna do sujeito que possibilite o desenvolvimento da linguagem. Deste modo, nesta concepção, ganha sentido a definição de aprendizagem como mudança de comportamento resultante da experiência ou do treino por condicionamento. A escrita se aprenderia, sob tal perspectiva, por exercícios de repetição, memorização, fixação e imitação, sendo o sujeito passivo neste processo.

Contra-pondo-se a tal entendimento, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) apontaram a criança como sujeito que pensa e constrói conhecimento, assumindo, portanto, um papel ativo no processo de construção da escrita. Não se podem negar os avanços que tal teoria proporcionou aos estudos sobre a escrita, bem como ao direcionamento dos processos educacionais de alfabetização, contudo, ao conceber um caráter desenvolvimentista universal à construção da escrita, tal teoria desconsiderou a diversidade e acarretou um entendimento equivocado de que os sujeitos que não alcançassem os níveis propostos de desenvolvimento teriam algum problema interno individual impeditivo (Machado, 2013). Nas próprias palavras de Ferreiro e Teberosky: “se as estagnações num domínio e no outro não se podem imputar à ação do meio, teríamos que apelar, no caso da escrita (como no domínio das operações lógico-matemáticas), para fatores internos do próprio sujeito” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p.250).

Tal entendimento equivocado foi decorrente do fato de a teoria da psicogênese ter sido fortemente influenciada pelas teorias experimentais europeias sobre o desenvolvimento da inteligência. Segundo os princípios gerais dessas teorias, a inteligência é uma faculdade biológica universal de nossa espécie, cujo desenvolvimento é homogêneo entre todos os seres humanos e se pode observar empiricamente (Piaget, 2007).

Neste ponto, o resgate dos estudos de Vygotsky (2007) auxilia na compreensão das implicações do meio cultural sobre o funcionamento da mente, deslocando o foco de atenção nos estudos da mente para o processo de trocas sociais que resulta na formulação de conceitos. Tais estudos permitiram o entendimento de que as culturas pessoais podem tornar a escrita ora mais ora menos assimilável, uma vez que diferentes sujeitos sociais tornados alunos apresentam diferentes conceitos sobre a escrita. Há aqueles que ao chegarem à escola pela primeira vez já são capazes de reconhecer o sentido da escrita, devido a sua experiência sociocultural de mundo. Há outros, entretanto, cuja experiência de mundo não inclui a escrita como um fator ordinário e necessário ao convívio social. É justamente entre esses últimos que se encontra a maioria dos sujeitos com dificuldades de construção da escrita alfabética.

Diante desse fato, há urgência quanto à apresentação de explicações teórico-descritivas para as situações vividas e expressas por sujeitos sociais distintos em processos de alfabetização e letramento. Há que se considerar que as práticas de ensino e as estratégias didático-pedagógicas implementadas para a efetivação desses processos devem atender a pluralidade cultural que constitui a escola brasileira.

Nesse contexto, este trabalho tem por objetivo discutir, a partir de um estudo de base teórico conceitual, uma proposta de ensino da Língua Portuguesa centrada na competência comunicativa do aluno, uma concepção profundamente humanista e social do ensino.

A Língua, o Discurso e o Letramento como Processo Formativo Interdisciplinar

A proposta de ensino da Língua Portuguesa que se pretende apresentar neste trabalho se sustenta em uma concepção interacional e discursiva de linguagem, que entrelaça os conceitos de língua, de gêneros do discurso e de letramento, como se descreve e analisa a seguir.

A proposta parte de uma concepção de linguagem enquanto um fenômeno complexo que envolve mais do que a capacidade humana de construir e empregar sistemas simbólicos - entre os quais, as línguas orais e escritas. A linguagem é, ao mesmo tempo, uma atividade cognitiva, comunicativa e interativa, sendo a língua um de seus instrumentos. A linguagem é uma *atividade cognitiva* de ação sobre o mundo, porque através dela o sujeito estrutura a realidade e organiza o pensamento: planeja ações, reflete, significa e ressignifica, constrói conceitos, enfim, representa e ajuíza o mundo (Machado, 2013).

Em decorrência disso, a linguagem assume um papel na construção do próprio conhecimento, pelo fato de ela, ao mesmo tempo, integrar os processos cognitivos/mentais e mediar tais processos com o mundo social.

Deste modo, a linguagem é, também, *atividade comunicativa* a partir da qual os sujeitos comunicam o que tem a dizer a alguém e, assim, estabelecem laços interativos com os outros. A linguagem é, pois, constitutiva dos sujeitos e das relações sociais. Ela é um *fato histórico-social*, que se desenvolve nas práticas sociais impregnadas de valor cultural. Nessas práticas sociais as diferentes culturas influenciam os sujeitos, seus modos de ver e de representar o mundo (Machado, 2015).

Por conseguinte, é por meio da linguagem que o ser humano age, criando e recriando um mundo que não é só fruto de projeções e representações individualizadas por meio da língua, mas resultado de práticas sócio interativas. Daí afirmar-se que a língua é uma atividade constitutiva e criativa, que implica ação conjunta dos sujeitos em determinada situação concreta de interação (Carvalho & Mendonça, 2006).

Em razão disto, a língua é vista de forma integrada e dinâmica, um sistema simbólico constituído por signos linguísticos cuja existência funda-se nas necessidades reais de interação

social. Trata-se, portanto, de um fato social, histórico, desenvolvido de acordo com as práticas sociais e, como tal, obedecendo a convenções de uso.

A partir desta perspectiva interacional, entende-se, ainda, que a língua se concretiza em enunciados (orais e escritos), na atividade dialógica, no terreno interindividual. O enunciado, na verdade, explica Bakhtin (1997), não é uma unidade convencional da língua - como a oração -, mas uma unidade real da comunicação verbal, estritamente delimitada pela alternância dos locutores, e que termina por uma transferência da palavra ao outro. No entanto, o enunciado é constituído com a ajuda de unidades da língua: uma palavra, um conjunto de palavras ou um conjunto de orações.

Essas unidades da língua se convertem em enunciados ao possibilitar, na interação verbal, uma atitude responsiva ativa para com elas. De tal modo que todo enunciado é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçadamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. Conforme Bakhtin (1997), cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. O locutor postula essa compreensão responsiva ativa: o que ele espera não é uma compreensão passiva mas uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução. De tal modo que todo enunciado se elaborada como que para ir ao encontro dessa resposta:

Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), [...], etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado [...] (Bakhtin, 1997, p. 321).

Deste modo, todo enunciado é elaborado tendo em conta o interlocutor. Esse outro influencia sobremaneira na composição do enunciado, sobretudo em seu estilo.

De acordo com Bakhtin (1997), cada esfera de utilização da língua, conforme a especificidade da comunicação verbal, elabora seus tipos relativamente estáveis e normativos de enunciados - os quais são denominados gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, uma vez que as possibilidades de ação humana são inesgotáveis e cada esfera de ação humana comporta um repertório significativo de gêneros do discurso.

Assim, os gêneros do discurso estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social, abarcando a totalidade dos usos da linguagem, sendo divididos, conforme Bakhtin (1997), em primários e secundários. Os primários se constituem em circunstâncias de comunicação verbal cotidiana espontânea e, sobretudo, oral, mas podem incluir também alguns tipos de escrita informal e de circulação privada. Estes gêneros tendem a ser empiricamente mais interativos, mantendo uma relação imediata com a realidade existente. Já os gêneros secundários se constituem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita: artística, científica, pedagógica, jornalística, jurídica, religiosa, política, filosófica, entre outras, tendendo a ser mais monologizados.

A matéria dos gêneros, primário ou secundários, é a mesma: enunciados verbais, fenômenos da mesma natureza, diferenciados pelo grau de complexidade e elaboração em que se apresentam.

Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis que compõem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação:

- Conteúdo temático: diz respeito ao domínio de sentido de que se ocupa um gênero, estando associado ao tema e ao conjunto de informações que são explicitamente apresentados no texto;
- Construção composicional: se refere à estrutura formal propriamente dita, sua organização geral;
- Estilo verbal: alude à seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais disponibilizados pela língua, vinculada a unidades temáticas e composicionais determinadas. Tal seleção é também realizada em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado, pois logo de início o locutor espera dele uma resposta.

Todas estas três dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pelos parâmetros do contexto de uso ou da situação de produção dos enunciados. Tal contexto ou situação envolve alguns elementos, tais como: - quem são os parceiros da interlocução, ou seja, quem fala/escreve e para quem; - quais os lugares sociais dos interlocutores e seus posicionamentos ideológicos; - em que situação, lugar e momento histórico se situa; - em que veículo ou tipo de mídia será difundido; - com que objetivo, finalidade ou intenção; - em que língua; - em que esfera da comunicação (Barbosa, 2001).

Além disso, os gêneros unem estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De um lado, reconhecem-se propriedades comuns em conjuntos de textos; de outro, essas propriedades alteram-se continuamente. Isso ocorre porque as atividades humanas não são nem totalmente determinadas nem aleatórias. Assim, os gêneros estão em contínua mudança. À medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem,

gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Isso implica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros (Fiorin, 2008).

Portanto, os gêneros somente ganham sentido quando se percebe a correlação entre formas, atividades e contextos. “A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, o aprendizado dos modos sociais de dizer, os gêneros” (Fiorin, 2008, p. 69). Assim, a falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera de comunicação. Fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender uma língua é, antes de mais nada, aprender gêneros. Não se trata de aprender letras, sílabas ou palavras isoladas mas aprender a estruturar e a usar enunciados. No entanto, é preciso considerar, obviamente, que os enunciados são constituídos por essas unidades gramaticais.

Esse entendimento se integra à concepção dos processos de oralidade e escrita como práticas sociais e históricas atualizadas no uso efetivo das línguas oral e escrita. Estas entendidas, conforme Senna (2011), enquanto sistemas linguísticos que se distinguem, não apenas em seus aspectos estritamente gramaticais, mas especialmente por suas condições de produção, tanto mentais como sociais.

Oralidade e escrita são, pois, práticas específicas mas, ao mesmo tempo, interativas nas sociedades atuais e não devem ser tomadas como estanques e isoladas. Trata-se, conforme Carvalho e Mendonça (2006), de processos que não são neutros, enquanto condições discursivas das formas de produção e expressão de conhecimento, e nem há entre eles uma supremacia em termos cognitivos, pois são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.

Todos esses conceitos apresentados se entrelaçam para constituir a ideia de letramento que sustenta a proposta de ensino da língua portuguesa que se pretende discutir. Assume-se que o

letramento envolve, ao mesmo tempo, a formação com vistas ao desenvolvimento de diferentes modalidades de leitura e experiencição do mundo e o desenvolvimento da produção discursiva, em suas mais diferenciadas formas, desde as não verbais, as verbais e as científicas propriamente ditas (como a matemática, por exemplo).

Assim sendo, enquanto processo educacional, o letramento revela um caráter formativo interdisciplinar cujo desenvolvimento é matéria e esforço do coletivo dos licenciados que atuam na educação básica fundamental e média, incluindo-se a educação infantil, então arrolados na expressão Agentes de Letramento. Tal processo tem a função de promover a integração do aluno às práticas de construção de conhecimento e de expressão, como se discute a seguir.

Uma proposta de Ensino da Língua Portuguesa

Uma proposta de ensino, assentada nos pressupostos teóricos acima expostos, aponta para uma mudança e inovação no ensino da língua portuguesa: de uma perspectiva centrada na tradição gramatical normativa e filológica para uma perspectiva centrada na competência discursiva do aluno, uma concepção profundamente humanista e social do ensino.

A seguir enumeram-se alguns princípios básicos de tal proposta.

a. O texto como unidade básica de ensino

Se o que se vislumbra é contribuir para o desenvolvimento dos processos de letramento dos alunos, não pode ser a letra, nem a sílaba, nem a palavra, ou mesmo a frase, a unidade de ensino; uma vez que, conforme assinalam os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] (Brasil, 1998), estas unidades gramaticais, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência comunicativa que é central nesta proposta. Deste modo, entende-se que o ensino da língua precisa partir do texto,

no entanto, isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

O texto deve ser abordado para além de suas propriedades formais e estilísticas particulares, numa perspectiva dialógica, como manifestação do discurso produzido nas interações, haja vista que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. De acordo com Silva (2013), o texto não consiste no somatório de palavras e frases; sua existência é marcada por um fluxo contínuo, dinâmico, identificável nos espaços interativos relacionados à vida social.

E assim, conforme assinala Machado (2015), o ensino da língua portuguesa deverá estar com suas bases firmadas em uma concepção de texto inserido em um discurso, ou seja, o texto como um evento integrado a uma situação dialógica em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, de acordo com as diversas situações comunicativas, relacionadas aos diversos gêneros discursivos.

Nesse sentido, diferentemente de posições gramaticais ou estruturais, nesta abordagem se entende que os gêneros e os textos a eles pertencentes não podem ser conhecidos, compreendidos ou produzidos sem referência aos elementos de sua situação de produção. O que implica dizer que se se pretende formar sujeitos letrados, é preciso trabalhar com os alunos os quatro elementos que compõem os gêneros: conteúdo temático, construção composicional, estilo verbal e situação de produção - já abordados na seção anterior. Pois, conforme sinalizam os PCN:

Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. [...] Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos linguísticos [...] (Brasil, 1998, p.7).

Portanto, conforme assinala Rojo (2006), quando se tomam os gêneros, e não meramente os textos ou tipos de texto, como objeto de ensino, busca-se constituir um sujeito capaz de inserir-se em atividades de linguagem, as quais envolvem tanto capacidades linguísticas quanto discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa ou contexto, como também capacidades de ação em contexto. Busca-se um outro modo de se produzirem e de se compreenderem textos em sala de aula, onde os alunos são vistos como atores/construtores sociais – no qual o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, passam a ser considerados sujeitos ativos.

b. Práticas e atividades escolares mais aproximadas das práticas sociais letradas e cidadãs

Nesta perspectiva enunciativa-discursiva do ensino da língua, os textos e gêneros precisam ser vivenciados na escola não a partir de práticas mecanicistas de leitura e produção de textos, mas em práticas que envolvam gêneros específicos que se configurem em textos específicos - entre as quais as mais formais, mas não somente estas -, em que os alunos utilizem a fala e a escrita nos mais diferentes contextos de uso.

O ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve envolver, portanto, práticas sociais de uso da linguagem. Rojo (2006) sinaliza que essas práticas de linguagem remetem a:

[...] uma noção de ordem social, que implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção, a partir dos quais, tendo a linguagem como mediadora, os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, visando diferentes finalidades de comunicação, a partir de diversificados lugares enunciativos (Rojo, 2006, p. 25).

Deste modo, o ensino da língua é visto como um processo de continuidade da apropriação de práticas sociais em circulação em espaços públicos e formais. E estas práticas sociais circulam na forma de textos orais ou escritos (Rojo, 2006).

Tal proposta implica colocar os alunos em contato sistemático com a diversidade textual e de gêneros discursivos. Pois a língua deve entrar na escola da mesma forma que existe vida afora: por meio de práticas sociais de escuta, leitura, escrita e oralidade. Porquanto para formar usuários da língua - sujeitos letrados - “é preciso que os alunos ocupem sistematicamente a posição de leitor e escritor para praticar, para construir o hábito, para se sentir embalado pelo prazer de autoria, [...] para se sentir redimido pela imaginação, para poder ser arrebatado pelo conhecimento (Gouveia & Orenszejn, 2006, p.35).

- c. Conhecer, respeitar e compartilhar da diversidade linguística e discursiva vivenciada pelos alunos

Está claro que para vivenciarem práticas de uso da linguagem na escola os alunos, enquanto sujeitos sociais, dependem de suas experiências de vida, de seu conhecimento acumulado a respeito de tais práticas, para poderem enunciar. Nessa perspectiva, a aprendizagem é sempre um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história.

Os alunos são distintos e suas experiências e conhecimentos diversos. É preciso considerar que uma parcela significativa de brasileiros, que não se encontra inserida em contextos letrados e apresenta um acesso restrito aos instrumentos e espaços sociais em que circulam a cultura escrita, tem na escola, muitas vezes, o único ambiente que lhes possibilita o contato com alguns gêneros discursivos secundários, que se constituem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita. Esses alunos costumam vivenciar mais frequentemente gêneros que são do domínio do tipicamente falado ou ainda contextos de escrita mais aproximados da fala,

em que não se exige o uso da língua padrão⁵² (por exemplo, a escrita utilizada em redes sociais da internet). Esses alunos, ao vivenciarem na escola práticas de gêneros mais complexos tendem a transpor seus modos de fala para a escrita, uma vez que desconhecem o fato de que há diferenças significativas entre as condições de produção da fala e da escrita padrão no momento em se utiliza a língua escrita para produzir textos.

Associado a isto, há que se considerar que as salas de aula são povoadas pela heterogeneidade linguística associada aos diferentes perfis sociais e culturais dos alunados. No entanto, Bagno (2002) sinaliza que o ensino da língua na escola brasileira tem visado, tradicionalmente, *reformatar* ou *consertar* a língua do aluno, considerado, logo de saída, como um *deficiente linguístico*. Esse modo de conceber os fatos de linguagem condena ao submundo do não ser todas as manifestações linguísticas não normativas, rotuladas automaticamente como *erros*. E, junto com as formas linguísticas estigmatizadas, condena-se ao silêncio e à quase-inexistência as pessoas que se servem delas.

Ao contrário disso, a escola deve reconhecer a legitimidade da variedade linguística utilizada por seus alunos, a ponto de trabalhar com ela em sala de aula, reconhecendo que tal língua vale para seus fins, tanto quanto a variedade padrão vale para outros fins. Isso porque, segundo Cyranka e Pernambuco (2008), enquanto a escola insistir em negar o caráter sócio-histórico-funcional dessa variedade, ela ao invés de aproximar os alunos da língua padrão, os distancia da crença de que são capazes de adquirir a competência de uso dessa variedade mais prestigiada e diferente da que utilizam.

⁵² Segundo Bagno (2009), a norma padrão é o modelo idealizado de língua *certa*, descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa e que, na realidade, não corresponde a nenhuma variedade falada autêntica e, em grande medida, tampouco à escrita mais monitorada. O autor distingue da norma padrão, o conjunto das variedades prestigiadas - utilizadas pelos cidadãos de maior poder aquisitivo, de maior nível de escolarização e de maior prestígio sociocultural - e o conjunto das variedades estigmatizadas, utilizadas pela imensa maioria da nossa população, seja nas zonas rurais, seja nas periferias e zonas degradadas das nossas cidades, onde vivem os brasileiros mais pobres, com menor acesso à escolarização de qualidade, desprovidos de muitos de seus direitos mais elementares.

Sobre a questão da heterogeneidade linguística que constitui as salas de aula, os PCN (1998) assinalam que a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas, em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige.

A proposta de ensino da língua portuguesa deve, portanto, ser pensada e desenvolvida de tal modo que todos possam aprender e ter acesso à língua socialmente prestigiada, enriquecendo seu repertório linguístico para que possam construir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada - sem que isso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade (Bortoni-Ricardo, 2004).

Assim, cabe à escola ensinar a língua padrão, considerando sua utilização social, mas ter atitudes positivas e não discriminatórias em relação às variedades linguísticas de seus alunos, propondo o que Trescastro (2012) denomina de *bidialetalismo funcional*, no qual o aluno possa optar por uma determinada variante, conforme a situação de uso, e não seja discriminado por isso.

Dessa forma, entende-se que é necessário que a escola se esforce para ir além dos limites da norma padrão da língua, mostrando aos alunos que existem formas não previstas nesta norma, mas que são usadas pelos falantes das variedades mais prestigiadas e nos gêneros escritos mais formais. Também é necessário que a escola apresente aos alunos as diferentes formas proferidas por pessoas de diversas regiões, de diversos estratos sociais, de diversas faixas etárias, a fim de conscientizar os alunos que a sua forma de falar é tão valiosa como a norma padrão ensinada na escola.

Portanto, cabe aos professores conduzir os alunos em uma prática de construção, de compreensão e de reflexão sobre os usos dos registros em diversos contextos, isso porque é

importante para os alunos adequarem a sua linguagem a cada situação de comunicação. Há que se fazer distinção, entretanto, entre as formas contextuais de uso da língua oral - considerando-se aspectos regionais, temporais, sociais e circunstanciais, reconhecidos pelos estudos sociolinguísticos como marcas de construção da identidade – e os registros escritos, derivados de escolhas culturais e ensinados sistematicamente nas escolas.

Desse modo, as variedades linguísticas e discursivas podem ser incorporadas ao ensino da língua não apenas para esclarecer a realidade linguística do país, isto é, para informar os alunos de que existem variedades linguísticas que identificam geográfica e socialmente as pessoas e dos preconceitos decorrentes do valor social que é atribuído aos diferentes modos de fala e de escrita. É preciso oferecer aos alunos situações de aprendizagem que possibilitem a eles utilizarem os diversos registros linguísticos e discursivos de sua língua, que lhes permitam conquistar as condições de participação cultural, social e política, com fins de ampliação do diálogo intercultural. Apesar de sua dimensão cultural, a elaboração dos princípios alfabéticos, ortográficos, semânticos e discursivos da escrita não se constroem sob as mesmas bases dos modos de fala, requerendo, portanto, tratamento conceitual e pedagógico diferenciado.

Princípios organizadores dos conteúdos da Proposta de Ensino da Língua Portuguesa

Para a efetivação de uma proposta de ensino da língua portuguesa que tenha como fundamento os princípios básicos aqui enumerados faz-se necessário ponderar, ainda, a respeito do modo de implementação dos conteúdos escolares. Os PCN determinados pela Secretaria de Educação Fundamental já definiam em 1998 princípios organizadores dos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa (Brasil, 1998). Tais parâmetros curriculares propõem a divisão metodológica em dois tipos de práticas: - Práticas de uso da linguagem, voltadas para a escuta, leitura e produção

de textos orais e escritos; - Práticas de reflexão sobre a língua e linguagem, voltadas para a análise linguística (Brasil, 1998). Segundo o próprio documento: “os conteúdos das práticas que constituem o eixo do uso dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução” (Brasil, 1998, p.35).

Assim, os PCN situam como objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental a tarefa de levar o aluno a:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso (Brasil, 1998, p.32).

Deste modo, deve-se tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; e possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua oral e escrita (Geraldi, 1984).

No campo das práticas de escuta e leitura de textos, a questão que se coloca é: como elaborar atividades em sala de aula sem cair num processo de simulação de leituras. Entende-se que o primeiro passo seria utilizar os portadores originais de textos e explorar os elementos que compõem o gênero discursivo em questão.

Assim sendo, o trabalho de leitura não pode ser feito através de fragmentos de textos trazidos nos livros didáticos, o que os torna *pseudotextos*, às vezes começando pela metade, outras vezes com seu final alterado ou ignorado, ainda outras vezes com recortes feitos no corpo do texto apenas para adequá-lo ao espaço do livro didático, aproximando o começo do fim. Daí a importância de se buscar, desde os anos iniciais da Educação Básica, uma relação discursiva com os portadores originais dos textos que transcenda as limitações e inadequações de algumas abordagens escolares dos gêneros discursivos secundários. Esses portadores originais de textos

possibilitam aos alunos aperceberem-se não apenas da estrutura formal do discurso e de seu estilo verbal, mas também de seu conteúdo temático e do contexto de uso ou situação de produção do enunciado em questão.

Deste modo, se se pretende formar leitores e escritores é preciso fazer parte do universo escolar não apenas os livros didáticos, mas também os portadores originais do texto, obras integrais de literatura – os clássicos e os contemporâneos -, os jornais, as revistas, os folhetos, os hipertextos⁵³, enfim os mais variados tipos de textos, suportes e gêneros. Do mesmo modo, é necessário que tais práticas envolvam os mais variados contextos de leitura: em sala de aula, em bibliotecas ou em outros espaços culturais.

No entanto, é imperativo que se desenvolva na escola uma leitura crítica que leve o aluno a pensar, a questionar, a decifrar, a interrogar, a atribuir sentidos, enfim, a se constituir, de fato, como leitor. Para isso a escola deve promover leituras com abordagens, temáticas e opiniões variadas, possibilitando aos alunos o diálogo com uma grande diversidade de livros e de culturas, com visões de mundo diferentes umas das outras, de modo que a leitura de um texto dialogue permanentemente com a dos outros.

Neste ponto, é essencial que os alunos se conscientizem da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação. Além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis e diretamente ligadas à intencionalidade do autor (subentendidos, inferências, pressupostos). Como assinalam os PCN (Brasil, 1998), formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito.

⁵³ Segundo Senna (2001, p.2289), “o hipertexto não é apenas um texto escrito com uma nova roupagem, que lhe insere links, mecanismos de interação, alternativas de rolagem etc. Na realidade, o hipertexto revoluciona o conceito de texto, pois que liberta o leitor das limitações impostas pela sequencialidade dos textos escritos convencionais”.

Para tanto, a experiência do leitor é crucial e precisa ser requerida no ato de ler. Isso porque os processos de leitura/compreensão não representam uma simples apreensão de uma representação mental ou uma decodificação de mensagem. Trata-se de uma atividade interativa, de produção de sentidos, realizada não apenas com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual, mas também com a mobilização de competências cognitivas, linguísticas, discursivas e sociais. Tal mobilização visa à ativação de um vasto conjunto de saberes e a reconstrução destes no interior do acontecimento comunicativo.

Assim, nas práticas de leitura e escuta de textos na escola, o professor deve mediar a relação dos alunos com o texto, de modo que esse último se coloque como leitor que busca os sentidos e a significação do texto por meio da mobilização do contexto, bem como de pistas que o próprio texto apresenta. O contexto, segundo Koch (2003), engloba:

- a. Co-texto - material verbal que compõe o texto;
- b. Situação de interação imediata;
- c. Situação de interação mais ampla que reflete questões sociais, políticas e culturais;
- d. Contexto cognitivo - todo tipo de conhecimento mobilizado tanto pelo produtor como pelo leitor do texto: o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, o conhecimento da situação comunicativa, o conhecimento de gêneros discursivos e, também, o conhecimento de outros textos que permeiam a nossa cultura, envolvendo a intertextualidade.

Tais conhecimentos se diferenciam de sujeito para sujeito, e, portanto, as leituras serão diversas. Sobre essa possibilidade de diferentes leituras ou sentidos que são atribuídos a um texto, Orlandi (1984) sinaliza que é próprio da natureza da linguagem a polissemia, ou seja, a possibilidade da multiplicidade de sentidos. Por outro lado, há a sedimentação histórica dos sentidos, isto é, em condições de produção determinadas, um sentido adquire estatuto dominante

em relação aos outros. Segundo a autora, o ensino da leitura pode, dependendo das circunstâncias pedagógicas, colocar a ênfase tanto na multiplicidade de sentidos quanto no sentido dominante. A autora acrescenta, ainda, que quando a escola define leituras previstas (possíveis ou razoáveis) para um texto exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural, ideológico.

Deste modo, para que se possa contribuir para o processo de desenvolvimento de leitores, as práticas de leitura na escola não podem se deter em atividades mecanicistas de interpretação textual em que ao aluno caiba somente a extração de informações da superfície textual ou a paráfrase, limitando o sentido do texto. Isto porque não há um sentido a ser resgatado, mas, sim, sentidos que são construídos pelo leitor a partir da interação com o texto. Não se trata de uma adivinhação, mas de uma construção colaborativa entre autor, texto e leitor.

Assim, fica evidente que o aluno enquanto leitor não deve ser um sujeito passivo, mas um agente que busca sentidos. Ele deve se aproximar do texto com perguntas, cujas respostas, sempre provisórias, atualizam e revivificam o texto lido. Em outras palavras, o que a escola deve buscar é uma produção ativa dos sentidos, em que o aluno se coloca enquanto co-autor do texto, atualizando as perguntas e respostas, também provisórias, que o escritor tinha em mente ao produzir seu texto.

Sobre esse aspecto, o professor precisa ter em mente que só se fazem perguntas sobre um texto com a finalidade de mediar a construção dos sentidos por parte dos alunos. Importante seria a escola possibilitar aos próprios alunos elaborarem seus questionamentos sobre os textos, em busca de seus sentidos.

Dando continuidade à análise dos princípios organizadores dos conteúdos da Proposta de ensino da Língua Portuguesa, outro campo metodológico, conforme sinalizado, seriam as práticas de produção textual (oral e escrita). Nesse âmbito, do mesmo modo como nas práticas de leitura,

deve-se buscar uma participação ativa dos alunos. Isso implica afirmar que, assim como o aluno, enquanto leitor, precisa assumir uma posição de agente que busca sentidos, é imprescindível que enquanto escritor assuma uma posição de autoria de seus textos, constituindo-se enquanto sujeito do seu dizer.

Para tanto, a escola deve possibilitar aos aprendizes o acesso e a construção de diferentes produções discursivas, permitindo aos alunos - afastados de uma concepção mecânica acerca da linguagem - falar ou escrever, de fato, algo a alguém. Pois conforme assinala Geraldi:

Para a produção de qualquer unidade discursiva é necessário considerar que:

- a. se tenha o que dizer;
- b. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c. se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d. o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quemdiz [...];
- e. se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), (d) (Geraldi, 1997, p.137).

Isso implica o entendimento de que as práticas de produção textual na escola devem ser socialmente situadas, em contextos de uso ou situações de produção diversificados, nos quais os alunos possam aprender a definir o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo verbal que melhor se enquadre àquela situação comunicativa específica, aos seus objetivos e às particularidades de seu interlocutor.

Uma possibilidade de aproximação das práticas escolares de produção textual às condições de comunicação extraescolares poderia ser alcançada a partir do uso de organizações didáticas especiais (Brasil, 1998), como o desenvolvimento de projetos educativos socialmente motivados. Por exemplo: a elaboração de um jornal, livro, panfleto, revista, que tenha uma circulação social efetiva (biblioteca escolar - ou outras instituições, feira cultural ou exposição de trabalhos, etc). Podem-se realizar ainda projetos com produções textuais orais, como a organização de uma mesa redonda, debate ou a produção de um vídeo.

Nesses projetos escolares se estabelece uma dinâmica e organização didática em que o objetivo é compartilhado por todos os envolvidos e cada um dos alunos contribuem trabalhando para a sua execução (Brasil, 1998). O fato de haver uma destinação, divulgação e circulação social - internamente ou fora da escola - costuma incentivar maior envolvimento e compromisso dos alunos. Além disso, é possível inter-relacionar práticas de uso da linguagem e de reflexão sobre a linguagem.

Quanto a efetivação da produção textual propriamente dita, Silva (2013, pp.152-153) sinaliza alguns procedimentos a serem desenvolvidos:

- a. Planejamento do texto a ser elaborado conforme as condições de produção para a realização, indicando previamente: o leitor pretendido, os efeitos desejados, o texto e gênero mais adequado à situação. Decidir se a atividade deve ser elaborada de modo individual ou coletivo, estimulando o questionamento e o debate de ideias.
- b. Desenvolvimento do texto: assegurar-se de que o escritor conheça bem as características do texto a ser produzido, assim como a definição do gênero mais adequado àquela situação de produção. Fornecer aos escritores iniciantes outros textos semelhantes, evidenciando as marcas formais que os constituem, para fins comparativos e como apoio à escrita de seu próprio texto.

Ainda, no que diz respeito ao desenvolvimento, fornecer obras de referência (em papel ou via internet) que possam ser consultadas em caso de dúvidas, como gramáticas, dicionários, entre outros materiais de apoio que assegure a pesquisa e a reflexão, especialmente sobre o conteúdo temático a ser abordado no texto.

- c. Aprimoramento da produção textual, pois mesmo o escritor experiente costuma produzir várias versões do texto até chegar ao que julga bem realizado. Esse movimento indica, sobretudo, o complexo processo que envolve a atividade de escrita.

A autora assinala que, na escola, esse momento de revisão da produção textual pode representar uma oportunidade singular para a discussão das produções realizadas; troca de ideias em grupos de discussão; a eleição de um dos textos para um estudo mais aprofundado de questões gramaticais, ortografia, adequação do léxico, entre outros elementos relevantes para a produção de sentidos.

Assim, outro ponto relevante na organização didática das práticas de produção de textos diz respeito a criação de dinâmicas em que o aluno possa ler e ser lido pelos outros companheiros de sala de aula. Certas lacunas (incompletudes) deixadas no texto podem ser reelaboradas a partir de provocações propostas pelos colegas de turma ou pelo professor. Se considerarmos que nenhum texto se encontra acabado, sendo passível de reformulação e aperfeiçoamento, cabe ao professor propor ao aluno novas versões, problematizando diversos pontos, favorecendo, assim, o processo de criação.

Dessa maneira, é importante que o professor incentive a reescrita do texto. No entanto, é preciso que o aluno entenda que reescrever não significa *castigo*, mas reformulação de um dizer com a finalidade de dizer melhor, ampliando a capacidade de interagir com o leitor de forma criativa.

Um último ponto a ser sinalizado quanto aos princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa desta proposta de ensino diz respeito às práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem. Considerando que a explicitação de informações sobre a estrutura gramatical da língua portuguesa só se justifica se facultar ao aluno maior clareza sobre essa estrutura, seria oportuno

que essas atividades de reflexão sobre a língua partissem não de atividades mecanicistas e descontextualizadas, mas de atos de usos concretos de leitura e produção de textos que demandem o uso da língua padrão.

É preciso considerar que o ensino e a aprendizagem de aspectos da ortografia e da gramática, como, por exemplo, a grafia e a classificação das palavras, a organização sintática das palavras nas frases, a conjugação verbal, a regência verbal e nominal - entre outros -, não se justificam por outro motivo que não a possibilidade de os alunos transporem esses conhecimentos no momento em que estiverem vivenciando práticas de produção e leitura de textos, não apenas na escola mas nas demais dinâmicas comunicativas. Deste modo, de nada adianta trabalhar questões estruturais da língua se o aluno não for capaz de acionar esses conhecimentos no momento em que for ler e produzir textos.

O aluno precisa saber quando e como usar esses aspectos formais da língua e para isso esse conteúdo deve ser ensinado inserido em contextos reais de uso da língua. Deste modo, é conveniente que as práticas de reflexão sobre a língua e linguagem estejam incorporadas às práticas de uso da linguagem, de modo que o ensino da língua portuguesa parta sempre do texto, possa - a partir daí - adentrar a análise de suas unidades constituintes, mas vislumbrando sempre retornar ao texto - à unidade de sentido.

Em suma, o trabalho vinculado à aprendizagem e uso da linguagem deve, portanto, desenvolver-se em função de práticas em que haja a possibilidade de a escrita e a fala ganharem sentido, tornando-se necessárias para o aluno em situações de troca com o outro.

Considerações Finais

A proposta de ensino da Língua Portuguesa discutida nesse trabalho propõe um modo diferenciado de produzir e de compreender textos em sala de aula em que haja uma continuidade da apropriação de práticas sociais em circulação em espaços públicos e formais. Sinaliza-se a importância de os alunos assumirem e serem vistos numa posição de atores/construtores sociais - sujeitos ativos. A expectativa é formar alunos que sejam capazes de produzir e compreender textos de uso social - orais e escritos – a fim de que tenham trânsito livre nas várias situações comunicativas que permitam plena participação no mundo letrado. Trata-se, portanto, da tarefa de contribuir para a formação de sujeitos capazes de responder a diferentes exigências comunicativas que envolvam a escrita e a fala.

Assim, se o que se almeja com o ensino da língua portuguesa é a formação de leitores e escritores, faz-se premente a necessidade de criação de um contexto de letramento na escola desde a Educação Infantil até a Graduação. Deste modo, a literatura, os relatos, os diálogos, as argumentações, os textos expositivos, enfim, as diferentes dinâmicas discursivas são absolutamente imprescindíveis no contexto educacional.

No entanto, é preciso desconstruir amarras e regras que parcela significativa da pedagogia teima em *prescrever* segundo metodologias mecanicistas de leitura e produção de textos, como aqueles *velhos exercícios* de interpretação e aquelas fichas de leitura que se orientam exclusivamente pelo que o texto porta, se detendo apenas em atividades de localização de informações e a paráfrase. Trata-se de atividades impostas pelo professor e nas quais ele próprio já predeterminou as respostas, aprisionando o leitor e escritor. Infelizmente, essas têm sido, ainda, a prática em muitas escolas brasileiras.

No entanto, não se pode negar que a escola, enquanto espaço de múltiplas representações culturais, é certamente campo fértil para se produzirem leituras e escritas produtoras de sentidos, aliás ela deve ser o espaço para o desenvolvimento das potencialidades, no que se inclui o tornar-se leitor e escritor.

Referências Bibliográficas

Bagno, M. (2002). A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In M. Bagno, M. Stubbs, & G. Gagné. *Língua Materna: letramento, variação e ensino* (pp. 14-33). São Paulo: Parábola Editorial.

Bagno, M. (2009). *Preconceito linguístico: O que é, como se faz* (51ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.

Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Barbosa, J. P. (2001). Do professor suposto pelos PCN ao professor real de Língua Portuguesa: seriam os PCN praticáveis? In R. H. R. Rojo (Org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. (pp. 149-182). Campinas: Mercado de Letras.

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (2012). Ministério da Educação (MEC). Portaria no 867, de 4 de julho de 2012, Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília. Recuperado em 15 janeiro, 2015, de <http://pacto.mec.gov.br>.

Brasil. (n/d). Ministério da Educação. INEP. Relatório Nacional PISA 2012 – Resultados Brasileiros. Brasília. Recuperado em 15 janeiro, 2015, de portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados.

Brasil. (n/d). Ministério da Educação. Todos pela Educação. Prova ABC 2012. Brasília. Recuperado em 15 janeiro, 2015, de <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/1481/prova-abc-2012>.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola.

Carvalho, M. A. F., & Mendonça, R. H. (2006). Apresentação. In M. A. F. Carvalho, & R. H. Mendonça (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita* (pp. 8-9). Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <http://tvescola.mec.gov.br>

Cyranka, L. F. M, & Pernambuco, D. L. C. (2008, janeiro/dezembro). A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística. *Instrumento: Revista de Estudo e pesquisa em Educação*, 10, 17-28.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. (D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, & M. Corso, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Fiorin, J. L. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.

Geraldi, J. W. (1984, julho). Prática de leitura de textos na escola. *Leitura: Teoria e Prática*, Ano 3 (3), 25-32.

Geraldi, J. W. (1997). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Gouveia, B., & Orenszejn, M. (2006). Alfabetizar em contextos de letramento. In M. A. F. Carvalho, & R. H. Mendonça (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita* (pp. 34-37). Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <http://tvescola.mec.gov.br>

Instituto Paulo Montenegro [IPM]. (n/d). INAF 2011-2012. Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. Recuperado em 22 julho, 2014, de www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por.

Koch, I. G. V. (2003). *Desvendando os segredos do texto* (2 ed.). São Paulo: Cortez.

Machado, M. L. C. A. (2013). *A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação*. Tese de doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Machado, M. L. C. A. (2015). *Os enunciados, os gêneros do discurso e o desenvolvimento do sujeito social das comunicações oral e escrita*. [Apostila da aula ministrada na disciplina Processos de Formação de Leitores e Escritores]. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação.

Orlandi, E. P. (1984, julho). As histórias das Leituras. *Leitura: Teoria e Prática*, Ano 3 (3), 7-9.

Piaget, J. (2007). *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: D. Rodrigues (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp.299-317). São Paulo: Summus.

Rojo, R. (2006). Letramento e diversidade textual. In M. A. F. Carvalho, R. H. Mendonça (Orgs.) *Práticas de leitura e escrita* (pp. 24-29). Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <http://tvescola.mec.gov.br>

Senna, L. A. G. (2001, setembro). O perfil do leitor contemporâneo. Anais do I Seminário Internacional de Educação, Paraná, Brasil, 2286-2289. Recuperado em 14 junho, 2015 de http://www.senna.pro.br/biblioteca/perfileitor_new.pdf.

Senna, L. A. G. (2011). Psicolinguística e sistemas gramaticais no campo da psicopedagogia. In E. Godoy, & L. A. G. Senna. *Psicolinguística e Letramento* (pp. 129-194). Curitiba: Editora IBPEX.

Silva, M. C. (2013). O texto como aliado do trabalho do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. In M.C. Silva (Org.). *Leitura, pesquisa e ensino* (pp. 143-156). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Trescastro, L. B. (2012, março). Seis olhares teórico-metodológicos sobre a alfabetização. *Revista Acolhendo à Alfabetização nos países de língua portuguesa*, 1 (12), 85-107. Recuperado em 15 dezembro, 2014 de <http://www.acoalfaplp.net>.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

“Abrir un libro, abrir el mundo”: una experiencia de formación de profesores y animación a la lectura literaria en escuelas públicas

Imara Bemfica Mineiro

RESUMEN

“Abrir un libro, abrir el mundo” es un proyecto que viene realizándose como parte de la formación de profesores de español como lengua extranjera en la Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, cuyos propósitos y resultados iniciales este trabajo se propone a presentar y discutir. En el marco de los 10 años de la “Ley del Español”, que preconiza la oferta del idioma por las escuelas públicas nacionales de enseñanza secundaria, nos encontramos, todavía, delante de un largo camino por recorrer hasta su real implementación. En el estado de Pernambuco, son escasas las escuelas públicas que efectivamente ofrecen el idioma, lo que, entre otras consecuencias, nos dificulta en la formación de profesores y el cumplimiento de las horas de práctica exigidas por el Ministerio de Educación. Partiendo de ese problema, elaboramos un proyecto que, entre otras cosas, tiene como objetivo llevar el idioma y la cultura de países hispánicos a escuelas que no cuentan con su oferta. Para eso, elegimos trabajar con textos literarios del universo hispánico a través de talleres de lectura preparados e impartidos por nuestros estudiantes – profesores en formación – a algunas escuelas de la capital del estado. Nos apoyamos en la creencia de que el desarrollo de la competencia lectora reflexiva auxilia la formación de ciudadanos críticos y capaces de evaluar su lugar en el mundo y valorizar las identidades y alteridades del contexto en el que se encuentran.

Palabras-clave: Talleres de lectura; enseñanza pública; formación de profesores; bibliotecas escolares; formación de lectores

Abrir un libro, abrir el mundo: biblioteca, patrimonio de todos

Con ese título nombramos al proyecto que se inició en agosto de 2015, en el Departamento de Letras/Español de la Universidade Federal de Pernambuco, con los siguientes propósitos: a). valorizar el espacio de las bibliotecas escolares y promover la animación a la lectura literaria entre niños y adolescentes; b). llevar el español como lengua extranjera a escuelas públicas del estado de Pernambuco e introducirlo a estudiantes de la enseñanza básica y secundaria que no lo tienen

en su currículo escolar; c). realizar esa introducción del idioma, y de las culturas de países hispánicos, a partir de la lectura de textos literarios.

En términos prácticos, el proyecto contó, en su primer semestre de funcionamiento, con 20 estudiantes de licenciatura en español de la UFPE que se presentaron como voluntarios para realizar la propuesta y 5 escuelas públicas de la ciudad de Recife y afueras, con grupos de enseñanza infantil, primaria y secundaria.⁵⁴ Es importante notar que la idea inicial del proyecto era llevar los talleres de lectura a escuelas de la enseñanza secundaria – a las cuales se refiere la llamada “Ley del Español” (Lei 11.161/05) que determina la oferta obligatoria del idioma en ese nivel educacional. Sin embargo, escuelas de enseñanza primaria e infantil se interesaron por recibir el proyecto en sus grupos, idea a la que adherimos, ampliando el abanico etario de los talleres. Dicha decisión se justifica en el hecho de que futuramente esos niños estarán en la secundaria y que la ley misma prevea la gradual inserción del español en escuelas de la enseñanza primaria.

El grupo de estudiantes voluntarios fue organizado en equipos de trabajo⁵⁵, los cuales se hicieron cargo de planear y ministrar los talleres de lectura. Con una visita inicial a cada biblioteca escolar, los equipos realizaron una selección previa de los libros que potencialmente podrían ser trabajados en los talleres. Los criterios para esa selección previa fueron: libros de cuentos o poemas de autores del universo hispánico, que pudieran abrirse a la tematización de dicho universo;

⁵⁴ Capital del estado de Pernambuco, situado en la región noreste de Brasil. Es relevante señalar que las escuelas participantes del proyecto “Abrir un libro, abrir el mundo” son instituciones de bajos recursos financieros y gran parte de sus estudiantes vienen de familias que se encuentran en situación económica frágil.

⁵⁵ Conforme la distinción señalada por Daniel Cassany, en su texto sobre “Aprendizaje cooperativo”, entre grupos y equipos de trabajo, llamada la debida atención para el carácter de mayor comprometimiento y complementariedad de las distintas habilidades entre los componentes de un equipo (Cassany, 2004).

clásicos de la literatura universal que permitieran introducir una versión hispánica de las narrativas ya conocidas; narrativas o poemas relacionados a temas indígenas, afroamericanos o africanos que posibilitaran una apertura a la discusión y reflexión sobre dichos componentes culturales como fundamentales a la composición identitaria latinoamericana; por fin, textos que les pareciesen interesantes para valorizar el espacio de las bibliotecas e introducir el contacto con el universo hispánico a través de una perspectiva intercultural, fomentando la idea de que cada libro contiene un mundo – cultural, lingüístico, simbólico – y que muchos mundos son accesibles por medio de la lectura.

Paralelamente a la preocupación por la formación de lectores literarios, la concepción del proyecto buscó ampliar el espacio para la práctica en la formación de profesores de español, cuya carencia de posibilidades de actuación en el ámbito escolar es patente en Pernambuco. Se pensó, entonces, en el proyecto como lugar de comunión entre los conocimientos teóricos desarrollados y construidos al largo del curso de Letras/Español y su puesta en contacto con situaciones reales e inmediatas del contexto escolar público de la región. Con eso, nuestros estudiantes, profesores en formación, se encontraron delante de la posibilidad – la cual no deja de ser un reto – de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en las asignaturas de lengua, cultura, literatura y metodologías de enseñanza. Además, se depararon con desafíos propios a la práctica docente derivados de situaciones específicas a cada contexto escolar, determinados por diferentes perfiles de alumnos y gestores, disponibilidad o escasez de recursos, adaptación al bagaje cultural de cada grupo con el que se deparan, entre otros.

El trabajo de planear e impartir los talleres de lectura, desde la selección de un repertorio previo de textos hasta la reflexión y evaluación colectiva de los talleres, se realizó bajo la supervisión de la coordinación del proyecto y contando con el apoyo de encuentros regulares para

acompañamiento y orientación de las actividades. En esos encuentros discutimos, además de cuestiones emergentes en la experiencia práctica de los talleres y contextos escolares específicos, estrategias metodológicas para la formación de lectores literarios. No obstante, es relevante señalar que no adoptamos una opción metodológica para la elaboración de los diferentes talleres realizados sino que asumimos como fundamento la idea de que las estrategias se definen en contacto con el contexto y las condiciones particulares de cada taller: perfil de los estudiantes (edad, perfil social, cantidad etc); disposición o indisposición previa a su realización; condiciones materiales para su realización, nivel de dominio de la lectura y escritura (en lengua madre), entre otros. Para eso, nos apoyamos en la perspectiva de Kumaravadivelu (2001; 2012), para quien un abordaje eclético y el dominio de distintas metodologías sirven a la elección de estrategias íntimamente vinculadas al contexto práctico de enseñanza.

En lo que concierne a la formación de profesores de español como lengua extranjera, pues, además de abrirse como espacio para la práctica docente y los retos que tal oficio reserva, el proyecto “Abrir un libro, abrir el mundo” busca instigar y destacar la importancia de una práctica docente reflexiva, resaltando la necesidad de evaluación continua y el carácter cooperativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se considera la motivación y el componente afectivo (Arnold, 2006) como elementos fundamentales para acercarnos a nuestros objetivos los cuáles, primordialmente, se relacionan al intento de promover una apertura hacia la lectura literaria y el interés por el idioma y la cultura de nuestros vecinos latinoamericanos.

Contexto de formulación del proyecto

En el marco de los 10 años de la “Ley del Español”, que preconiza la oferta del idioma por las escuelas públicas nacionales de enseñanza secundaria, nos encontramos, todavía, delante de un

largo camino por recorrer hasta su real implementación. Mucho se ha discutido sobre la falta de deseo político en hacer cumplir la ley (González, 2008, 2010) y sobre los percances políticos y de intereses económicos que estuvieron en el trasfondo de los primeros años de implementación de la ley (Costa, Rodrigues e Freitas, 2009). Pasada ya más de una década de la ley, en el estado de Pernambuco todavía son escasas las escuelas públicas que efectivamente ofrecen el idioma. Eso, entre otras consecuencias, nos dificulta en la formación de profesores y el cumplimiento de las horas de práctica necesarias. Partiendo de ese problema, elaboramos el proyecto que, como ya mencionado, tiene entre sus objetivos llevar el idioma y la cultura de países hispánicos a escuelas que no cuentan con su oferta, a través del trabajo con textos literarios. Con eso conseguimos ampliar el abanico de posibilidades de contacto de nuestros estudiantes de licenciatura en Letras/Español, con el contexto escolar.

Confiamos que los cursos de licenciatura ofertados por las universidades públicas tienen entre sus principales objetivos formar profesores para contribuir con la educación básica pública de buena calidad. Si resulta difícil encontrar escuelas públicas para realizar las prácticas obligatorias en español⁵⁶ por la escasa oferta del idioma en escuelas del estado de Pernambuco, el proyecto se presenta como una posibilidad de promover esa práctica supervisada en escuelas dónde todavía el idioma no se ofrece. Paralelamente, las alegaciones de la Secretaria de Educación del Estado, cuando vamos a preguntar por la ausencia de oferta del idioma en gran parte de las escuelas bajo su jurisdicción, son de que no hay demanda suficiente para ofertar el idioma –y, consecuentemente, para hacer oposiciones para profesores de español. Preocupados por el sistemático incumplimiento de la ley por parte del gobierno de Pernambuco y por el consecuente futuro profesional de nuestros estudiantes, apostamos en el proyecto como camino para hacer una

⁵⁶ Regidas por las disciplinas de carácter teórico-práctico nombradas “Estágio supervisionado obrigatório”.

diagnosís sobre el efectivo interés de los estudiantes por aprender el idioma y por entrar en contacto con el universo cultural hispánico. Aunque todavía el proyecto sea reciente, y que estemos, en este momento, en su segundo semestre de realización, ya es patente la recepción positiva que hemos tenido por parte de las comunidades escolares con las que trabajamos. Y es necesario hacerlos saber que la enseñanza de español es un derecho que tienen asegurado por ley, al menos a partir de la enseñanza secundaria.

Otro aspecto relevante del contexto en el que emerge “Abrir un libro, abrir el mundo” está relacionado al estrecho espacio dedicado a la literatura en las sociedades contemporáneas, incluso en el dominio de las escuelas. En el caso específico de la enseñanza secundaria en Brasil, tal estrechamiento deriva, principalmente, de su no inclusión en el examen nacional de ingreso a las universidades federales⁵⁷. Al priorizar la preparación para el referido examen de ingreso, la orientación de la enseñanza secundaria hacia la formación humana y completa de ciudadanos críticos es frecuentemente preterida, contrariando así lo que preconizan los documentos oficiales para la educación.⁵⁸

Con eso, si para la literatura quedaba el espacio de la escuela como una de sus zonas de supervivencia y florecimiento en el modo de vida contemporáneo, en la enseñanza secundaria ese espacio ya no es garantizado por no estar entre los contenidos específicos para el examen. De ahí la centralidad de la literatura en nuestro proyecto, pues la comprendemos como de fundamental relevancia para la construcción de ciudadanos capaces de lanzar miradas críticas y creativas hacia el contexto en el que viven y, a la vez, capaces de dialogar y ponerse “en relación” (Glissant, 1996)

⁵⁷ ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

⁵⁸ Aquí nos referimos a los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM)

con contextos y ciudadanos otros. Entendemos, entonces, que la literatura vaya de manos atadas con la propuesta de introducción de la enseñanza de español en el contexto escolar, ya que los documentos nacionales que reglamentan dicho proceso de enseñanza/aprendizaje advierten la función de formación ciudadana de la lengua extranjera en contexto escolar.

Discusión teórica

En su último libro, Antoine Compagnon interroga sobre el papel de la literatura en la actualidad, contexto en el que su espacio parece volverse cada vez más escaso, encontrándose: “en la escuela, donde los libros texto la corroen, o ya la deglutieron; en la prensa [...] dónde las páginas literarias se gastan; en el ocio, donde la celeridad digital fragmenta el tiempo disponible para los libros” (2012, p.25). Partiendo de ese paisaje, Compagnon se propone a indagar *¿Literatura para qué?*, haciendo un recorrido histórico sobre el poder atribuido a la literatura conforme las concepciones clásica, romántica y moderna para, entonces, reflexionar sobre su actual condición. Para eso, revisa una proposición de Ítalo Calvino en *Seis propuestas para el próximo milenio*, la cual compartimos en nuestro proyecto: “hay cosas que sólo la literatura, con sus medios específicos, nos puede ofrecer” (1990, p.13). Y tales cosas, no obstante poco numerosas, serían insustituibles:

La manera de ver al próximo y a uno mismo, [...] de atribuir valor a las cosas pequeñas o grandes, [...] de encontrar las proporciones de la vida, el lugar del amor en ella, su fuerza y su ritmo, el lugar de la muerte, la manera de pensar y no pensar en ella, y otras cosas ‘necesarias y difíciles’ como ‘la rudeza, la piedad, la tristeza, la ironía, el humor’ (Compagnon, 2012, p.56-57).

De ese modo, en el actual contexto en que el espacio delegado a la literatura se achica, nuestro propósito es invertir en la preservación y valorización de ese lugar – representado tanto por la lectura de textos literarios como por el espacio de la biblioteca – a través de la realización

de talleres de lectura. En el universo fragmentario de la contemporaneidad marcado, entre otros elementos, por la creciente predominancia de la lectura hipertextual y de función inmediata, que remodela las prácticas de la lectura, como señala Roger Chartier (1999), el proyecto busca mantener el contacto con los libros y los textos literarios.

No solamente el tiempo dedicado al ocio y las prácticas de lectura se fragmentaron en las sociedades contemporáneas, como se fragmentó y pulverizó la propia concepción de identidad – sea ella colectiva o individual. En el ámbito de los Estudios Culturales, teóricos como Stuart Hall (2011) y Homi Bhabha (1998) resaltaron el carácter multifacético de las identidades postmodernas. Particularmente sobre el contexto latino-americano, Néstor García Canclini (2006) llama la atención para el hibridismo cultural que compone las identidades individuales y colectivas en la contemporaneidad. Frente a la pluralidad de tal panorama, evocamos la consideración de Mario Vargas Llosa para quien a la literatura cabe el rol de hacernos más cercanos a la humanidad:

... nada defiende mejor al ser viviente contra la estupidez de los prejuicios, del racismo, de la xenofobia, de las orejeras pueblerinas del sectarismo religioso o político, o de los nacionalismos excluyentes, como esta comprobación incesante que aparece siempre en la gran literatura: la igualdad esencial entre hombres y mujeres de todas las geografías y la injusticia que es establecer entre ellas formas de discriminación, sujeción o explotación. Nada enseña mejor que las buenas novelas a ver, en las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlas como una manifestación de su múltiple creatividad. (2009, p.21)

Es también en la comprensión de que la literatura sirva como un “denominador común de la humanidad”, tal como propone Vargas Llosa, que Marcel Proust concibe la literatura – y el arte de manera general – como una vía a través de la que “podemos salir de nosotros mismos, saber qué es lo que ve otra persona de ese universo que no es igual que el nuestro, y cuyos paisajes permanecerían tan ignorados por nosotros como las que eventualmente existen en la luna” (2002, p.683).

La introducción de lecturas en español, tal como propone nuestro proyecto, aspira justamente mostrar el alargamiento de posibilidades al tener contacto con el universo al que se refiere Proust a través de otro idioma y de otros repertorios culturales. Los textos literarios son, entonces, presentados como universos lingüísticos y culturales y lanzarles la mirada es alzar la conciencia hacia el ‘otro’, al extranjero, actitud que implica el concomitante gesto de devolver esa mirada hacia uno mismo y repensar la identidad propia y los valores que, en ella, cargamos.

Además de eso, el contacto con el español por medio de textos literarios se apoya en su potencial, como presenta Rosana Acquaroni (2008), de desarrollar y articular las competencias comunicativa, literaria, cultural y metafórica. Además de eso, María Teresa Celada (2002) observa el español como una lengua “singularmente extranjera” para nosotros brasileiros lo que, si por un lado abre espacio a la ilusión de que no es necesario estudiarla para aprender, por otro lado, facilita la introducción de textos literarios en niveles iniciales del aprendizaje, desde que elegidos adecuadamente para el perfil del grupo al que se destina.

Con eso, el aventurarse en los libros y en la literatura se apoya en la creencia en su papel formador de las subjetividades y de la competencia crítica de los sujetos. En ese sentido, y en consonancia con los documentos oficiales de educación en Brasil – en especial los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000, en adelante PCN’s) y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, en adelante OCEM), nos basamos en la idea de que la lectura literaria es de fundamental importancia en la formación ciudadana de los estudiantes. Y eso tanto en la lengua materna como en lengua extranjera.

Aunque no se haga mención explícita a la literatura en los PCN’S o OCEM en los apartados dedicados a las lenguas extranjeras, comprendemos que, al recomendar y subrayar el papel formador de la lengua extranjera a través de la tematización de las diversidades culturales e

identitarias, su lugar está garantizado. Y nuestra comprensión encuentra coherencia en el propio texto de las *Orientações Curriculares*, en el apartado sobre la enseñanza de la literatura, en el que hallamos una cita de Antônio Cândido (1995) sobre la literatura como elemento fundamental en el proceso de humanización:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (p. 249).

En ese mismo apartado sobre literatura leemos que el objetivo, en la enseñanza media, es el de “formar o leitor literario” (Brasil, 2006, p. 54) y no saturar el estudiante con informaciones sobre épocas, estilos y escuelas literarias. La perspectiva es de colaborar para la alfabetización literaria haciendo que el estudiante sea capaz de apropiarse del texto. Al cotejar ese objetivo con el expresado en los documentos sobre la enseñanza de lengua extranjera y el empeño en hacer que el estudiante sea protagonista de sus lecturas y se apropie de los textos, nuestro argumento del importante lugar de la literatura en la enseñanza de lengua extranjera en el contexto escolar se refuerza. La apuesta es en su potencialidad de reunir y presentar aspectos diversos de las más variadas culturas, permitiendo que el lector, más que un mero receptor, actúe en la construcción de los significados. En el proceso de desarrollo de la competencia de lectura literaria, además, el tránsito por distintos textos contribuye a la formación subjetiva y humana de los estudiantes, tal como lo ha señalado Cândido. Así, aunque no se encuentre una mención nominal a la literatura en los documentos que regulan la enseñanza de español en el ámbito escolar, comprendemos que su lugar está asegurado por el potencial que tiene de contribuir para el alcance de los objetivos pretendidos en esos documentos.

Entre los ejes teóricos que atraviesan el proyecto se pone también la noción de interculturalidad la cual, aunque sea frecuente en las propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, se presenta bajo dos acepciones. La primera y más común, concierne al entendimiento de la interculturalidad como el gesto de incluir lo “diferente” en el “sistema mundo” (Wallerstein, 1995) establecido, es decir: moderno, globalizado, caracterizado como un mercado mundial de bienes materiales, ideas y valores emergidos en el seno de un pensamiento eurocéntrico y presentados como términos y medidas “universales”.

La segunda acepción surge justamente en el confronto con la primera: supone el reconocimiento de que existe una geopolítica del conocimiento que alimenta cierto discurso sobre la modernidad y sobre el saber los cuales, apoyados en la colonialidad del saber (Quijano, 1992, 2000) y en la instrumentalización de la razón, omite su origen geográfica y social para presentarse como universal (Castro-Gómez, 2005). El reconocimiento de esta segunda designación se vincula al pensamiento decolonial, comprometido en dejar de reproducir el “sistema mundo” capitalista moderno eurocéntrico para provocar la mirada crítica que desnaturalice lo que ha sido vendido como “universal” desde el inicio de la modernidad.

En el ámbito de la educación, como señala Catherine Walsh (2007), esa opción intercultural implica la labor de cuestionar la epistemología moderna de la razón instrumental y dualista (nosotros-los otros; ciencia-magia; historia-naturaleza; moderno-primitivo) para desencantarse de la “retórica de la modernidad” (Mignolo, 2008). En ese sentido, como señala Aníbal Quijano:

...es necesaria la descolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa Occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad (Quijano, 1992:447)

El concepto de interculturalidad vehiculado por el proyecto “Abrir un libro” es, pues, este que aspira a una “descolonización epistemológica” o, en los términos de Mignolo, el que emprende una “desobediencia epistemológica” para ayudar a consolidar “un mundo en el que quepan muchos mundos”.

Lectura literaria, formación ciudadana y formación de profesores

Nos apoyamos en la creencia de que el desarrollo de la competencia lectora reflexiva auxilia la formación de ciudadanos críticos y capaces de evaluar su lugar en el mundo y valorizar las identidades y alteridades del contexto en el que se encuentran. Con eso se quiere decir que la práctica lectora que pretendemos instigar con la lectura literaria en nuestros talleres es de carácter reflexivo en la medida en que no consiste en absorber, de manera pasiva, lo leído, sino que implica operaciones críticas y creativas. Son esas operaciones que construyen la apertura para la reflexión constante sobre las prácticas que envuelve el proyecto, a saber: la formación de lectores literarios, la formación de profesores – entendidos como mediadores en el proceso de aprendizaje – y la formación ciudadana.

Recuperando el famoso ensayo de Schiller, “El poeta ingenuo y el sentimental”, el escritor turco Orhan Pamuk sugiere que pensemos también en la categoría del “lector sentimental”. A diferencia del “lector ingenuo” – que no se preocuparía “por los aspectos artificiales de la escritura y la lectura” – el “lector sentimental”, también llamado “reflexivo”, no deja de pensar en los mecanismos de construcción y articulación tanto del texto como del propio proceso de lectura (Pamuk, 2011). Al abordar las dimensiones creativa y productiva de la lectura por medio de dinámicas propuestas en los talleres, lo que se pretende es desarrollar y reforzar su carácter reflexivo.

Otra clasificación de las prácticas – o “políticas” – de la lectura que se moviliza con el proyecto es la propuesta por Horacio González (2010). En sintonía con la concepción de lector sentimental/reflexivo propuesta por Pamuk, González señala la necesidad de fomentar una práctica crítica de la lectura – contrastada con las ideas de “lectura pastoral” y “lectura académica”. La lectura crítica sería la práctica que permite la formulación de interpretaciones inusitadas, inesperadas y capaces de desviar del sentido “único” al que se direccionan diferentes lectores. La lectura crítica es la que promueve el debate y potencializa el carácter polisémico del texto.

Entendemos que tanto el lector sentimental/reflexivo como la práctica crítica de la lectura son el blanco de la formación lectora que el proyecto “Abrir un libro” se propone a alcanzar. Y eso es propuesto a través del desarrollo de la competencia de la lectura literaria ya que el texto literario es potencialmente abierto a las diferentes significaciones y a la entrada creativa de los lectores. Como tal, la práctica de la lectura contribuye para la formación ciudadana a la medida en que promueve la emancipación a través del pensamiento y la construcción de subjetividades.

Y el texto literario es, a la vez, instrumento y materia de los talleres, es decir, funciona como medio de contacto con el español como lengua extranjera y, simultáneamente, sirve de núcleo y apoyo para el trabajo mismo de la lectura literaria. También es como instrumento y materia que el texto literario se presenta como campo privilegiado para abordar cuestiones interculturales, y tal privilegio reposa en el hecho de que la literatura sea comprendida como testigo de las culturas al mismo tiempo en que aporta elementos para instigar reflexiones interculturales extraliterarias.

Por fin, y conforme comentado en el apartado anterior, partimos de una idea de interculturalidad que supone el vigilante ejercicio del cuestionamiento de lo que solemos tomar por obvio. En ese sentido, y en lo que concierne a la formación de profesores, el abordaje intercultural requiere una práctica docente reflexiva, que se interroga a cada situación de diálogo

y que reflexiona sobre el valor, la situación y la carga cultural de cada elemento emergente en la discusión.

Consideraciones Finales

Confiando en el carácter formador y “humanizador” de la literatura, cuya importancia se considera especialmente relevante en el contexto contemporáneo de fragmentación de las identidades, el proyecto “Abrir un libro, abrir el mundo” se dedica a presentar el idioma español en el contexto escolar brasileiro a través del incentivo de la práctica crítica y reflexiva de la lectura y del ejercicio de miradas interculturales que signifiquen y resignifiquen el contexto latinoamericano en que nos encontramos. Con eso se busca trabajar en sintonía con los documentos oficiales de la educación nacional que designan a la enseñanza de lenguas extranjeras el encargo de contribuir para la formación humana y de ciudadanos críticos, capaces de reflexionar sobre el otro y sobre sí mismos, ciudadanos conscientes de su lugar en el mundo, en el contexto global e inseridos en un proyecto de fomento a la ciudadanía latinoamericana.

En los talleres realizados, los textos literarios se presentaron como universos culturales y lingüísticos a los cuales es posible acceder por medio de gestos simples y de ejercicios de lectura y creatividad. Se buscó instigar el gusto por la lectura literaria – muchas veces solapado en el carácter obligatorio de las actividades escolares que la asocia a la ejecución de una tarea – en el contexto contemporáneo en el que el espacio de ocio, creatividad y disfrute se ve más relacionado a las nuevas tecnologías, cuya celeridad y multiplicidad se presentan de manera más fragmentaria y veloz. Creemos, pues, que todavía la lectura tiene su lugar y función en nuestras sociedades, colaborando con la formación humana y ciudadana. Las actividades propuestas en los talleres

objetivaron, entonces, señalar el espacio de la biblioteca escolar como espacio de encuentro con la lectura y con los muchos mundos que se abren cuando se abren los libros.

Los principales resultados, lo sabemos, se ven a largo plazo, pero ya se evidencia el interés que esos talleres despiertan en los niños y adolescentes, tanto por la lectura como por el idioma que les abre todo un universo que, como latinoamericanos, se los hace sentir pertenecientes y cercanos.⁵⁹

⁵⁹ Es importante señalar que el proyecto tiene continuidad en este año de 2016 y que asume más fuertemente un carácter interdisciplinar al integrar miembros del curso de biblioteconomía y de letras/portugués, con lo cual en esa nueva edición del proyecto, se suman a los objetivos primeros la organización de las bibliotecas en escuelas que lo necesiten. También es relevante indicar que contamos con mayor número de estudiantes voluntarios – que en este momento suman 60 – y de profesores que pasaron a integrar el proyecto.

Referencias Bibliográficas

Acquaroni, Rosana, (2008), *Palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid, España: Santillana.

Arnold, Jane (2006) Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Recuperado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

Último acceso en: 28 abril 2016.

Bhabha, Homi, (1998), *O local da cultura*. Belo Horizonte, Brasil: Editora UFMG.

Ley no 11.161, Diário Oficial do Brasil, Brasília, 05 de agosto de 2005. Dispone sobre la enseñanza de la lengua española. Documento en línea: <www.platalto.gov.br>. Acceso em: 27 maio 2015.

Brasil, (2006), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Ensino Médio*. Brasília, Brasil: MEC/SEF.

Brasil, (2000), *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Médio*. Brasília, Brasil: MEC/SEF.

Calvino, Ítalo, (1995), *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, España: Siruela.

Cândido, Antônio, (1955), “O direito à literatura” En Antônio Cândido, *Vários escritos*. São Paulo, Brasil: Duas Cidades.

Cassany, Daniel, (2004), “Aprendizaje cooperativo para ELE”. En Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004. Munich: Instituto Cervantes de Munich. Recuperado de:

www.cervantesmuenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas03-04/1-DanielCassany.pdf. Último

acceso en 28 abril 2016.

- Castro-Gómez, Santiago, (2005), *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en Nueva Granada*. Bogotá, Colombia: Instituto Pensar.
- Canclini, Néstor García, (1997), *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, Brasil: Edusp.
- Canclini, Néstor García, (2004), Diferentes, desiguales y desconectados. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*. 66-67, 113-133.
- Celada, María Teresa, (2002), *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Campinas, Brasil: Instituto de Estudos da Linguagem.
- Chartier, Roger, (1999), *A aventura do livro. Do leitor ao navegador*. São Paulo, Brasil: Unesp.
- Compagnon, Antoine, (2012), *Literatura para quê?* Belo Horizonte, Brasil: UFMG.
- Costa, E., Rodrigues, F., Freitas, L. (2009). Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. *Linguasagem*. Recuperado de: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao10/espanholnaescbr.php> Último acesso em 28 abril 2016.
- Glissant, Edouard, (1996), *Introduction à une poétique du divers*. Paris, France: Gallimard.
- Glissant, Edouard, (1997), *Le discours antillais*. Paris, France: Gallimard.
- González, Horacio, (2008), Pensar contra si mesmo. *Alea*. 10 (1). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2008000100012&script=sci_arttext
- González, N. M., (2008), A Lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: um descompasso entre o dizer e o fazer. *Anales del V Congresso Brasileiro de Hispanistas / I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas*. Belo Horizonte, Brasil.

- González, N. M., (2010), “Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática”. En Barros, C. S.; Costa, E. G. M. (coord.) *Espanhol: ensino médio*. Coleção explorando o ensino. Brasília, Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Hall, Stuart, (2011), *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Brasil: Editora UFMG.
- Kumaravadelu, B., (2012), La palabra y el mundo. *Marcoele*. Revista didáctica del español como lengua extranjera, n.14. Recuperado de: <http://marcoele.com/entrevista-kumaravadelu/>. Último acceso en 28 abril 2016.
- Kumaravadelu, B., (2001), Toward a Postmethod Pedagogy. *Tesol Quarterly*, v. 35, n.4. Recuperado de: <http://www.bkumaravadelu.com/articles>. Último acceso en 28 abril 2016.
- Mignolo, Walter, (2001), “Colonialidad: la cara oculta de la modernidad”. En *Cosmópolis: el trasfondo de la modernidad*. Barcelona, España: Península.
- Mignolo, Walter, (2008), La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso, *Tabula Rasa*. Bogotá, 8, 243-281.
- Pamuk, Orhan, (2011), “O que nossa mente faz quando lemos um romance” En *O romancista ingênuo e o sentimental*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Proust, Marcel, (2002), *Em busca do tempo perdido*. Rio de Janeiro, Brasil: Ediouro.
- Quijano, Aníbal, (2000), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” En Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Quijano, Aníbal, (1992), “Colonialidad, modernidad/racionalidad” En *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Ecuador: Libri Mundi.

Vargas Llosa, Mário, (2009), “É possível pensar o mundo moderno sem o romance?” En Franco Moretti (org.) *A Cultura do Romance*. v.I. São Paulo, Brasil: Cosacnaify.

Wallerstein, Immanuel, (1995), *After liberalism*. New York, EUA: New Press.

Walsh, Catherine, (2007), Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*. 19 (48), 25-35.

DESAFÍOS DE LA PRODUCCIÓN DE DISCURSOS ARGUMENTATIVOS INFANTILES

Susana Ortega de Hocevar

RESUMEN

¿Están en condiciones de argumentar los niños? Este interrogante ha guiado tres investigaciones realizadas por un equipo perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo realizadas entre 2009 y 2016. Se trata de investigaciones cuasi experimentales ya que durante su concreción se han elaborado y aplicado en los cursos experimentales secuencias didácticas, elaboradas por el equipo de investigación, con la intención de que los niños desarrollen competencias para la producción de discursos argumentativos orales y escritos. Hubo que enfrentar numerosos desafíos: si los niños están en condiciones de realizar las operaciones básicas que exige el texto argumentativo, si existe una correlación entre la evolución de su competencia productiva y el grado de complejidad de la estructura argumentativa, si pueden emplear conectores específicos, si pueden realizar un proceso de descentralización, usar distintos tipos de argumentos, entre otros. En este trabajo, en primer lugar presentaremos el encuadre teórico de la investigación; luego haremos referencia a los desafíos mencionados y cómo los solucionamos en la elaboración de una secuencia didáctica, específica para este grupo, que será brevemente desarrollada. Se expondrán los resultados finales que demuestran que estos retos iniciales fueron vencidos y las conclusiones.

Palabras clave: producción oral y escrita- competencia argumentativa- discursos argumentativos- escolaridad básica

Introducción

¿Pueden argumentar los niños pequeños? Este interrogante ha guiado tres investigaciones realizadas por un equipo perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo: *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica* (2009-2011), *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria* (2011-2013) y *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica* (2013-2016). Los resultados obtenidos en las dos primeras investigaciones nos alentaron a dar continuidad y profundizar la indagación con alumnos más avanzados del nivel primario. En todos los casos

hemos elaborado y aplicado en los cursos experimentales secuencias didácticas con el propósito de que los niños desarrollen competencias para la producción de discursos argumentativos orales y escritos. Este trabajo se ha realizado en escuelas urbanas de la ciudad de Mendoza. Además de los resultados obtenidos en la implementación de las secuencias (pretest, talleres, escritura en díadas, postest) hemos realizado un análisis minucioso de las interacciones verbales mantenidas entre la docente y los niños y de estos entre sí, en todas las clases de aplicación de la secuencia didáctica.

En este trabajo presentaremos brevemente el marco conceptual que sustenta nuestra indagación que toma aportes de investigaciones sobre discursos argumentativos de niños, se centra en una perspectiva socioconstructivista de la enseñanza-aprendizaje en el aula y analiza los datos desde un enfoque lingüístico cognitivo de los discursos producidos por los sujetos estudiados. Específicamente expondremos los resultados obtenidos en la última aplicación de la secuencia en sexto año, en el ciclo lectivo 2014. Estos datos que daremos a conocer nos permiten sostener que la competencia de los niños para argumentar se desarrolla desde etapas tempranas y que se puede acrecentar con la aplicación de secuencias didácticas diseñadas especialmente para este logro.

Encuadre teórico

El marco general de la investigación se nutre de consideraciones teóricas de la Psicología Cognitiva (Vigotsky, 1979), la Psicolingüística (Vega y Cuetos, 1999), el Análisis del Discurso (Maingueneau, 2003; Van Dijk, 1999), la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1985) y la Lingüística Cognitiva (Cuenca y Hilferty, 1999). Se posiciona, además en una de las líneas consolidadas en este siglo en el área de lectura y escritura: las innovaciones cooperativas entre docentes e investigadores. Esta línea intenta establecer un nuevo tipo de relaciones entre

investigadores y docentes para generar mayor compromiso en las prácticas de alfabetización. Debido a ello los docentes de los cursos en los que se aplicó la secuencia integran el equipo de investigación.

La adopción de una concepción de la escritura como un acto social, cultural, motivacional, afectivo y cognitivo, sustentada por los postulados epistemológicos actuales, nos llevó a posicionarnos en una postura sociocognitiva de producción escrita. Los valiosos aportes de los modelos cognitivos (Flower- Hayes, 1980,1981, traducido 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes, 1996), socio cognitivos, (Camps, 1995; Camps y Castelló, 1996; Castelló, 2002) y psicolingüístico (van Dijk y Kintsch, 1983) fueron considerados en la elaboración de la secuencia didáctica (Ortega de Hocevar, S, 2011, 2012; Ortega de Hocevar, S. et al, 2011).

Asimismo tuvimos en cuenta la noción clásica de género discursivo como el conjunto relativamente estable de enunciados que pertenecen a una esfera discursiva (Bajtín, 1982). En particular enfocamos géneros discursivos en los que se manifiesta el predominio de secuencias argumentativas. Por ello adoptamos la conceptualización de secuencia argumentativa realizada por Adams (1995), entendida como aquella que da cuenta de operaciones abstractas de orden lógico, destinadas a explicar las relaciones de causa efecto entre hechos o acontecimientos o de presentar diferentes puntos de vista (enunciadores) Algunos de estos puntos de vista son adoptados o rechazados por el locutor, quien utiliza diferentes conectores: causales, de orientación argumentativa, aditivos, concesivos etc. Para que una secuencia formada por una o más proposiciones pueda ser considerada argumentativa es necesario que se establezca entre los elementos una relación lógica. (Adam, 1995; Bassols y Torrent 1997; Calsamiglia y Tusón, 2001, entre otros).

El propósito persuasivo de la argumentación hace necesario tener en cuenta la relación entre los interlocutores. Por ello hemos considerado la configuración de las personas en el discurso: *locutor*, como persona que asume el yo del discurso, *alocutario*, como la persona a la que se dirige el *locutor*, el otro en la relación de alocución (Benveniste 1985; Kerbrat-Orecchioni, 1986; Ducrot, 2001). Por ello, el marco teórico, considerado en esta parte del análisis, adopta elementos de la teoría de la enunciación: noción de *locutor*, *alocutario*, *discurso* (Maingueneau, 2003) Un aspecto que nos interesa destacar es el que plantea Camps (1995, p. 52):

[...] la actividad argumentativa está fuertemente ligada al contexto. Los argumentos no se pueden dar en el vacío sino que son respuesta a unas opiniones que se consideran distintas de las propias e inadecuadas. El locutor necesita, por lo tanto, tener una representación de los que opinan de forma distinta y a los cuales dirige su argumentación.

Esto hace que el discurso argumentativo posea mayor cantidad de referencias deícticas, particularmente las personales, que remiten tanto al *locutor* como al *alocutario*. Los pronombres personales, particularmente de primera y de segunda persona singular y plural son más frecuentes en este discurso que en otros. Es habitual, así, la presencia del *yo*, es decir el *locutor* y sus opiniones y del *tú*, *el vos* y *el ustedes*, en la variedad argentina del español, el *alocutario* (Cuenca, 1995).

El propósito, precisamente, es hacer partícipe al *alocutario* de nuestra concepción del mundo y de las cosas, más aún persuadirlo de “mirar” el mundo a nuestro modo. En ese proceso el que habla puede ponerse en escena, es decir objetivarse en el discurso. Tal escenificación del *locutor* y el *alocutario* se puede rastrear a través de la presencia de desinencias verbales y pronombres: en español alternan formas omitidas, expresas y duplicadas de los pronombres para configurar a las personas discursivas.

Respecto a la argumentación, dada la cantidad de estudios que existen en torno al tema y las numerosas líneas teóricas que surgieron en el siglo pasado tales como la nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), la estructura del argumento de Toulmin (1958), la pragmática dialéctica de van Eemeren y Grootendorst (2002), por citar las más importantes, a los efectos de este trabajo optaremos por una conceptualización simple y clara de lo que entendemos por argumentación. En coincidencia con numerosos autores consideramos que el discurso argumentativo es un tipo de discurso que se basa en opiniones y en el que el hablante o escritor adopta una posición acerca de un tópico controversial. Es decir, un discurso en el que, básicamente, se enuncia una opinión (tesis) y, al menos, un argumento (justificación).

Lo Cascio (1998) afirma que los dos componentes fundamentales de la argumentación son el marco – que guarda relación con la situación pragmática- y el contenido – la estructura argumentativa. Esto supone, desde una perspectiva cognitiva-discursiva, que la producción de un texto argumentativo implica el empleo de dos operaciones: la *justificación* a través de argumentos que sean aceptados por la audiencia y la *negociación* de los significados de manera tal que los argumentos se presenten como puntos de vista de quien argumenta.

Debido a ello es imprescindible plantear la relación existente entre el desarrollo cognitivo de los niños y el desarrollo de su competencia argumentativa ya que esta competencia supone el desarrollo de varias habilidades complejas: seleccionar y combinar argumentos, refutar, generalizar. A ellas debe sumárseles el empleo de formas lingüísticas específicas tales como los conectores: *porque, por lo tanto, en consecuencia* y el complejo empleo de la incorporación de otras voces en el discurso (yo creo, otros opinan que...).

Las investigaciones realizadas con niños pequeños son escasas. No obstante ello sabemos que los niños desde edades muy tempranas descubren la función de argumentar y emplean una

serie de estrategias persuasivas en las que se entremezclan enunciados verbales con gestos, miradas, lo proxémico, tales como: llantos, gritos, contacto físico con el interlocutor, sostenimiento de la mirada, repeticiones, insistencia.

Peronard (1992) es una de las primeras investigadoras de este tema en lengua española. Considera que el inicio de la argumentación se da a partir del momento en el cual “*el niño, en emisiones sucesivas, temáticamente conectadas, trata de convencer a su interlocutor de algo*” (p. 420). Considera que los primeros argumentos que emplean los niños son de acción y que los producen en instancias comunicativas en que intentan convencer a los adultos que los rodean para que les permitan hacer algo que desean. Estas incipientes argumentaciones surgen entre los dos y tres años según comprobó en su investigación y se construyen en el marco de una secuencia dialógica.

Silvestri (2001) considera que estas argumentaciones precoces, empleadas por los niños generalmente para justificar su conducta o para convencer, desde el punto de vista discursivo-textual, se trata de “proto-argumentaciones” ya que aún no desarrollan las operaciones específicas del argumentar.

De estas apreciaciones se desprende que los niños inician el desarrollo de su competencia argumentativa tempranamente y que este podrá ser o no exitoso. Esto estará en estricta relación con la importancia que se le dé en el ámbito escolar. Lamentablemente la enseñanza de la argumentación se introduce tardíamente en la escuela, generalmente al final de la escolaridad obligatoria con resultados la mayor parte de las veces insatisfactorios tal como evidencian numerosas investigaciones. Debido a ello, en la actualidad, numerosos investigadores (Dolz, 1995; Brassart, 1995; Cuenca, 1995; Cotteron, 2003) consideran que la enseñanza de la argumentación debe ser iniciada precozmente en la escuela.

Para el análisis de la estructura argumentativa nos basamos en los estudios de Golder y Coirier (1996) quienes realizaron un estudio de la misma a partir de una muestra constituida por alumnos de entre 7 y 14 años (147 casos) y alumnos universitarios (34 casos). El objetivo que guió su trabajo fue investigar la evolución de la escritura argumentativa mediante el análisis de la organización estructural de textos argumentativos. Para la categorización de los discursos obtenidos diseñaron un tabulador compuesto por tres categorías que daban cuenta de la presencia o no de distintos elementos estructurales propios del texto argumentativo: opinión, argumento (cantidad y relación entre los mismos, contraargumento o refutación de otros puntos de vista). Los resultados finales les permitieron establecer las siguientes fases o estadios en el desarrollo de la estructura argumentativa: 1- una etapa de pre-argumentación, en la que en un comienzo no se plantea una posición explícita, y luego sí se expone una posición explícita, pero que no es sustentada por un argumento; 2- una etapa mínima de argumentación, en la que se toma una posición en forma explícita, la cual se respalda con un argumento; y 3- una etapa de argumentación elaborada, en la que se utilizan al menos dos argumentos de respaldo que no se encuentran relacionados, y luego se utilizan dos argumentos que sí se relacionan entre sí.

El 90% de los niños de entre 7 y 8 años de edad, de este estudio, dominó la estructura argumentativa mínima (punto de partida más un argumento de respaldo). El nivel de estructura más elaborado en modelo empleado (dos argumentos relacionados) se consiguió con posterioridad: menos de uno de cada cuatro niños de entre 7 y 8 años versus tres de cada cuatro mayores de 14 años.

A partir de estos resultados Golder y Coirier (1996, p. 2) llegaron a tres conclusiones principales:

[...] las habilidades argumentativas precoces existen en los niños antes de los

11 o 12 años de edad; la complejidad del discurso argumentativo se incrementa hasta los 14 años e inclusive más; y las características del dominio referencial de la argumentación tienen un impacto en este proceso de elaboración estructural.⁶⁰

Estos investigadores consideran que el modelo que proponen es básico y esencialmente descriptivo y que, evidentemente, no está basado en una teoría de “buena argumentación” (por ejemplo, dos argumentos no son necesariamente mejores que uno). Asimismo expresan que este modelo les permitió establecer que la mayoría de los niños de 7 y 8 años son capaces de argumentar, y que muchos de ellos son incluso capaces de hacerlo de forma compleja.

Esta conclusión, más optimista que la sugerida por otros estudios, como así también el interrogante que plantean: “¿Cómo podría desarrollarse esta competencia argumentativa si el sistema educativo pusiera tanto énfasis en este tipo de textos como convencionalmente lo hace en textos de tipo narrativo?” (1996, p.13) motivaron nuestra investigación.

Brassart (1995) también considera que las habilidades de escritura argumentativa se desarrollan considerablemente con la edad (entre los 8 y 13 años de edad) y que los maestros pueden generar una mejora considerable ya que las habilidades argumentativas se encuentran claramente presentes entre los 8 y 9 años de edad.

Con respecto a los tipos de argumentos que se presentan tuvimos en cuenta una tabulación realizada por Sánchez y Álvarez (2001, p. 94) para el análisis de las producciones de estudiantes venezolanos. Establecieron cinco niveles:

[...] un fraccionamiento arbitrario de un continuum cuyos polos están constituidos por el “yo” y el colectivo. En el nivel I se hallan los argumentos más centrados en el yo, en el interés o gusto individual (“razón: me gusta”). En el nivel II están los argumentos “prácticos”, también cercanos al yo en tanto señalan una conveniencia particular (“razón: me conviene”. En el

⁶⁰ Traducción propia

tercero, ya comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el colectivo: a este conjunto pertenecen los argumentos que señalan la pertenencia a un grupo, la identidad como parte de un colectivo (“razón: es nuestro”). En los niveles IV y V están los criterios centrados en el interés colectivo: el IV se sitúan los económicos (“razón: conviene a todos desde una óptica material) y el V, los valores de un nivel menos concreto (“razón: conviene a la sociedad).

También es necesario destacar la fuerte influencia que ha tenido en la elaboración de la secuencia didáctica el posicionamiento epistemológico en la teoría de los procesos psicológicos superiores de Vigotsky (1979). Este autor, fundador de la teoría sociohistórica cultural, le otorga al docente un papel fundamental como verdadero mediador, organizador y responsable de conducir al niño a través de los momentos críticos que se dan en dos planos: primero en el plano social y después en el plano psicológico, es decir, primero entre las personas como categoría interpsicológica, y después dentro del niño como categoría intrapsicológica. Esto sucede tanto en la atención voluntaria como en la memoria lógica y la formación de conceptos (González, 2011)

En los procesos de lectura y escritura, el rol del lenguaje, el diálogo y la intervención de un adulto o par más capacitado es decisiva para el aprendizaje (Vygotsky, 1979). Se trata de un aprendizaje asistido que comienza con un período de modelado y pensamiento en voz alta, luego pasa por un período de responsabilidad compartida y termina cuando los alumnos asumen el control de la estrategia, conceptos que se complementan con los de Vigotsky cuando define la zona de desarrollo próximo como ámbito especialmente fecundo para que el docente intervenga con los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta zona surge de la diferencia entre el nivel de desarrollo real, que es retrospectivo, y el nivel de desarrollo potencial, que es prospectivo, y logra descubrir y desarrollar los saberes que están en proceso de desarrollo (González, 2011).

La investigación

Se trata de investigaciones cuasi experimentales ya que durante su concreción se han elaborado y aplicado en los cursos experimentales secuencias didácticas con la intención de que los niños desarrollen competencias para la producción de discursos argumentativos orales y escritos.

El primer problema que tuvimos que resolver al interior del equipo fue plantearnos qué desafíos implica aprender a argumentar para, luego, ver cómo podíamos enseñarles a argumenta.

Los principales ejes que guiaron nuestra reflexión fueron:

- El aprendizaje de la argumentación implica tanto una ampliación de las habilidades comunicativas del sujeto como de las cognitivas.
- Esta competencia no se adquiere espontáneamente sino que es producto de un aprendizaje que está condicionado tanto por la importancia que se le dé al mismo en el ámbito educativo como del valor que le otorga la sociedad a la argumentación.
- La argumentación tiene múltiples formas de manifestación, tanto orales como escritas, que van desde la simple discusión cotidiana, los avisos publicitarios, los folletos turísticos, las cartas al lector al debate, el ensayo o los alegatos penales, por citar algunos, con diferentes grados de complejidad.
- La argumentación puede realizarse a partir de un esquema básico, no obstante ello admite una gran diversidad de estructuras, características incluso de otras formas comunicativas, tales como la secuencia narrativa –fábula, apólogo, parábola (Silvestri, 2001).

- La capacidad de argumentar implica la existencia de distintos grados de complejidad condicionados por el tipo de argumento, el contexto, la formalidad o informalidad de la situación, entre otros aspectos.
- El logro de esta competencia supone también el dominio de estrategias cognitivas-retóricas que son definidas por Marinkovich (2007, p. 133) como

[...] aquellos recursos que los participantes, en una interacción argumentativa, ponen en práctica para clarificar o diferenciar sus enunciados o para moverse hacia lo más profundo, más fundamental o más general de los mismos. Todo ello para argumentar efectivamente en vista a lograr un acuerdo o resolver un conflicto.
- Las principales estrategias cognitivo-retóricas son: la definición, la ejemplificación, la comparación o contraste, la reformulación, la causalidad, la concesión, la analogía, la hipótesis. (Marinkovich, 2007)
- Requiere el empleo de recursos lingüísticos específicos para expresar y para encadenar los argumentos como los organizadores textuales lógico-argumentativos, por ejemplo: “*si bien*”, “*sin embargo*” (para concesiones parciales), “*no es cierto*”, “*contrariamente*”, “*es necesario aclarar que...*” (para estrategias de desmentida).
- También supone el uso de modalizadores, que tienen la función de marcar la subjetividad del escritor o del hablante: “*quizás*”, “*evidentemente*”, “*seguramente*”, “*sin dudas*”, “*desgraciadamente*”; de adjetivos calificativos: “*inusual*”, “*horrible*”; de verbos de opinión o creencia: “*creo que*”, “*me parece que*”, “*pienso que*”, “*supongo que*”.

En síntesis, una didáctica de la argumentación en la escuela primaria tiene que contemplar múltiples aspectos tanto en lo cognitivo, lo metacognitivo, lo lingüístico y lo metalingüístico como en lo actitudinal para lograr el desarrollo de la competencia argumentativa.

Ahora bien, para poder contemplar todos estos aspectos tuvimos que elaborar una secuencia didáctica destinada a la enseñanza de la argumentación. Esta secuencia fue testeada en cursos pilotos y, luego de las modificaciones necesarias aplicada en los cursos que participaban de la muestra.

La secuencia didáctica

La secuencia didáctica se estructura en ocho fases, entendidas cada una de ellas como un conjunto de actividades destinadas a ir desarrollando con complejidad creciente las habilidades de los alumnos para producir textos escritos. Se pretende, con estas propuestas graduales, que los alumnos: a- se inicien, en su carácter de aprendices, en el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas, b- aprendan a usarlas, c- lleguen a su utilización eficaz y flexible. Ello supone un progreso cognitivo y un control metacognitivo (Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar, 2003; Ortega de Hocevar, S. et al, 2014).

a- Primera fase: pretest

Se utilizaron dos pretest: uno de producción oral y otro de producción escrita. Para esto se seleccionó un tema polémico mediante un cuestionario de intereses que fue aplicado dos semanas antes de la realización del pretest. El tema elegido por un grupo de niños fue “Las relaciones de amistad” y por el otro grupo “Tecnología versus cultura”. Unimos ambos temas en la siguiente propuesta: La tecnología y las relaciones personales. Se realizó primero un debate oral que fue grabado. Posteriormente una producción escrita sobre el mismo tema

b- Segunda fase: observamos, escuchamos y realizamos las primeras producciones orales

- *Comprensión oral:* se trabajó la escucha a partir de la observación de un debate en la Legislatura Provincial.
- *Producción oral:* discusión y dramatización del debate en el que participaron.

c- Tercera fase: observamos, escuchamos y leemos comprensivamente antes de escribir

(Mediación pedagógica para focalizar el reconocimiento de marcas lingüísticas la tesis-argumento -conclusión)

- *Observación y análisis de videos argumentativos*
- *Lectura y análisis de un texto para trabajar la comprensión escrita.*

d- Cuarta fase: “Talleres de reconocimiento y aplicación de estrategias para la producción oral y escrita de discursos argumentativos”

Dado que el propósito de esta fase es acercar paulatinamente a los niños a la identificación del texto argumentativo y al reconocimiento, caracterización y aplicación de distintas estrategias para la producción oral y escrita de distintos textos argumentativos, se organizaron dos talleres. Cada uno de los talleres estuvo conformado por varias actividades mediante las cuales, en forma gradual, se lograron los objetivos propuestos para esta fase.

e- Quinta fase: “Hablamos para producir” y “Escribimos juntos”

Se les explica a los estudiantes que juntos van a producir una carta de lectores. Pero que, al igual que hizo la autora del texto que han leído, primero hay que pensar para quién van a escribir (elegir una audiencia concreta: lectores de la revista mural, o de la revista escolar, lectores de un

medio al que se enviará la carta para ser publicada –diarios locales, revistas para chicos, páginas de diarios digitales).

Si no se les ocurren ideas se les indica que se pueden leer más textos para ver de qué tratan, sobre qué temas opinan, qué opiniones sostienen, cómo las defienden, etc.

Con el propósito de enseñar a los niños que cuando surgen las ideas lo mejor es anotarlas para no olvidarse, el docente puede ir haciendo, a medida que conversan, un esquema, listado, borrador, etc. que luego será utilizado en el momento de escribir.

También se puede recordar cómo empezó el texto el autor, cómo lo terminó, qué recursos empleó, etc.

El docente propone a los alumnos concretar todo lo conversado en la producción colectiva de un texto argumentativo. Los niños le irán dictando y entre todos se harán los procesos de planificación, textualización y revisión. El maestro pondrá especial énfasis en “mostrar” a los niños cómo se va elaborando el texto, cómo las ideas se transforman para convertirse en escritura. Para ello “piensa” en voz alta, se detiene, corrige, reelabora, introduce conectores, organizadores, etc. en interacción con los niños.

f- Sexta fase: “Reflexionamos y elaboramos una guía”

El docente promueve la reflexión acerca de todo lo realizado y juntos elaboran una guía de los pasos seguidos con el objeto de que sirva a los alumnos en la producción individual. Esta será solo una guía inicial ya que después de la producción de distintos textos se les pidió a los alumnos que fueran “personalizando” su guía hasta lograr una propia, que responda a las necesidades de cada uno.

g- Séptima fase: “Trabajamos con un compañero (producción en diadas)”

Se les solicitó a los alumnos que trabajaran en parejas un texto, con el apoyo de la guía elaborada. El objetivo fue apreciar qué reflexiones efectúan los niños para poder solucionar los problemas que se les presentan al tener que consensuar con un compañero qué se va escribir y cómo.

Lo ideal es que el maestro actúe en esta fase como investigador de su propia práctica docente, ya que escuchar atentamente a los niños (si es posible grabarlos) permitirá conocer con precisión cuáles son los problemas más frecuentes para poder luego abordarlos desde el eje de reflexión del lenguaje.

h- Octava fase “Trabajamos solos “(Producción individual del tipo de texto elegido”).Postest

Cada niño escribió su propio texto, de manera autónoma. El docente le pidió que lo revisaran empleando para ello la guía elaborada. Esta producción la denominamos en nuestra investigación postest.

Posteriormente se les pidió a los niños que confrontaran este texto con el escrito en el pretest y que, ayudados por su guía, la evaluaran y reelaboraran. Esta actividad tiende al desarrollo de los procesos metacognitivos

Resultados

Los principales logros de los niños se advierten en los siguientes indicadores que serán ilustrados con las producciones de los estudiantes:

a- Construcción del alocutor

[...] para nosotros la tecnología en parte es mala y en parte también es buena porque nos ayuda a comunicarnos con personas lejanas y cercanas, sirve para entretenernos y para poder trabajar e informarnos. Milagros, Francisco y Ana Clara (D6B1)⁶¹

En mi opinión el mal uso de las tecnologías hace que, por ejemplo, la televisión, los celulares etc. [...]. Francisco (PO6B1)

b- Construcción del alocutario

[...] el objetivo de este texto es hacer que el lector tenga otro punto de vista sobre el tema que se va a tratar. Agustina P y Gabriela L (D6B1)

Nosotros Nahuel y Franco nos dirigimos a ustedes con la intención de decirles la influencia de la tecnología en la vida cotidiana. Nahuel y Franco (D6B1)

c- La totalidad de los alumnos logró expresar con claridad tanto su opinión como su conclusión

Desde nuestro punto de vista las personas que hacen bullying deberían recibir atención profesional para poder reflexionar. German B., Joaquín E., Joaquín. M. (D6B1)

Mi opinión es a favor y en contra porque las tecnologías nos han ayudado mucho y hemos podido avanzar como sociedad pero también [...]. Candela (PO6B1)

Concluyendo, también son muchos los casos de niños que fracasan en las escuelas por el abuso de un ordenador o consola por jugar videojuegos y redes sociales. Martín y Marcos (D6B1)

En conclusión las nuevas tecnologías nos benefician pero a la vez traen consecuencias como la nomofobia, intoxicación e infobesidad. Martina y Sofía (D6B1)

d- Empleo de distintos tipos de argumentos

Causales

[...] también es buena porque nos ayuda a comunicarnos con personas lejanas y cercanas [...]. Milagros, Francisco y Ana Clara (D6B1)

[...] es negativo porque causa enfermedades. Martina y Sofía (D6B1)

⁶¹ En la transcripción se respeta la versión escrita por los niños y entre paréntesis se indica la actividad (pretest: P, díadas: D o posttest: PO, el curso y la escuela)

Concesivos

Sin embargo, los “bravucones” no son los únicos culpables de que esto ocurra, ya que normalmente no hay adultos observadores, disponibles y atentos para ayudar. Germán B., Joaquín E., Joaquín. M. (D6B1).

En este ejemplo apreciamos que los niños solo marcan la restricción concesiva con sin embargo sino que añaden un causal con ya que.

Sin embargo cuando queremos ir a comprar a un kiosco te sale más barato comprarte una tortita que comprarte una fruta. Ana Sol (PO6B1)

Consecutivos

[...] también nos volvemos tan dependientes a ella, que sin ese material no sabemos hacer nada. Mercedes y Agustina (D6B1)

Anteriormente las tecnologías no eran tan avanzadas como ahora, por lo tanto los jóvenes [...] Martina V. (PO6B1)

Contrargumentación

En conclusión la tecnología en parte es buena pero también tiene un lado oscuro y trae consigo muchas enfermedades y además no nos deja realizar un montón de cosas [...]. Mercedes y Agustina (D6B1)

En conclusión las nuevas tecnologías nos benefician pero a la vez traen consecuencias como la nomofobia, intoxicación e infobesidad. Martina y Sofía (D6B1)

e- Incorporación de distintos procedimientos discursivos, tales como ejemplificación, enumeración, definiciones, interrogaciones retóricas, comparaciones

- Ejemplificación

Miles de animales son criados en el circo de una manera muy mala por ejemplo: latigazos, choques eléctricos y les pegan con palos. Valentina y Manuela (D3A1)

La tecnología se vuelve una adicción y nos causa enfermedades. Por ejemplo: autismo, depresión, infobesidad, nomofobia, intoxicación y la despersonalización. Milagros, Francisco y Ana Clara (D6B1)

- Enumeración

Sus alimentos preferidos son: invertebrados como hormiga, termitas, arañas y larvas y nos ayudan con insectos que nos perjudican. B (3PO3B1)

Vamos a empezar por los aspectos positivos, la tecnología nos permite comunicarnos con personas que estén cerca o lejos también, el entretenimiento, compartir trabajo, la información, la seguridad y la salud además las tecnologías nos permiten conocer cada rincón del planeta. María Clara y Macarena (D6B1)

- *Definición*

[...] opino que no se debe matar al Arapaima es uno de los peces de agua dulce, es el más grande el mundo: Llega a medir 2 metros. Tomás (3POB1)

El bulling es el maltrato físico y/o psicológico deliberado y constante que recibe una persona por parte de otro u otros [...] German B., Joaquín E., Joaquín. M. (D6B1)

El bulling o acoso entre pares es violencia. Carolina, Marina y Daniela (D6B1)

Los libros son un gran amigo [...] German (PO6B1)

- *Comparación*

Hace muchos años en nuestro país como en otros, habían esclavos es decir, personar menores de edad que eran vendidos y comprados para hacer ciertos trabajos forzosos. Francisco (PO3A1)

Sin embargo, la tecnología a distanciado a la agente volviéndola más antisocial y despersonalizada, como lo demuestra la película "Zaped" (de Disney Chanel). Mercedes y Agustina (D6B1)

Comparando con la antigüedad dónde no había tecnología la vida cotidiana ha cambiado en el sentido de que la comunicación ha sido más eficiente. Agustina P y Gabriela L (D6B1)

- *Interrogación retórica*

¿La tecnología habrá cambiado a las personas? Martín y Marcos (D6B1)

Así que ¿si desaparece la tecnología, qué pasa con nosotros? Agustina (PO6B1)

- *Sabemos que hace mucho que no podemos pasar tardes con Sócrates pero ustedes creen que: ¿Pueden renunciar a la tecnología? Candela (PO6B1)*

f- Utilización de ordenadores discursivos

- *De inicio*

En primer lugar, la tecnología nos ayuda a realizar tareas de la vida cotidiana[...] Mercedes y Agustina(D6B1)

Para comenzar habría que preguntarse si somos los que ayudan a que haya un nivel bajo de agua o los que tratan. Joaquín (PO6B1)

- *De continuidad*

Así mismo también la tecnología puede beneficiar en ciertos empleos dando movilidad absoluta de datos. Martín y Marcos (D6B1)

- *De cierre*

Para finalizar, queremos dejarles un aprendizaje de cómo NO hay que comportarse ante situaciones injustas [...] German B., Joaquín E., Joaquín. M. (D6B1)

g- Incorporación de información proveniente de otras fuentes

Las redes sociales han invadido la privacidad de uno, ya que según la agencia española de protección de datos, el 43% de las personas, tienen configurado su perfil de manera pública, esto es aprovechado por delincuentes, para llevar a cabo sus delitos. Martín (PO6B1)

Otro aspecto importante para mencionar son las enfermedades producidas por el abuso de la tecnología, como por ejemplo: autismo, depresión, infobesidad (necesidad de revisar los mensajes) nomofobia (miedo a salir sin el celular), infoxicación (falta de concentración por exceso de información) y la despersonalización que está afectando a la mayor parte de los jóvenes. Sofía R. (PO6B1)

Especialistas del Centro de Estudios sobre el Estrés Humano (SHS) del hospital Lous L en Canadá sugieren que las víctimas acosadas son más vulnerables a padecer problemas mentales. Para la víctima esto se hacen notar en una evidente Baja autoestima, actitudes pasivas, trastornos emocionales, problemas psicóticos, depresión, ansiedad, pensamientos suicidas y tendencias de venganza entre otros. German B., Joaquín E., Joaquín. M. (D6B1).

En los tres primeros ejemplos los niños han tomado información del texto leído en clase o de otros pero la ha sintetizado e incorporado a su propio texto; en el último han copiado textualmente la información sacada de otra fuente que no han señalado, tampoco lo han reelaborado. Esta dificultad de los niños fue retomada posteriormente por la docente para profundizar el uso de este procedimiento.

Conclusiones

Al finalizar nuestras investigaciones estamos en condiciones de afirmar que los propósitos que nos habíamos propuesto al iniciarla se cumplieron ya que los resultados finales, obtenidos tanto en la escritura en diádas como en el postest de la escuela experimental, evidencian que la mayor parte de los niños están en condiciones de expresar su opinión con claridad, de reforzarla, de emplear distintos procedimientos discursivos: ejemplos, definiciones, citas de autoridad, recursos de estilo: interrogaciones retóricas, de marcar una mayor presencia del alocutor y del alocutario, de un uso abundante de elementos de conexión, entre otros aspectos.

Asimismo se advierte que emplean mayor mayor cantidad y variedad de conectores. Se registra un uso abundante de *sin embargo, aunque, pero*. Aparecen conectores para introducir

ejemplos, para establecer condiciones o formular hipótesis, para explicar por finalidad, para establecer una disyunción, escasamente registrados en el pretest.

A partir de la elaboración e implementación de una secuencia didáctica para la enseñanza de la producción oral y escrita de textos argumentativos hemos demostrado, en la muestra estudiada, que tal competencia puede ser modificada y perfeccionada en la interacción entre el docente y los estudiantes y entre estos entre sí, en un contexto favorecedor de la construcción del aprendizaje. Los niños de la muestra modificaron la calidad de sus interacciones argumentativas y escribieron textos más apropiados y complejos tanto en lo que hace a la estructura argumentativa como al tipo de argumentos utilizados, como consecuencia de la participación en actividades y talleres propuestos en la secuencia didáctica.

En síntesis, los niños de escolaridad básica están en condiciones de producir textos argumentativos, en forma oral y escrita y su competencia se incrementa notablemente después de la aplicación de la secuencia didáctica diseñada para este fin y con una adecuación mediación docente. Esto nos permite sostener la necesidad de introducir la enseñanza de la argumentación desde los primeros años de la escolaridad.

Referencias bibliográficas

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores
- Bassols Puig, M, y Torrent Badía, A, (1997) *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro
- Benveniste, E. (1985) *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI editores.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale. N.J: Erlbaum.
- Brassart, D (1995) Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela. *Comunicación, lenguaje y educación*. Nº 25, 41-49
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25:51-63.
- Camps, A y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En Monereo, C y Solé, I (coords). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza. (pp. 321-342)

- Calsamiglia Blancafort, H y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, XXXV (52-53): 149-162.
- Cotteron, J. (2003) ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? En Camps, A (comp). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (pp.93-109). Barcelona: Graó.
- Cuenca, J (1995) Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*. Nº 25, 23-40
- Cuenca, J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Dolz, J (1995) Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*. Nº 25, 65-67.
- Ducrot, O. (2001) *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial. (Publicación original 1984)
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Golder, C y Coirier, P. (1996). The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers. *Argumentation*.vol 10. Holanda: Kluwer Academic Publishers, p. 271-282.
- González, E. (2011) Registros, observaciones y reflexiones parciales sobre discursos argumentativos producidos por niños que cursan tercer año de la escolaridad básica; en en *La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación. Memorias del VI Congreso Internacional de Cátedra UNESCO*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. I: 1-27.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Lacon de De Lucia, Nelsi, y Susana Ortega de Hocevar, (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza: EDIUNC.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.
- Maingueneau, D. (2003). Los términos clave del análisis del discurso. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista signos*, 40(63), 127-146.
- Ortega de Hocevar, S. (2011) La argumentación temprana: análisis de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica. En *La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación. Memorias del VI Congreso Internacional de Cátedra UNESCO*. Universidad del Norte. Barranquilla: Universidad del Norte. Barranquilla.
- Ortega de Hocevar, S. (2012) Producción de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica. En Vázquez, A., Novo, M., Jacob, I. y Pelliza, L. (Comp.) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto, Córdoba: UniRío editora.
- Ortega de Hocevar, Susana et al (2011). *Informe final: Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*. Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, Susana et al (2013). *Informe final: Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria (2011-2013)*. Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Ortega de Hocevar, Susana et al (2014). *Informe de avance: Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica (2013-2016)*. Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Peronard, M. (1992). Antecedentes ontogenéticos de la argumentación. En *Scripta Philologica in Honorem Juan M. Lope Blanch*. México: Universidad Nacional autónoma de México.
- Sánchez, I. y Alvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En Martínez, M. (comp). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3*. (pp. 89-104). Colombia: Universidad del Valle.
- Silvestri, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En Martínez, M.C. (comp). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3*. (pp. 29-48). Colombia: Universidad del Valle.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: University Press.
- van Dijk T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Dijk T (1999) El análisis crítico del discursos. *Anthropos* (Barcelona), 186, pp. 23-36.

van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatológica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Vega Manuel de, Cuetos, Fernando (comp) (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid. Trotta

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E CONCEPÇÕES DOCENTES
SOBRE OS SABERES PEDAGÓGICOS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E
DA ESCRITA: as contribuições da formação continuada por meio do Pacto
Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na região norte
brasileira.**

Lidiana da Cruz Pereira Barroso

Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Brasil

E-mail: libarroso33@gmail.com

Carmen Tereza Velanga

Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Brasil

E-mail: carmenvelanga@gmail.com

Rosângela de Fátima Cavalcante França

Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Brasil

E-mail: 6rosangela@gmail.com

Luciene de Sousa Marques

Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Brasil

E-mail: luciene10marques@gmail.com

Eixo Temático: Leitura e escrita e modos sociais de significar

RESUMO

As práticas de leitura e da escrita realizadas pelos sujeitos na sociedade, encontram-se baseadas no Letramento. Neste sentido, a escrita passa a funcionar como mediadora entre tais práticas e os sujeitos, constituindo eventos de letramento. A pesquisa teve abordagem qualitativa e é do tipo exploratória-descritiva, tendo sido realizada no primeiro semestre do ano de 2013. O objetivo foi investigar as concepções docentes sobre as práticas pedagógicas para a aquisição da leitura e da escrita de crianças em turmas do ciclo básico, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e as contribuições da formação continuada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no processo de alfabetização, no Município de Porto Velho, localizado na região Norte brasileira. Para a coleta de dados foi utilizado a aplicação de questionário para dez (10) professores em um encontro de estudo pelo PNAIC. O Ministério da Educação e Cultura (Brasil), por meio do PNAIC idealiza garantir o direito à alfabetização plena de todas as crianças até oito anos de idade ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização, propondo formar educadores críticos. Os resultados

da pesquisa encetada entre os alfabetizadores apontaram para concepções que indicam ainda que há lacunas sentidas desde a formação inicial à continuada em serviço; o sentimento de incômodo quanto a ausência de políticas públicas que se materializem no espaço da educação escolar no que se refere à valorização da carreira do magistério dos profissionais alfabetizadores; bem como a incipiente estrutura física e pedagógica das escolas como sendo os maiores desafios.

Palavras-Chave: Currículo. Alfabetização e letramento. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Este estudo buscou refletir sobre a função social da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. Investigou as concepções docentes sobre as práticas pedagógicas na aquisição da leitura e da escrita em turmas do ciclo básico Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como as contribuições da formação continuada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁶²(PNAIC).

A instituição escolar, tem sido responsável em desenvolver processos de apropriação da leitura e da escrita das crianças, jovens e adultos, com o objetivo de prepará-los para a inserção social, cultural e econômica do país. Nestes termos, a escola tem um grande desafio em promover a leitura e a escrita na perspectiva do letramento, nos primeiros anos de escolarização das crianças, período importante em que forma a identidade dos sujeitos. Assim sendo, o processo do ensino da leitura e escrita devem partir do contexto concreto da realidade da criança, para que a alfabetização tenha progresso.

A educação escolar brasileira, tem passado por muitos problemas, implicando em altos índices de déficits na aprendizagem das crianças, principalmente no processo de alfabetização. Com o intuito de minimizar o baixo nível nos índices de aprendizagem no ensino fundamental Anos Iniciais, o governo lançou nos anos de 2012, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no qual buscou garantir o direito à alfabetização plena de todas as crianças até oito anos de idade até ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização, sem qualquer tipo de discriminação.

⁶² Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em > <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.

O objetivo do Ministério da Educação e Cultura – MEC, foi capacitar educadores alfabetizadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização.

O processo da aquisição da leitura e da escrita de crianças, o maior desafio está na formação dos professores em curso inicial e em serviço. É reconhecida a complexidade que é o trabalho de ensinar, e o desafio da formação continuada está ligada também ao excesso de carga horária de trabalho do docente. Assim, torna-se difícil para o professor em serviço, a formação continuada com aproveitamento efetivo.

O foco metodológico da pesquisa, teve abordagem qualitativa e do tipo bibliográfica e descritiva. Os instrumentos da coleta de dados foram aplicação de questionários com perguntas abertas, também desenvolveu-se diálogos empreendidos durante o curso de formação pelo PNAIC, em 2013. A pesquisa foi realizada em 2013, com uma turma de estudo, totalizando dez (10) docentes alfabetizadores que atuam na rede pública Estadual e Municipal de ensino. Todas as professoras têm formação em Pedagogia na Universidade Pública e Privada.

O artigo está dividido da seguinte forma: A primeira seção, aborda-se o tema sobre a formação de professores e o Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), objetivo do programa e estruturação da formação.

A segunda seção, aborda-se o tema sobre a alfabetização e letramento na visão de alguns autores da área. A terceira seção, a discussão sobre o currículo, prática pedagógica na perspectiva da alfabetização e letramento.

Quarta e última seção, apresenta-se as análises das concepções dos professores e a prática pedagógica na alfabetização. Os aportes teóricos para análise foram os autores: Gadotti (2011); Freire (1991); Freire e Macedo (2011); Pérez e Araújo (2011); Magda Soares (2015), e demais autores. Finalizando com a conclusão deste estudo.

Formação de professores e o Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, viabiliza que as escolas dialoguem com a comunidade em que se encontram inseridas, aprofundando a relação entre ambas e criando um espaço colaborativo, no intuito de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

A Formação continuada de professores alfabetizadores, ocorre em curso presencial com duração de dois anos para os professores, ministrados pelos orientadores de estudos, educadores que fazem um curso específico, com duração total de 200 horas por ano, realizada pelas universidades públicas nacionais. O programa disponibiliza para os formadores materiais **didáticos e pedagógicos**, livros, obras complementares, dicionários, [jogos](#) de apoio à alfabetização, entre outros materiais que são disponibilizados para os professores e alunos.

A ação formativa, realizada pelo PNAIC, desenvolveu reflexão dos professores sobre a concepção de alfabetização e letramento, bem como articulação entre teoria e a prática, sobre o trabalho pedagógico. Ao longo da formação proposto pelos Cadernos de estudos deste curso, os textos abordam o princípio à inclusão de todos os estudantes no processo educativo, a promoção de um ensino problematizador, reflexivo e lúdico. O PNAIC enfatiza que os estudantes tem direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos.

O texto do Caderno da Unidade 08, (2012, p. 4), informa, “para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, o ensino precisa ser orientado por processos permanentes de avaliação e planejamento de situações didáticas que atendam às diferentes necessidade das crianças”. Neste contexto, o professor alfabetizador tem a responsabilidade de planejar sua prática pedagógica antes da aplicação das aulas, e durante as aulas, conforme as necessidades de aprendizagem que as criança apresentam.

O professor em seu trabalho pedagógico, não poderá tratar as crianças de forma homogênea, cada uma tem formas e tempos diferentes de aprender. Assim, as turmas de alfabetização deverá ser organizada de forma específica e diferenciada das demais turmas, com o intuito de garantir a alfabetização efetiva desde o 1º ano do ciclo, dando sequência no 2º ano, para a criança que não alcançou no 1º, e se necessário ainda oportunizando no 3º ano do ciclo.

Para a criança alcançar a alfabetização nos três anos do ciclo, é relevante observar alguns fatores: salas climatizadas; reduzir o número de alunos na sala de aula; organizar os espaços com cartazes, painéis informativos e lúdicos; organizar espaços fixos de leitura, no qual as crianças tenha acesso constantemente com as literaturas infantis, o professor deve utilizar jogos e materiais concretos para a alfabetizar.

A educação Básica Ensino Fundamental, exige um novo perfil do professor, na formação inicial e na continuada, a condição do docente refletir sobre sua prática pedagógica.

De acordo com Libâneo (2007, p. 27), “a escola precisa deixar de ser [...] transmissora de informações, e transformar-se num lugar de análise críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados”. Assim, o professor na atualidade, deve fazer, que o ensino não seja a simples transmissão do conhecimento já elaborados, com o currículo engessado, é o campo, onde o conhecimento deve ser questionado, quem produziu? e para que serve?

A formação do novo professor, na visão de Feldmann (2009, p.73), na perspectiva do fazer docente, “no contexto social, político e cultural, tendo como cenário os avanços tecnológicos, as novas concepções do trabalho e da produção”. Assim, o ensino presente na escola implica em uma nova configuração relacionada ao saber docente, à questão do poder, às ideologias e às diferentes sociedades e seu modo de produção, entre as mais diversas culturas, povos e nações.

Neste sentido, Contreras (2012) enfatiza, o papel do professor nesta perspectiva, deve ser o perfil do *profissional reflexivo*, que em sua ação reflète sobre os problemas e dificuldades e busca resolver.

Contreras (2012, p. 109), adverte que a prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas; os professores devem entender as situações no contexto específico em que se apresentam e na sua singularidade, e também devem tomar decisões que nem sempre refletem uma situação ideal.

A dinâmica do *professor reflexivo*, parte normalmente de ações que realizam na espontaneidade da vida diária, distinguindo o conhecimento na ação, e reflexão na ação. No processo da alfabetização, essa ação é imprescindível, pois o ensino com as crianças demanda que o professor reflita sobre sua prática o tempo todo, e seja pesquisador, diante da complexidade que ensinar, e a relação entre teoria e a prática.

O perfil do *profissional reflexivo*, definido por Contreras (2012) enfatiza, o processo de reflexão na ação que transforma o profissional em um pesquisador na prática. Nessa situação, ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema de forma a atender suas peculiaridades e decidir quais soluções escolher.

Alarcão (1996, p. 175), nessa perspectiva defende, “[...] ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”, ou seja, é assumir que o sujeito em formação (seja aluno ou professor), pensa e isso lhe dá o direito de conduzir e construir o seu saber.

Essa dinâmica, permite ao indivíduo a capacidade de tomada de decisão e ação no tocante à gestão da própria aprendizagem, concede voz ao sujeito e aos professores a identidade perdida, e também à escola a condição de ser um espaço onde se interage para aprender e onde se gosta de estar, onde as pessoas se respeitam e se aceitam nas diferenças, dessa forma, se restabelece o entusiasmo e o prazer de ir à busca do desconhecido, na busca por conhecimento.

A formação de professores, inicial e a continuada em serviço, deve incutir a consciência crítica, e a importância do fazer pedagógico em sala de aula. Os saberes pedagógicos deve estar pautadas nas teorias e métodos que fundamentam a alfabetização, que versam sobre os saberes da prática docente, para a qualidade no ensino. Ensinar é tão complexo quanto o aprender, a diferença está em como se ensina, o que ensina, e para quem ensina? E o que pretende transformar no aprendiz.

Alfabetização e Letramento na visão de alguns autores

Este estudo, reflete sobre o ensino emancipatório da educação pública, à qual o ensino da leitura e a escrita são elementos preponderante para a autonomia das crianças na aquisição do conhecimento.

A seguir, abordaremos a perspectiva do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, sobre o processo de alfabetização e letramento nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores em formação, bem como a visão de alguns autores sobre essa temática.

Sabe-se, que Programas de governo, e sistema de educação são imbricado de ideologias, cabe aos professores a consciência crítica em selecionar o modelo a seguir em suas práticas pedagógicas, com o foco na realidade e necessidades de aprendizagens das crianças, jovens e adultos revelam.

O PNAIC, oferece formação aos professores alfabetizadores na perspectiva do letramento, assim, faz se necessário, compreender a partir do ponto de vista teórico o que é alfabetização e letramento? Alfabetização e letramento ocorrem no mesmo processo? Ou são coisas distintas?

O Caderno de estudo do PNAIC unidade 03 (2012, p. 07), concebe o letramento como, “o conjunto de práticas de leitura e de produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais”. Segundo o material de referência da formação dos alfabetizadores, que nestas situações, os gêneros textuais são variados e cada um deles tem características próprias quanto a estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa.

A fase inicial da alfabetização, faz-se necessário que as crianças aprendam a ler e escrever os códigos da língua, identificando os diferentes gêneros textuais, principalmente os que são mais próximos de suas capacidades cognitivas, como os contos de fada, parlendas, poemas, história em quadrinhos, adivinhas, músicas, entre outros. Neste contexto, a alfabetização é na perspectiva do letramento, a aprendizagem ocorre de forma consciente e organizada. Essa dinâmica, é orientada pela formação do PNAIC, os professores utilizem vários tipos de gêneros textuais no processo da alfabetização.

Segundo Moacir Gadotti (2011, p. 11), “a alfabetização tem sido entendida tradicionalmente como um processo de ensinar e aprender a ler e a escrever. Portanto a alfabetizado é aquele que lê e escreve”. O autor aponta, que para Paulo Freire (1991), a alfabetização tem um significado mais abrangente, o aprendiz vai além de aprender o código escrito.

Gadotti, enfatiza que Freire defendia a ideia de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia. (GADOTTI, 2011, p. 11). Para Freire (1991), o ser humano, muito antes de inventar códigos linguísticos, já lia o seu mundo. Essa perspectiva

apontada por Freire (1991), sinaliza que o indivíduo para aprender é necessário que o conhecimento faça sentido partindo do mundo real e não o abstrato.

O processo da alfabetização, na perspectiva de Freire (1997), não é diferente, para a alfabetização de crianças, pois ao chegar na escola, as crianças já possuem percepções de mundo, como a linguagem, práticas concretas de convivência familiar, espaços culturais, o passeio na praça, ao shopping, as vivências na igreja, a visualização de desenhos infantis, entre outras. Assim, as práticas pedagógicas dos professores precisa estar pautada a partir da leitura de mundo que as crianças já possuem, e conseqüentemente ampliando, conforme os mesmos, vão se apropriando dos códigos escritos e orais do processo alfabético.

Assim, Freire e Macedo (2011, p. 85), propõe, “a alfabetização e a educação de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura”.

Nestes termos, a alfabetização e o letramento ocorrem por meio de processos contínuos, ao mesmo tempo que o indivíduo se apropria dos códigos da língua oral e escrita, aprende a ler, a capacidade de ler deve permitir ao indivíduo compreender o mundo em que vive de forma consciente e crítica.

Freire e Macedo (2011, p. 170), expressa, “para que a alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado”.

Gadotti (2011, p. 12) define, o termo *letramento*, tem sido utilizado atualmente por alguns autores, para denominar o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais. Gadotti (2011), aponta que os defensores do termo “*letramento*” insistem que ele é mais amplo do que a alfabetização ou que são equivalentes.

Neste termos, o autor expressa:

Emília Ferreiro nega-se a aceitar esse “retrocesso conceitual”, [...] ela traduz *literacy* por “cultura escrita”, e não por letramento. Trata-se, [...], de uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha na qual muitos estão caindo, [...]. Trata-se de uma posição ideológica que busca negar toda a tradição freiriana. A palavra alfabetização tem um peso, uma tradição, no contexto do paradigma da educação popular. (GADOTTI, 2011, p. 12)

A esse respeito, o autor aponta a nova terminologia dada a alfabetização como algo negativo, expressa que não podemos aceitar que a alfabetização seja reduzida a uma técnica de leitura e de escrita. Gadotti (2011), afirma, “uma pessoa pode ser letrada e não alfabetizada, no sentido que Paulo Freire dava ao termo”. Para Gadotti o termo “alfabetização” não perdeu sua força significativa diante dos novos usos da língua escrita.

Diante dessas indagações, as autoras Pérez e Araújo (2011, p. 117), apontam, o termo letramento, surge da necessidade político-epistemológica de reconhecer, nomear e analisar teoricamente as práticas sociais de leitura e escrita, mais complexas do que as práticas de ler e escrever resultantes da aprendizagem escolar da leitura e da escrita.

As autoras abordam, o termo letramento ocorrem no Brasil, a partir da década de 1980, surgiu também em outros países, como; França e Portugal. Para as autoras, esse termo surge na tentativa de nomear práticas (e usos) de leitura e escrita distintas das práticas (e usos) escolares da leitura e da escrita, associados ao processo de alfabetização. (PÉREZ E ARAÚJO, 2011, p. 118).

Pérez e Araújo (2011) afirma, no Brasil, os conceitos em torno da alfabetização e letramento não estão bem definidos, pois as habilidades de leitura e de escrita necessárias as práticas sociais letradas estão associadas à aprendizagem básica da leitura e da escrita escolar.

A educação brasileira desde a década de 1980, passa por grandes desafios, havia um quantitativo enorme de crianças, jovens e adultos analfabetos Em 2008. O ⁶³IBGE, aponta que nesse período havia 2,1 milhões de crianças entre 7 e 14 anos analfabetos.

Segundo Pérez e Araújo (2011, p. 119), “embora frequentavam a escola, continuavam analfabetas”. Apontam, que tal situação coloca a necessidade de articular a discussão das práticas sociais de leitura à aprendizagem básica da leitura e da escrita.

Há estudos que apontam, o principal vilão das deficiências do ensino brasileiro, resultando no fracasso escolar, são de influência metodológicas (método de ensino) da prática pedagógica do professor, outros à incompetência dos professores, ou as dificuldades psicológicas e sociais das crianças. Devido a isso, muitos professores veem a necessidade de mudar o método

⁶³ O IBGE é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e é o responsável pelos levantamentos demográficos, pesquisas estatísticas sobre os mais variados temas (de meio ambiente à economia), manutenção de indicadores sobre o Brasil, e informações geográficas, além de ser também a fundação responsável pelo SIG (Sistema Geodésico) Brasileiro. Disponível em> <http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/ibge.shtm>.

de ensino, seja o tradicional (behaviorista), para a perspectiva cognitivista, ou seja (construtivista), no processo da alfabetização das crianças, na busca para a melhoria do ensino.

A este respeito, Magda Soares (2015, p. 14), aponta:

A multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização que concilie resultados apenas incompatíveis, que articule análises provenientes de diferentes áreas do conhecimento.

Segundo a visão da autora, enquanto muitos estudiosos busca a resposta pelo problema do fracasso da alfabetização brasileira, faz-se necessário a busca por uma coerência teórica que de suporte aos professores alfabetizadores desenvolver em suas práticas pedagógicas, de forma que o ensino seja promotor da alfabetização emancipatória dos sujeitos, prevista por Freire.

Freire e Macedo (2011, p. 192), propõe a alfabetização pelo viés emancipatório, no qual os educadores e os líderes políticos deve estar pautados num plano revolucionário de reconstruir sociedades novas e democrática, a partir de uma escola alicerçada na práxis educativa.

A este respeito, Freire e Macedo (2011, p. 193), propõem:

O primeiro passo é identificar os objetivos da educação dominante herdada. A seguir, é necessário analisar como funcionam os métodos utilizados nas escolas dominantes, como legitimam os valores e significados dominantes e como, ao mesmo tempo, rejeitam a história, a cultura e as práticas linguísticas da maioria de alunos subalternos. A escola nova, [...] deve também ser enformada por pedagogia radical, a qual tornaria concretos valores tais como solidariedade, responsabilidade social, criatividade, disciplina a serviço do bem comum, vigilância e espírito crítico.

A perspectiva de educação apresentada pelos autores, seria um caminho a trilhar para a constituição de uma nova escola que versa a emancipação social, seria a mudança necessária para a educação que temos no modelo atual. Apontam ainda, que o novo plano de educação deve desenvolver programas de alfabetização radicados numa ideologia emancipadora.

O modelo educacional proposto por Freire e Macedo (2011, p. 193), pautam numa ideologia emancipatória:

Os leitores se tornem “sujeitos” e não simples “objetos”. O novo programa de alfabetização precisa afastar-se das abordagens tradicionais que realçam a aquisição de habilidades mecânicas, enquanto separam a leitura de seus contextos ideológicos e históricos. Na tentativa de atingir essa meta, ele deve,

deliberadamente, rejeitar os princípios conservadores que impregnam as abordagens da alfabetização.

Essa abordagem, da pedagogia emancipatória, segundo os autores, o leitor parte para uma compreensão crítica do texto, e do contexto sócio histórica crítica da sociedade. Expressam que, “o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade. [...], desse modo, deixa de existir qualquer separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva”. (FREIRE E MACEDO, 2011, p. 195).

Currículo e prática pedagógica na perspectiva da alfabetização e letramento

O currículo é definido por alguns autores como o documento que guia as práticas dentro escola, e a aplicação do conhecimento aos educando. É o documento importante na instituição escolar, que formaliza os conteúdos das diversas disciplinas do conhecimento, orienta as práticas pedagógicas, tempo e espaço na escola, resinificadas com base nas características do lugar onde se ensina.

Sacristán (1995), enfatiza, o currículo é também a soma de todos os tipos de aprendizagem que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Aponta, o currículo também é, “frutos de experiências planejadas para dar cumprimento à lista de materiais e temas ou objetivos, mas outras não. Em todo caso, o que se planeja e se prevê ocorre de forma nem sempre coincidente com a prevista. (SACRISTÁN,1995, p. 85).

Concordamos com o autor, o currículo não é estático, está sempre em processo de mudança, e adequações, devido as experiências sociais, serem voltadas para dentro da escola, aí o currículo precisa estar inquirido a mudar conforme as demandas da sociedade.

Portanto, o currículo, sofre influências ideológicas, é importante analisar, em que período foi constituído, por qual grupo teórico ou cultura afeta o currículo, para melhor compreender a quem pretende formar? e a serviço de quem? e para quê?

O currículo escolar, também são os conteúdos elaborados ao estudo, previsto para ser ensinado aos educando e deve ser relacionado ao conhecimento da vida real, para que faça sentido o que está sendo ensinado. Essa perspectiva, é defendida por Moreira e Candau (2008), apontam,

“o currículo é instrumento que define as funções da própria escola, é a forma específica de enfocá-las num período histórico e social determinado, conforme o nível ou modalidade de educação”. O currículo deve explicitar o modelo de ensino, conteúdos, prática pedagógica, bem como, a formação que se pretende alcançar.

Na atualidade, um dos temas mais debatidos em torno do currículo é a temática das interações sociais e culturais no ensino escolar e nas práticas pedagógicas dos professores. Esse processo, é marcado pela interação continua entre o ser humanos e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nossos conhecimentos, valores, representações e identidades.

No Brasil, desde a década de 1996, a escola teve como base os Parâmetros Curriculares Nacional – PCN (1998), enviados as escolas públicas. Esse documento foi importante, permitiu os professores selecionar os conteúdos que ensinar e orientações didáticas para a aplicação dos conhecimentos. Sabemos que a escola, tem autonomia para adequarem os currículos à suas realidades regionais e locais. Cabe as instituições a partir do Projeto Político Pedagógico, adequarem à suas realidades, nível de ensino, bem como, as necessidades que cada lugar apresenta.

Não há uma concepção única de currículo, há várias concepções de currículo, uma vez que o conceito de currículo são diversos, para realidades diferentes, pois oferece perspectivas diferentes sobre a realidade de ensino. Para Sacristã (1995), o currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamentos diferentes, compreende que o currículo segue algumas diretrizes importantes.

Neste contexto, a partir do currículo são criados os projetos, como organizá-los dentro da escola e como desenvolver, e serve também para refletir melhor as práticas pedagógicas, tal como realmente ocorrem o processo de ensino, onde se realiza as condições concretas na escola.

Segundo Sacristán (1995, p. 85), há um consenso bastante aceito que o, “conceito de currículo tem acepções que cobrem realidades diferenciadas, que se projetam em formas de analisar e conceber a prática, a partir das quais se dá sentido às estratégias, políticas para mudar as realidades”.

Nestes termos, o currículo é um campo contestado, de conflitos, de domínio ideológico, não tem nada de neutro, é um instrumento que condiciona a função social da escola em seu

contexto, deve-se compreender a função real do currículo formal, com o intuito de avançar rumo a educação mais democrática, e solidária.

Nossa reflexão, é na perspectiva crítica sobre o currículo oficial da escola pública, o qual o currículo é o instrumento importante para alcançar o que se pretende ensinar, visto que o currículo é constituído por uma variedade de ideologias, assim sendo, que seja um modelo que visa a transformação dos sujeitos, bem preparados para atuar na sociedade e no trabalho, mais críticos, em uma sociedade democrática.

Concepções dos professores e a prática pedagógica na alfabetização

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio da aplicação de questionários à dez (10) docentes que atuam na rede de Ensino Público Estadual e Municipal em Porto Velho, Estado de Rondônia. Todos os professores têm formação em Pedagogia na Universidade pública e privada, a formação dos docentes foi concluída nos últimos 10 anos, atuam em turmas do ciclo básico de alfabetização de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental em diversas escolas localizadas nas zonas periférica de Porto Velho. Todos os docentes participam da formação continuada oferecida pelo MEC(Brasil), curso denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Os professores entrevistados tem entre quinze anos de atuação como alfabetizadoras.

Diante da questão, quais as dificuldades dos professores na alfabetização das crianças na turma em que atuam, as respostas dos sujeitos, foram da seguinte forma.

“Envolvimento de toda a comunidade escolar e a família”. P1.

“Falta apoio por parte da representação de ensino – SEDUC”. P2.

“Envolvimento de toda a comunidade escolar e a família”. P3.

“Acredito que a maior dificuldade pra mim, é a falta de apoio por parte dos pais, muitos hoje não incentivam os filhos nos estudos, em casa não ajudam nas tarefas e isso dificulta meu trabalho”. P4.

“A participação e colaboração da família na instituição escolar”. P5.

“Falta de acompanhamento dos responsáveis(familia) da criança”. P6

“A falta de interesse e a super lotação nas salas de aula”. P7.

“Falta de compromisso por parte dos pais. Também falta sala de leitura, sala de multimídia e biblioteca. Nossa escola não tem nem quadra esportiva”. P8

As professoras apontam, as dificuldades em suas práticas pedagógicas, são, devido as famílias não acompanharem os filhos na escola, por não ajudarem nas tarefas de casa.

Segundo Magda Soares (2015, p. 22), “é evidente, que o contexto escolar, com seus preconceitos linguísticos e culturais, afeta o processo de alfabetização das crianças, levando ao fracasso as crianças das classes populares”.

Soluções para esse fracasso tem sido geralmente buscado em programas de “Educação compensatória” que partindo dos pressupostos falsos (“carência cultural”, “deficiência linguística”) não só tem levado a resultados satisfatório, mas ainda tem reforçado a discriminação das crianças das classes populares. (SOARES, 2015, p.22).

A este respeito, a autora afirma que se os programas fracassam, as famílias são responsabilizadas pelo fracasso das crianças, na medida que se considera que a oportunidade educacionais lhe foram dadas, e se não progrediram, por que são incapazes.

Segundo, Soares (2015), o contexto de falsos pressupostos sociais, culturais e linguístico,⁶⁴(entendemos a responsabilidade dada a criança e a família pelo fracasso escolar), “a escola atua, na área da alfabetização, como se fosse uma aprendizagem “neutra”, despida de qualquer caráter político. A escola neste contexto desconhece que a alfabetização é um instrumento de construção do saber e meio de conquista social, cultural e política.

A questão referente, sobre a criança não aprender a ler e escrever nos primeiros anos do ciclo de alfabetização. Os dados apontam, que que as crianças não aprendem por que falta o acompanhamento familiar, ou problemas neurológico das crianças.

“A maioria das vezes e a falta de participação da família. Outros casos é neurológico (comprovado)”. P1.

“Por vários fatores, a família, falta de interesse e muitas vezes falta de atenção”. P2.

⁶⁴ Grifos nossos.

“A falta de participação da família, pode ser também neurológico”. P3.

“Falta de apoio dos pais, problemas psicológicos”. P4.

“Existem vários fatores como saúde, família”. P5.

“Falta recursos”. P6.

“Porque cada uma tem seu tempo”. P7.

“Problemas familiares e neurológicos”. P8.

Percebe-se que os professores pesquisados transferem a culpa para as famílias, ou até mesmo à problemas neurológico.

O processo da leitura e da escrita, Soares (2015, p. 23), expressa que “a alfabetização é um sistema complexo, possui dimensões psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística”. É um processo dinâmico e interacionada aos fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Diante deste contexto, uma teoria da alfabetização só será possível se estiver articulada a estes fatores acima apresentados.

A este respeito, Soares (2015) informa, a alfabetização é um processo multifacetado, o alfabetizador precisa perceber essa dinâmica:

A natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização e seus condicionantes repercussões no problema do métodos de alfabetização, do material didático para a alfabetização, [...], da definição de pré-requisitos e da preparação para a alfabetização, da formação do alfabetizador.

Portanto, o método não é o único caminho a seguir pelo alfabetizador, segundo Soares (2015, p. 24), o método será insolúvel, “é preciso aprofundar a caracterização das diversas facetas do processo e não se buscar uma articulação dessas diversas facetas nos métodos e procedimentos de ensinar a ler e a escrever”.

Sobre a formação do alfabetizador Soares (2015, p. 24), expressa que:

Exige a preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e

em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Neste contexto, a formação do professor alfabetizador tem uma grande especificidade, a qual deve permitir a compreensão dos condicionantes que envolve o processo da alfabetização.

Perguntou aos professores pesquisados, como ocorrem a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças em fase da alfabetização. As falas foram a seguinte:

“A criança já entra na escola com algum conhecimento e gradativamente vai aperfeiçoando esse conhecimento”. P1.

“Ocorre individualmente, mediante a necessidade e a dificuldade de cada criança”. P2.

“Ela ocorre de forma gradativa, conforme a motivação do professor e dos pais das crianças”. P4.

“O processo de ensino e aprendizagem da criança pode ocorrer de várias formas, em contato com livros e textos variados”. P5.

“Isso depende da motivação e incentivo que todos que lidam com a criança. Criança que tem contato com livros desde os primeiros anos, se desperta”. P6.

“A interação da criança com o conhecimento”. P7.

“Quando ela está motivada, e de várias formas”. P8.

Os professores alfabetizadores, atribuem que a aprendizagem da leitura e a escrita, ocorrem por meio de estímulos externos, ou pelo contato de livros e textos.

No que se refere a aprendem da leitura e da escrita, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24), afirmam que:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original).

As autoras apresentam, que a aprendizagem é um processo dinâmico que a criança desenvolve a partir do contexto. Ao chegar à escola a criança interage oralmente a língua materna, não atribui valor sonoro as letras do alfabeto. Esse processo será desenvolvimento por meio das significações que as crianças atribuem ao conhecerem o sistema escrito.

Segundo Geraldi (2011, p. 27), a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos.

Neste sentido, o autor informa que, “o acesso ao mundo da escrita pode ser organizado por duas vias distintas – aquele da relação entre sons e símbolos escritos ou aquele das ideias e suas interpretações, dando ênfase a um ou outro aspecto como “porta de entrada”. (GERALDI, 2011, p. 28).

Os métodos tradicionais, é dado ênfase primeiro ao processo da aquisição aos símbolos escritos. Segundo Geraldi (2011), “aquisição dos códigos da escrita – aquilo que se repete nas relações som/grafema, para só depois emergir a preocupação com os sentidos. Velhas cartilhas de alfabetização estão aí para comprovar este movimento que vai da letra ao sentido”.

Há professores que preferem inicialmente o domínio do alfabeto para depois exercitar na criança a capacidade de compreensão e interpretação dos textos escritos, esses docentes não acreditam que as crianças são capazes de interpretar situações, seja do cotidianos, das histórias infantis, relacionar a leitura de mundo com a leitura dos textos escritos.

Segundo Geraldi (2011, p. 29), “a alfabetização com base nos sentidos adquire imediatamente cunho político, por que não discutimos grafemas, mas sentidos.

Pautar a alfabetização à aprendizagem técnicas, domínio dos códigos e das relações de fonema/grafema, e usos de escrita, para o autor, “é desvestir o processo da alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais”. (GERALDI, 2011, p.29).

Nesta perspectiva, encontra se a razão política da importância do letramento. Sabe-se, que o sujeito não alfabetizado pode ser letrado, dominar algum conhecimento. Assim, Geraldi (2011) aponta, “o letramento prevê de antemão o lugar social que cada um deve ocupar”.

Perguntou aos professores, se a formação oferecida pelo Pacto Nacional na Idade Certa – PNAIC, contribuiu para a melhoria da prática pedagógica. As falas foram a seguinte:

“Sim, podemos confrontar a teoria com a prática, material muito bom”. P1.

“Sim, além do material recebido que nos auxilia, as trocas de experiências está sendo muito boa”. P2.

“Contribui bastante, pois tudo que aprendemos nós estamos aplicando em sala e tem dado resultados positivos”. P4.

“Sim, por que temos um material que nos auxilia na prática em sala de aula, e trocas de experiências”. P5.

“Sim, pois é o momento de trocas de experiências entre os professores de várias escolas, e também veio livros, jogos”. P6.

“Sim com nossas práticas, trocas de experiências e os materiais que enriquece a prática”. P7

“Sim, o PNAIC veio intensificar as atividades que desenvolvo em sala de aula “. P8.

As concepções dos professores pesquisados, foi, que o PNAIC contribuiu para a reflexão sobre a teoria e as práticas pedagógicas, bem como, favoreceu reflexão sobre as trocas de experiência entre os professores alfabetizadores, orientou a confecção de diversos materiais para a prática em sala.

As concepções dos docentes pesquisados, pouco tangenciaram as dificuldades das práticas pedagógicas na alfabetização, transferindo o problema da não aprendizagem, às famílias e aos alunos. Os dados apontam, que os problemas e dificuldades enfrentado pelo professor em suas práticas pedagógicas, indicam a necessidade de abordagem teórica e prática, mais aprofundada. Os professores são desprovidos de conhecimentos que o auxilia em sua prática, por isso, transferem a culpa às famílias ou à problemas de saúde das crianças, o fato de não se alfabetizarem na idade certa.

As discussões em torno do ensino e aprendizagem no campo escolar, sobre o novo cenário que a educação vive nos momentos atuais, o papel docente, os direitos discentes, exige a

necessidade de mudanças, no currículo escolar e na formação de professores. Porém as mudanças, também precisam vir, nas ações dos professores em sala de aula, devem refletir se suas práticas estão atendendo o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Neste estudo, os dados apontaram que as práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa, são desprovidas de teoria e suas práticas distanciadas da realidade dos alunos.

Entendemos, não será por meio de imposição curricular proposto pelo sistema, inserções de novas práticas pedagógicas distanciadas dos alunos, que estas mudanças virão, mas a partir da consciência crítica dos professores e gestores da escola e das famílias, nas atitudes dos envolvidos na educação, e das instituições que formam os professores.

Considerações finais

Os dados da pesquisa, apontam, que as professoras alfabetizadoras tem dificuldades em suas práticas pedagógicas, bem como, são desprovidas de teoria e de método de ensino em suas práticas. Relatam, que a formação pelo PNAIC contribuiu com a melhoria da prática pedagógica, porém, diante da complexidade de ensinar, e das múltiplas facetas de alfabetizar ainda precisam o aprofundamento sobre essa temática.

Os resultados apontam, as práticas pedagógicas são incipientes, pois a formação inicial, não aprofundou o estudo sobre as teorias e métodos de ensino que viabiliza o processo da alfabetização e letramento de modo eficaz, a falta do tratamento crítico e reflexivo a estas questões implicam em práticas deslocadas.

Compreendemos a necessidade de inserções de práticas curriculares e pedagógicas conscientes e esclarecedoras sobre as dificuldades individuais das crianças, sejam nos projetos pedagógicos curriculares das escolas e na formação dos pedagogos, em intervenções por meio de projetos integradores, interdisciplinares, discutidos com a comunidade local.

O Trabalho do profissional docente, por se tratar das relações humanas, exigem um envolvimento pessoal do professor, principalmente no plano afetivo. Assim, a docência é um

trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, a comunidade e a localidade.

Concluimos que a falta do aprofundamento crítico sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, fundamentação sobre o diálogo entre a teoria e a prática, em que pese o esforço governamental na formação continuada, ainda provoca a conseqüente atitude de conservadorismo pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

FELDMANN, Maria. Graziela. **Formação de professores e escolas na contemporaneidade**/ In: AUTOR, Maria Graziela Feldmann (Org.). São Paulo: Editora Senac, 2009.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento: **o que muda quando muda a História?** / Edwiges Zaccur organizador; Carmen Sanches Sampaio, Carmen Lucia Vida Pérez [org. da série]. – Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

GERALDI, João Wandelely. Alfabetização e letramento: **o que muda quando muda a História?** / Edwiges Zaccur organizador; Carmen Sanches Sampaio, Carmen Lucia Vida Pérez [org. da série]. – Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

LIBANEO, J. Carlos. Adeus professor, adeus professora? **Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: **Currículo, conhecimento e cultura**. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2008. 48 p.

PEREZ, Carmen Lucia Vidal, ARAUJO, Mairce. Alfabetização e letramento: **o que muda quando muda a História?** / Edwiges Zaccur organizador; Carmen Sanches Sampaio, Carmen Lucia Vida Pérez [org. da série]. – Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. Alfabetização: **leitura do mundo, leitura da palavra** / Paulo Freire e Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SACRISTAN, J. Gimeno, Territórios Contestados: **o currículo e os novos mapas políticos e culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flavio Moreira (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento** / Magda Soares. 6. Ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LA ESCRITURA EN INTERNET: HACIA LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

David Pérez Retana

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre el concepto de alfabetización digital y su relación con la escritura en diversos ámbitos. Para ello, se hace referencia al concepto de alfabetización y alfabetización digital, así como a algunos de los rasgos discursivos de la escritura en Internet y a las valoraciones sociales que se le han atribuido a este tipo de escritura a nivel popular. Se reflexiona sobre dónde se encuentra el límite entre error y creatividad lingüística, además de determinar si estos rasgos logran, efectivamente, trascender a la escritura tradicional y transformarla. Se promueve la idea de que estas nuevas formas de escritura no deberían afectar el uso correcto del idioma, y se considera que su estudio y discusión en los salones de clase beneficiaría las habilidades de lectura y escritura en distintos formatos. Finalmente, se afirma que existe un importante sector poblacional que posee menos habilidades para la escritura y, como consecuencia, ha sido objeto de señalamientos cuando escribe en medios digitales de carácter público.

Palabras clave: alfabetización digital, ciberescritura, lectura, escritura, Internet, medios digitales

Introducción

Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, los procesos de lectura y escritura se han transformado para adaptarse a las condiciones propias de las nuevas plataformas electrónicas. Asimismo, con el surgimiento y desarrollo de las redes sociales y la mensajería instantánea, la escritura en medios digitales ha crecido enormemente y, a su vez, ha generado un fuerte debate sobre las normas que deberían seguirse. Por un lado, encontramos a quienes relacionan el uso de estas plataformas con el deterioro de la lengua; por otro, están quienes afirman que la *ciberescritura*, como la llaman algunos autores, posee sus propias características y no debería representar una amenaza para los idiomas en sus otros usos.

A propósito de esta discusión, ciertos autores apuestan por una alfabetización que permita integrar, desde la educación formal, el estudio y análisis de estos nuevos géneros, con el fin de

determinar sus puntos de (des)encuentro con los géneros tradicionales. Hablamos, pues, de la alfabetización digital. Partiendo de la premisa anterior, el objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre el concepto de alfabetización digital y su relación con la escritura. Para ello, nos referiremos al concepto de alfabetización y alfabetización digital, así como a algunos de los rasgos discursivos de la escritura en Internet y a las valoraciones sociales que se le han atribuido a este tipo de escritura a nivel popular, por ejemplo, el de ser una escritura descuidada y abundante de “errores” que atenta contra el buen uso del idioma.

Afirmaciones como la anterior, nos lleva a reflexionar sobre dónde se encuentra el límite entre error y creatividad lingüística, además de determinar si estos rasgos logran, efectivamente, trascender a la escritura tradicional y transformarla. Nuestro planteamiento promueve la idea de que estas nuevas formas de escritura no deberían afectar el uso correcto del idioma, y consideramos que su estudio y discusión en los salones de clase beneficiaría las habilidades de lectura y escritura en distintos formatos. Sin embargo, también creemos que existe un importante sector poblacional que posee menos habilidades para la escritura y, como consecuencia, han sido objeto de señalamientos cuando escriben en medios digitales de carácter público.

¿Cómo entender la alfabetización?

*La alfabetización es un derecho humano fundamental
y constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida.*

Unesco

En el sentido más restringido del término, la alfabetización ha sido asociada con la capacidad de leer y escribir. No obstante, el mundo actual nos ubica en un escenario donde estas

destrezas son insuficientes para los desafíos que enfrentan las nuevas generaciones. A causa de esta realidad, durante las últimas décadas, han surgido nuevas perspectivas para su abordaje, con el fin de contemplar, dentro de su estudio, la complejidad que engloba este proceso. Así entonces, según las distintas exigencias sociales, podemos hablar, por ejemplo, de alfabetización, alfabetización funcional y, más recientemente, de alfabetización digital, aunque existen otras denominaciones, como se verá más adelante.

Por ahora, con la finalidad de perfilar una definición más amplia de alfabetización, nos remitiremos al informe de Unesco (2005a). En él se afirma que la alfabetización se encuentra vinculada a competencias múltiples, definidas por los distintos contextos de uso. Por ello, sugieren hablar, más bien, de *alfabetizaciones situadas*. Se trata de un concepto que “enfatisa la influencia del contexto social, cultural y político sobre la manera que las personas usan y adquieren los conceptos básicos de cálculo numérico, lectura y escritura” (Unesco 2005a). La información señalada nos sugiere que no es posible brindar una única definición para alfabetización, sino que nos encontramos ante un concepto dinámico, sujeto al contexto. Esta visión será de gran utilidad para acercarnos al concepto que nos interesa abordar: la alfabetización digital.

Una definición que recoge los distintos matices asociados a la alfabetización es que la se brinda en el informe de la Unesco (2005b), la cual afirma que:

La alfabetización es la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada (Unesco 2005b: 21).

La definición anterior es una definición integral, pues abarca las distintas destrezas y contextos, además de ver la alfabetización como un continuo de aprendizaje que nos prepara para desarrollarnos según las demandas de las sociedades actuales. Se trata, además, de una definición

que enriquece el componente funcional, propuesto originalmente por la Unesco en 1986, cuando afirmó que la alfabetización funcional refiere a “aquellas personas que pueden realizar todas las actividades necesarias para el funcionamiento eficaz de su grupo y comunidad, y que además les permite continuar usando la lectura, la escritura y el cálculo para su propio desarrollo y el de su comunidad” (Unesco 1986, en Bawden, 2002).

Alfabetización digital

El uso de la alfabetización para intercambiar conocimientos evoluciona constantemente, a medida que progresa la tecnología. Desde la Internet hasta el envío de mensajes de texto por los teléfonos móviles, la disponibilidad cada vez mayor de medios de comunicación propicia el aumento de la participación social y política (Unesco, 2011).

El investigador inglés David Bawden publicó, en el 2003, un estudio, cuyo objetivo era definir la alfabetización digital. Para ello, recoge algunas de las principales definiciones aportadas por autores como Snavely y Cooper, Mutch, Carbo, Behrens, Doyle, Dess, Ochs, Olsen y Coons, Kulthau, McClure, y Bruce, y las confronta con otras de las principales definiciones de alfabetización, con el propósito de determinar de qué manera se relacionan y cómo se diferencia la alfabetización digital del resto. En su ensayo, Bawden (2002) presenta, en primer lugar, algunas definiciones del término alfabetización, luego refiere a las distintas alfabetizaciones según destrezas requeridas, y concluye con aquellas definiciones relacionadas con las tecnologías de la información.

Como parte de su investigación, Bawden señala una serie de términos presentes en la literatura para referirse a la alfabetización digital o que se relacionan con esta debido a las habilidades implicadas. Estos términos son:

- Alfabetización informacional

- Alfabetización informática (alfabetización en nuevas tecnologías / electrónica / de información electrónica)
- Alfabetización bibliotecaria
- Alfabetización en medios
- Alfabetización de redes (alfabetización en Internet, hiperalfabetización)
- Alfabetización digital (alfabetización en información digital)

Según el mismo autor, el uso de los términos anteriores ha variado con el tiempo, siendo alfabetización en redes y alfabetización digital los de más reciente aparición.

Con respecto al término alfabetización digital, Bawden indica que este ha sido empleado desde los noventas para designar a cualquier persona capaz de leer y entender textos de hipertexto y multimedia, incluyendo la habilidad para descifrar imágenes y sonidos (Bawden, 2003, 35). Señala, asimismo, que una persona competente en el mundo digital debe ser capaz de entender y asimilar estas nuevas formas de presentación. En su objetivo por definir la alfabetización digital, se remite a Glister (1997), quien rescata la posibilidad que ofrece el Internet, ante medios convencionales, de “comunicarse, difundir y publicar” (Glister, en Bawden, 2002). De este modo, podríamos decir que ya no se trata solo de saber cómo operar la herramienta tecnológica para acceder a la información, sino que nos obliga a saber cómo operarla para difundir nuestros propios mensajes y compartir nuestra propia información.

Es importante acotar que, cuando Glister y Bawden publicaron sus estudios, no habían surgido las redes sociales virtuales y la mensajería instantánea no se había desarrollado como la conocemos hoy; por ende, sus referencias a las destrezas de la escritura en estos medios es muy limitada, asunto que se evidencia en la omisión de la escritura como competencia vinculada a este tipo de alfabetización, algo que, hoy en día, no podríamos excluir.

Por su parte, la Unesco publica, en el 2011, el *Manual de Alfabetización Mediática e Informativa*, donde define la alfabetización digital del siguiente modo:

La habilidad de utilizar tecnología digital, herramientas de comunicación o redes para localizar, evaluar, usar y crear información. También se refiere a la habilidad para entender y usar la información en múltiples formatos de una gran gama de recursos que se presentan por medio de la computadora, o la habilidad de una persona para desempeñar tareas eficientemente en un ambiente digital. La alfabetización digital incluye la habilidad de leer e interpretar los medios, reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital y evaluar y aplicar el nuevo conocimiento obtenido en los ambientes digitales. (Unesco, 2011, 185)

Esta definición reúne las destrezas necesarias para desarrollarse con éxito en un ambiente digital. Hace énfasis en la habilidad de lectura e interpretación, pero omite la referencia directa a la escritura. No obstante, nos habla de la creación de información y de la habilidad para desempeñar tareas en un ambiente digital. Es, en este último punto, en el que podríamos incluir la escritura eficiente como parte de las habilidades deseadas en tales medios.

Particularmente, considero que muchas de las definiciones disponibles para alfabetización digital se centran en el conocimiento técnico requerido para el manejo de los dispositivos; es decir, se circunscriben al valor instrumental del aparato. Pareciera que se da por sentado que la competencia, en cuanto a capacidades de lectura y escritura, no dista en gran medida de su visión más convencional. Empero, hoy sabemos, gracias a distintos estudios, que la forma en que leemos en una computadora, en una tableta o en un teléfono celular difiere de la lectura en medios convencionales (el ingeniero en computación Jakob Nielsen ha estudiado con profundidad este aspecto en diversos estudios); lo mismo sucede con la escritura.

El proceso de producción escrita, en medios digitales, está condicionado por las características de la plataforma tecnológica empleada, que, en el ambiente digital, supone nuevos desafíos para los usuarios. Así entonces, podemos pensar, por ejemplo, en las limitaciones que supone el uso de los distintos teclados (tamaño, sensibilidad, opción de texto predictivo, corrector

ortográfico, dificultad para acceder a ciertos signos y letras...), en las limitaciones de espacio que restringen el número de caracteres, en la velocidad de respuesta, en la posibilidad para editar los textos, entre otras.

Todas estas particularidades nos llevan a considerar que los procesos de lectura y escritura se deben repensar cuando hablemos de alfabetización en una era que podríamos llamar digital. El modo tradicional para enseñar a leer y a escribir debe ser enriquecido con nuevas técnicas que desarrollen estas competencias cuando estén asociadas a los nuevos dispositivos tecnológicos.

La escritura en Internet

De acuerdo con datos de la revista *Summa*, Costa Rica es el país centroamericano que goza del mayor acceso a la tecnología digital, además, ocupa el tercer lugar en Latinoamérica, por debajo de Chile y Uruguay (*Summa*, 2015). El estudio señala que, en Costa Rica, un 47% de la población utiliza Internet y casi el 73% de los usuarios emplea Internet móvil de banda ancha. De igual modo, el país se posiciona en el puesto número 50 del mundo en cuanto al uso de redes sociales. Es precisamente este último dato el que me interesa ampliar.

En los últimos años, con el auge de las redes sociales y su creciente uso, ha habido una mayor interacción escrita entre las personas a través estos medios. A primera vista, parece que estas plataformas electrónicas han democratizado la posibilidad de opinar y participar activamente en una gran variedad de discusiones de orden social. No obstante, a su vez, ha habido una fuerte segregación por parte de quienes se perciben con mayores destrezas para la escritura hacia quienes poseen menos conocimiento sobre la norma. Por consiguiente, no es extraño mirar cómo se desacredita la opinión de ciertos usuarios por la forma en la que esta fue expresada. Muchas veces

esta desacreditación viene acompañada de agresiones, como insultos, sarcasmo y ridiculización, a pesar de que, en muchas ocasiones, quien agrede tampoco presenta una escritura libre de errores.

Sobre este último punto, considero importante diferenciar un error de lo que sería una tecnojerga, como la han llamado distintos autores (ver Crystal, 2001 y Yus, 2010). Los errores que son más censurados en las redes sociales son los de carácter ortográfico, quizá por su obviedad y fácil reconocimiento. Estos se detectan más fácilmente como errores porque su aparición no es sistemática en las intervenciones de los usuarios. Por su parte, el uso de la tecnojerga, que consiste, la mayoría de las veces, en la economía del código, su empleo es sistemático, por ejemplo, la simplificación ortográfica, privilegiando un sistema fónico, y el uso de ciertas abreviaturas (ver Tascón, 2012).

Independientemente de cuál caso se trate, muchos usuarios han responsabilizado a la tecnología, a las redes sociales y a la Internet del deterioro idiomático; es decir, han atribuido una capacidad volitiva a estos medios que se halla por encima del usuario. Esta situación ha generado una forma de exclusión social que nos lleva, como profesionales en el área, a reflexionar sobre este fenómeno.

Por un lado, no podríamos supeditar el derecho a la libre expresión a su correcta escritura; en primer lugar, porque no tenemos forma de controlarlo y, en segundo lugar, porque no podemos ignorar el hecho de que nos encontramos ante un continuum en la línea de la alfabetización. La realidad nos demuestra que el rango de usuarios tecnológicos es amplio en cuanto a su nivel de escolaridad, por consiguiente, consideramos que es en estas mismas tecnologías donde está la clave para seguir avanzando en cuanto a la alfabetización de la población. Por otro lado, con respecto al empleo de una tecnojerga por parte de algunos usuarios, debemos reconocer que, al igual que en la oralidad, estas nuevas modalidades discursivas, presentan una amplia gama en cuanto al uso

idiomático y que no apegarse a las normas no implica su desconocimiento y, por ende, un deterioro de la lengua (ver Crystal, 2001).

A propósito de este punto, el 19 de marzo de 2014, el diario *El País*, de España, publicó un artículo titulado “No imprta q este scrito asi”. Tal artículo pretendía determinar cuál era el impacto real de la mensajería móvil sobre la ortografía de los jóvenes en edad escolar. Específicamente, remite a un estudio efectuado por tres universidades francesas y auspiciado por el Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNRS). Este estudio concluye que los hábitos de escritura de los estudiantes en sus mensajes móviles no inciden sobre su conocimiento ortográfico, más bien, se afirma que estos jóvenes juegan con el lenguaje y reconocen los contextos adecuados para hacerlo. De igual modo, los expertos añaden que el hecho de que algunos no comprendan lo que se escribe en estos mensajes es intencional y responde a una cuestión generacional, como ocurre con las jergas.

Para el estudio previamente señalado, se determinó el nivel de competencia en la escritura convencional de los jóvenes por medio de pruebas de evaluación estándar, según se indica en la publicación. Posteriormente, se analizaron los mensajes móviles enviados durante 12 meses para verificar si había variado el nivel de escritura y ortografía, según los hábitos diarios en la escritura de mensajes de texto.

Tal como se indicó, los investigadores concluyeron que no hubo una variación en el nivel de competencia ortográfica en el periodo analizado. Además, basados en otros resultados, formulan tres grandes implicaciones de su estudio; estas son:

- Los profesores no tienen motivos para percibir la mensajería como un peligro. Las evaluaciones de clase de lengua francesa fueron consistentes con independencia de la producción de mensajes por parte de los alumnos;

- los mensajes son una manera novedosa para practicar la escritura para los preadolescentes, y
- los SMS pueden ser entendidos como un aliado del aprendizaje en la escuela, por el entusiasmo que le ponen, el bajo coste de la herramienta y el hecho de que “ningún estudio ha demostrado un vínculo negativo entre los SMS y el dominio de la escritura tradicional (*El País*, 2014).

Los resultados de esta investigación nos indican que las generaciones más jóvenes, con acceso a la tecnología y a la educación formal, poseen la oportunidad de desarrollar sus destrezas tecnológicas a la vez que aprenden sobre la norma idiomática. El reto consiste en enseñarles a distinguir los distintos contextos de uso para identificar cuándo es apropiado “jugar” con el lenguaje. Al mismo tiempo, es posible utilizar la herramienta tecnológica para reforzar el conocimiento sobre la norma.

No obstante, el verdadero desafío lo encontramos en otros grupos poblacionales, donde la educación formal ha sido menor. Pensemos, por ejemplo, en una población adulta, con una alfabetización básica y con un aprendizaje empírico en el uso de herramientas tecnológicas. Se trataría de un caso muy distinto del estudio señalado previamente. Este segmento poblacional se enfrenta a un doble desafío: el uso de la herramienta como instrumento y la habilidad para expresarse de forma escrita. Considero que es en casos como este donde queda más trabajo por realizar. Idealmente, deberíamos apostar por una doble alfabetización, en la que, por medio de la herramienta tecnológica, se desarrolle la habilidad para escribir.

Materiales didácticos

Definitivamente, tal como lo señala la Unesco en su sitio web, “los programas de alfabetización deben satisfacer las cambiantes necesidades de aprendizaje del alumno y adaptarse a su contexto, circunstancia y conocimiento previo”; por ello, es necesario que cada vez se apueste más por formas de alfabetización que desarrollen, de modo integral, el uso de la herramienta tecnológica y la capacidad para expresarse de forma escrita.

Tal como se mencionó al inicio, el surgimiento de las redes y la mensajería instantánea ha “democratizado” la participación de las personas en medios masivos de comunicación. Muchas de ellas han aprendido, de modo empírico, a utilizar la herramienta, mientras que los informáticos han puesto su atención en la “usabilidad” aplicada al diseño de sitios y aplicaciones web (ver Nielsen, 2000); no obstante, pese al manejo instrumental, es evidente una carencia en el uso de la norma escrita, particularmente en adultos con baja escolaridad. Esta situación genera, como ya se sugirió, una exclusión social que afecta a un importante grupo poblacional.

En Costa Rica, particularmente, ya se han venido realizando esfuerzos en este sentido. Por ejemplo, en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas, de la Universidad de Costa Rica, se está desarrollando un proyecto cuyo objetivo es “elaborar un conjunto de herramientas computacionales interactivas especializadas en el mejoramiento de la expresión escrita, que les permitan a los usuarios obtener una certificación de su propio nivel de español como hablantes nativos, con el respaldo de la Universidad de Costa Rica” (inil.ucr.ac.cr). Dicho proyecto, titulado *Desarrollo de herramientas interactivas para el mejoramiento y certificación del español escrito*, se encuentra en su primera fase de desarrollo y es dirigido por el doctor Jorge Leoni, en colaboración con la doctora Carla Jara, ambos profesores e investigadores de la Universidad de Costa Rica.

De momento, se cuenta con una aplicación para trabajar la ortografía mediante un juego, tipo “scrabble”, llamado “horrografía”. Según un diagnóstico previo efectuado por los investigadores, el 84% de los errores ortográficos cometidos por los internautas está relacionado con el uso de la tilde, de ahí que hayan decidido iniciar con este componente de la escritura (crhoy.com).

Propuestas como esta son las que pueden contribuir a desarrollar una alfabetización digital integral; esto es, una alfabetización digital que no esté solo enfocada en la herramienta, sino también en la escritura. Al fin y al cabo, recordemos que, en nuestra sociedad, la capacidad para expresarse de forma escrita puede brindar mayores posibilidades de desarrollo social, y no podemos obviar que las plataformas electrónicas ponen en exhibición pública nuestras habilidades.

Consideraciones finales

El acelerado desarrollo tecnológico nos está obligando a desarrollar nuevos métodos que fortalezcan las competencias de lectura y escritura en medios digitales. Esto supone un importante reto, pues, como se ha venido mencionando, no solo se requiere de una alfabetización instrumental y funcional en cuanto a las capacidades de lectura y escritura tradicionales, sino que se requiere de una competencia específica en el manejo de las distintas plataformas tecnológicas. En el caso de Costa Rica, se están realizando importantes esfuerzos a nivel educativo para que la niñez esté cada vez más preparada para alcanzar la alfabetización digital, sin embargo, es entre la población de mayor edad donde se encuentran brechas más importantes al respecto; por tanto, es fundamental que se desarrollen programas orientados a quienes han superado la etapa de escolarización.

Por otro lado, aún hacen falta estudios más detallados sobre la ciberhabla, con el objetivo de medir cuál es su impacto real sobre la escritura. Una caracterización detallada de esta modalidad

puede ayudarnos a distinguir entre lo que ciertos lingüistas han llamado tecnojerga y los errores propios en la escritura que surgen por desconocimiento de la norma. Lo anterior es relevante debido a las dinámicas de grupo propias de la interacción en medios virtuales. Por ejemplo, en las redes sociales, el desconocimiento de la norma o del uso adecuado de las plataformas se han convertido en excusa para censurar y agredir a ciertos usuarios, dejando en evidencia las debilidades de un sector social. Por consiguiente, una alfabetización integral que contemple todos los elementos involucrados en las nuevas formas comunicativas puede contribuir a generar un estado de mayor igualdad.

Referencias

Bawden, David. (2002). “Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital”. *Anales de documentación*, N.º 5, 2002, págs. 361-408

<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261/2251>

[Crhoy.com. “Investigadores desarrollan “horrografía” para corregir errores ortográficos”. 18 de marzo de 2015. http://www.crhoy.com/investigadores-desarrollan-horrografia-para-corregir-errores-ortograficos-de-los-ticos/](http://www.crhoy.com/investigadores-desarrollan-horrografia-para-corregir-errores-ortograficos-de-los-ticos/)

[Crystal, David. \(2001\). *El lenguaje e Internet*. Cambridge University. Inglaterra. *El País*. \(2014\).](http://www.elpais.com/sociedad/2014/03/19/actualidad/1395260730_025818.html)

“No imprta q este scrito asi”. 19 de marzo de 2014.

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/03/19/actualidad/1395260730_025818.html

Gilster, Paul. (1997). *Digital literacy*. Wiley. New York NY.

Nielsen, Jakob. (2000). *Usabilidad. Diseños de sitios Web*. Pearson Educación. Madrid.

Pérez, Karol. (2015). “¿Cuántos centroamericanos están conectados a Internet?” *Summa*, 15 de abril de 2015. <http://www.revistasumma.com/cuantos-centroamericanos-estan-conectados-a-internet/>

[Tascón, Mario. \(2012\). *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Galaxia Gutenberg. España.](#)

Unesco. (2005a). El desafío mundial de la alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>

Unesco. (2005b). Aspectos de la evaluación de la alfabetización: temas y problemáticas derivados de la reunión de expertos de la UNESCO, 10 al 12 de junio de 2003. UNESCO: París.

Unesco. (1986). Revised recommendations concerning the international standardization of educational statistics, UNESCO's standard-setting instruments, V3 B4, Unesco, Paris.

Unesco. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa*. Curriculum para profesores. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Yus, Francisco. (2010). *Ciberpragmática 2.0 Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Ariel. España.

DE CÓMO LOS LIBROS Y LAS NEURONAS RESCATARON A LOS OSOS YOGUIS

Fernando Quiroz Luna

RESUMEN

El presente ensayo pretende sugerir y orientar una reflexión de cara al fenómeno de la indolencia social, y específicamente de su consolidación en la era hipermoderna dentro de las mentes de nuestros jóvenes. Se intenta evidenciar la repercusión trascendental de la ruptura del discurso narrativo en nuestro tiempo y la imposición que se ha hecho del ícono, de la imagen a través de los avances tecnológicos. Se evidencia también el deterioro de la interacción humana y de la inaptitud adquirida para la vida en sociedad. Se pretenderá en esta ponencia 1) presentar una somera contextualización de cómo la indolencia atenta contra el desarrollo educativo y humano de nuestra sociedad. 2) Evidenciar cómo la ruptura del discurso narrativo y la imposición de la imagen sin sentido nos descarrilan en el camino de la educación 3) y trazar algunas conclusiones y reflexiones críticas sobre la Literatura como herramienta fundamental, trascendental y transformadora en el proceso educativo. A través de la literatura podemos realmente aprender a vivir, no como una metáfora, sino mediante los procesos neuroquímicos que ocurren realmente al interior de nuestro cerebro y que pueden favorecer la reconexión del lector con su esencia, con la vida y lograr un aprendizaje verdaderamente vivencial y significativo dentro del proceso educativo.

Palabras clave: literatura, herramienta transformadora en el proceso educativo, procesos neuroquímicos, aprendizaje significativo, leer es igual a vivir.

El flashback de un martes cualquiera

La primera experiencia docente que tuve en mi vida sucedió en la tierna infancia. Cuando tenía nueve años, mi primer educando asentía dispuesto y cortés todas mis enseñanzas. Él, de corbata y sombrerito, frente al pizarrón viejo que por alguna razón siempre estuvo en la casa (siempre verde y siempre viejo), sonreía mientras mi mano deslizaba el gis sobre la superficie dispareja que la humedad había provocado en la tabla aceitunada. Al finalizar la lección, el alumno lucía rebosante de entendimiento, sus ojos avispados y su sonrisa ancha lo demostraban y entonces, el maestro borraba satisfecho la lección que se iba espolvoreando sobre el piso y tiznaba de blanco sus zapatos con suela de goma. Aquel noble oyente era un oso, era de felpa y se llamaba Yogui.

Años después me estrené en un salón de clases real con un pizarrón real (que ya no era verde) y con alumnos reales, motivado por la ilusión y el afán de enseñar y de repetir aquella experiencia tan satisfactoria. En aquellos días, regresaba a mi casa contento de haber podido explicar tan claramente los temas que preparaba siguiendo el plan de la materia que me asignaban. Terminaba la clase con la garganta escocida, pero pleno de ver aquellos rostros preparatorianos tan llenos de juicio.

Conforme pasó el tiempo me fui dando cuenta de que efectivamente estaba repitiendo aquella experiencia de la infancia. Una tarde cualquiera de un martes cualquiera, en un flashazo retrospectivo, me vi rodeado no de uno sino de cincuenta osos Yoguis sentados en sus mesabancos, clavando sus miradas (no sé si avispadas) sobre mí. Asentían de igual forma y de igual forma parecían sonreír al escuchar mis palabras. Tristemente comprendí, en ese momento, que su sonrisa también era de felpa. Pude darme cuenta del gran problema del que ya muchos otros han sido conscientes a lo largo de mucho tiempo: la apatía.

De la indolencia a *moxear*

Según la Real Academia de la Lengua (2014), apatía es la impasibilidad del ánimo, la dejadez, la indolencia. Y en efecto, detrás del gesto afelpado de los estudiantes que asienten mecánicamente a la pregunta: ¿Entendieron?, se esconde el desánimo y la indiferencia, la desconexión total del canal de comunicación, de tal forma que el asentimiento es una reacción preestablecida, una careta tras la que se oculta su indisposición consciente o inconsciente para edificarse.

Y puede que el problema no sea ese, es muy posible que la apatía no sea solamente dejadez, sino que quizá subyace, bajo ese aparente desánimo, la pasividad del alumno atada a la incapacidad

subjetiva de transformar su entorno, quizá nos encontramos ante el supuesto de la indefensión aprendida (Seligman, 1975).

Con posterioridad a aquel momento revelador, las generaciones de osos yoguis siguieron entrando y saliendo del salón de clases. Las teorías pedagógicas y los modelos educativos se fueron adaptando. El Constructivismo fue cobrando popularidad en el ámbito académico y reclutando voluntades. Entonces la idea de apelar a la capacidad cognitiva más importante del alumno, la de poder transformar su propio conocimiento, vino desplazando a la idea de la educación bancaria (Freire, 1975). En ese sentido, véase expuesto el estudiante a la inoculación arbitraria del anticuado maestro o bien, al *couching* del profesor contemporáneo, el problema de fondo, y que en mi opinión ha permanecido inmutable, es no sólo la cuestión del ánimo desanimado, sino de este como producto de la incapacidad del alumno para engendrar un vínculo entre el conocimiento que se le ofrece y su inherente potencialidad con la realidad de su propia existencia, con su mundo, con lo que él es y lo que puede llegar a ser. De esta manera el estudio en cualquiera de sus formas se revela estéril.

El panorama ensombrece aún más cuando, ya en estos días, vuelvo la cara al grupo después de haber deslizado mi mano sobre el pizarrón (que ojalá fuera verde por pura nostalgia) y descubro que los osos ya ni siquiera me voltean a ver, los encuentro clavando sus avispadas pupilas no en otra cosa que en la pantalla de sus *Aifons*, *Aipads*, *Aipods*, o cualquier otro androide por el estilo y aunque ellos sonrían afelpadamente, yo francamente me deprimó. Ojalá alguno de estos artefactos posmodernos dieran cuenta de la utilidad práctica para la que fueron creados, sin embargo en los adolescentes y en la mayoría de los adultos se han constituido en objeto de culto, de veneración, y para la niñez, en el símbolo de una emancipación precoz.

El ensombrecimiento obedece al hecho de que tales chunches posmodernos no son sino partículas de la amalgama de la nueva conciencia colectiva que poco a poco se va conformando en un fenómeno al que Lipovetsky (2006) denomina “hipermodernidad”. Este concepto presenta un mundo que se caracteriza por la omnipresencia tecnológica y la consecuente modificación del concepto cultura. Vivimos rodeados por pantallas electrónicas que han roto el discurso narrativo a favor de la imagen que se ha convertido en ídolo. Se desmoronan las estructuras de sentido y el hedonismo y el consumismo antes contenidos, explotan con la intensidad de su abstinencia. Se libera el “Narciso cool”, un ente que se desvive en su gozo, un individuo que vive el presente, olvidado del pasado y sin ninguna preocupación por el futuro. Así pues, las grandes pantallas de LED’s iluminan el umbral que deja entrever, entre otras curiosidades, la “segunda revolución individualista” de los tiempos inmediatos y próximos, caracterizada por un hiperindividualismo narcisista. Y para muestra no hay más que ver a varios de nuestros alumnos, para quienes late más fuerte la motivación diaria de *moxear* en el baño y publicar sus *selfies* en el *feis*, que la de capitalizar sus horas de escuela en pro de un futuro (como diría mi abuelita) más prometedor.

Lo anterior no es cualquier cosa, presupone un problema enorme: si el individualismo nubla la visión del otro, el hiperindividualismo lo excluye de tajo. Es así que otros no tienen cabida en mi espacio ni en mi concepción del mundo, en la cual sólo cabemos yo y mi androide. Se amaga así, con sus terribles consecuencias, la posibilidad contenida en la célebre frase de Vygotski (2007): “A través de otros llegamos a ser nosotros mismos”.

Leer es = a vivir

Aquí, en el interior de nuestros cráneos, habitando el laberinto encefálico, se encuentran entre otras miniaturas, unas que no por diminutas son incapaces de edificar grandezas. En 1996 la chiripa y un macaco dieron luz a lo siguiente:

cuando Fogassi, parado al lado de una frutera, tomó un plátano, observamos que algunas de las neuronas del mono reaccionaron, pero: ¿cómo podía suceder esto si el animal no se había movido? Al principio pensamos que era un error en nuestra técnica de medición o quizá un fallo del equipo; luego, comprobamos que todo funcionaba bien y que las reacciones de las neuronas ocurrían cada vez que repetíamos el movimiento” (Rizzolati Giacomo, 1996).

En aquel año, mientras Madonna hacía la Eva Perón del celuloide, Giacomo Rizzolatti, en trabajo conjunto con sus colegas neurocientíficos, experimentó colocando electrodos en la corteza cerebral de un chango macaco para estudiar las neuronas especializadas en el control motor de la mano. Durante cada experimento, registraban la actividad de solo una neurona en el cerebro del chango, mientras le ofrecían comida para que él la tomara y así poder registrar la respuesta de la neurona al estímulo. Para sorpresa de los investigadores, cuando el mono observó a Fogassi tomar el plátano del frutero, su cerebro mostró actividad en algunas otras neuronas que aparentemente no estaban siendo estimuladas. Resulta pues que habían dado por casualidad con las hoy ya afamadas: Neuronas Espejo.

Las neuronas espejo son las responsables de la mimesis y la empatía en los seres humanos y otros animales. Se les denomina “espejo” precisamente por su naturaleza copiona. “En las neurociencias se supone que estas neuronas desempeñan una función importante dentro de las capacidades cognitivas ligadas a la vida social, tales como la empatía y la imitación. De aquí que algunos científicos consideren que la neurona espejo es uno de los más importantes descubrimientos de las neurociencias en la última década.” (Ramachandran, 2008)

La mimesis es importantísima para el hombre a un nivel de adaptación natural en un plano de supervivencia, ya sea para la selva, la sabana o la jungla de asfalto; sin embargo, la empatía lo es de igual forma en un plano que puede facilitarle no sólo la supervivencia, sino la posibilidad de relacionarse afectiva y efectivamente con la naturaleza de sus congéneres.

Siempre que me confronto con otro ser humano, ocurre lo mismo. Primero, distingo ciertos ademanes, ciertas muecas, ciertas posturas; mis neuronas espejo se activan; repito exactamente esos mismos ademanes, muecas y posturas en mi interior, como si me pertenecieran y, al hacerlo, por fin sé lo que te pasa: estás agobiada o meditabunda o irascible. Y, al tú estarlo, lo estoy yo también. A continuación, según el caso, buscaré consolarte, te dejaré en paz o huiré de ti. Puedo equivocarme, por supuesto –las neuronas espejo no son infalibles-, y creer que estás enojada cuando estás triste o triste cuando sólo sientes vergüenza. Leer a los otros, es decir, *leer sus cuerpos para tratar de leer sus mentes*, es una actividad que se aprende y refina con el tiempo tras observar a cientos de miles de personas o, minuciosamente a una misma –a ti. (Volpi, 2011)

Jorge Volpi (2011) asegura que el arte de la ficción es realidad y que nos hace humanos. Estoy completamente de acuerdo con esta idea, de hecho estoy de acuerdo con esta idea desde antes de que él manifestara en su libro estar de acuerdo con la misma y, con total seguridad, estoy de acuerdo con la idea, desde mucho después que otros muchos antes de mí ya hayan estado de acuerdo con ella. El punto es que su propuesta restringe la posibilidad humanizante a una, solo a una fracción de la literatura: la ficción.

En cambio, yo considero que todas las categorías literarias son capaces de humanizarnos, y no sólo eso, de educarnos al brindar la posibilidad de engendrar el vínculo que nos sitúe en el contexto de nuestra propia existencia y de lo que podemos ser, sentir, comprender y llegar a ser dentro de esa realidad particular y a la vez común que nos ofrece la literatura, pues al final, como lo dijo George Orwell (2006): “Todos somos iguales, pero unos más iguales que otros”.

Fragmentos de vida se encuentran suspendidos entre las líneas de cualquier texto literario. Leer es darle cuerda a esa vida, y es en este punto, en el que los diminutos espejos que forman

parte de nuestro cerebro se disponen a reflejar grandes experiencias en nuestra mente al reproducir situaciones, momentos, sentimientos, matices, personajes y estructuras de conocimiento en nuestro interior, gracias a las cuales podemos percibir momentáneamente qué es lo que sentiríamos si las viviéramos en carne y hueso.

Ya en el siglo XIX, el filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein había señalado en su *Tractatus (2001)*, “Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo” y aunque su planteamiento se encamina al hecho de que la realidad que apreciamos es una construcción cimentada propiamente en los recursos del lenguaje con los que contamos y con los que nos explicamos el mundo y que si queremos cambiarla habremos de cambiar nuestra propia narrativa, múltiples estudios actuales avalan el hecho de que en realidad, la narrativa modifica nuestra realidad inclusive a un nivel neurobiológico. Paul J. Zak (2012), manifiesta en “The moral molecule” que sus experimentos demuestran que una buena historia es capaz de producir cambios bioquímicos en el cerebro. Claro que una buena historia lo hará; pero también podría hacerlo una mala o una triste o una frustrante, porque como dice Volpi (2011), “El cerebro se comporta frente a una novela o un cuento igual que frente al mundo, realizando millones de operaciones mentales –las conexiones sinápticas arrebatadas en una tormenta tropical-, midiendo cada situación, evaluándola, comparándola con patrones preexistentes (eso que llamamos memoria), a fin de prever a cada momento lo que ocurrirá a continuación. Por eso leer es tan fecundo y tan cansado –como vivir.”

De la sonrisa de felpa al mundo de corazón y sesos

La literatura es entonces una herramienta vitalizadora, es decir, capaz de quebrantar el letargo y hacernos vivir para aprender a existir. La literatura también es la vida y nos enseña.

Habiendo señalado que la empatía no sólo nos acerca a los otros sino que nos pone en sus zapatos, me atrevo a asegurar que para que tanto la empatía como la mimesis a través de la literatura puedan ser catalizadores de una experiencia vitalizadora concreta, debería existir en quien se somete a la lectura, el desarrollo óptimo de una habilidad cognitiva imprescindible: el discernimiento.

En sus raíces etimológicas, discernir que se refiere al medio para distinguir, es el elemento que a mi juicio, se perfila idóneo para promover la química perfecta entre la empatía y la apatía y provocar una reacción transformadora. Un alumno que no ha desarrollado la capacidad de discernir, no podrá concretar la experiencia edificadora que supone la literatura, puesto que el acto de discernir conlleva la responsabilidad de distinguir y distinguirse, de aclarar y aclararse, de percibir y percibirse, de saber y saberse, de entender y entenderse, de conocer y conocerse, de apreciar y apreciarse, de generalizar y generalizarse, de singularizar y singularizarse: en definitiva, de comprender y de comprenderse. Y es aquí donde late el corazón de la actividad docente, en poder irrigar y nutrir el desarrollo de las habilidades cognitivas que sean posibles, pero por sobre todas, en mi opinión, la del discernimiento.

Paulo Freire (2011) en su *Pedagogía del Oprimido*, señala que los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión y que el diálogo es un fenómeno humano por el cual se nos revela la palabra, de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. En mi perspectiva, la literatura nos ofrece esa posibilidad puesto que los textos literarios, a pesar de la separación espacio-temporal existente entre el autor y el lector, son en esencia un acto de comunicación. Para Freire la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas, en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo.

La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo. Insisto entonces en que la literatura nos brinda esa posibilidad de diálogo, no en el sentido puramente Freiriano, sino en la probabilidad alternativa de obedecer a la acción interior que nos facilita la constitución neurobiológica a través de nuestras neuronas espejo y demás mecanismos naturales del cerebro y a la consecuente operación de un robusto discernimiento. De tal suerte que de la misma forma en que dos seres humanos que convergen en algún punto de la existencia pueden dialogar y fomentar la empatía para lograr una transformación activa, así de igual forma, un lector que aprovecha la oportunidad del acto comunicativo con el texto literario, empatiza y discierne para situarse conscientemente en el contexto de su propia realidad y ejecutar las acciones tendientes a edificar la humanización, transformación y liberación que supone la verdadera educación.

Con lo anterior no quiero decir con un optimismo desbocado que forzosamente la literatura produzca mejores hombres y mujeres; pero definitivamente quien no lee tiene menos posibilidades de comprender el mundo, comprender a los otros y comprenderse a sí mismo. Es así como, a través de la literatura, podemos reencausar el camino de nuestros osos Yoguis para ayudarles a vivir y no solo a sobrevivir en este mundo de corazón y sesos como lo anhelaba Pinocho o dejarlos caer irremediabilmente en el limbo hipermoderno donde sus almas esperarán, quien sabe hasta cuándo, la redención.

Es importantísimo recalcar en este punto el papel que tiene el maestro como auténtico custodio, pues la literatura contiene lo mejor y también lo peor de la naturaleza humana. Encontramos en la biblioteca universal obras tan luminosas como *El Principito* (Saint-Exupery, 2005) y con igual intensidad oscuras como el *Martillo de las brujas* (Kraemer & Sprenger, 2004) por decir algunas. “Frente a las diferencias que nos separan –del color de la piel al lugar de

nacimiento, obsesiones equivalentemente perniciosas—, la literatura siempre anunció una verdad que apenas hace unos años corroboró la secuenciación del genoma humano: todos somos básicamente idénticos. Al menos en teoría, cualquiera podría ponerse en el sitio de cualquiera. (Aunque, como veremos, nuestra mente también es capaz de producir ideas que paralizan esta tendencia natural de la empatía: el racismo, el sexismo, la xenofobia, la homofobia, el nacionalismo, todas esas perversas exaltaciones de las pequeñas diferencias)”. (Volpi, 2011)

Es por lo anterior que la figura del maestro está obligada a responsabilizarse de incorporar la función de la literatura al contexto de la realidad de sus aulas, con la finalidad de custodiar y procurar que el embrión de la transformación que se gesta en sus alumnos durante el proceso formativo de la educación, quede bien fijado en su matriz cognitiva para salvaguardar la posibilidad más o menos tangible de que en lo futuro la humanización, la transformación y la liberación humana puedan verse materializadas. Porque educar no es transmitir conocimiento, educar es construir juntos un mundo menos peor.

En conclusión

La intención de este trabajo es recordar las posibilidades que nos ofrece el arte como una herramienta óptima en el proceso educativo. Ya sea para efectos de los modelos constructivistas, de la educación liberadora o de cualquier otro que busque una verdadera emancipación intelectual, espiritual y humana, la apatía plantea un obstáculo innegable. La indolencia tanto en términos humanos como educativos será siempre un obstáculo latente pero no por eso invencible. Habrá que reconocerlo para hacerle frente y disolverlo en la medida de lo posible con las herramientas que tengamos a la mano, en este caso la que yo defiendo: la literatura.

No sugiero que sea la única ni la mejor, pero sí puedo asegurar que de todas las expresiones artísticas y discursivas, la literatura es la que nos permite una comunicación más profunda con la naturaleza de las cosas. A diferencia del cine, del teatro o lo multimedia, la literatura nos permite un contacto más cercano y profundo con las conciencias ajenas. Los otros al ser figurativos, imponen una representación ajena y externa que hay que atravesar, en cambio la literatura nos mete a las entrañas de la imagen, desde donde podemos comprenderlo todo de una forma libre y espontánea, autónoma.

No espero que la literatura produzca seres conformados y perfectos. Porque esto, además de poco realista, plantea el problema de la malversación ideológica: “La literatura, es cierto, parece degradarse cuando persigue un fin concreto, cuando soporta una ideología explícita. Porque cualquier ideología es de entrada, una forma excluyente de otras variedades de pensamiento. Cuando no descansa en un dogma, la ficción nos permite, por el contrario, ensanchar nuestra idea de lo humano. Con ella no sólo conocemos otras voces y otras experiencias, sino que las sentimos tan vivas como si nos pertenecieran.” (Volpi, 2011).

Lo que sí espero es que la literatura, apoyada en el discernimiento, sirva para que el estudiante no sólo adquiera un conocimiento sino que logre vivirlo a través de la lectura y pueda vincularlo a su realidad para así poder tomar las decisiones edificadoras de su propia vida, de modo que su estructura de pensamiento pueda proveerle, mientras habita el mundo, una existencia verdaderamente digna. Así como acción y reflexión en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador para lograr la alfabetización en la teoría Freiriana, así la acción interior y el discernimiento en similar sinergia son capaces de promover la transformación en lo que yo llamo un proceso de vitalización a través de la literatura.

Hay que resquebrajar esa idea monolítica de que leer es aburrido y quitarle a los libros la mala fama. Hay que hacer que se disipe ese temor reverencial con el que el imaginario colectivo los ha revestido. Un buen libro es un buen amigo y nada más. Al quebrantar eso, en algún momento la barrera que todavía impide que la literatura contribuya a la formación de un ser que empatiza, discierne y vive, comenzará a desmoronarse y pondremos en el horizonte de nuestros alumnos, la posibilidad de saborear todas las variedades de la experiencia humana y de decidir si prefieren evolucionar o morir afelpados. Nadie experimenta en cabeza ajena, dice el dicho, nadie excepto aquel que lee, digo yo.

Referencias

Freire Paulo. *Pedagogía del oprimido*. (2011). México D.F.: Siglo XXI.

Kraemermer & Sprenger. *Martillo de las brujas*. (2004). Valladolid: Maxtor.

Lipovetsky Gilles, Sebastien Charles. (2006). *Los tiempos Hipermodernos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Origen de las Palabras. (2001). Etimología de las palabras. Recuperado el 2 de junio de 2016 de <http://www.etimologias.dechile.net>

Orwell George. (2006). *Rebelión en la granja*. Barcelona: Editorial Destino.

Ramachandran, Vilayanur. (2008). *Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind “the great leap forward” in human evolution*. Recuperado el 1 de Junio de 2014 de <http://williamspencer.com/mirrorneurons.pdf>

Real Academia de la Lengua Española. (2014). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Recuperado el 1 de Junio de 2014 de <http://www.rae.es>

Rizzolatti Giacomo. (1996). "Premotor cortex and the recognition of motor actions". *Cognitive Brain Research* (3) 131-141.

Saint-Exupery Antoine. *El Principito*. (2005). Buenos Aires: Emecé

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.

Vigotsky Lev S. *Obras escogidas*. (2007). Madrid: Visor Aprendizaje, Ministerio de Educación y Ciencia.

Volpi Jorge. (2011). *Leer la mente: El cerebro y el arte de la ficción*. México, D.F.: Editorial Alfaguara.

Wittgenstein. Ludwig. (2001). *Tractatus logico-philosophicus*, trad. Gilles-Gaston Granger. Paris: Gallimard.

Zack Paul J. (2012). *The Moral Molecule now trust works*. Miami: Penguin Books.

RECURSOS PARA EL INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN EN NARRACIONES ESCRITAS POR ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Manuel Rubio

RESUMEN

La finalidad de esta exposición es describir recursos gramaticales en textos escritos por escolares de un nivel de educación primaria para expresar significado de carácter interpersonal (Halliday & Matthiessen, 2004; Martin, Matthiessen & Painter, 1997). La muestra está constituida por textos escritos por 60 alumnos de dos colegios; uno de nivel socioeconómico medio alto y otro de nivel socioeconómico medio bajo. Se aplicó una tarea de escritura previamente validada en cuatro cursos y, luego, se seleccionó al azar los textos que compondrían el corpus. Dicha tarea consistió en redactar una narración sobre una experiencia libremente elegida. Los textos creados se segmentaron en cláusulas para identificar el producto intercambiado, la forma de realización del sujeto y aspectos vinculados con la variación verbal. Los resultados indican que los estudiantes tienden a ofrecer información con un alto grado de certeza en cláusulas con voz activa, donde predominan los sujetos tácitos que alude a referentes previamente expresos, el tiempo pasado y el modo indicativo se codifican en la flexión verbal. La mayor parte son cláusulas declarativas positivas. El 48% de las cláusulas presentes en los textos de los estudiantes expresan un objeto directo, seguido por un 37% de circunstancias y un 7.7% de objeto indirecto; prácticamente no se utilizan adjuntos modales para expresar significados de temporalidad, modalidad o intensidad. Se concluye que los escolares evidencian la habilidad de mantener referentes relativamente claros a los cuales anclar la información predicada, aunque los recursos para modalizar sus expresiones son escasos. Dicha conclusión es provisoria, puesto que resulta necesario relacionar estos resultados con los obtenidos por estudiantes de niveles más avanzados de la escuela primaria.

Palabras claves: intercambio de información, narración escrita, desarrollo lingüístico, producción escrita en educación primaria, modalización.

Introducción

La lengua es uno de los principales sistemas semióticos disponibles para que los miembros de una comunidad organicen, interpreten y comuniquen su experiencia y la interacción que mantienen entre sí. En la medida de que un sujeto posea un amplio repertorio lingüístico, mayores serán sus posibilidades para construir significados, configurar sentidos e incrementar las

posibilidades de ser un actor consciente sobre los eventos internos y externos que experimenta (Halliday y Mathiessen, 2004; Martin, Mathiessen y Painter, 1997).

Desde esta perspectiva, uno de los principales propósitos de la educación escolar es incrementar el manejo de recursos verbales para la representación y expresión del mundo compartido mediante procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos cada vez más complejos. En concreto, a los escolares se les debe presentar el desafío de escuchar, hablar, leer y escribir sobre temas progresivamente más alejados del entorno inmediato, con mayores niveles de precisión léxica, con un mayor grado de abstracción, en situaciones comunicativas diversas y con variados propósitos.

Desde el punto de vista de la producción escrita, antes de escribir, gradualmente los escolares deben aprender a reflexionar sobre una serie de parámetros que inciden en una comunicación efectiva; aspectos relacionados con el tema, la audiencia, el propósito, la disposición de la información, el modo de representación de sí mismo y los efectos a lograr, entre otros, implican una serie de razonamientos en ausencia de los potenciales interlocutores. Escribir implica aprender a gestionar monológicamente las elecciones lingüísticas que permitan darle forma al contenido y configurar los efectos buscados en el relato ((Bereiter y Scardamalia, 1982; Cassany, 1999; Flower & Hayes 1981; Grabe & Kaplan, 1996; Hayes, 1996; Pozo, 2001).

La enseñanza y el estudio de la escritura pueden centrarse tanto en el proceso de producción como en el producto plasmado en los ejemplares textuales generados por los estudiantes. Estas dos dimensiones son relevantes al momento de pensar una didáctica de la escritura en la escuela. No obstante, son poco los estudios que se han efectuado orientados con este propósito. De hecho, la exploración sistemática de las características lingüísticas en los textos producidos por escolares de primaria son escasos (Christie & Derewianka, 2008). Al mismo tiempo, parecieran ser escaso el

tiempo asignado a la enseñanza y desarrollo de la producción escrita en la escuela, lo cual se atribuye principalmente a la falta de preparación de los docentes y a la falta de materiales didácticos (Graham, Gillespie & McKeown, 2013; Koster, Tribushinina, de Jong & van den Bergh, 2015, Meneses 2006, 2008).

En la línea de dicha exploración, existen múltiples dimensiones desde las cuales se pueden caracterizar los textos escritos por los escolares: la representación de la experiencia, la valoración, los mecanismos de coherencia y cohesión, la complejidad clausular, la progresión temática, las relaciones lógico-semánticas, entre otras.

En esta presentación, interesa enfocarse en la descripción de recursos lingüísticos utilizados por escolares de un nivel de enseñanza primaria para el intercambio de información cuando escriben narraciones vinculadas a una experiencia personal. El nivel es un 3° básico de dos tipos de establecimiento (uno municipal y otro particular con subvención del estado), es decir, dos grupos de estudiantes de 9 años aproximadamente que ha aprendido el manejo elemental del código y que tiene ante sí la exigencia de lograr un mayor dominio de la lengua escrita para representar y comunicar su mundo.

Cabe indicar que, al analizar los procesos representados por el verbo en las cláusulas que componen los textos escritos por estos escolares, predominan los procesos materiales (62%), seguidos de los mentales (11,6%), los relacionales (10,8), existenciales (6.7%), conductuales (4.9%) y verbales (4.3%). En otras palabras, los ejemplares textuales analizados se orientan predominantemente a representar eventos que suceden y se realizan en el mundo externo, que prácticamente no se procesan a nivel de la conciencia y con participantes que no interactúan verbalmente entre sí.

Marco de referencia

Una serie de estudios concluyen que las actividades curriculares orientadas al desarrollo de la producción escrita impactan positivamente en el mejoramiento de habilidades de lectura, de comprensión lectora y del aprendizaje (Klein & Basolo, 2016; Graham, Gillespie, Mckeon, 2013). No obstante, raramente se reconoce que la producción escrita con fines epistémicos involucra el uso de variados recursos lingüísticos relacionados con la complejidad léxica y el rango de opciones gramaticales para expresar información en forma precisa y concisa (Phillips & Ucelly, 2015; Rose & Martin, 2012).

El escritor, especialmente en la educación primaria, se ve enfrentado a una serie de actividades cognitivas complejas que, de algún modo, condicionan las opciones lingüísticas disponibles para expresar el contenido y lograr el propósito de los textos que produce, lo cual se ve agravado por el poco tiempo destinado al desarrollo de esta habilidad en la escuela.

En concreto, la escritura es una práctica compleja de producción de significados que exige por parte del escritor un proceso de descentramiento para seleccionar las opciones lingüísticas y discursivas considerando la perspectiva de un lector potencial (Beard, Myhill, Riley & Nystrand, 2009; Kent, 1999; Flower, 1994; Hayes, 1996).

Una de las opciones claves en el intercambio de información o en la regulación de la acción propia y de los otros se relaciona con el núcleo modal, es decir, el modo y el tiempo expresado en el verbo así como las opciones de realización del sujeto que evidencian la explicitación de referentes al cual ligar lo que se predica en una cláusula. (Halliday y Mathiessen, 2004; Eggins, 2003; Thompson, 1996). Así, una cláusula realiza elecciones para configurar los eventos y las relaciones con los otros. Por ello, al analizar un texto, la cláusula sería la unidad de procesamiento básica, puesto que representa la configuración de elementos léxico-gramaticales articulados entre

sí y que cumplen diferentes funciones en el proceso de construir significados tanto experienciales e interpersonales como textuales.

Desde el punto de la cláusula como intercambio, Halliday y Mathiessen (2004) sostienen que la cláusula se organiza como un evento interactivo que involucra al hablante y a los potenciales oyentes. En la cláusula, el hablante adopta un rol discursivo y, al mismo tiempo, le asigna al oyente uno relativamente complementario. Dicho rol puede describirse, en un sentido elemental, como dar o demandar. Si lo cruzamos con la naturaleza de lo intercambiado en la cláusula: bienes o servicios o información, pueden distinguirse cuatro funciones discursivas tal como se indica en el siguiente cuadro:

Rol en el intercambio	Producto intercambiado	
	a) bienes y servicios	b) información
a) dar	oferta	Declaración
b) demandar	mandato	Pregunta

(Halliday & Mathiessen, 2004)

Desde el punto de vista del oyente, frente a una *oferta* puede asumir el rol de aceptación o rechazo; frente al *mandato* puede optar por la realización o la negación. En el plano de la información, las opciones son reconocimiento o contradicción de una declaración o el responder o renunciar a hacerlo. En otras palabras, una *propuesta* (centrada en el intercambio de bienes y servicios) puede reconocerse como tal y exigir el despliegue de una acción. En este sentido, la propuesta se orienta a la regulación de la acción. Por su parte, la *proposición* (centrada en la información) implica algo que exhibe la posibilidad de debatirla en términos de la duda, la contradicción, la aceptación con reservas, la insistencia, etc.

Muchas de esas operaciones discursivas se realizan mediante la estructura del núcleo modal (sujeto + verbo). En términos semánticos, el sujeto posibilita la referencia en torno a la cual ligar

la información o propuesta, permite la validez de lo predicado; el verbo inscribe el intercambio en términos modales y temporales, es decir, la aterriza en un tiempo determinado y con una fuerza relativa a la certeza o la obligación implicada, es decir, el juicio del hablante respecto del evento representado (Halliday & Mathiessen, 2004).

Dichos elementos pueden complementarse con los adjuntos modales, es decir, aquellas construcciones adverbiales que operan sobre el conjunto de la cláusula y que expresan el juicio del hablante respecto de la modalidad, la temporalidad y la intensidad.

Metodología

El estudio corresponde a una descripción cuantitativa de 60 textos escritos por estudiantes de 3° básico. Los sujetos que los escribieron son 30 estudiantes de una escuela municipal (nivel socioeconómico medio bajo) y 30 estudiantes de una escuela particular subvencionada por el estado (nivel socioeconómico medio alto). La tarea de escritura asignada corresponde a una narración de una experiencia libremente elegida, validada por el criterio de jueces y desarrollada en el contexto de una actividad de la asignatura de lenguaje y comunicación (Rubio, 2016).

El corpus de análisis se seleccionó al azar de textos escritos por cuatro cursos (de 40 estudiantes aproximadamente). Cada texto se segmentó en cláusulas finitas, es decir, un segmento lingüístico cuyo núcleo es un grupo verbal conjugado para conferirle finitud temporal y modal (Thompson, 1996). En total se analizaron 985 cláusulas

Tabla N° 1: Cantidad de cláusulas del corpus analizado y promedio de cláusulas por cada texto según el tipo de establecimiento

	Col. Munic.	Col. Part. Subv.	Total
Cant. de cláusulas	425	560	985
Prom. de cláusulas	14,17	16,67	16,42

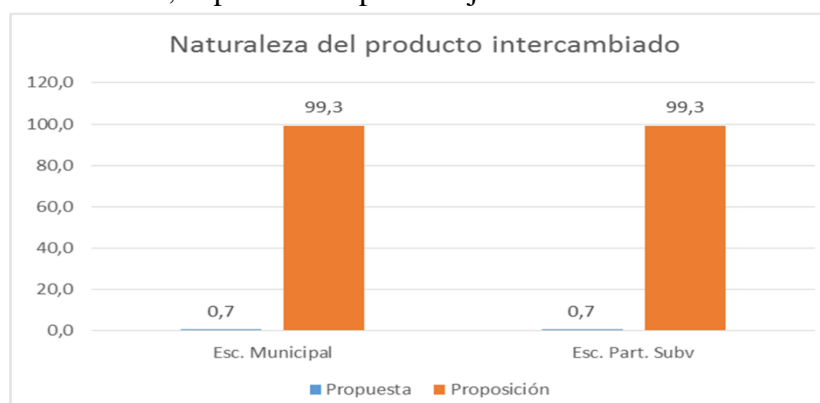
En promedio de cláusulas de los estudiantes del colegio particular subvencionado es mayor que el del colegio municipal, es decir, los estudiantes de esta escuela escribieron textos ligeramente más extensos.

Para el análisis se identificó el producto intercambiado, la forma de realización del sujeto, aspectos vinculados con la variación verbal (modo, tiempo, voz y polaridad) así como los complementos y adjuntos clausulares.

Resultados

La naturaleza del producto intercambiado en una interacción puede corresponder a una propuesta o una proposición. Si es una propuesta, la lengua se centra en la acción mediante la cual se intercambian bienes y servicios. En concreto, se relaciona con la función regulativa mediante el ofrecer o demandar un objeto o comportamiento propio o ajeno. Si es una proposición, la lengua se centra en compartir información mediante la expresión de aserciones declarativas o preguntas, en la cual los roles discursivos asumidos pueden relacionarse con concebirse como una fuente de información o alguien que demanda información de los otros.

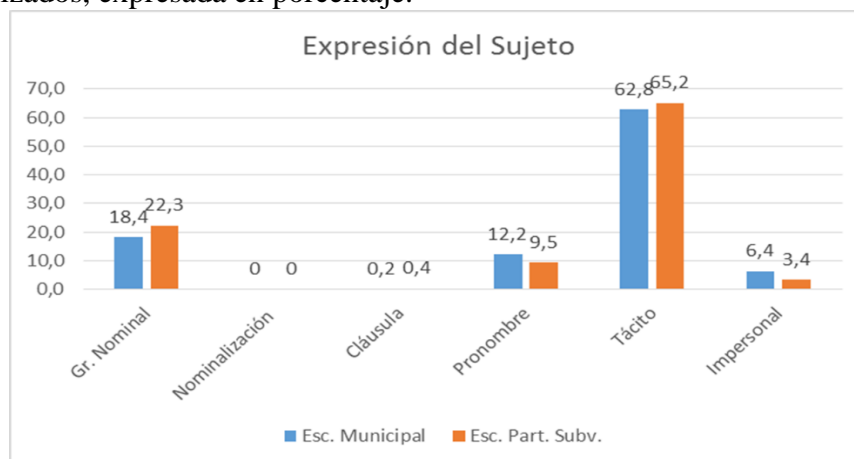
Gráfico N° 1: Naturaleza del producto intercambiado en las cláusulas de los textos analizados, expresado en porcentaje.



Los textos analizados se centran en el intercambio de información, sin que haya diferencia significativa entre los estudiantes de los dos establecimientos escolares. Al analizar las proposiciones representadas en cada cláusula, se constata que el rol discursivo asumido por los escolares es ofrecer información (98,1% de las cláusulas de los estudiantes de la escuela municipal y el 94,8% de las escritas por los estudiantes de la escuela particular subvencionada). En otras palabras, prácticamente los estudiantes no se representan a sí mismos o a otros demandando información mediante el uso de preguntas directas o indirectas, simplemente relatan sucesos que le acaecen en su relación con los otros: sus familiares y amigos.

La realización del sujeto es relevante, pues implica la posibilidad de ligar lo que se predica en la proposición a un referente claramente identificable. En castellano, el sujeto se puede realizar explícita o tácitamente; explícitamente mediante un grupo nominal, la nominalización de un proceso relativamente complejo, una cláusula con función sustantiva o un pronombre. También se puede realizar mediante la conjugación verbal cuando el referente está claramente identificado cotextual o contextualmente, evitando así reiteraciones innecesarias o con función deíctica. Otra posibilidad son expresiones impersonales, en las cuales se pone el acento en el proceso representado por el grupo verbal dejando a los agentes sin una clara identificación.

Gráfico N° 2: Realización del sujeto en las cláusulas contenidas en los textos analizados, expresada en porcentaje.



En los textos escritos por los escolares de ambos establecimientos, predomina la realización tácita del sujeto, es decir, la conjugación verbal permite ligar el predicado con un referente introducido previamente o con posibilidad de recuperarse desde el contexto. Cuando el verbo refiere al sujeto que relata en primera persona singular (deixis personal), resulta fácil asignar el referente del proceso representado. No obstante, no siempre resulta clara la identificación del referente, como se expresa en el siguiente ejemplo (reproducido con las faltas ortográficas cometidas por su autor):

En el verano 2014 fuimos a Copiapo y avia una playa y una picina y todos los dias me bañaba en la picina y algunos en la playa porque no me gusta porque es muy salada y despues los cambiamos de ropa y despues los dormimos y al otro dia fuimos a la picina y despues fuimos a bañarnos en la ducha y despues nos vinimos para Santiago y cuando llegamos yo sali para afuera (sujeto N° xx).

Como se puede observar, el autor supone un conocimiento que el lector no posee: no explicita con quien viajó (¿sus padres u otros familiares?, ¿su curso o un grupo de compañeros?), luego cambia a la primera persona singular, quedando claro que el referente es el sujeto que escribe, pero rápidamente cambia al plural quedando impreciso el referente al cual anclar las diversas proposiciones que se manifiestan.

Es interesante constatar, en el ejemplo citado, el uso del clítico “los” sustituyendo a “nos” que caracteriza el habla de sectores populares en Chile, que implica referirse a la primera plural utilizando un elemento de la tercera persona plural.

El ejemplo siguiente ilustra más claramente esta imprecisión del referente al cual se alude.

“Yo estaba a fuera y grito y no se podia lebanar y yo le lo le vante y queria estar en la cama y estaba todo rasguñado y se golpeo fuerte”.

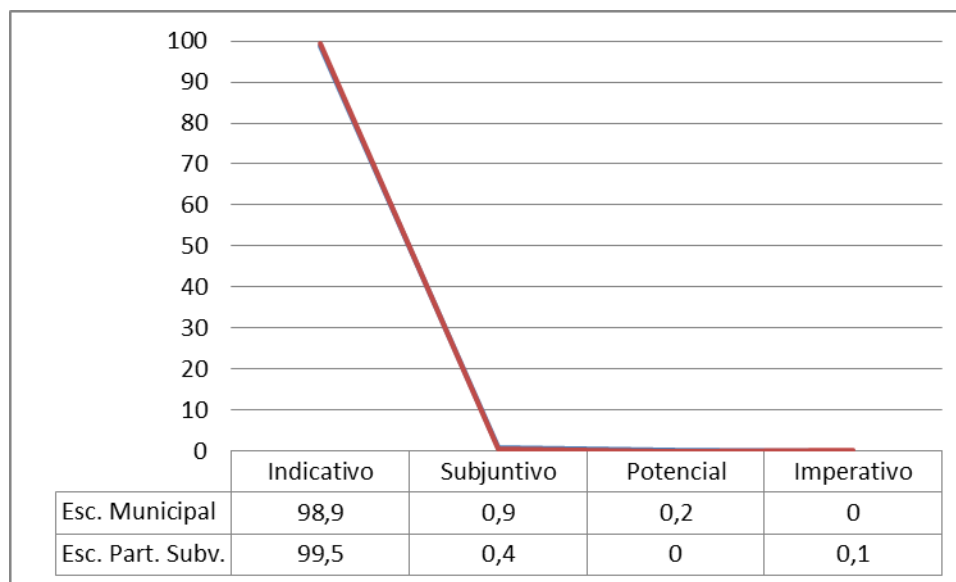
Como se puede observar, el estudiante supone un conocimiento compartido, pero no entrega ninguna señal explícita que permita identificar de quién se está hablando, por lo tanto es posible determinar qué se predica, pero no el sujeto al cual anclar dicha información.

Ahora bien, la mayor parte de los estudiantes es capaz de explicitar con cierto grado de claridad el sujeto. En concreto, es posible constatar la imprecisión del referente indicada solo en el 13% de los textos analizados.

La finitud temporal y modal de las cláusulas escritas por los estudiantes se expresa significativamente mediante el morfema gramatical ligado a la raíz verbal (97,9% de las cláusulas de los estudiantes de la escuela municipal y 93,2% de las cláusulas de los escolares de la escuela particular subvencionada). En este sentido, sería mayor el número de estudiantes del establecimiento particular subvencionado que incorpora el uso de verbos que cumplen una función modal como *deber, poder, tener que* (el 7% versus el 4%), sin que tal diferencia sea significativa.

En relación con los modos verbales utilizados, se constata una preeminencia en la opción por el modo indicativo en ambos colegios. El modo subjuntivo y el potencial prácticamente no se utilizan. Como se observa, en el gráfico 3, el patrón que siguen los estudiantes de ambos establecimientos es exactamente el mismo.

Gráfico N° 3: Porcentaje de modos verbales utilizados en las cláusulas de los textos analizados



En otras palabras, los estudiantes escriben relatos en que se centran en proporcionar información con un alto nivel de certeza. En efecto, los eventos se narran sin que se introduzcan elementos que apunten a la reflexión o al planteamiento de situaciones hipotéticas, contrafactuales o alternativas a las efectivamente experimentadas.

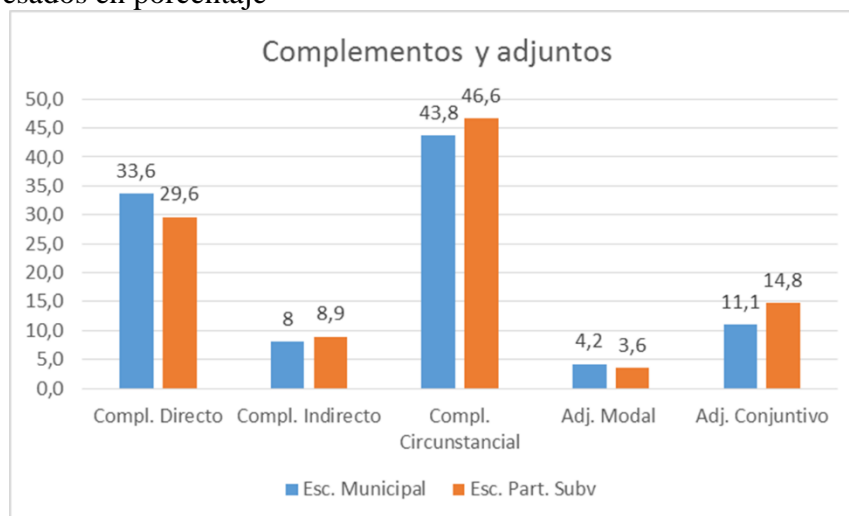
En relación con el tiempo, los eventos se expresan en pasado (87,3% de las cláusulas de los textos del colegio municipal y 92,9% de las del colegio particular subvencionado) tomando como referencia el momento en que el sujeto escribe (89,6% de las cláusulas de los textos del colegio municipal y el 87,3% de las del colegio particular subvencionado). El uso del presente (10,8% y un 6,8% respectivamente) se hace en relación a características perdurables en el tiempo, como por ejemplo, el lugar geográfico, los sentimientos de o hacia un familiar o una característica física o subjetiva de una persona.

Lo anterior significa que los estudiantes escriben textos donde intercambian información con un alto grado de certeza y con una referencia al pasado del momento de la enunciación, o sea, prácticamente no existe un juego temporal que tenga como referencia los eventos representados en el relato mismo ni se introducen elementos de duda o probabilidad.

En general, existe un predominio de la voz activa (99,8% de las cláusulas de los textos de la escuela municipal y 100% de las de los textos de la escuela particular subvencionada) con polaridad positiva (96 y 95,9% respectivamente), lo cual implica que se tiende a privilegiar la expresión de un agente (aunque referencialmente este no sea del todo preciso) con aseveraciones afirmativas en relación a los eventos experimentados.

En relación con los elementos lingüísticos más allá de la estructura modal (sujeto + finito temporal y modal), predomina claramente la expresión de las circunstancias que configuran la escena de fondo en que ocurre el proceso representado.

Gráfico N° 4: Complementos y adjuntos presentes en las cláusulas analizadas, expresados en porcentaje



El proceso expresado por el verbo se tiende a circunscribir local y temporalmente, mediante la expresión de un complemento circunstancial. Eventualmente, se expresa la finalidad con la que se realiza. El objeto que participa en la realización del proceso, cuando corresponde, no siempre se expresa verbalmente. El beneficiario del proceso prácticamente queda inexpressado.

La utilización de adjuntos modales que contribuyan a expresar significados de temporalidad, modalidad e intensidad es baja (4.2% y 3.6% de las cláusulas analizadas de los textos de ambos establecimientos, presentes en el 13% de los textos de la escuela particular

subvencionada y el 17% de los de la escuela municipal) y, en general, corresponde a la reiteración de un adverbio: “mi mama me abrazo mucho mucho mucho”, “me emocione mucho mucho mucho”, “estábamos tan pero tan atrasados” o adverbios de cantidad (jamás, tanto) o modo (solo).

En relación a los adjuntos conjuntivos, cabe indicar que el 70% de los estudiantes de la escuela municipal y el 83.3% de los de la escuela particular subvencionada reiteran el uso de la “y” para unir cláusulas, muchas veces empleándola para delimitar el fin de un segmento lingüístico, lo cual implica que los estudiantes no aplican las nociones fundamentales de puntuación. Aparte de la “y”, el otro elemento conjuntivo utilizado es “después” o “y después” sin que necesariamente tenga una referencia temporal. Además, cabe indicar el uso de “pero” sin valor adversativo y “cuando” sin valor condicional, sino que se los utiliza con función de ir agregando información.

Conclusiones

Los textos narrativos escritos por los niños de tercer año básico (9 años aproximadamente) representan acciones que se suceden temporalmente como una agregación de hechos en torno a un tema particular que contribuye a darle un importante grado de coherencia: un paseo, la adopción de una mascota, la celebración de una fiesta. Estas vivencias personales se manifiestan externamente como información, eventos ocurridos en el mundo externo, en el cual a los participantes del relato le ocurren cosas. Dichos participantes realizan acciones en un tiempo y espacio relativamente delimitado, pero no se representan expresiones lingüísticas que indiquen que regulan mutuamente su conducta mediante la emisión de órdenes, promesas, ofertas, preguntas, deseos, etc. En general, los niños construyen un relato mediante un discurso indirecto, en el cual

los participantes no interactúan verbalmente ni dejan entrever la subjetividad con que experimentan algunas vivencias. En esta línea, asumen el rol de fuente de información.

Los textos analizados realizan la información proporcionada mediante un narrador protagonista que no se describe a sí mismo, ni sus procesos internos, ni la subjetividad de los otros, salvo los aspectos observables de la conducta. En definitiva, los niños tienden a asumir que el potencial lector conoce aspectos de sí mismo, del entorno familiar, escolar y barrial y se centran en la relación de hechos.

Los estudiantes le otorgan a la información un alto grado de certeza expresada en el modo indicativo del verbo en cláusulas con voz activa y polaridad positiva, donde predominan los sujetos tácitos que aluden a referentes previamente expresos o recuperables del contexto. Solo en pocos casos hay cierto grado de imprecisión para distinguir los referentes concretos a los cuales ligar la información ofrecida, dando por supuesta información que el lector no necesariamente conoce, enfocándose en el despliegue de información desde una perspectiva más bien egocéntrica.

Gran parte de las proposiciones redactadas por estos escolares sitúan los procesos que relatan en un escenario considerando dos parámetros: tiempo y lugar y, en menor medida, el propósito de la acción desarrollada. No obstante, no despliegan una gran variedad de recursos para expresar el compromiso con lo que aseveran en términos de modalización e intensidad. Para hacerlo, básicamente utilizan la reiteración de una expresión adverbial.

Finalmente, cabe mencionar que estas conclusiones son de carácter provisorio, puesto que resulta necesario relacionar estos resultados con los obtenidos por estudiantes de niveles más avanzados de la escuela primaria. Dicha comparación permitiría configurar un parámetro más claro desde el cual analizar el despliegue de recursos lingüísticos para la transmisión de información.

Bibliografía

- Beard, R.; Myhill, D.; Riley, J. & Nystrand, M. (2009). *The Sage handbook of writing development*. London: Sage.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982). De la conversación a la redacción: el papel de la instrucción en un proceso evolutivo [En línea]. Disponible en: www.geocities.com/prolenguaje/Bersca82.htm.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse*. London: Continuum.
- Eggins, S. (2003). *Introducción a la lingüística sistémica*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 928-950.
- Grabe, W. & Kaplan, R (1996). *Theory and practice of writing*. New York: Longman
- Graham, S.; Gillespie, A & McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Red Writ* 26, 1-15.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and effect in writing. En Levy & Ransdell (Eds.) *The science of writing. Theory, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwa, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Kent, T. (1999). *Post-process theory, beyond the writing-process paradigm*. Illinois: Southern Illinois University.

- Klein, P. & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research* 7(3), 311-350.
- Koster, M.; Tribushinina, E.; de Jong, P. & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: a meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research* 7 (2), 299-324.
- Martin, J.R.; Mathiessen, C. & Painter, C. (1997). *Working with functional grammar*. London: Arnold.
- Meneses, A. (2006). Leer y escribir en la escuela: representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar en NB3. Tesis para optar al grado de doctor en lingüística. Valparaíso: PUCV.
- Meneses, A. (2008). *Leer y escribir en una escuela chilena: representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar de NB3*. Signos 41 (67), 257-278.
- Phillips Galloway, E. & Uccelli, P. (2015). Modelling the relationship between lexicogrammatical and discourse organization skills in middle grade writers: insights into later productive language skills that support academic writing. *Red Writ* 28, 797-828.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rose, D. & Martin J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Rubio, M. (2016). Narraciones de escolares básicos: dos tareas de escritura. *Lingüística y Literatura*, N° 34, 221-244.
- Thompson, G (1996). *Introducing functional grammar*. London: Arnold

FACEBOOK EN LOS UMBRALES. ESTUDIO COMPARATIVO DE PRÁCTICAS LETRADAS ACADÉMICAS EN CONTEXTOS DE RESTRICCIÓN CRECIENTE.

María Julia Simoni
Romina Gisel Gayoso
María Celeste Aguirre

RESUMEN

Estudiar las prácticas de escritura académica -en tanto proceso que debe enseñarse en las aulas universitarias- y reflexionar críticamente sobre el papel que tienen los espacios virtuales –especialmente los que propician la escritura colaborativa– constituyen ejercicios necesarios para pensar la dinámica de inserción de los alumnos noveles -sujetos de frontera entre la escuela secundaria y la universidad - enfrentados a nuevos modos de decir propios de la comunidad académica. El Grupo de Estudios: Prácticas letradas mediadas por TIC, desarrolla experiencias orientadas a investigar las posibilidades de Facebook, vía de interacción flexible y socialmente instaurada entre los alumnos, como medio de aproximación gradual al discurso académico. Esta ponencia comunica los resultados obtenidos en el análisis comparativo de prácticas letradas atravesadas por TIC efectuadas por un grupo de ingresantes de la Facultad de Humanidades- UNNE, en el marco de la cátedra Taller de comprensión y producción de textos. Específicamente, se estudiaron producciones escritas generadas en dos contextos virtuales: aula alojada en plataforma e-educativa del Programa UNNE Virtual y grupo cerrado de Facebook. El Aula Virtual pertenece al ámbito restrictivo académico; en cambio, Facebook es una red social, no ideada para fines educativos ni didácticos, en donde la participación subjetiva es un factor fundamental en la elaboración del discurso. Considerando estas características se diseñaron consignas de escritura para la obtención de textos de opinión y argumentativos referidos con contenido disciplinar. Y, puntualmente se observaron casos de fragmentariedad discursiva.

Palabras clave: fragmentariedad – prácticas letradas – TIC - Facebook

Introducción

En esta ponencia, comunicamos los resultados de un trabajo exploratorio aplicado a textos escritos, redactados por los alumnos del Taller¹ de Comprensión y Producción de Textos dependiente del Departamento de Ciencias de la Información de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

¹ En adelante “el Taller”.

Centramos nuestro interés en prácticas de escritura mediadas por TIC desarrolladas en contextos con diversos grados de restricción. Las mismas se produjeron en ámbitos “cuasi coloquiales”, Facebook por ejemplo, o bien restrictivos, ajustadas a determinados requisitos de formalidad y dificultad creciente. Específicamente rastreamos en ellos algunos casos de fragmentariedad (Desinano: 2008 y García Negroni y Hall: 2010)

Nos interesó estudiar esta problemática en los trabajos de los ingresantes porque nuestra cátedra debe facilitarle “la apropiación de los usos de la variedad estandarizada del español que circula en ámbitos académicos” (Fishman, 1979:50,53 y 56; Chambers y Trudgill, 1994:22). Y a la vez, prepararlos para su desenvolvimiento en los ámbitos académicos y sociales.

Desarrollo

Del contexto de aplicación

El Taller de Comprensión y Producción de Textos, pertenece al área de materias interdisciplinarias y se ubica en el primer nivel del primer ciclo de los Profesorados y Licenciaturas en Ciencias de la Educación, Ciencias de la Información, Geografía, Historia y Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

En nuestro caso, formamos parte del Grupo de Estudios: “Prácticas letradas mediadas por TIC”, que se incluye en el PI N° H023-2011 y, también, del equipo docente que trabaja con los ingresantes en las carreras Licenciatura en Ciencias de la Información y Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Los objetivos generales de la asignatura consisten en afianzar en los estudiantes el uso del lenguaje desde una perspectiva *plurifuncional* y facilitar su acceso a técnicas de trabajo intelectual. Consideramos que los ingresantes son sujetos de *fronteras* (Camblong, 2012; Lotman, 1996). Citamos:

Lo primero que tendremos que comprender para trabajar con [jóvenes] recién-llegados/as al ámbito [universitario] es que vienen investidos de las respectivas semiosferas en las que respiran desde su nacimiento conversando con la única lengua posible para el/la [joven] en las que los entrenó el grupo que los crió. Si aceptamos esto, entonces los que tendremos que adaptar, transformar y buscar diferentes estrategias para comunicarse con los/las [jóvenes] somos los docentes. (Camblong, 2012:38)

Es decir, nuestros alumnos ingresantes se encuentran ante un tipo de *práctica semiótica* (Camblong: 2012), donde sus modos de vinculación y usos del lenguaje deben permitirles apropiarse del saber nuevo a la vez que aprender, de modo procesual, a traducirlo y volver a elaborar.

Marco teórico y metodológico

En la universidad se exige a los estudiantes que comprendan y produzcan textos basados en un alto grado de complejidad, relacionados con distintas disciplinas científicas. Por lo tanto, desde la cátedra buscamos que los alumnos reflexionen sobre sus modos de decir con el objetivo de facilitarle la posibilidad de apropiación de un tipo de conocimiento útil y aplicable en el contexto de su desenvolvimiento académico. Para esto partimos de la consideración de la escritura “inserta en un contexto sociocultural, que utilizamos las personas para desarrollar prácticas sociales en el seno de una comunidad, en un lugar y en un momento determinados” (Cassany, 2006:101).

La escritura de los ingresantes, cuando escriben académicos, ya sea en contextos restrictivos- como un foro de trabajo -o bien menos restrictivos como comentarios de Facebook, presentan fragmentariedad en la superficie discursiva. Fragmentariedad entendida como “Un conjunto de rasgos que alejan al texto del continuum normal de la textualización y que hace prácticamente imposible leer/ interpretar los trabajos a menos que el lector-profesor conozca el tema para reponer

o reformular lo escrito” (García Negroni y Hall, 2010:43). Entre sus manifestaciones, recortamos en este trabajo aquellas referidas al uso de puntuación arbitraria y a los usos inesperados de mayúsculas.

Para llevar adelante el análisis de dicha problemática tomamos aspectos epistemológicos y metodológicos de la sociolingüística, lo que nos permitió posicionarnos desde otro lugar y visibilizar otras posibilidades de interpretación. Por ejemplo, a la hora de nombrar al *contexto* (Raiter: 2000, 22) como restrictivo o no restrictivo tuvimos en cuenta las siguientes variables contextuales: 1) contexto situacional, 2) contexto interpersonal. Las cuales nos permitieron establecer el grado ascendente de restricción que condiciona en mayor o menor medida la producción escritural de los ingresantes.

En nuestro trabajo, centramos la atención en dos aspectos puntuales de la fragmentariedad, la puntuación arbitraria y el uso inesperado de mayúsculas, registrados en producciones mediadas por computadora. Estos se produjeron en contextos disímiles por sus requisitos de formalidad y por el grado de dificultad creciente.

El corpus

La primera parte del corpus se constituyó con las presentaciones informales que los estudiantes realizaron en un grupo de Facebook, el cual estuvo administrado por estudiantes adscriptas al Taller.

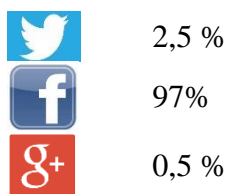
La segunda parte de corpus se obtuvo como resultado de un trabajo domiciliario alojado en el aula-virtual-plataforma Moodle- dependiente del programa UNNE Virtual. En este último trabajo, los ingresantes interactuaron con la Profesora María Julia Simoni, responsable de la cátedra.

Optamos por utilizar la red social Facebook porque, cuando se inició el cursado, realizamos una encuesta a los alumnos a fin de constatar cuál era la red social que más utilizaban en su cotidianeidad. Abajo transcribimos las preguntas de esta y los resultados obtenidos.

Las redes sociales y los nativos digitales

Marcar con una x la opción escogida.

¿Cuál es la red social que más utiliza?



Te gusta Facebook porque	Te gusta twitter porque	te gusta Google+
La facilidad de conexión con tus amigos <input checked="" type="checkbox"/>	La posibilidad de contar con seguidores <input checked="" type="checkbox"/>	Posibilidad de crear “círculos” segmentado tus publicaciones. <input checked="" type="checkbox"/>
La multiplicidad de aplicaciones con que cuenta <input checked="" type="checkbox"/>	Clasificar la información que quieres ver dependiendo de tus intereses	La vinculación de tus documentos publicados con tu cuenta a través de Autorship
La capacidad de expresividad sin límites de caracteres, <input checked="" type="checkbox"/>	La capacidad limita para expresarte en 140 caracteres	La posibilidad de proteger tus documentos antes posibles plagios

Para el contraste con esas producciones, nos decidimos por las propuestas de trabajos prácticos realizados en el contexto del Aula Virtual desde la plataforma Moodle de la UNNE. Decidimos esto, porque, por un lado, desde la cátedra se reconoce a este espacio como complemento directo de las clases presenciales, ya que facilita el ejercicio de producción y reflexión de los alumnos respecto de sus prácticas de escritura. Y, por otra parte, porque consideramos que los modos de

decir de los ingresantes en este contexto y en el Facebook serían diferentes y determinantes para el análisis de nuestras variables.

En el cuadro que transcribimos a continuación, comparamos las características de ambos espacios virtuales y las restricciones discursivas que estos suponen.

Facebook espacio virtual coloquial-no restrictivo	Aula Virtual espacio virtual académico - restrictivo
<p>Tiende a unificar las prácticas de los nativos y de los inmigrantes digitales².</p> <p>Sincrónico</p> <p>Software que regula la partición de los usuarios, conduciéndolos a la elaboración de una especie de narrativa multimedia e instantánea donde lo que se exalta es el yo.</p> <p>La presencia del otro funciona como signo de aval de mi subjetividad.</p> <p>Habilita la intertextualidad, a partir de su estructura externa (aparecen otras aplicaciones), interna (convergen en su interior diferentes herramientas) y desde el contenido (mediante la participación de los usuarios)</p> <p>Promueve la experiencia colaborativa. Pensar es sinónimo de acción y comunicación. Permite formar comunidades virtuales</p>	<p>Sistema integrado, que da apoyo al proceso de interacción del estudiante.</p> <p>Asincrónico</p> <p>Software que permite una organización para una modalidad diferente de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Basada un modelo pedagógico integrador que parte de las ventajas propias de las TIC.</p> <p>Busca fomentar estrategias de aprendizaje autónomo a través de un modelo de enseñanza flexible.</p>

Considerando estas bases, decidimos realizar un estudio exploratorio (Moreno Fernández, 1990:55-6), en el que rastreamos la aparición de los fenómenos de uso arbitrario de signos de puntuación y empleo inesperado de mayúsculas como fenómenos propios de la escritura de los jóvenes ingresantes de la carrera licenciatura en Ciencias de la Información. Para ello, trabajamos con un corpus de treinta y dos textos escritos mediados por computadora. Todos ellos fueron

² Mantenemos la metáfora porque resulta útil en este caso.

obligatorios y se insertaron dentro del continuum total de trabajos que se evaluaron de manera global a fin de cuatrimestre como nota final de trabajos prácticos.

Constituimos nuestro corpus, diseñando dos propuestas de trabajo de escritura..., (Labov, 1983: 264 y 299) inserta en contextos no restrictivo // restrictivo (Raiter, 2000:3-4), para recoger así los datos que luego fueron sistematizados y analizados.

La población total estuvo compuesta por sesenta y seis estudiantes; y consideramos en corpus de análisis a la totalidad de los trabajos producidos por aquellos alumnos que habían cumplido con la elaboración de sus producciones escritas en ambos espacios, ya que se pudo registrar a la fecha un alto porcentaje (40%) de desgranamiento entre los que se presentaron en Facebook y aquellos que continuaron cursando la materia.

Las variables

Las variables dependientes, se constituyeron por la presencia o ausencia de *fragmentariedad* en las producciones.

Registro de uso de mayúsculas	
Esperado // Sujeto a norma	Inesperado // No sujeto a norma
Al principio de oración	Presencia de sustantivos comunes con mayúsculas
Luego de un punto	Luego de dos puntos

Registro de uso de signos de puntuación	
Sujeto a norma	No sujeto a norma
Utilización de la coma para enumeración.	Utilización de la coma para separar sujeto y predicado.
Utilización de la coma para aislar elementos dentro de un enunciado que no tiene carácter de aclaración.	Utilización de la coma en lugar de la conjunción y al final de una enumeración.
Utilización de los signos de interrogación y exclamación como signos dobles.	Utilización de los signos de interrogación y exclamación solo en posición final.

Utilización de paréntesis para introducir aclaración.	Utilización de paréntesis para conformar íconos.
---	--

Las variables independientes que consideramos fueron contextuales y revisamos los condicionantes *interpersonales* y *discursivos*.

Seleccionamos solamente estas dos variables porque lo que buscamos demostrar es que los textos académicos producidos por los ingresantes presentan mayor o menor grado de fragmentariedad dependiendo del grado de restricción y del criterio del emisor respecto de su destinatario. Por ejemplo, revisamos cómo influyen:

- a. El estatus relativo del receptor, en nuestro caso la relación de los estudiantes con nosotras, adscriptas estudiantes, en el grupo de Facebook, se caracteriza por ser un vínculo entre compañeros. En cambio, la relación que mantienen en el Aula Virtual con las profesoras a cargo de la cátedra es de tipo jerárquico (profesor –alumno).
- b. El lugar/espacio virtual donde ocurre la interacción.

Protocolos

Los datos obtenidos y analizados, en función de las variables establecidas, fueron clasificados y se calculó el porcentaje de ocurrencia de los fenómenos estudiados. Esta información fue tabulada y presentada de modo de gráfico. Utilizamos para esto esquemas de torta donde señalamos los porcentajes de casos sujetos a norma y aquellos que no lo hacían según su pertenencia a los textos de Facebook o del Foro de Trabajo.

Para la obtención del corpus se diseñaron distintos trabajos que funcionaron como protocolos:

2.5.1. Caso 1. Escritura de presentación en Facebook

En el contexto virtual no restrictivo de Facebook se indicaron las siguientes consignas individuales de participación:

Consigna 1: Nos conocemos. A modo de comentario de esta publicación les pedimos que nos cuenten quiénes son, cómo es un día en su vida, por qué han elegido esta carrera y si se sienten cómodos con esta elección. Esperamos conocerlos un poco más. Saludos de parte del equipo de cátedra.

Consigna 2: Piensen una situación comunicativa tomando como actores de la misma a sujetos del entorno educativo y considerando la relación que media entre estos. Compartan su ejemplo a modo de comentario.

2.5.2. Caso 2. Escritura de trabajo práctico. Comprensión Lectora. Reformulación.

Los trabajos planteados en el espacio conformado por el Aula Virtual ordenaron las producciones según las consignas que transcribimos:

Consigna 1: Relacionen los conceptos de “identidad lingüística” y “diversidad lingüística” con los contenidos referidos a variedades del lenguaje y vocabulario que se desarrollan en el Cuaderno de Cátedra. Reflexionen sobre estas cuestiones, redacte una apretada síntesis y comparta la misma a modo de conclusiones en el Foro “Trabajo Práctico de cierre de la Unidad I.”

Resultados

Desinano señala que “Los estudiantes que comienzan a escribir textos académicos pueden compararse con los niños cuando están adquiriendo su primera lengua” (Desinano, 2008, 4). En una primera instancia el texto, en tanto producto final, da cuenta de una lectura discontinua a la vez que da lugar a un discurso fraccionado. Esta característica en principio es la que define a la

fragmentariedad, concebida como aquella categoría compuesta por una serie de fenómenos descriptibles en el terreno lingüístico-discursivo. Esta se manifiesta como un conjunto de rasgos que por una parte son la expresión en el texto de la postura del hablante y que alejan al discurso de la continuidad normal del mismo, cuestión que muchas veces vuelve difícil la interpretación.

Entre otras marcas que muestran la presencia de fragmentariedad y que vuelven extraño el texto, analizamos y sistematizamos los casos de puntuación arbitraria y la utilización inesperada de mayúsculas, tanto en el contexto virtual no restrictivo de Facebook como en el contexto restrictivo del Aula Virtual.

En los trabajos seleccionados encontramos:

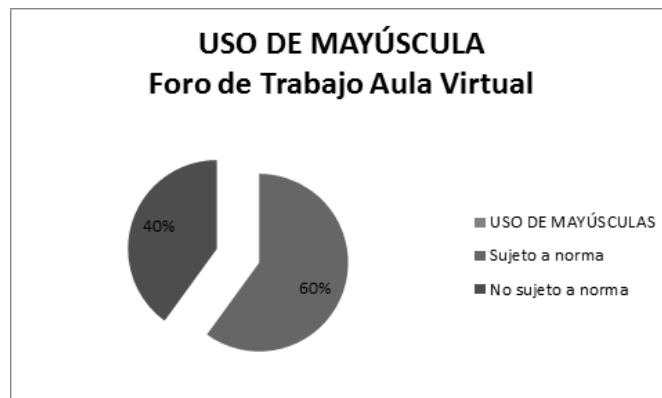
Contexto no restrictivo // Grupo de Facebook		
Marca de Fragmentariedad	Tipo	Cantidad
Uso inesperado de mayúscula	Uso diacrítico.	11
	Después de coma.	5
	Después de dos puntos.	3



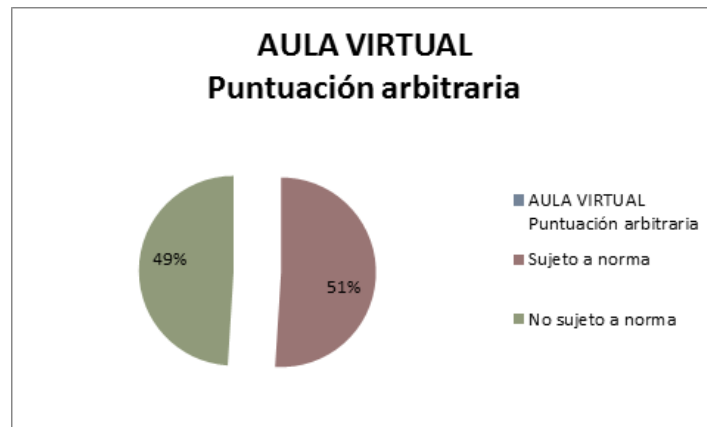
Contexto no restrictivo // Grupo de Facebook		
Marca de Fragmentariedad	Tipo	Cantidad
Puntuación arbitraria	Uso de coma entre miembros de una misma proposición.	6
	Signos de interrogación como signos simples, solamente como cierre.	6
	Presencia de múltiples signos de exclamación, en posición final.	7
	Paréntesis para formar “emoticones”.	4



Contexto restrictivo // Foro de trabajo		
Marca de Fragmentariedad	Tipo	Cantidad
Uso inesperado de mayúscula	Uso diacrítico.	5
	Después de coma.	5
	Después de dos puntos.	1



Contexto restrictivo // Foro de trabajo		
Marca de Fragmentariedad	Tipo	Cantidad
Puntuación arbitraria	Uso de coma entre miembros de una misma proposición.	18
	Signos de interrogación como signos simples, solamente como cierre.	6
	Presencia de múltiples signos de exclamación, en posición final.	0
	Paréntesis para formar “emoticones”.	0



Basándonos en los casos registrados, podemos resumir que la mayor cantidad de marcas de fragmentariedad asociadas con el uso arbitrario de mayúsculas se presenta en el contexto no restrictivo de Facebook. Destacamos el uso diacrítico que se le asigna para destacar emociones o centrar la atención en distintas partes del texto. Hecho que constituye la gran mayoría de ejemplos en los dos contextos estudiados.

La gran mayoría de marcas asociadas al uso arbitrario de signos de puntuación se presenta en el contexto no restrictivo de Facebook. En este caso, la puntuación aparece “copiando” a la oralidad, por eso predominan los signos de exclamación finales multiplicados, por ejemplo.

Resulta llamativo el hecho de que en el contexto de trabajo del aula se presenten muy pocos casos y, entre ellos, solamente aquellos que tienen que ver con el uso de signos de puntuación en construcciones complejas.

Hipótesis

Tomando como base los datos sistematizados, y a partir de su análisis, pudimos enunciar algunas hipótesis:

- a. La recurrente frecuencia de casos contrarios a la norma tiene como causa el contexto de uso y su grado de restricción.
- b. El alto porcentaje de fragmentariedad puede explicarse como producto de los modos de decir que están en proceso de adecuación al contexto académico.
- c. El mayor grado de fragmentariedad se registra en contextos no restrictivos porque el estudiante se siente más libre a la hora de escribir.
- d. El uso arbitrario de los signos de puntuación y de las mayúsculas en Facebook está asociado con la imitación de “oralidad”.

Conclusión

Como cierre de este trabajo y en una lectura prospectiva, consideramos en primer lugar que esta exploración nos aportó modos válidos de comprender y explicar determinados fenómenos apartándonos de los latiguillos del tipo: “los alumnos vienen cada vez peor”, “no saben escribir”. Es necesario correrse del eje estigmatizante de la <<corrección>> y abandonar la posición de poder del que <<sabe la única lengua posible>>; porque los modos de decir de nuestros estudiantes revelan nuevas prácticas letradas que dilucidan la necesidad de un nuevo modo enseñar y aprender, desde otros espacios que brindan la posibilidad de seguir enriqueciendo el proceso de adquisición de una forma de escritura pertinente al ámbito académico.

Por otra parte, pensamos que resultará interesante enriquecer esta exploración a partir de la revisión metalingüística de los escritos realizados por estos estudiantes para poder interpretar sus

reflexiones acerca de su manera de utilizar la lengua como instrumento de comunicación, sostenemos a la vez que sería interesante incluir para la realización de dicha experiencia, entre las variables independientes el carácter de la escolaridad media de los alumnos (privada o pública).

Este panorama planteado nos aporta modos válidos de explorar, comprender y explicar fenómenos que existen y cambian porque están vivos. Pero fundamentalmente, valoramos la posibilidad de correr del discurso de la carencia y afianzarnos en el que sostiene que lo que existen son variedades de uso de nuestra lengua.

Bibliografía

Cassany, D. (2009): *Análisis de una práctica letrada electrónica* Barcelona. Paidós.

Cassany, D. y Ayala, G. (2008) *Nativos e inmigrantes digitales en la escuela, estudios e investigaciones*. Barcelona. Universidad Pompeu Fabra, disponible en:

<http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n9-cassany-daniel.pdf>

Chambers, J.K. y Trudgill, P. (1994) *La dialectología*. Madrid. Visor Libros. (Capítulo 1. [pp. 19 – 33] y Capítulo 5. [pp. 97 – 113]).

Desinano, Norma B. (2009) *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. 1ª. Ed. Rosario. Homo Sapiens.

García Negroni, M.M. y Hall, B. (2010) “Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva”. *Boletín de Lingüística*, Vol. XXII, Núm. 34, julio – diciembre, pp. 41 a 69, Caracas, Universidad Central de Venezuela. Material disponible en:

<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdf.jsp?iCve=34721061003>

Labov, W. (2006) [1994]) *Principios del cambio lingüístico. Vol.2: Factores sociales. Tomo 1.*

Madrid. Gredos. (Capítulo 1, párrafos {1.1. [pp.25 – 30]}, {1.3. [pp. 44-58]} y {1.5., 1.6. y 1.7. [pp.63 -72]}).

Lotman, Iuri (1970) *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto.* Madrid:

Frónesis/Cátedra/Universidad de Valencia, trad. Desiderio Navarro

Raiter, A. (2000) “Registros, contextos y cambio lingüístico en la enseñanza de la lengua” en

RASAL. Vol. Temático Didáctica de la lengua. Buenos Aires. UBA. (pp.1 a 25).

LA CULTURA ESCRITA Y LA FORMACIÓN DE INGENIEROS

Reinalda Soriano Peña

Magda Concepción Morales Barrera

Adriana Castillo Rosas

RESUMEN

La lectura y la escritura generalmente no son consideradas importantes en la vida académica y en los procesos formativos de los ingenieros en México. Se piensa que la formación de ingenieros únicamente tiene que ver con los conocimientos básicos de su profesión, esto es, con la ingeniería y con las ciencias exactas (matemáticas, física, química), sin considerar otras áreas del conocimiento (ciencias sociales y humanidades). Leer y escribir son actividades intelectuales imbricadas y forman parte de la cultura escrita (Hernández, 2015), permiten no solamente desarrollar habilidades para realizar tareas funcionales (firmar documentos, leer y escribir manuales propios de la profesión) sino también para *leer* el mundo, participar en él y transformarlo (Freire, 2004). Así, cada práctica de lectoescritura implica una construcción identitaria, no es lo mismo leer, escribir, hablar, pensar, actuar, etc., como ingeniero mexicano que como ingeniero alemán, francés o japonés. La lectura y la escritura resultan prácticas sociales y políticas, su inclusión en la formación de los ingenieros, les permitiría situarse como sujetos sociales, construir una identidad y una *voz propia* en el campo de la ingeniería. En el presente trabajo nos interesa reflexionar sobre la potencialidad epistémica de la escritura (Carlino, 2005; Serrano 2014; Tolchinsky, 2013) como posibilidad de reflexión y construcción de conocimientos en la formación de los ingenieros, lo que coadyuvaría a la reconstrucción de una identidad del ingeniero como autores del campo, para lo cual no basta con la apropiación de los conocimientos y habilidades (científicos, tecnológicos y técnicos), considerados propios de la ingeniería.

Palabras clave: lectura, escritura, formación, formación profesional

Introducción

La presente ponencia se deriva de una investigación en proceso³ que tiene que ver con la formación de ingenieros en México. Para el desarrollo de esta investigación requerimos de un cuerpo conceptual que nos permitan problematizar lo que aparece como *normal* o *natural* con relación a la formación de ingenieros.

³ El título de la investigación que actualmente estamos desarrollando en el CIIDET es “Un Estado del Arte de la formación de ingenieros en México: Coordenadas para pensar la Educación Superior Tecnológica”.

El trabajo que aquí presentamos aborda la relación entre cultura escrita y la formación de ingenieros que, en el caso de México, se presenta en términos de una ausencia. Los argumentos presentados, se inscriben en un posicionamiento construido por la articulación de dos perspectivas: los denominados Nuevos Estudios sobre Cultura Escrita y el Análisis Político de Discurso (APD).

La primera de ellas, se refiere al término que desde 1984 propuso Brian Street (*new literacy studies*) (1984), que consideramos aún es vigente. Desde esta perspectiva se plantea la importancia de estudiar la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura como prácticas sociales. Las prácticas de leer y escribir, se desarrollan en diversos contextos sociales y culturales. Street (1993), propone analizar también el papel de las relaciones de poder en las prácticas de lectoescritura.

El aporte de Gee (1991) es relevante, al señalar que la lectura y la escritura no se realizan de manera aislada, sino que están vinculadas a diversas acciones, comportamientos, creencias, conocimientos, valores y actitudes, es decir, son prácticas inseparables del discurso.

La segunda perspectiva es el Análisis Político de Discurso (APD) (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1993) que se ubica en un horizonte conceptual en donde se articulan disciplinas y tradiciones teóricas heterogéneas. El APD es una analítica, una forma de hacer investigación que involucra diversas aportaciones teóricas, posicionamientos ontológicos y epistémicos (Howarth, 2000).

El APD se interesa por la dimensión de lo político, que alude a las relaciones sociales donde se ejercen relaciones de poder, en lo macro-social y en lo micro-social. Lo político atraviesa toda relación social, por tanto, se imbrica con lo educativo, pues sus prácticas no pueden entenderse al margen de las relaciones sociales que establecen los sujetos.

El APD nos propone herramientas para analizar las diferentes maneras como los sujetos se forman, se incorporan a su mundo cultural, se inscriben en un orden simbólico e interactúan con los demás (Buenfil, 2011). De ahí que sea una perspectiva potencialmente productiva para indagar la función de la lectoescritura en los procesos de formación de los ingenieros, entendidos como procesos de inscripción social.

Es importante precisar que, desde esta mirada, no es posible un cierre homogéneo en esto que podríamos definir como la identidad del ingeniero mexicano, por lo que, si bien no es lo mismo ser un ingeniero mexicano que un ingeniero alemán, francés, o japonés, tampoco es lo mismo *ser* un ingeniero formado en la UNAM, en el Politécnico, en el ITESM, o en el Tecnológico Nacional de México, o ser un ingeniero en el sureste del país, que en el norte o centro. Este argumento nos sirve para reafirmar nuestra posición, la cual implica que las prácticas de lecto-escritura posibilitan construcciones identitarias, no fijas ni acabadas, que nos permiten estar siendo en un mundo, también en construcción.

El escrito está organizado en cuatro apartados: 1. Posicionamiento onto-epistemológico, en el que se describe el lugar desde dónde estamos leyendo y proponiendo la relación entre escritura y formación de ingenieros; 2. Contexto institucional, que nos ubica en el espacio histórico, político e institucional en el que se inscriben los intereses de esta investigación; 3. ¿Cómo entender la ingeniería?, en el que se precisan distintas concepciones de la noción de ingeniería, lo cual nos permite entrever las concepciones predominantes en los procesos de formación que estamos analizando; 4. Potencialidad epistémica de la lectura y la escritura, que plantea la importancia de extender el entendimiento de la lectoescritura más allá de sus usos funcionales y las competencias comunicativas, para considerarlas como prácticas constitutivas en la formación de sujetos. Finalmente, presentamos algunas reflexiones y argumentos para sostener

la urgencia de incorporar la lectoescritura como eje de la formación de los ingenieros en el Tecnológico Nacional de México, con lo cual se estarían generando condiciones de posibilidad para reescribir su identidad.

Posicionamiento onto-epistemológico

Este apartado está dedicado a esbozar el lugar desde el que desarrollamos las interrogaciones, reflexiones y propuestas en torno a las relaciones presentes y posibles entre la cultura escrita y la formación de los ingenieros. En la introducción se adelantó que este lugar se conforma principalmente por dos vértices: el enfoque sociocultural, específicamente los planteamientos de los *new literacy studies* y el APD.

El primero de ellos nos posiciona en una visión de cultura escrita como construcción social, articulada con condiciones socioculturales, económicas, políticas, con esta noción tomamos distancia del habitual entendimiento de la lecto-escritura como mera habilidad o en el mejor de los casos, competencia comunicativa.

El segundo vértice configura un ángulo de mirada que reconoce en lo contingente e histórico, esto es, lo político, la condición de posibilidad de lo social; si asumimos la cultura escrita y la formación de ingenieros como discursos sociales, esta perspectiva nos brinda herramientas productivas para analizar las articulaciones entre éstas.

La cultura escrita desde el enfoque sociocultural

En el presente trabajo se entiende como cultura escrita, una construcción social, que históricamente se ha modificado de acuerdo a las condiciones culturales, económicas y políticas de las sociedades.

Leer y escribir son prácticas sociales que están imbricadas y adquieren sentido dentro de un contexto sociocultural, político, histórico y económico (Street, 1984). Son prácticas situadas en donde se llevan a cabo la interacción de los participantes a partir de los usos de la lectura y la escritura. La interacción, no solamente implica un comportamiento entre los miembros de una comunidad sino también entre las culturas (Hernández, 2012).

Desde la perspectiva sociocultural es posible reconocer los diferentes contextos de prácticas sociales de la cultura escrita, las múltiples formas, usos y maneras que construyen los lectores y escritores para responder a situaciones concretas y que forman parte de su mundo social.

El presente trabajo se sitúa entre los denominados *new literacy studies* (nuevos estudios sobre cultura escrita) (Street, 1984), que pretende analizar las prácticas situadas de lectura y escritura que llevan a cabo los participantes, así como sus usos y concepciones, en contextos culturales concretos.

Uno de los aportes de estos estudios es colocar la mirada en los usos, los significados, las implicaciones del lenguaje escrito, las interacciones de los participantes y las estructuras sociales de las que forman parte. En donde prevalece la intención de ir más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura enfocadas al aprendizaje de codificar y decodificar, letras y sonidos, lo que interesa es analizar cómo las personas utilizan la lectura y escritura en su vida diaria. Así como lo que se hace con la lectura y la escritura, y las creencias e ideas que los lectores y escritores tienen con relación a estas actividades (Street, 1984).

En relación con las prácticas de lectura y escritura para la formación de ingenieros, hay diversas posturas. Por un lado están quienes consideran que la aportación de la lectura y la escritura son para que los ingenieros atiendan aspectos técnicos de su vida diaria y su ejercicio profesional.

Hay otras posturas que plantean la lectura y escritura como vías de construcción de competencias comunicativas y de liderazgo, además de posibilitar la asunción ética de la profesión de ingeniero y el reconocimiento de las necesidades y problemáticas sociales, en suma “proporcionan al ingeniero la capacidad de ser actual” (Bautista y Flores, s/f). El enfoque sociocultural que acabamos de plantear, nos sitúa en la concepción más amplia, a saber, en el reconocimiento de las posibilidades de la incorporación de la lecto-escritura en los procesos de formación, para la construcción del *ser ingeniero*.

En términos conceptuales la cultura escrita tiene que ver con el contexto en el que participan las personas cuando leen y escriben. Tiene que ver con una situación, más que una práctica en sí. En cambio, la literacidad hace referencia a lo que los sujetos *hacen* con lo que leen y escriben, en esto es, son actividades concretas. Esto implica analizar cómo los ingenieros se relacionan entre sí, cómo construyen argumentaciones, cómo interpretan lo que la sociedad les demanda y cómo responden a éstas.

Análisis Político de Discurso

Más que una teoría, el APD constituye un lugar de mirada, un emplazamiento que permite interrogar las realidades sociales; es importante tener en cuenta que este lugar no es homogéneo ni se puede ubicar mediante coordenadas precisas y fijas, resulta más bien una articulación heterogénea, precaria y, por tanto, en construcción. Se puede considerar como una perspectiva posfundacionalista, cuyo punto nodal es la noción de fundaciones contingentes, la cual tiene implicaciones ontológicas y epistemológicas de amplio alcance, en tanto propone cuestionar cualquier elemento elevado al rango de fundamento universal de lo social, para proponer la

ausencia de fundamentos últimos y necesarios, sin negar la existencia de fundamentaciones contingentes, que paradójicamente son posibles sólo sobre la base de esa ausencia (Marchart, 2007).

En términos del APD, esta ausencia se entiende como una imposibilidad constitutiva, esto es la necesaria imposibilidad de lo social, Al respecto Laclau afirmaría que la sociedad es “una imposibilidad... que los hombres no cesan nunca, sin embargo, de intentar constituirla (1993: 21). Esta tesis nos invita a pensar lo social, y por tanto, lo educativo, como una estructura fallida, penetrada por sus límites, que se funda en el mito de alcanzar el imposible de su plenitud.

La falla constitutiva atraviesa también la conformación de las identidades, que pueden ser entendidas como posiciones fallidas, esto es, no tienen un sentido último y definido al margen de las relaciones que establecen. Esto de ninguna forma implica la dispersión absoluta, el sinsentido, pues la relación que se da tiene unas características específicas que Laclau explicó siguiendo a Althusser (que a su vez basó estos planteamientos en la teoría freudiana): La sobredeterminación, que supone formas de reenvío simbólico y pluralidad de sentidos, mediante las que las identidades se van significando en relación con otras, que les permiten ser al mismo tiempo que impiden que se alcance la plenitud de ese ser.

Esto permite sostener “el carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad” (Laclau, 1987: 118). Es importante clarificar por lo menos tres nociones eje en el APD: sobredeterminación, articulación y discurso, las cuales pueden configurarse en herramientas productivas del análisis de las relaciones entre la cultura escrita y la formación de ingenieros, entendiendo que éstas son potencialmente productoras de identidad (tanto de sujetos individuales como de un campo social: el de la ingeniería).

Sobredeterminación

Laclau y Mouffe (1987) recuperan la noción de sobredeterminación que trabajó Althusser (1969) en su análisis social, con esta noción, traída del psicoanálisis freudiano, Althusser introdujo un giro a la perspectiva marxista de la cual procedía.

En Freud, la sobredeterminación está anudada a las nociones de desplazamiento y condensación, constituye un proceso de significación que supone la carga y movimiento de sentidos, mediante los que un elemento determinado construye su significado, a partir de las relaciones que establece con otros elementos (significantes), esta construcción es mutua, porque a la vez, el elemento en cuestión dota de significación a los otros elementos, con los que conforma una estructura discursiva. El principal aporte de la introducción de esta noción al análisis social tiene que ver con el rompimiento de los presupuestos ontológicos y epistemológicos que asumen una literalidad en última instancia, cuestionando cualquier sentido esencial y fijo.

Desde esta noción, es posible explicar las relaciones que se producen entre posiciones en una estructura discursiva, las cuales carecen de significados últimos, de una esencia final que las haga ser; lo que constituye una lógica social específica “relacional... incompleta y penetrada por la contingencia (Laclau y Mouffe, 1987: 127).

Articulación

La lógica social producida a partir de la sobredeterminación, es denominada por Laclau Articulación, la cual es definida como:

Toda práctica que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esta práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior

de un discurso. Llamaremos... *elemento* a toda diferencia que no se articula discursivamente (Laclau y Mouffe, 1987: 119).

Es importante clarificar que la práctica articuladora no logra borrar la particularidad de los elementos, porque “la transición de los elementos a los momentos no puede ser completa” (Laclau y Mouffe, 1987: 130), esta particularidad que queda latente, constituye una diferencia inerradicable que penetra las identidades discursivas. Esto da lugar a una tensión irresoluble entre dos lógicas: la lógica de la equivalencia, que implica el borramiento (nunca completo) de las particularidades de los elementos para que pueda producirse la articulación, y la lógica de la diferencia, que implica la constante reactivación de esas particularidades, haciendo que la estructuración no pueda ser fija ni definitiva.

Discurso

La noción de discurso en el APD refiere a las estructuraciones entre elementos producidas por la lógica de la articulación, esta noción rompe con los límites lingüísticos e implica a toda configuración significativa; en tanto toda configuración social es significativa (está cargada de sentidos), es posible sostener que es discursiva, de ahí que la clave para entender las propuestas de lectura del APD es el entendimiento de lo social como discursivo.

En estos términos hablar de discurso no supone una entidad cognoscitiva sino una práctica articuladora, conviene una precisión al respecto: la articulación de la que se habla no trata de un engarzamiento mecánico de las partes para formar un todo, sino de una relación tal que “la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad” (Laclau y Mouffe, 1987: 118). De ahí que el discurso como práctica esté penetrado por un “más allá” de sentido que lo subvierte y desborda, por lo que al hablar de discursos más que de totalidad se esté hablando de metáforas de la totalidad pretendida.

El discurso, por tanto, no resulta más que un intento de “constituir un centro” (Laclau y Mouffe, 1987:129) que articule las diferencias subvirtiéndolas en una cadena equivalencial; estos centros pueden entenderse a partir de la noción, ya planteada, de fundaciones contingentes, puesto que no están dados ni responden a algún principio de necesidad, son elementos particulares que resultan privilegiados en la construcción del discurso.

Se deriva de estos argumentos una tesis clave para esta investigación: Las identidades no son fijas ni acabadas, de ahí que sea urgente cuestionar lo que está dado por hecho en la formación de los ingenieros e incluir propuestas que, asumiendo esta falla constitutiva, generen posibilidades para reescribir, con la potencia del infinitivo, en cada contexto específico, las identidades; la escritura, como hemos mencionado, es una herramienta y una práctica clave en esta tarea.

Contexto Institucional

El tema de las instituciones tecnológicas es poco estudiado en México, aunque forman parte de la diversidad y diferenciación que actualmente existe en la educación superior de nuestro país. “No se sabe mucho acerca de los orígenes y evolución institucional, así como de los impactos sociales y económicos que han suscitado el conjunto de instituciones tecnológicas del nivel superior” (Ruiz, 2011: 37).

Durante el siglo XIX, en el marco de la revolución tecnológica y la emergencia del capitalismo industrial, la mayoría de los gobiernos europeos y americanos, abrieron las primeras escuelas superiores dedicadas a la “preparación de técnicos y de ingenieros con los conocimientos y habilidades que requería el nuevo modo de producción capitalista” (Ruiz, 2011: 37).

Con la apertura de estas escuelas el Estado pretendía alcanzar los siguientes propósitos (Moles, et al., 1991,; Ruiz, 2004, en Ruiz 2011: 38-39).

- **Preparar recursos humanos con las habilidades y conocimientos basados en la ciencia y los avances tecnológicos**, siguiendo los códigos de racionalidad y abstracción necesarios para la comprensión y operación de la nueva maquinaria de la producción de manufacturas.
- Construir una **capacidad tecnológica** que sirviera de **sustento al proceso industrializador** y, con ello, asegurar una armónica **articulación al capitalismo industrial** imperante en esos años.
- Crear los cimientos para **favorecer la intensificación de la actividad fabril** con base en la **nueva división del trabajo y el cambio tecnológico**, que **rompería con la producción artesanal**.

Es importante destacar que en 1910 se crea en México la Universidad Nacional, en donde se integraron años después la Escuela Nacional de Ingenieros y de Industrias Químicas, por lo que las ingenierías pasaron a formar parte de las carreras universitarias. En 1936 se crea el Instituto Politécnico Nacional, en donde se integran varias escuelas especializadas en diferentes áreas técnicas que habían sido instauradas en el siglo XIX y a principios del siglo XX. Es como se establece la coexistencia de las universidades y los tecnológicos, en otras palabras, la educación universitaria y la educación técnica del nivel superior (Ruiz, 2011: 37).

Para ofrecer la formación superior tecnológica a las entidades federativas de México, el IPN abre en 1948 los primeros Institutos Tecnológicos de carácter federal (Instituto Tecnológico de Durango y Chihuahua). En 1951 se funda el Tecnológico de Sotillo, Coahuila y Ciudad Madero, Tamaulipas en 1954; todos ellos ubicados en el norte del país. Cabe destacar que para 1955 estos cuatro Tecnológicos atendían 1, 795 estudiantes (1, 688 hombres y 107 mujeres)

(www.tecnm.mx). En 1957 se crea el Instituto Tecnológico de Orizaba, Veracruz por lo que crece la oferta hacia la parte centro-sur del país.

Los cinco Institutos Tecnológicos que existían son desincorporados del IPN en 1959 (www.tecnm.mx) y pasaron a depender de la Secretaría de Educación Pública (SEP), específicamente de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales. Con esta desincorporación se pretende que los Tecnológicos atendieran las necesidades propias del medio geográfico y social, así como al desarrollo industrial de la zona en que se ubican (SEP, 1958).

A fines de la década de los sesenta y setenta se incrementó de manera considerable el número de Tecnológicos. Por ejemplo en 1968 había 17 Institutos, pero durante el periodo de 1968-1978 se crean 31 más, por lo que existían 48 planteles en 28 entidades de México. Este crecimiento de los Institutos a lo largo del país tenía como propósitos contribuir a la desconcentración geográfica de los estudios superiores en el país e impulsar el desarrollo de la industria local y regional por medio de la “formación y arraigo de los egresados en su lugar de origen” (Fuentes, 2001 en Ruiz, 2011:40).

La década de los años setenta fue de cambios institucionales y estructurales para los IT y para la educación técnica en el país. En 1976 se creó el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), cuya función fue la coordinación, evaluación e evaluación de la educación técnica en todos los niveles y programas. Posteriormente, en 1977 se creó la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) y la capacitación para el trabajo, en todos los niveles y modalidades educativas, desde la secundaria técnica el bachillerato tecnológico, hasta las licenciaturas, ingenierías y programas de posgrado (SEP, 1998, en Ruiz, 2011).

Hasta los años setenta el sistema de los IT, ofrecía una educación profesional que pretendía atender las necesidades industriales. No únicamente aumentó cuantitativamente, sino también se incorporaron otras áreas de formación importantes para la economía en ese momentos, como fueron los ámbitos agropecuarios y las industrias pesqueras y marítima.

Los institutos tecnológicos industriales, conformaban el subsector con el mayor número de planteles, con la intención de promover la industrialización en diferentes regiones del país de acuerdo a la política educativa del momento. Con esta política se pretendió ofrecer acceso a la educación superior a los estudiantes residentes en las localidades cercanas a las grandes ciudades y en donde las oportunidades para estudiar eran escasas o bien inexistentes. Paralelamente se creía que con ello se contribuía al desarrollo regional de México.

Para dar continuidad a esta política, en la década de los años ochenta el sistema aumentó de manera significativa. De 1978 a 1988 se fundan 12 nuevos Institutos Tecnológicos, por lo que se elevó la cifra a 70. Se atendía una población escolar de 98, 310 estudiantes en 1988, cifra que se incrementó cinco años después hasta llegar a 145, 299, con una planta docente de 11, 229 profesionales para atender la formación de los alumnos.

Destacan los institutos de Tijuana, Nogales, Piedras Negras y Matamoros que se abrieron en dicha década, por ubicarse en la frontera con Estados Unidos (SEP, 1998 en Ruiz, 2011) y la existencia de dos o tres tecnológicos en un mismo estado del país. En 1981 se canceló el término de “regional” a los institutos tecnológicos.

Es importante señalar que años después se siguió una política educativa que buscaba fortalecer la educación superior tecnológica pública, por medio de la apertura del mayor número de institutos tecnológicos en las ciudades más grandes y medianas de México, no así en la Ciudad de México.

La creación de instituciones de educación tecnológica a nivel superior, ha sido una prioridad de las políticas de reforma por parte del gobierno federal a inicio de la década de los noventa, al darle un impulso importante, “propiciando la diversificación y diferenciación del sector, al integrar instituciones públicas comprendidas en tres subsistemas: los institutos tecnológicos federales y descentralizados, las universidades tecnológicas y las universidades politécnicas, estas últimas creadas a lo largo del presente siglo” (Ruiz, 2011: 38). En 1990 se crean los Institutos Tecnológicos Descentralizados, con un esquema diferente a los Institutos Tecnológicos Federales. Se crearon como organismos descentralizados de los gobiernos estatales (www.tecnm.mx).

Entre 1991 y 1992 se abrieron 12 nuevos tecnológicos y uno más en el año 2000, por lo que existían hasta ese momento 82 planteles. Es de destacar que en ese periodo se detuvo en México la creación de universidades públicas autónomas estatales y de los Institutos federales.

En 2005 se reestructuró el Sistema Educativo Nacional y los tecnológicos se integraron a la Subsecretaría de Educación Superior, lo que origina que se transforme la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT) en Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST). Es a partir de esta reestructuración que se desincorporan el nivel superior de la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar y de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y se incorpora a la entonces DGEST.

El 23 de julio de 2014, por Decreto Presidencial, se creó la institución de educación superior tecnológica más grande de nuestro país, el Tecnológico Nacional de México (TecNM), como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que sustituye a la unidad administrativa que se hacía cargo de coordinar este importante subsistema de educación superior

El TecNM está conformado por 266 instituciones: 126 Institutos Tecnológicos federales, 134 Institutos Tecnológicos Descentralizados; cuatro Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE); un Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET); y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET) (www.tecnm.mx).

Actualmente el Tecnológico Nacional de México (TecNM) es una de las instituciones más grandes en el país que se dedica principalmente a la formación de ingenieros. La matrícula 2015-2016 está conformada por 556, 270 estudiantes, predominan los que corresponden a ingeniería, ya que de las 41 carreras que se imparten, 35 corresponden a esta área.

Acuicultura, Aeronáutica, en Administración, en Agronomía, Ambiental, Biomédica, Bioquímica, Civil, en Desarrollo Comunitario, Eléctrica, Electromecánica, Electrónica, en Energías Renovables, Forestal, en Geociencias, Gestión Empresarial, Hidrológica, Industrial, en Industrias Alimentarias, Informática, en Innovación Agrícola Sustentable, en Logística, en Materiales, Mecánica, Mecatrónica, en Minería, en Nanotecnología, Naval, en Pesquerías, Petrolera, Química, en Sistemas Computaciones, en Tecnologías de la Información y Comunicaciones, en Animación Digital y Efectos Visuales (www.tecnm.mx).

Las otras seis carreras que se imparten son Arquitectura, Contador Público, Gastronomía, Administración, Biología y Turismo. Cabe destacar que los planes de estudio de 2009-2010 son por competencias profesionales, porque se menciona en la página web que el Modelo Educativo para el Siglo XXI se enfoca a la formación y desarrollo de competencias profesionales.

¿Cómo entender la ingeniería?

La ingeniería no sólo es una profesión, es también un concepto en continua reconstrucción, transformándose y adaptándose a la dinámica económica y política regional, nacional e internacional. Dicha conceptualización cobra importancia en este trabajo pues es a partir de ella se concibe la formación del ingeniero.

Las aproximaciones a su definición son variadas, con énfasis diversos tales como el instrumental, el transformador, o bien desde una óptica más integradora (Cross, 1998; Osorio, 2004; Valencia, 2003; Valencia 2004), y son esos énfasis los que se reproducirán a través de modelos educativos, propiciando una identidad particular que marcará la forma de interactuar de los ingenieros con el mundo. Algunos ejemplos de las definiciones ofrecidas por propios ingenieros podríamos agruparlas de la siguiente forma:

Énfasis Instrumental

Llamaremos énfasis instrumental a la práctica de *usar* los conocimientos, instrumentos y procedimientos existentes para un fin determinado. Podríamos inferir que las habilidades de lectoescritura requeridas desde esa perspectiva, son aquellas que les permita acceder, interpretar y usar información técnica.

- a) La ingeniería es la aplicación de principios científicos para la óptima conversión de los recursos naturales en estructuras, máquinas, productos, sistemas y procesos para el beneficio de la humanidad. (Osorio, 2004: s.p.)
- b) La ingeniería es el arte que trata sobre la aplicación de los materiales y de las fuerzas materiales. El uso de esa ciencia es un medio para ese fin. El objeto de la ingeniería es dar servicio a la humanidad. (Cross, 1998: s.p.)

Énfasis Transformador

Por otro lado, la *transformación* de los recursos, más que su uso, constituye una dimensión donde la identidad del ingeniero se centra en aplicar sus conocimientos para construir una realidad diferente. La necesidad de interacción con diferentes escenarios pasados, presentes y futuros, que propicien su imaginación requiere, sin dudar, habilidades tales como indagar, analizar, comparar, discutir, evaluar, crear, reestructurar y reconstruir la información, mismas que sólo a partir de la lectoescritura podrán desarrollarlas.

- c) Ingeniería es el arte de dirigir la mayor parte de las fuentes de energía de la naturaleza para el uso y la conveniencia del hombre. (Mitcham, 2001, citado por Osorio, 2004: s.p.).
- d) Ingeniería es el arte de planificar el aprovechamiento de la tierra, el aire, y el uso y control del agua; así como de proyectar, construir y operar los sistemas y las máquinas necesarias para llevar el plan a su término. (Cross, 1998: s. p.)
- e) Es aquella actividad en que la conjunción de los conocimientos tecnológicos, de ciencias exactas y naturales, más la adecuada inclusión de los enfoques contextualizadores obtenidos a través del estudio sistemático, la experiencia y la práctica concreta, se amalgaman y se aplican con juicio para desarrollar diversas formas de utilizar, de manera económica las fuerzas y materiales de la naturaleza del mundo artificial, en beneficio de la humanidad. Desde esta perspectiva, la ingeniería no es considerada una ciencia, sino más bien una práctica que requiere tanto de la habilidad y de la creatividad de quien la ejerce, como del adecuado conocimiento del contexto en la cual desarrolla su actividad (Universidad Comahue, 2002 citado en Osorio, 2004: s.p.)

Énfasis Integrador

Es éste último énfasis el que cobra importancia para el presente trabajo pues se habla de una identidad del ingeniero multidimensional, capaz de establecer una adecuada interacción intra, inter y multidisciplinaria:

- a) Vamos a considerar los efectos de la ingeniería con relación a la sociedad, teniendo en cuenta diversas maneras de entender la tecnología. Partamos de tres de estas maneras de entender la tecnología: la tecnología como artefactos, la tecnología como ciencia aplicada y por último, la tecnología como sistema (Osorio, 2004: s.p.)
- b) La ingeniería, por necesidad, afecta profundamente a la cultura. No es propio que los ingenieros sean desarticulados; necesitan decir a los demás, no a sus colegas, cómo obtienen sus resultados; no los detalles técnicos y fastidiosos y los procesos matemáticos que muchos profanos conciben erróneamente, sino explicar que su labor es el resultado de sopesar las pruebas, examinar las muchas soluciones posibles, y que sólo después de una discusión juiciosa que involucra la experiencia del pasado, las condiciones del presente, y la probable evolución futura, es que se aceptan las soluciones. (Cross, 1998: s.p.)
- c) La ingeniería como un cuerpo especializado de conocimientos y de prácticas es una profesión que puede ser analizada por referencia a sus fundamentos disciplinarios y por referencia al campo de las prácticas tecnológicas en el cual debe intervenir. Desde este punto de vista, son diversos los aspectos que demanda el establecimiento del currículo de la formación del ingeniero. Uno de esos aspectos tiene que ver con el desarrollo de la cultura moderna en sus dimensiones ética, estética, humanística y política; además debe tenerse en cuenta el carácter social de la ciencia y la tecnología, que obliga a adoptar una postura crítica frente a sus múltiples impactos y a articular de una manera racional la ética con la técnica (Valencia, 2003: p. 201)

- d) Existe la costumbre de pensar que la ingeniería es parte de una trilogía: ciencia pura, ciencia aplicada e ingeniería. Se debe hacer énfasis en que esta trilogía es solamente una de la tríada de trilogías en cuales encaja la ingeniería. La primera es ciencia pura, ciencia técnica, ingeniería; la segunda es teoría económica, finanzas, ingeniería; y la tercera es relaciones sociales, relaciones industriales, ingeniería. Muchos problemas de ingeniería están tan cercanos a los problemas sociales como a los problemas de la ciencia pura. (Cross, 1953: 158 citado en Valencia, 2004:157)

Si esquematizáramos la definición anterior encontraríamos algo parecido a esto:

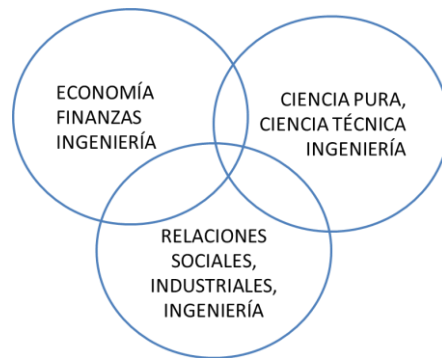


Ilustración 1. Trilogías de la ingeniería

Esta última definición es valiosa porque abre un espacio de análisis sobre el posible replanteamiento de la identidad del ingeniero, tomando como referencia los campos sociales que se identifican. Sin embargo, consideramos que un probable elemento de cohesión transversal entre cada campo es la interacción discursiva desde la política, y la lectoescritura como el medio para la construcción de conocimiento.

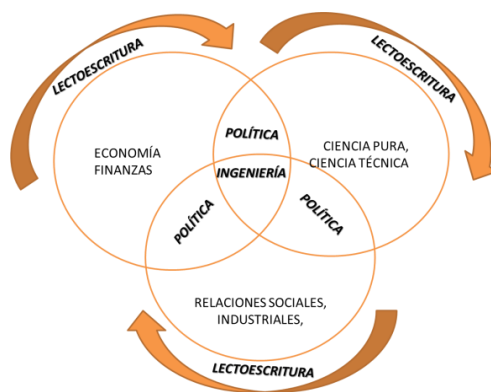


Ilustración 2. Campos sociales de la ingeniería y su interacción discursiva

Observemos en la ilustración 2 que la ingeniería es el epicentro que se nutre de las diferentes áreas del conocimiento, sin embargo, no podemos soslayar que la esfera política es la que marca las directrices del desarrollo e intervención ingenieril de los países, ya sea de forma directa o indirecta. Desde esta postura, la formación de ingenieros con un perfil profesional multidimensional, capaz de establecer una adecuada interacción intra, inter y multidisciplinaria, y con habilidades de intercomunicación con los diferentes campos sociales, podría desde nuestra perspectiva, ser la base para un nuevo Modelo Educativo adecuado para el siglo XXI.

La potencialidad epistémica de la lectura y la escritura

Leer y escribir son actividades intelectuales que están imbricadas y forman parte de la cultura escrita (Hernández, 2015). Su estudio e investigación sobre la cultura escrita permiten comprender y explicar la participación de los estudiantes en contextos situados, en donde existan interacciones

...con y mediante diversos textos, ya sea orales y escritos) utilizados y producidos en diversos ámbitos de la vida social, porque desde esta perspectiva se reconoce el papel mediador de la cultura en, entre otras acciones, la producción e interpretación de textos, la

comprensión y la construcción de las ideas, la organización del pensamiento y la propia manera de interactuar con otros (Hernández, 2012: 9).

También los actos de lectura y escritura pueden posibilitar la reflexión de los actores sociales sobre sí mismos, para identificar sus modos de “pensar, sentir y actuar, recuperando situaciones, contextos, impresiones, sentimientos, propósitos, lagunas, contradicciones, carencias y expectativas” (Sacristán, 2008:68). En términos de Freire no basta *leer* el mundo, sino también analizar cómo se participa en él y cómo puede éste transformarse (Freire, 2004).

El aprender es un proceso de producción y transformación de personas, en donde está presente el pensar, hacer, sentir, y llegar a ser parte de una sociedad, de una comunidad de práctica específica (Wenger, 2001). Desde este posicionamiento se puede afirmar que aprender implica llegar a ser un tipo de persona con una identidad específica (por ejemplo, un ingeniero mexicano), con ciertas maneras de pensar, hablar, leer, escribir y actuar.

Aquí es importante el sentido de agencia (Bourdieu, 1991, 1997) entendida como la capacidad de uno mismo para actuar en el mundo o en términos de Bakhtin (1989, 1995) la capacidad de autoría de sí mismo, o el “poder para actuar con un propósito y de manera reflexiva en la vida de uno mismo y del mundo... desempeñar una posición en el mundo y ser autor consciente del lugar de uno en el mundo (Hernández, 2012: 14).

La importancia de que los ingenieros se involucren con la lectura y la escritura, crea condiciones no sólo para la adquisición sino también la construcción de conocimiento, hay que recordar que el conocimiento no existe en aislamiento. El *ser* ingeniero requiere de la participación en las prácticas culturales y no solamente en la formación que se proporciona en la carrera.

La lectura y la escritura son actividades epistémicas ya que posibilitan criticar o cuestionar un conocimiento (Carlino, 2005). La función pedagógica de la escritura, consiste en que la única manera de aprender a escribir, es escribiendo, transformar ideas en palabras escritas. “Aprendemos de nuestra propia escritura... y actividades involucradas en el proceso de producir un escrito” (Tolchinsky, 2013:17 y 18). Lo que está estrechamente vinculada con su función epistémica.

Poner por escrito una idea la modifica... anticipar un argumento, comparar términos para decidir cuál es mejor, sintetizar, etc.,... La traducción (de lo mental –o pensado – a lo escrito) y la revisión (de lo escrito a lo pensado) explican el efecto epistémico de la escritura y justifican su utilidad en los procesos de investigación... (Tolchinsky, 2013:10 y 15).

Para abordar el tema de la formación de ingenieros, en primer lugar es necesario preguntarse, ¿qué se entiende por formación? En México existe una visión hegemónica del término, en donde se pretende:

... dar forma al otro, moldearlo, conformarlo... para regular y controlar sus pensamientos y acciones a través de la imposición de modelos formativos de patrones y estándares... son normatividades, prescripciones preexistentes, de manera que el sujeto en formación se identifique con éstas y quede clausurado el... trabajo del proceso formativo en el que frecuentemente se prescinde del reconocimiento de la singularidad de cada uno (Ducoing, 2013:48).

Un rasgo común de los desarrollos conceptuales en los trabajos analizados en el Estado del Conocimiento 2002-20011 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) sobre formación, es que aluden primordialmente a la formación de sí o cuidado de sí, al estilo de Foucault, en donde se

resitúa al sujeto... como el protagonista de su formación... La idea de un sujeto autónomo, libre y responsable, capaz de pensar, decidir por sí mismo y elegir su propia vida aunque con el Otro, representa el elemento nucleador de las diferentes líneas interpretativas de la formación (Ducoing, 2013:102).

La escritura académica no solamente es una herramienta para la generación y difusión del conocimiento de conocimiento disciplinar o saberes especializados (Rusell, 2009 en Tolchinsky, 2013) por estudiantes y académicos en instituciones educativas. Es una práctica social y política en donde se construye una identidad como *autor*.

Leer y escribir son actividades intelectuales, epistémicas, teóricas y críticas, que están imbricadas, ambas forman parte de la cultura escrita, entendida como “red de significados compartidos que se construye con prácticas letradas que incluyen leer, escribir, hablar, pensar y actuar alrededor de la escritura y los textos” (Hernández, 2015: 10-11).

A manera de conclusión: Re-escribir la identidad del ingeniero mexicano

Los argumentos que se han esbozado en los apartados anteriores conducen a plantear un trasfondo de la escritura que nos permite pensarla no sólo como una competencia comunicativa, sino como eje de la formación profesional y, en términos más profundos, de la formación del ser. En ese sentido, cuando se plantea la escritura en su función epistémica (Serrano, 2014), como proceso privilegiado en la construcción del pensamiento, se puede articular una función ontológica: al escribir el autor escribe el mundo y se está inscribiendo en él.

De este argumento se puede derivar la imperante necesidad de incorporar la lectura y escritura en la formación de los ingenieros en México, aspecto generalmente soslayado en los modelos educativos, programas curriculares y planes de estudio, en los que se priorizan los conocimientos y competencias relacionados con la ciencia, la tecnología y la técnica, esta incorporación posibilitaría un replanteamiento de la identidad del ingeniero mexicano en tanto autor del campo. Esto en términos amplios implica ocupar una posición privilegiada en un campo

social (Bourdieu, 1997), desde la que no sólo se acumulan capitales y se siguen determinadas reglas de juego, sino que se está en posibilidades de generar nuevos capitales y reescribir las reglas, constituyéndose en agente de su propia construcción.

Lo político, entendido como ontología de lo social (Laclau, 1993) en tanto implica su reactivación constante producida por la imposibilidad de plenitud, tiene un lugar central en esta dinámica, por lo tanto, podemos sostener que en la escritura radica un alto potencial político que genera condiciones de posibilidad para la constitución de subjetividades e identidades sociales, situadas en un tiempo y un espacio. Este planteamiento entraña dos supuestos profundamente imbricados: la identidad no es fija y los campos sociales no son cerrados, esto hace posible la potencia constructora de la escritura que, como se ha señalado ya, conlleva en cada práctica un ejercicio de construcción identitaria y, de reconstrucción del campo social en que se inscribe, generando interpelaciones

Interpelación es en este contexto, el acto mediante el cual se nombra a un sujeto; es decir, es la operación discursiva... mediante la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso... Su carácter exitoso, o si se quiere, su efectividad, se define en términos de que los agentes interpelados acepten la invitación que les hace; es decir, incorporen en su identidad actual el modelo de identificación que se les ha propuesto y actúen consecuentemente. (Buenfil, 2011: 59 y 60)

De esta forma es posible entender la identidad no como un resultado acabado y homogéneo sino como un proceso que se está construyendo mediante interpelaciones; la escritura, en ese sentido, brinda la posibilidad de nombrar y ser nombrado, haciéndonos partícipes y constructores de nuestra historia (personal, profesional y social). Estas condiciones elevan la lecto escritura al rango de derecho (Martín-Barbero y Lluch, 2011), un derecho que es necesario ejercer para poder ser actor/autor en las actuales sociedades de la información y el conocimiento.

Referencias

- Althusser, L. (1969). *Para leer El Capital*. México (2004), Siglo XXI
- Batjín, M. (1989). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Batjín, M. (1995). *El problema de los géneros discursivos*. México, Siglo XXI.
- Bautista, J. y L. Flores (s/f). Las humanidades en la formación de los ingenieros. Documento consultado en febrero de 2016 en: www.tutorias.ipn.mx/memorias/documents/3er-web/archivos/422.doc
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Los Usos Sociales de la Ciencia*. Buenos Aires, Taurus.
- Buenfil, R.N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*. España, Editorial Académica Española.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Cross, H. (1998) *Ingenieros y las torres de marfil. Práctica, enseñanza e ideales de la ingeniería*. México: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2004). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.
- Gee, J.P. (1991). *What is Literacy?* In Mitchell, C. and Wiler, K. (eds.). *Rewriting Literacy. Culture and the Discourse of the Other*. New York: Bergin & Garvery.
- Hernández, G. (2012). *Lengua y Cultura Escrita*. México, FES Aragón-UNAM. Documento inédito.
- Howarth, D. (2000) *Discourse*. Buckingham: Open University Press

- Laclau, E. (compilador) (1993). *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Laclau, E., Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI.
- Marchart, O. (2007). *Post-foundational Political Thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edimburgo: Edinburgh University Press Ltd.
- Martín-Barbero, J. y G. Lluch (2011). *Lectura, Escritura y Desarrollo en la Sociedad de la información*. Madrid, CERLALC-UNESCO
- Osorio, C. (2004) *Los Efectos de la ingeniería en el Aspecto Humano*. Conferencia presentada en el XXIX Convención Panamericana de Ingeniería. Brasil:UPADI. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/osorio7.htm>
- Ruiz, E. (2011). “La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectiva. Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. II, núm. 3, 2011, pp. 35-52. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Sacristán, G. (Comp.) (2008), *Educación por competencias ¿que hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- SEP (1958). *La Educación Técnica en México. Institutos Tecnológicos Regionales*. México, SEP.
- Serrano, S. (2014). “La lectura, la escritura y el pensamiento: función epistémica e implicaciones pedagógicas”, en: *Revista Lenguaje* No. 42, Vol. 1. Colombia, Universidad del Valle, pp. 97-122.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

Tecnológico Nacional de México. Quiénes somos. Consultado en:
<http://www.tecnm.mx/informacion/quienes-somos>

Tolchinsky, Liliana (Coord.) (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*.
Barcelona, España, Ediciones Octaedro.

Valencia, A. (2003) *Una aproximación a la ingeniería*. Colombia: Universidad de Antioquia,
Medellín.

Valencia, A. (2004) *La relación entre la ingeniería y la ciencia*. En Revista Facultad de Ingeniería
Universidad de Antioquia, 31, junio 2004, 156-174. Colombia: Universidad de Antioquia.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/430/43003113.pdf>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Madrid:
Paidós Ibérica.

ESCRITURA CREATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y PARA LA FORMACIÓN DE AUTORES EN EL BACHILLERATO

Graciela Suárez Noyola

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito la descripción del proyecto de investigación educativa realizado en la Escuela Nacional Preparatoria. Plantel 3, “Justo Sierra”, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se trata de un trabajo interdisciplinario y colaborativo cuyo sustento teórico se encuentra principalmente en la teoría hermenéutica de Paul Ricoeur -para quien la identidad de los individuos puede edificarse a partir de un proceso creativo de narración de sí mismo- y en el estudio sobre literatura e identidad efectuado por la investigadora mexicana Angélica Tornero. Desde esa perspectiva, expongo algunas reflexiones en torno a la práctica de la escritura como actividad que confiere autonomía y sentido a la existencia humana. Asimismo, incluyo fragmentos de textos elaborados por alumnos de bachillerato con la finalidad de ilustrar el proceso experimentado en el fortalecimiento de la identidad a través de la escritura, de comprobar los logros alcanzados y de valorar el impacto de esta actividad en la formación de los estudiantes.

Palabras clave: escritura, identidad, investigación educativa, narración de sí mismo

La función de la educación es constituir un elemento de transformación para la persona y, fundamentalmente, para el ámbito donde ésta se desenvuelva. Por esa razón, el proyecto “Escritura Creativa para la Construcción de Identidades y para la Formación de Autores en el Bachillerato” encamina todos los esfuerzos hacia el impulso del talento creativo de los estudiantes a través del desarrollo de las habilidades lingüísticas y hacia actitudes que promuevan el sentido crítico, la conciencia de sí mismos y la capacidad para interrelacionarse positivamente con el medio que los rodea. Además, considerando la problemática de los niveles de lectura y de expresión escrita de los estudiantes que ingresan a la universidad, resulta evidente la necesidad de programas que fomenten la lectura y la escritura en el bachillerato.

A nivel mundial existen esfuerzos notables para subsanar las dificultades que plantea la adquisición de dichas habilidades, por ejemplo, los realizados por la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura desde 2001, año de su fundación por la Universidad del Valle, la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Buenos Aires, cuyo propósito ha sido “reforzar la investigación y los procesos pedagógicos desde una perspectiva discursiva e interactiva”¹ en el ámbito latinoamericano; y la tarea emprendida por la Red Internacional de Universidades Lectoras surgida en noviembre de 2006, en el Simposio del mismo nombre, coorganizado por las Universidades de Extremadura, Sevilla y Alicante, red a la que se fueron añadiendo decenas de universidades (entre ellas, algunas de México) “con el objetivo básico de potenciar el papel de la lectura y la escritura en la universidad, no sólo como herramientas de trabajo (la llamada ‘alfabetización académica’) sino como vehículo de promoción integral del universitario” (Argüelles, 2015:13).

El proyecto que presento en estas páginas ha tenido como misión contribuir, en el contexto del bachillerato de la UNAM, no sólo al mejoramiento de las capacidades lingüísticas de los alumnos, sino a la apertura de espacios para el diálogo y el intercambio de saberes, y ha planteado una labor de investigación docente acorde a las exigencias del actual momento histórico.

El punto de partida del Proyecto fue la implementación de un taller de escritura creativa donde se propició el compañerismo, la crítica constructiva, el intercambio respetuoso de opiniones y el sano juicio valorativo. Un espacio de libertad creativa en el que fuera posible recuperar la responsabilidad de cada uno en la construcción de su identidad frente a un mundo fragmentado y siempre cambiante. Para ello fue necesario un acompañamiento continuo en el proceso de los

¹ Cfr. Circular del VIII Congreso Internacional Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación en América Latina, con base en la Lectura y la Escritura, 2015- San José, Costa Rica.

alumnos participantes, de manera que pudieran constatar por sí mismos el avance en el perfeccionamiento de sus habilidades para la escritura. Una vez establecidas las sesiones del taller, se propuso a los asistentes la elección de proyectos personales de narrativa o poesía dentro de los ejes temáticos: Mundos internos, Mi origen y mi entorno, Mundos alucinados, Juegos de poder, Mundos fantásticos, Paraísos e infiernos y, por último, Mundos virtuales.

El planteamiento de las líneas temáticas tuvo la intención de generar escritos en los que se expresaran abiertamente puntos de vista, experiencias y emociones, y en los que la imaginación se ejerciera con libertad absoluta.

Desde esta perspectiva, fue posible el acercamiento a la comprensión e interpretación de la identidad de los jóvenes a través de sus creaciones literarias, las que implicaron un proceso consciente dirigido a la construcción de la concepción de sí mismos y a un cuestionamiento de sus realidades, porque, como asegura el teórico Paul Ricoeur (1999: 216), “el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida”, es decir, “quien escribe, quien cuenta, se resignifica: vida y narración de sí mismo corren paralelas, crear textos da sentido a la existencia”. En esto reside el gran poder del discurso literario: “no sólo leemos textos impresos conformados por letras y palabras, sino que leemos el mundo” (Barthes, 1987).

Las vertientes temáticas de los textos presentados en este trabajo integran una serie de vivencias que atañen a inquietudes juveniles: la nostalgia por la infancia perdida, el desconcierto ante el cambio que implica la etapa adolescente, la experiencia del amor de pareja, la aceptación de la propia sexualidad; la condena de la violencia en todos los espacios públicos y privados, el caos social y la soledad del individuo frente a un mundo deshumanizado, producto del avance tecnológico.

Según Ricoeur, la historia de la vida se convierte en una historia contada, una historia que articula la relación del individuo con la realidad. En ese sentido, los textos incluidos en este artículo reflejan el proceso individual asumido por cada estudiante en la construcción de imaginarios mediante los que explora su propio yo. En el siguiente poema, el asombro de la joven autora por las transformaciones físicas y emocionales que experimenta al entrar a la adolescencia se expresa de manera nítida por medio de versos que recuerdan la historia de Alicia, de Lewis Carroll. El mundo resulta pequeño para el ansia de vivir, de “comerse el mundo” que siente el “yo” poético. El texto, si bien es cierto, enuncia sensaciones, crea al mismo tiempo una representación en el mundo que da cuenta de una identidad que va perfilándose paso a paso.

Epifanía de una nueva piel

Ana Beatriz Carranza Leyva

Mi vello corporal crece
a la par de mi ideas,
mis piernas y mi mente se estiran,
me vuelvo enorme,
rompo el techo, las ventanas,
no tengo cabida en el salón de clases
ni en la escuela,
mucho menos en mi cuarto
ni en la vida de Carlos.
Me vuelvo grande, inmensa,
las ideas salen de mí como mariposas tornasol,
y mi vello crece, mi cabello crece,
mi sexo de mujer crece

y todo lo que me lastimaba
se vuelve absurdamente pequeño:
hoy el mundo orbita
en torno al dedo meñique de mi mano.

Angélica Tornero, en su estudio sobre literatura e identidad (2015), afirma que vivimos en el marco de un contexto en el que surgen nuevas inquietudes en torno a la identidad no solamente colectiva sino también personal, en consecuencia, muchos escritores exploran las escrituras del yo: formas narrativas que actualmente reciben el nombre de *autoficción* (el testimonio autobiográfico de un ser ficticio, según el escritor francés Serge Doubrovsky). La investigadora añade que la autoficcionalización conduce a la comprensión de alguien desconocido para sí mismo, pero que también es sí mismo. Tal afirmación puede ejemplificarse con el cuento que a continuación transcribo:

Iván

(fragmento)

Gabriela Montiel Suárez

Recuerdo muy bien la última vez que me viste. Tu mirada era confusa y tus facciones no eran las que conocía. No eran las de mi compañero de juegos. Ya empezaba a notarse en tu rostro el adolescente que serías.

—¿Qué haremos hoy, Iván? ¿Pelearnos con dragones o seremos... astronautas? —te dije mientras tomaba mi armadura aún sin saber tu respuesta. Pero tus oídos fueron sordos a mis palabras. La tenue luz a través de las persianas iluminaba sutilmente tu rostro joven y serio.

—¡Vamos! ¡Juguemos! —Volteaste lentamente. Buscabas sin encontrarme.

—¿Acaso olvidaste cómo entrar a nuestro paraíso?

Desde esa ocasión te sumergiste en sueños profundos. Cómo deseo irrumpir en ellos y jugar por siempre, hasta que el infinito se destroce por sí mismo, hasta que la oscuridad se convierta en luz, para que tú crezcas sin olvidar al niño que fuiste.

Tú me sonreías siempre y me dibujabas en las hojas de tus cuadernos de escuela. Todas tus travesuras, al final del día, eran mías también.

Quisiera regresar a nuestro mundo, ese lugar donde los monstruos jamás acechan de verdad y las princesas esperan ser rescatadas de la mentira, ese espacio donde la falsedad se estrella contra la imaginación.

El viejo sabio que guía al mundo imaginario me confesó que este universo desaparecerá, que tu mente madurará como los árboles.

El país de la imaginación es ahora tan tenebroso.

Iván, a ti nunca te gustó la noche, no dejes que nuestro espacio se contamine de esta negrura. Dame un poco de esa luz que tu mamá amorosamente ponía en tu habitación para que el miedo se alejara. Préstame al oso Mori que abrazabas fuertemente cuando temías ser devorado por un monstruo. Yo, Iván, no quiero ser devorado por el miedo. No quiero ser un alma solitaria como los adultos.

Gracias, Iván, por las horas de fantasía y sueño, por darme un nombre y un cuerpo, por dejarme conocer cada rincón de tu alma y de tu mente. Gracias.

En la densa oscuridad de la mente de Iván, una luz se desvaneció despacio. Su amigo imaginario ondeaba como una partícula más en el universo de la fantasía, como una chispa frágil en los rincones de la infancia olvidada de Iván.

En las “escrituras de vida” la configuración de los espacios es fundamental, porque en ellas se produce una tensión dialéctica relacionada con una identidad que se manifiesta como pérdida y recuperación (Tornero, 2015: 182). De este modo, en el cuento “Iván”, constatamos el enfrentamiento de dos espacios, uno real y presente, frente a otro metafórico y pasado. Sin embargo, ambos espacios se interrelacionan para conformar al protagonista, a quien conocemos gracias a la voz del personaje imaginario. Él es quien narra las acciones que determinan los cambios de Iván y quien hace patente la oposición mundo real/mundo imaginario y, al mismo tiempo, la idealización de la infancia como un espacio de armonía plena frente a la incertidumbre que provoca el desarrollo natural del individuo. Tal oposición manifiesta la visión de la joven escritora: el mundo real se le presenta como algo temido, como un lugar donde “los monstruos” son verdaderos y en el que impera la soledad y la mentira. Por ello, “las princesas esperan ser rescatadas” y, hay que añadir, esperan conservar en algún rincón de su mente y de su ser, ese tiempo y espacio idealizado.

Gastón Bachelard, en su obra *La poética del espacio* (1975), dice que las imágenes del *espacio feliz* (topofilia) son captadas siempre vívidamente por la imaginación y tienen la facultad de actuar como defensoras contra fuerzas adversas. Esto es, si el individuo se siente amenazado por la realidad, aquel espacio amado adquiere un valor humano capaz de restaurar el equilibrio necesario para encarar las demandas del mundo. Por otra parte, en *La poética de la ensoñación*, Bachelard sostiene que “las palabras tejen los lazos del hombre con el mundo” y que, “cuando el soñador [por ende, el artista] puede contemplar un aspecto hermoso del universo, siente que en él se abre un ser. De pronto ese soñador es soñador del mundo. Se abre al mundo y el mundo se abre a él” (1982: 285). Este proceso dialéctico, indispensable para la construcción de la identidad de los jóvenes, es precisamente el que podemos percibir en el cuento “Iván”.

Tornero propone el término “figuraciones de vida” con el que se refiere a las formas expresivas que no responden a la representación de un sujeto o individuo y tampoco a un pretendido estatuto de verdad, sino a la reconstrucción narrativa, hecha por el autor, que considera la relación yo-otro, en el marco de un contexto del texto, configurado con personajes, tiempos o espacios, que tuvieron o tienen su correlato en la vida real. (2015:180).

Esta puesta en trama del yo, de manera dialógica en términos bajtinianos, es la pauta de lectura de las “escrituras de vidas”, es el contrato que el lector acepta y por el cual entabla una comunicación sutil con el autor, quien expone mediante determinada narración su experiencia, su visión ética y política del mundo. Por lo tanto, no es suficiente, hoy, declara Tornero, con analizar los textos formalmente, porque la forma de los textos nos habla de algo más, del mundo de su época, de nuestro mundo y de nosotros mismos (2015: 204). Así lo demuestran estas creaciones literarias:

El ciclo de los sueños

Christian Uriel Jiménez Flores

Esta soledad ahorca,	agita el firmamento
Apaga notas ácidas en un susurro	de oscuridad intermitente.
de sábanas envejecidas,	Los sueños se evaporan,
exhala sus horas	el cielo es lejano como tu silueta,
como granos de sal sabor noche	pasajero
sobre el llanto de las cobijas.	como esta catalepsia de sombras
	desapercibidas,
Esta soledad es como un péndulo,	por eso descienden,

provocan lloviznas subterráneas.

Esta soledad tremenda
mancha el Paraíso y el Nirvana,
reside bajo cuevas,
busca aromas transparentes en mis dedos.
Es un ocio buscarle clavijas a la luna,
componer baladas con truenos de nylon,
pintarlas para que suenen a blues.
Los sueños se condensan,
¡Tanta frialdad contraída en el instante,
tanto magnetismo!,
pero el espacio persiste,
kilómetros de necesidad extrema.

En esta soledad tan esporádica,
de implosiones y *big crunge*,
me siento paranoico:
demencia de perro abandonado

que en voces ajenas
quiere escuchar el llamado de su amo,
angustia de niño perdido,
de piel flagelada,
ansiedad esquizofrénica.
¡Ay!, esta soledad que viene y va,
con sus cuatro paredes y su tragaluz,
infinita
como la oscuridad derrumbada sobre mi
faz.

Los sueños se aglomeran,
llueven
ascienden
crujen
y se encharcan en el cielo.

El poder del hombre

Karla Alejandra Flores Fierro

Mil días para crear un templo,

un hombre para destruirlo.

Noventa días para la cosecha del trival,

un hombre para quemarla.

Cien años para un riachuelo,

un hombre para agotarlo.

Nueve meses para una vida,

un hombre para robarla.

Veinte años para ser un hombre,

un hombre para asesinarlo.

¡Glorifiquemos el poder del hombre!

Es evidente en los poemas anteriores la crítica severa a la forma de estar en el mundo, a la violencia ejercida como costumbre, y sin sentido, en las sociedades modernas; al futuro donde los sueños no se cumplen; a la soledad y la angustia como los compañeros eternos de los individuos. Pero esta conciencia de ser “sujetos sujetados”, utilizando el término de Foucault, es al mismo tiempo la posibilidad de encontrarse como otro “yo” en la escritura y, por tanto, la oportunidad de hallar un sentido a la existencia, construyendo así una identidad propia.

Marc Augé en su ensayo sobre la violencia en nuestra época, *Los nuevos miedos* (2015), señala la progresión del sentimiento de soledad, la sensación de “no ser importante para nadie” y el individualismo como la manifestación del conflicto para entablar relaciones; de ahí se explica el aislamiento que parece ser la nota característica de muchos seres humanos. Ese retraimiento es mayor cuando el individuo se siente diferente a la mayoría. El

miedo al rechazo es frecuente entre los adolescentes y jóvenes, y se intensifica cuando ese miedo está relacionado con su identidad sexual. El último texto que presento es muestra rotunda de esta aseveración.

Varicela

Francisco Retana Mendieta

Iván disponía de entera libertad para dar lugar a sus vicios infantiles en cuanto mamá abandonaba el departamento.

Cuando empezaba el bloque de caricaturas japonesas (del que a Iván no le interesaba más que una donde el personaje principal se convertía en mujer), corría al cuarto de mamá y husmeaba para decidir cuál prenda vestiría. Lo que más le gustaba eran las botas largas y con tacón alto que ella guardaba de cuando era joven. Le recordaban un póster de Madonna que su hermano tenía. Era una suerte calzar del mismo número que mamá. Una vez puestas las botas, iba al tocador y se pintaba los labios y alargaba sus pestañas. Trataba de imitarla, pero aún le faltaba la destreza con la que ella quedaba lista en menos de cinco minutos; si intentaba superar la marca de mamá, casi siempre se picaba los ojos con el rímel o terminaba con los dientes rojos.

Maquillado y entaconado, veía cómo el japonés de la caricatura se transformaba en una pelirroja cuando tocaba el agua fría. Iván ya lo había intentado (solamente a los nipones se les ocurre que para convertirse en el sexo opuesto había de mojarse). Él únicamente pescó una gripa de dos semanas y un tremendo regaño por desperdiciar el agua.

Al término de la caricatura, aún le quedaba una hora y media antes de que se disolviera su soledad. Entonces iba al cuarto de su hermano a escuchar los casetes que tenía bien guardados.

¿Por qué lo más divertido en su casa lo tenían escondido en el armario? Mamá, sus botas y su hermano, los casetes de Marilyn Manson.

—Cuando yo sea grande —se decía— no voy a guardar nada en el clóset, todo debe estar fuera de él.

Cuando daban las dos, sabía que la felicidad terminaba. Con cierta tristeza guardaba a Marilyn en su caja, detrás de los cajones, las botas atrás de los zapatos blancos, y se despintaba la cara con aceite de bebé, justo como había visto que lo hacía mamá.

¡Qué aburrido! Las tareas y los apuntes significaban pensar en la escuela, y pensar en ella, era revivir otro tipo de soledad, una incómoda y abrumadora. Era sentir el sol pegándole en la cara mientras estaba escondido tratando de esquivar a la maestra de educación física, quien lo obligaría a jugar fútbol si lo encontraba. Era recordar que Brandon o Edgar vendrían a molestarlo rayándole el apunte con groserías y dibujos de pizarrines. Casi siempre le escribían “puto, maricón, joto...”

Ya en la noche, acostado y recién bañado, inmerso en la quietud ambientada por el murmullo de las telenovelas de mamá, por la música a bajo volumen de su hermano, y amparado por una lámpara de lava, leía un libro de aventuras que su padre le había regalado antes de irse de casa para siempre.

Ya cuando el sueño lo estaba venciendo, Iván musitaba sus oraciones. Sólo le pedía a Dios dos cosas: que la varicela nunca terminara o que le mandara un globo, como el que estaba dibujado en el libro, para viajar alrededor del mundo con los tacones puestos y los labios pintados.

La exposición del proyecto “Escritura Creativa para la Construcción de Identidades y para la Formación de Autores en el Bachillerato” ha tenido el propósito de compartir los fundamentos que guían esta propuesta, así como mostrar algunas evidencias de los resultados obtenidos en el trabajo en el aula. La experiencia ha confirmado que la literatura genera formas de entender el mundo y oportunidades para conocer diferentes maneras de pensar, que constituye un diálogo constante con hombres de otros tiempos y lugares, y que representa un camino inigualable para conocerse a sí mismo, porque “leer [y escribir literatura], más allá del placer, se vincula con el conocimiento, el hallazgo, la interrogación sobre quiénes somos, hacia dónde vamos y cómo afrontamos la soledad, el dolor, la dicha, la fragilidad, el placer y la certidumbre de sabernos mortales” (Argüelles, 2015: 27).

Finalmente, si la elaboración de la trama con la que un relato adquiere su identidad enuncia también la identidad del personaje, es factible creer que, en ese proceso de transformaciones, las narraciones o “escrituras de vida” deriven en el conocimiento más profundo de sí mismo y de las relaciones de ese “yo” con el mundo.

Bibliografía

- Argüelles, Juan Domingo. (2015). *Por una universidad lectora y otras lecturas sobre la lectura en la escuela*. México: Laberinto Ediciones/Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Augé, M. (2015). *Los nuevos miedos*. México: Paidós.
- Bachelard, G. (1975). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1982). *La poética de la ensoñación*. México: Fondo de Cultura Económica
- Barthes, R. (1987) “Sobre la lectura” en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Tornero, A. (2015). *Literaturas, identidades, reconstrucciones: políticas y poéticas*. México: Juan Pablos Editor/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

“LEELO EN LA *WEB*, UN CASO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN PANTALLA EN EDUCACIÓN SUPERIOR”

Natalia Cristina Téllez Rivas y María del Rocío Rivera Castillo

RESUMEN

“Mándame el capítulo por *mail*”, “chécalo en la *web*”, “bájalo de Redalyc”, “léanlo en PDF”, “encuentran el artículo completo en Moodle”..., éstas y muchas otras expresiones no nos toman por sorpresa en estos días y se refieren a una sola cosa: leer en pantalla. La revolución tecnológica que se ha desarrollado en el último medio siglo nos brinda la oportunidad de preservar los pensamientos e ideas en soportes diferentes al papel, soportes intangibles pero de fácil acceso; en el ámbito de la enseñanza estos nuevos sistemas facilitan la publicación de textos académicos, su proliferación y el acceso de docentes y alumnos a los conocimientos más recientes. Estos nuevos sistemas de lectura tienen características diferentes a las del papel y de ahí que nos preguntamos si los materiales que se utilizan en las aulas de modalidades presenciales y los que se les brindan a los estudiantes para hacer estudios a distancia por medio de Internet son leídos de la misma manera, si existe una forma diferente de leer y si ésta ayuda u obstaculiza a la comprensión de lectura. Para acercarnos a dar una respuesta a la interrogante, se realizó una investigación con estudiantes de Derecho de una modalidad semiescolarizada en México, quienes tienen relación con ambos tipos de texto porque entre semana realizan lecturas en línea y en horarios presenciales se les brinda material impreso; el trabajo ha dado resultados preliminares que describen que la lectura en soportes físicos tiene mejores rendimientos que la que se realiza en los virtuales.

PALABRAS CLAVE: Estudios a distancia, educación semiescolarizada, lectura en línea, leer en pantalla, comprensión de textos.

Introducción

Escritura y lectura son las bases para la preservación y transmisión de conocimientos, en la actualidad estas actividades han sido influenciadas por las tecnologías de la información de tal manera que la producción de textos y el acceso a éstos se realizan en formas diferentes,

en esta investigación pretendemos analizar las dos formas de lectura existentes, la física sobre papel y la virtual a través de dispositivos electrónicos.

Los objetivos de la lectura pueden ser muchos dependiendo de lo que busca el lector, los más comunes son para estar informado, para pasar el tiempo, para entretenerse y para aprender, en este último caso es necesario que el estudiante contextualice la información, reconociendo que se trata de una lectura que requerirá más atención que la que realiza por entretenimiento o por interés, la lectura académica con frecuencia lleva una carga negativa por tener la etiqueta de obligatoria y si a esto le sumamos que el soporte donde se realiza la lectura no es agradable entonces la comprensión será menor.

En la experiencia docente se observa que los alumnos tienen problemas para comprender los textos que se les proporcionan, es frecuente que los estudiantes expresen no haber entendido lo que se les dio a leer argumentando que el autor escribe enredado o que estaba plagado de palabras que no comprendían, a este problema se le agrega las características propias de cada contexto educativo; así, por ejemplo, en los ambientes de educación a distancia o mixta es común escuchar que los estudiantes tienen dificultades para encontrar las lecturas en las plataformas educativas de cada institución, también refieren con frecuencia que leer en pantalla les causa molestias en los ojos, lo que nos hace preguntarnos si los problemas de lectura son los mismos en circunstancias virtuales que ante textos impresos.

El objetivo de la investigación que se realizó fue conocer los niveles de lectura de estudiantes de una licenciatura semiescolarizada tanto en textos con soporte físico como en textos en soporte virtual para analizar diferencias y similitudes que puedan dar un indicio de los problemas que alteran su comprensión en ambos soportes. Para hacer el estudio se

utilizaron los parámetros de niveles de lectura que describen las doctoras Donna Kabalén y Margarita de Sánchez (2009).

Leer y comprender textos

Leer es pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados (RAE, 2015), de este primer término resaltamos la idea de que es necesaria la vista para poder identificar caracteres empleados, es decir, símbolos. Los símbolos son representaciones de la realidad que se construyen en una sociedad y son asimilados individualmente; de acuerdo con Giovanni Parodi (2010), leer debe entenderse como la capacidad que tiene una persona para usar los signos para comunicarse e intercambiar información. El desarrollo de los símbolos para cada individuo depende del entorno en el que vive, depende de una comunidad, pues es ésta la que dota de significado a las cosas, creando las relaciones entre los conceptos y la forma de representarlos.

Leer no sólo consiste en el reconocimiento de estos signos, es todavía más complejo y tiene que ver, en primer lugar, con la adquisición de una lengua, después con el reconocimiento de signos aislados y luego con su representación en forma gráfica, de tal manera que se logre la asociación de sonidos que ya se conocen y que se han almacenado en la memoria como representaciones abstractas que refieren a algo conocido previamente o no, que es la palabra.

Saber leer no es sólo saber reconocer palabras y grafías, leer implica que quién realiza esta acción tiene el objetivo de reconstruir lo que alguien más quiso decir, esto es que la actividad central en la lectura la desarrolla el lector, quien realiza un esfuerzo para elaborar

un significado a partir de lo que se interpreta de una secuencia de grafías; así, leer es entender o interpretar un texto de un determinado modo (Parodi, 2010). Esta definición se refiere sólo a la lectura sobre textos y no a otras formas de leer como el de la interpretación de gestos, de una obra de arte o de señales de tránsito, pero es suficiente para darnos entrada a la comprensión de lo que es la lectura de textos y cómo la desarrollamos.

Goodman (2001) señala que es necesario describir las características de los textos para entender el proceso de comprensión, el texto tiene una forma gráfica dispersa en un soporte plano, tiene dimensiones espaciales tales como tamaño y direccionalidad; las formas gráficas del texto están relacionadas con los sistemas sintácticos, morfológicos y gráficos de cada idioma, de tal forma que el lector reconoce en el texto símbolos que representan sonidos que a su vez son palabras y que en unión transmiten ideas.

Ya identificado que el lector se enfrenta a un soporte con símbolos y que éstos son representación de palabras, señala que la comprensión de esos símbolos depende de la estrategia de cada lector, pues mientras más diestro sea en la decodificación de éstos más inferencias será capaz de hacer sobre lo que está plasmado.

En este mismo sentido, Isabel Solé (2007) considera que los procesos de lectura van más allá de establecer un significado a un conjunto de letras que se unen para formar palabras que a su vez van tomando un significado global, ella indica que leer es un proceso en el que interactúan lector y texto, de tal manera que el primero intenta llegar a un objetivo al relacionarse con ese texto, meta que lo guía en su lectura construyendo un significado específico, esto no quiere decir que el texto no tenga sentido o significado “Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a

los conocimientos previos del lector que lo aborda a los objetivos con que se enfrenta a aquel” (Solé, 1992: 18). Es decir, la comprensión de mensajes escritos es un proceso complejo que involucra muchos elementos inherentes al lector, al proceso de lectura y a las características del texto.

Daniel Cassany explica en su obra *Tras las líneas* (2013) que los procesos fundamentales de la lectura son decodificar, inferir y hacer hipótesis pero considera que además se deben tomar en cuenta las relaciones entre el lector y el mundo, reconociendo que mucho de lo que leemos hoy en día es una traducción y el lector también debe poder leer en otros idiomas; además la lectura en pantalla está aumentando, y por último además debe considerarse el valor de la ciencia en todo texto escrito que busca ser publicado.

Para la elaboración de esta investigación tomamos la propuesta de Donna Kabalén y Margarita de Sánchez (2009), quienes indican que leer es un proceso que implica el raciocinio y el juicio crítico del lector para fundamentar sus puntos de vista sobre la información que obtiene de un texto en cuanto a si es incierto, existen errores de estructura o tiene incoherencias. Las autoras desarrollaron un método de lectura que consiste en tres niveles de lectura: literal, inferencial y analógico, siendo de la última clase el nivel que ellas relacionan con la lectura ideal para afrontar todo tipo de textos y poder relacionarlos con los contextos del lector.

De acuerdo con las autoras, el estudiante puede operar en varios niveles del texto al mismo tiempo para interpretarlo. Esta teoría se basa en el desarrollo o ejercitación de los procesos básicos del pensamiento para hacerlos habilidades que son necesarias para llevar al último nivel de lectura en el que no sólo existe una inferencia, sino que existe un análisis

crítico del lector que usa la información para relacionarla no sólo con el texto mismo sino con sus intereses propios.

En el primer nivel, la lectura literal, los estudiantes identifican datos, hechos, sucesos, cualquier información que esté en forma explícita dentro del texto que leen; para su identificación se reconoce el uso de nueve procesos básicos del pensamiento en su forma más simple: observar, comparar, relacionar, clasificar, ordenar, clasificar jerárquicamente, analizar, sintetizar y evaluar.

El segundo nivel, el inferencial, “consiste en establecer relaciones entre lo que se está leyendo para suponer o inferir datos que no se dan directamente en el texto. Las inferencias pueden provenir de las suposiciones del lector o de las relaciones entre los datos que se dan directamente en el texto. Se considera que la lectura inferencial es una lectura entre líneas” (Kabalén y Sánchez, 2009: 20). Para llegar a este nivel el estudiante se apoya en el primero, por lo que pasa por las nueve habilidades básicas, demostrando que son más profundas las de análisis y síntesis. En este nivel se interpretan los mensajes implícitos o aquellos que no se expresan directamente en el texto. Para llegar a éste los lectores pasan por procesos de decodificación e inferencia, de razonamiento deductivo e inductivo y de adquisición de conocimiento.

El último nivel, la lectura analógica, “consiste en relacionar lo que decodifica directamente en el texto o lo que se infiere, con otra información extraída de otro texto o tomada de la realidad de algún otro contexto del pasado, presente o futuro. La lectura analógica permite comparar la información y extender el conocimiento más allá de lo dado en el texto” (Kabalén y De Sánchez, 2009: 20). Para llegar a este nivel el lector debe haber pasado por los dos anteriores, el literal y el inferencial, y a partir de ellos ser capaz de

establecer relaciones analógicas entre los hechos que ocurren en el texto y con todos los conocimientos previos, es decir, que puede relacionar lo leído con otras lecturas, con hechos que ya ocurrieron, con los que van a ocurrir y con los que podrían o no suceder en su vida. En este nivel el lector tiene la capacidad para expresar sus opiniones y crear conclusiones.

Velocidad de lectura

La velocidad de lectura es el número de palabras que una persona lee en un periodo determinado de tiempo (Escurre, 2003), es un concepto que se relaciona con la comprensión de lectura de dos principales maneras, unos teóricos como Nutall y Stanovich (referido por Escurre, 2003) señalan que una lectura más fluida refleja una mejor comprensión pero también que una lectura más rápida depende de la cantidad de léxico que posee un sujeto, lo que lo hace más hábil para la comprensión de un texto; esta medición aunque es controvertida es un indicador de cómo realiza el lector la lectura.

Para México, la Secretaría de Educación Pública tiene parámetros de velocidad de lectura para la educación básica que indican que el lector avanzado de tercer año de secundaria lee más de 160 palabras por minuto (SEP, s/f); una clasificación más compleja la brinda Edward Fry (1975), quien distingue tres niveles de velocidad lectora: la lectura común y corriente que es la que se realiza para revistas y libros “fáciles”, alcanza de 250 a 500 palabras por minuto con una comprensión de 70%; la lectura de estudio, que se realiza con materiales que exigen una mayor concentración por tratarse de textos con lenguaje especializado, alcanza de 180 a 200 palabras por minuto con una comprensión de 90%; y la

lectura superficial que se realiza para explorar textos, ésta puede alcanzar hasta 800 palabras por minuto con una comprensión de 50%.

Diferencias entre los soportes de lectura

Señala Roger Chartier (2000) que de los antiguos documentos escritos en pieles al documento en papel y la revolución de Gutenberg a mediados de 1450 no hay grandes diferencias pues el libro manuscrito y el libro impreso se basan en las mismas estructuras fundamentales: la distribución del texto en la superficie de la página, las referencias de paginación, la forma de los índices tienen prácticamente la misma lógica. La verdadera ruptura de la escritura y sus procesos de lectura está en la revolución electrónica, que requiere tanto de los productores de texto como de los lectores aprendizajes nuevos.

El papel es una delgada lámina elaborada con fibras vegetales que han pasado por un proceso manual o industrial para obtener características de color, grosor y resistencia, las fibras que lo componen están aglutinadas mediante enlaces por puente de hidrógeno; tienen dos dimensiones, largo y ancho, con una forma predominantemente rectangular; el papel tiene propiedades específicas que lo convierten en un medio adecuado para escribir. Asociada a las propiedades de absorción de agua y contenido de agua en porcentaje del papel está el otro elemento importante para que exista una lectura, la tinta con la cual se escriben o imprimen los símbolos sobre el papel, ésta es un líquido que contiene varios pigmentos utilizados para colorear una superficie con el fin de crear imágenes o textos.

La pantalla o monitor es el principal periférico de salida de una computadora, se conecta a través de una tarjeta gráfica conocida como tarjeta de video, que es la encargada

de transformar la información que se brinda al sistema en señales binarias que activan o mantienen inactivos los pixeles; las imágenes que observamos en los monitores están formadas por una matriz de puntos de luz, cada uno de estos puntos es un pixel. La visibilidad de un texto en la pantalla es entonces un cúmulo de pixeles iluminados que forman letras, palabras, signos y espacios que simulan la escritura en papel; estos símbolos pertenecen a un tipo de forma escrita de comunicación ya creada de antemano por el hombre que sigue reglas gramaticales, sintácticas y semánticas que dependerán del lector comprender.

Las principales diferencias y similitudes entre el soporte de papel y el de la pantalla las resumimos a continuación en el siguiente cuadro.

Texto físicos	Coincidencias	Texto virtual
Definición		
Conjunto de símbolos organizados y coherentes que expresan ideas, están plasmados con tinta sobre papel, el primero un compuesto químico que es absorbido por el papel; el segundo la unión de fibras vegetales en finas láminas de superficie lisa y opaca	Conjunto de símbolos organizados y coherentes que expresan ideas	Conjunto de símbolos organizados y coherentes que expresan ideas, se puede acceder a éste con un elemento periférico de salida de la computadora que muestra tales símbolos mediante la activación de pixeles por corrientes eléctricas; es una superficie plana y luminosa.
Acceso		
Para acceder a este tipo de texto se necesita el mínimo de luz ambiental o artificial que rebote en el papel para que el ojo humano pueda percibir los símbolos.	El sentido de la vista	-Es necesario contar con un equipo de cómputo que tenga una tarjeta de video que convierta las cargas eléctricas en imágenes que se ven por la pantalla. -Necesita energía eléctrica

		<p>para ser vista.</p> <p>-Se requieren conocimientos y habilidades para ordenar a la computadora que despliegue el texto en la pantalla.</p> <p>-Es necesaria la instalación de un programa en la computadora capaz del proceso de textos (procesadores de texto).</p> <p>-La luz que brota de la pantalla es suficiente para que el ojo humano capte los símbolos que en ella se muestran.</p>
Lectura		
Decodificación de símbolos para conocer la información que se quiere transmitir	Decodificación de símbolos	Decodificación de símbolos para conocer la información que se quiere transmitir
Circunstancias de los soportes que tienen consecuencias en la lectura		
-Símbolos ilegibles por errores de escritura o impresión -Contexto de lectura	Contexto de lectura	-Uso de otras funciones de la computadora +internet (consulta de páginas en <i>web</i> , conversaciones a distancia, reproducción de audios y videos al mismo tiempo que la lectura) +programas en actividad al mismo tiempo que el programa procesador de textos -Contexto de lectura

Al realizar las comparaciones nos queda claro que el uso de soportes virtuales para la lectura tienen un acceso más complejo pero que el contenido del texto en ambos casos es igual, se trata de la decodificación de símbolos mediante las estrategias personales de cada

lector, por lo cual es posible hacer comparaciones de comprensión de lectura en papel y pantalla.

Preguntas de investigación

¿Cuál es la comprensión de lectura que tienen los estudiantes de la licenciatura de Derecho de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla de la modalidad semiescolarizada en soporte impreso?

¿Existen diferencias o similitudes de comprensión de lectura entre una realizada en soporte físico y una realizada en soporte virtual en los estudiantes de la licenciatura de Derecho de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla de la modalidad semiescolarizada?

Metodología

Esta investigación es de corte cuantitativo, es un estudio de alcance descriptivo y exploratorio para el que se aplicó un instrumento que consta de dos cuestionarios, cada uno formado por cuatro variables y 40 preguntas que fueron aplicados a una población de 20 alumnos de la Licenciatura en Derecho de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en su modalidad semiescolarizada que en el año 2015 cursaban el sexto semestre.

La base para el diseño del instrumento fue el método de lectura propuesto por las doctoras Kabalen y De Sánchez, de donde desarrollamos las primeras tres variables: Nivel de lectura literal, con los indicadores extrae datos, identifica hechos y extrae información

explícita; Nivel de lectura inferencial, con los indicadores deduce información e identifica temas; y Nivel de lectura analógico, con los indicadores establece relaciones de lectura con sus conocimientos, emite opiniones, elabora conclusiones y sintetiza información. La cuarta variable se refiere a las circunstancias de lectura que, por su complejidad, en esta ponencia no será presentada.

Para cada cuestionario utilizamos tres textos jurídicos diferentes, cada uno con complejidad diversa que respondía a los tres niveles de lectura que se buscaba medir; las preguntas se organizaron en cada cuestionario de tal manera que hubiera el mismo número de preguntas para la obtención de datos de cada una de las variables y los indicadores para poder realizar el cotejo final.

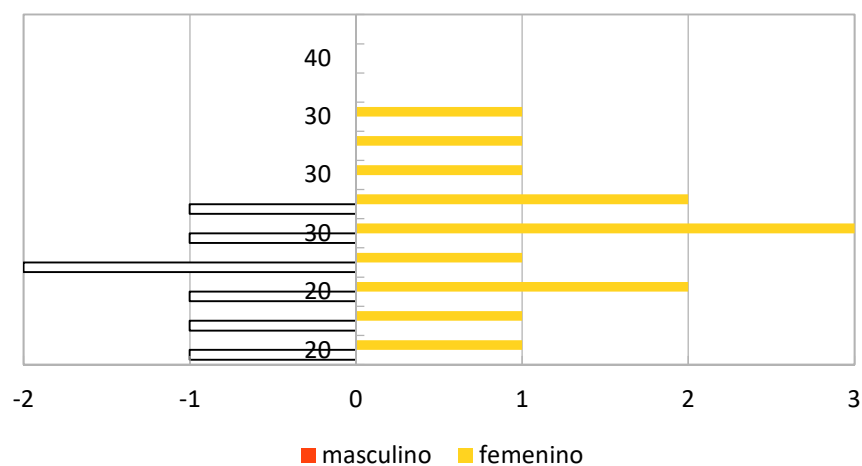
El primer cuestionario fue contestado por los estudiantes en el aula en horario de clase presencial, el segundo fue contestado por los mismos estudiantes vía internet en un lapso de dos semanas en sitios y horas diferentes, estas condiciones recrean las situaciones verídicas de estudio para los alumnos de esta modalidad.

Resultados

El estudio de datos se hizo a partir de dos hojas de cálculo, en una se vaciaron los resultados del Cuestionario para el análisis de la comprensión lectora en soporte virtual y en otra las correspondientes al soporte físico; en estas hojas se observaron en primer lugar a los sujetos para acoplar los resultados de cada individuo en la lectura en línea y en la lectura en soporte físico para su posterior comparación; en segundo lugar se cuantificó el porcentaje de resultados acertados para cada una de las variables propuestas; en tercer lugar se midieron

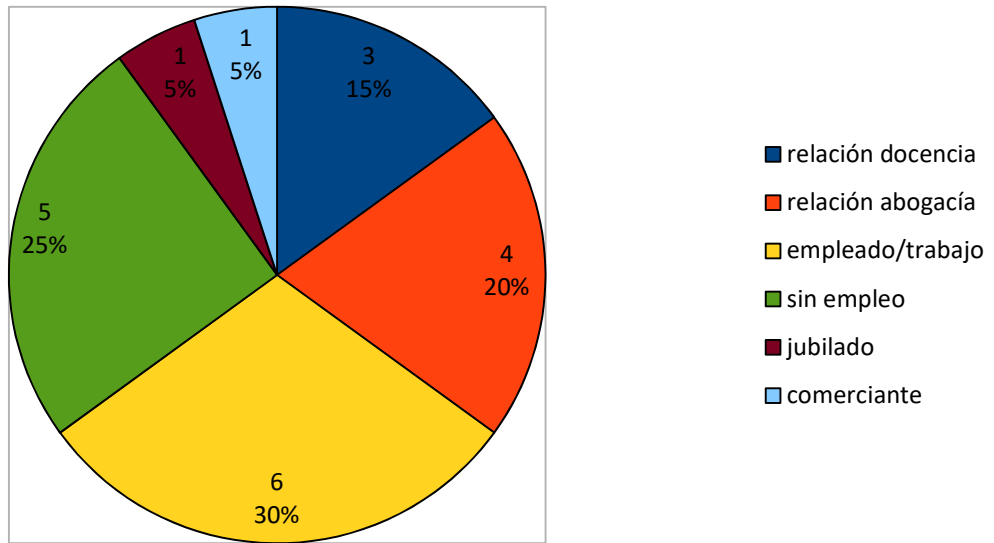
los lapsos de lectura para cada uno de los tres textos virtuales y tres impresos; en cuarto lugar se calculó la velocidad de lectura; por último se creó una tercera hoja de cálculo en donde se realizaron las comparaciones de aciertos, lapsos y velocidades que nos permitieron la creación del índice de comprensión de lectura que muestra las proporciones de eficiencia de los encuestados.

Edad y género de los encuestados

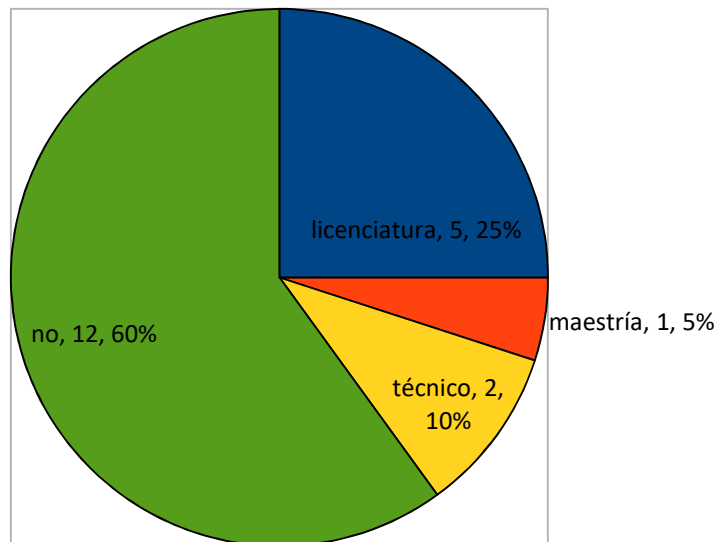


De los encuestados, 65% (13) son mujeres y 35% (7) hombres; con edades de 21 a 56 años, con una mayor frecuencia de entre 23 y 28 años; el 25% dijo ser desempleado (5) y 75% tiene empleos diversos que agrupamos en áreas de docencia (15%), abogacía (20%), empleados (30%), jubilados (5%) y comerciantes (5%). El 60% dijo no tener estudios previos y 40% tiene estudios de licenciatura, maestría o una técnica. Estos datos heterogéneos confirman el tipo de estudiante que se inscribe a las modalidades a distancia o mixtas.

Ocupación de los encuestados, por grupos



Estudios de los encuestados



El propósito de la investigación fue explorar en qué nivel de lectura se encuentran los estudiantes en soportes físico y virtual, teniendo los siguientes resultados. El 65.5% de los estudiantes se ubicaron en el nivel literal en la lectura virtual, mientras que en papel se ubicaron 63.8%, con una diferencia de 1.7%.

El 42.5% de los encuestados en una lectura virtual se encuentran en el nivel inferencial, mientras que en la lectura impresa ubicamos a 59.1%, con una diferencia de 16.6% de aciertos.

El 39.3% de los alumnos se ubicó en el nivel de lectura analógica en la lectura en pantalla, mientras que 49.4% se ubicó en este nivel en una lectura en papel, con una diferencia de 10%.

Rendimientos de los encuestados

niveles soporte	literal		inferencial		analógico		sumas		total
	virtual	impreso	virtual	impreso	virtual	impreso	virtual	impreso	
palabras del texto	537	480	384	351	426	282	1347	1113	2460
% de aciertos	65.6	63.9	42.5	59.2	39.3	49.4	47.8	55.5	51.7
promedio del lapso	00:05:27	00:05:36	00:04:17	00:03:55	00:05:30	00:05:36	00:15:14	00:15:07	00:30:20
mediana del lapso	00:04:01	00:05:00	00:03:00	00:04:00	00:05:01	00:05:00	00:12:02	00:14:00	00:26:02
ppm del promedio	98	86	90	90	77	51	88	73	81
ppm de la mediana	134	96	128	88	85	56	112	93	95
índice de comprensión	102.6	97.5	71.8	139.2	74.7	133.9	83.4	119.9	

Fuente: Instrumento para la investigación de la comprensión lectora.

Nota: ppm = palabras por minuto

Para cuantificar los lapsos, los sujetos escribieron la hora de inicio y de fin de cada una de las tres lecturas realizadas en pantalla y en papel; con los datos obtenidos se calcularon el promedio, la mediana, el mínimo y el máximo de tiempo y después se hizo el cálculo de

las palabras por minuto para tener datos sobre su velocidad de lectura; este último dato nos fue útil para realizar comparativos con mayor exactitud, debido a que el número de palabras en los textos, aunque cercanos, no fueron iguales.

Las cifras correspondientes a cada variable pueden verse en la tabla de arriba aunque por ahora sólo referimos el resultado final que está registrado en las columnas “sumas” y “total”, donde se resumen los resultados de la encuesta.

El análisis de la suma que incluye las variables literal, inferencial y analógica indican que los encuestados leyeron en soporte virtual en promedio 15:14 minutos, 1 347 palabras, mientras que en soporte impreso leyeron en 15:07, 1 113 palabras. Los lapsos para la mediana resultaron en lo virtual de 12:02 minutos y en lo impreso de 14 minutos.

La velocidad de lectura, expresada en palabras por minuto (ppm), indica en el promedio que en un minuto leyeron 88 palabras en el soporte virtual, mientras que en el soporte físico leyeron a velocidad de 73 ppm. La velocidad de la mediana fue de 112 y 93 palabras por minuto para lo virtual y lo impreso respectivamente.

Para dar otro punto de vista sobre el comportamiento de los lectores, se construyó el índice de comprensión de lectura que consistió en dividir los aciertos de los encuestados en medios electrónicos entre los aciertos de los encuestados en medios impresos, el cociente se multiplicó por 100, el resultado muestra la cantidad de aciertos de los encuestados por medios electrónicos por cada 100 aciertos de los encuestados por medios impresos. Invirtiendo el cálculo se puede establecer un índice de lectura impresa. Estos dos índices describen la eficiencia que se tiene al leer textos impresos y textos virtuales.

Los datos para el nivel literal virtual son de 102.6, para la impresa 97.5; hay mayor rendimiento numérico en el medio electrónico. Para el nivel inferencial, los índices son de 71.8 y 139.2 para cada uno de los grupos observados, se encuentra mayor rendimiento numérico para el medio impreso. Para el nivel analógico los índices resultaron en 74.7 y 133.9 respectivamente, el mejor rendimiento fue de los lectores en medio impreso.

Pese a tener en mente la complejidad de los datos y las dificultades que crea la simple cuantificación, se agregaron los valores correspondientes a los diversos niveles y el resultado es de 83.4 aciertos de los lectores virtuales frente a cien aciertos de los lectores de medio impreso; visto desde la otra perspectiva el resultado es de 119.9 aciertos de los lectores de medio impreso frente a cien aciertos de lectores de medio virtual.

Conclusiones

Confiamos en que la rigurosidad con la que se manejaron los datos de los porcentajes de niveles de lectura, las cantidades de palabras por minuto leídas y el índice de comprensión de lectura reflejan información fundada sobre la conducta de los sujetos estudiados por lo que podemos contestar a las preguntas de investigación planteadas, así la comprensión de lectura que tienen los estudiantes de la licenciatura de Derecho de la BUAP en soporte impreso es de 55.5%, mientras que la de soporte virtual es de 47.8%; esta es la gran diferencia entre las lecturas que se realizan en este contexto. Encontramos como semejanza la eficiencia en la obtención de información literal, con una diferencia de 1.7%; este mismo dato a la vez muestra una diferencia notable en la velocidad porque los lectores de soporte virtual leen entre 12 y 38 palabras más rápido en este nivel obteniendo además una ventaja leve en la

comprensión. Los índices muestran, por otra parte, que los alumnos leen con mayor eficiencia en soportes impresos que en virtuales, en este sentido es posible que cuando se analicen los elementos que interrumpieron la lectura se pueda dar una explicación de este resultado.

Como observaciones generales al comportamiento de los encuestados, encontramos que el porcentaje de aciertos de los dos tipos de lectura fue de 51.7%, cifra que refleja insuficiencia en la habilidad de lectura, conclusión que impulsa a reflexionar sobre la manera de desarrollar métodos que estimulen el desarrollo del rendimiento de las diversas formas de lectura.

Se encontraron lapsos de lectura extremadamente largos, que se comprenderían si resultaran en porcentajes de aciertos elevados, esto relacionado con las 81 palabras por minuto que tuvieron en la suma general de ambas formas de lectura refleja una velocidad que no dista mucho a las tasas que se espera de los estudiantes de educación secundaria (160 ppm).

Por último conviene reconocer la estrechez de la población observada, que está localizada en la provincia mexicana y que numéricamente es pequeña, también se reconoce que tiene características semejantes a otras muchas poblaciones de América Latina y que en consecuencia muchos elementos de su conducta podrían compararse.

Referencias bibliográficas

- Albarello, F. (2011). *Leer-navegar en internet: las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa
- EcuRed, conocimiento con todos y para todos. Recuperado de http://www.ecured.cu/index.php/Monitor_de_computadoras#Pantallas_LCD:_Monitor_LCD
- Enciclopedia Icarito (2012). “El papel”, Chile. Recuperado de <http://www.icarito.cl/enciclopedia/articulo/segundo-ciclo-basico/educacion-tecnologica/procesos-productivos/2010/08/74-9281-9-el-papel.shtml>
- Escurra, M. (2003) Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. Recuperado de Dialnet-ComprensionDeLecturaYVelocidadLectoraEnAlumnosDeSe-2879571.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando?, en *Educação e Pesquisa*, vol 37, num. 2, pp. 425-438. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200014
- Goodman, K. (2001). “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en Ferreiro, E. y Gómez, M. (comp). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI. Recuperado de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Fk36LAU4ww0C&oi=fnd&pg=PA13&dq=el+proceso+de+lectura+goodman&ots=xYSFCKeTtK&sig=yDfXwNSnOQ_grW4uKOEg_ch-rgo
- Kabalen, D. M. y De Sánchez, M. A. (2009). *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información* (tercera ed.). México: Trillas.
- Millán, J. A. (2008). Los modelos de lectura digital. En *La lectura en España: Informe 2008*. Recuperado de <http://www.lalectura.es/2008/informe2008.pdf>
- Montanero, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones, en *Revista de Educación*, núm. 335, pp. 415-427. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_26.pdf

- Otlet, P. (1996). El tratado de documentación. El libro sobre el libro, teoría y práctica. Bruselas: Ediciones Mundaneum. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=Coo0j-8qGCoC&pg=PA49&lpg=PA49&dq=tratado+papel&source=bl&ots=oU0r7FmKeZ&sig=zXVio-iOsj8HKfYzrxxNPnv2yGM&hl=es&sa=X&ved=0CFQQ6AEwDmoVChMIimo-Oubr1yAIVxiseCh00ZwLa#v=onepage&q=tratado%20papel&f=false>
- Parodi, G. (cord.) (2010). *Saber leer*. España: Instituto Cervantes, Aguilar.
- Real Academia Española (2015). Diccionario de la lengua española. Recuperado de www.rae.es.
- SEP, Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula, en <http://www.leer.sep.gob.mx/>
- Sole I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España: Graó.

Representaciones de los docentes universitarios sobre la lectura en pantalla y sus relaciones con los procesos del enseñar

Torres, María Bernarda

RESUMEN

En la era digital, las tecnologías promueven nuevos ambientes, los cuales, a su vez, generan imaginarios que conducen a nuevas prácticas de lectura y a cambios en los procesos del enseñar. Las representaciones de los docentes sobre las maneras de leer en distintos soportes se traducen en nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje. En algunos casos, existe una sobrevaloración de las potencialidades de Internet para acceder a información o por creer que la *World Wide Web* promulga un efecto democratizador. Otras veces, por lo contrario, si la información proviene de una fuente digital, ésta es desvalorizada por considerar que sólo son confiables los textos disponible en soporte papel o en soporte papel y digital. En esta investigación, que se enmarca en una tesis doctoral en educación, las y los entrevistadas/os desarrollan tanto tareas de docencia como de investigación en la Universidad Nacional del Comahue, ubicada en la Patagonia Argentina. Las tecnologías ya son parte de su oficio de investigar, no aún, de manera extensiva y unánime, de la tarea de enseñar. Particularmente, me centraré en las representaciones de estas/os docentes respecto a sus prácticas de lectura en papel y en pantalla, y en cómo dichas prácticas se relacionan con la didáctica y la epistemología disciplinar.

Palabras clave: lectura en papel, lectura en pantalla, profesoras universitarias, investigación, docencia

*Justo donde muchos observadores tienen el sentimiento
de una dilución de la cultura universal en un océano
de pequeños conocimientos y placeres individualistas,
se construye sin duda algo de universal.*

Martine Poulaine, 2010

Introducción

Mucho se escribe y se dice respecto a los modos de leer y a las variadas prácticas de lectura en un tiempo de convivencia entre el mundo del papel y el digital. La lectura en el siglo XXI no mantiene las condiciones que reinaron durante, aproximadamente, cinco siglos,

desde la invención de la imprenta moderna por Gutenberg, en 1440. Como dice Emilia Ferreiro, la lectura, al igual que la escritura, es una actividad socialmente definida; es decir, una construcción social que toma una significación diferente en cada momento histórico al que se remite (Ferreiro, 2001) y sin duda, los cambios en el soporte representan una variable cualitativa a tener en cuenta.

En la actualidad, hablar de lectura comprende tanto la lectura en papel como en pantalla; la lectura de escritura, de imágenes, de gráficos, de animaciones; la lectura de textos que aparecen en pantalla pero que pueden ser impresos y abordados desde el papel, y textos multimediales y multimodales que, si se imprimen, pierden gran parte del contenido y significación; lectura de un mismo texto² que aparece en varios formatos y soportes; la lectura de un libro en papel y de un *e-book*, entre otros. Roger Chartier dice: “el mundo de la era electrónica es un mundo de sobreabundancia textual, cuya oferta desborda la capacidad de apropiación de los lectores” (Chartier, 2005, pág. 203). Es decir, en esta era, no sólo se lee distinto sino que se leen textos de variada naturaleza y, en el caso de los textos en pantalla, por ser en su gran mayoría polidiscursivos y polisemióticos, se requiere el desarrollo de destrezas específicas: habilidades lectoras, megalectoras e hiperlectoras (Poulain, 2011). Por otro lado, la escritura o producción del texto se encuentra intrínsecamente vinculada a un formato, materialidad, a un contexto y tiempo de producción que pueden o no coincidir con el contexto y momento de la práctica de lectura, lo cual constituye otro elemento a tener en cuenta en el análisis.

² Ana Teberosky (2003) plantea si los distintos formatos y soportes en que pueden presentarse un texto corresponden o no al mismo texto (Teberosky & Gallart, 2003, pág. 182).

Este trabajo constituye un primer paso en el marco de un proyecto de tesis doctoral, dirigido por la Dra. Carina Lion y titulado “Representaciones y concepciones de los docentes universitarios sobre la lectura en pantalla y sus relaciones con los procesos del enseñar: una investigación en la Universidad Nacional del Comahue”. En particular, en este artículo, nos hemos centrado en una indagación sobre las creencias y concepciones de lectura y lectura en pantalla que tienen los/las docentes de la Universidad Nacional del Comahue, con el fin de que, en un futuro, una vez que se hayan completado las entrevistas y triangulado los datos, sea posible analizar si sus concepciones y creencias tienen cierta vinculación con representaciones sociales y con ciertas concepciones y, en qué medida, éstas influyen en el proceso del enseñar y se relacionan con la didáctica y la epistemología disciplinar.

Para el análisis de las representaciones y las representaciones sociales, nos apoyamos en la “teoría de las representaciones sociales” de Serge Moscovici, quien dice que:

Una representación social es una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (Moscovici, 1979, págs. 17-18)

Las representaciones constituyen saberes empíricos, que conforman una guía para la acción social de los sujetos. Se habla de teoría de las representaciones sociales porque no se concibe una representación social aislada, sino que las mismas se dan en sistemas complejos en los que intervienen tanto la historia de cada persona como la del grupo al que pertenece.

Por su parte, Denise Jodelet, discípula de Moscovici, considera que las representaciones sociales son: “una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto” (Jodelet, 1991, pág. 43). Jodelet agrega que las representaciones son reconstructivas

de su objeto, no meramente reproductivas, ya que los sujetos interpretan el mundo cotidiano, pero también utilizan su creatividad en la medida en que expresan algo de sí en cada representación con la que circulan (Jodelet, 1991). En el análisis de las representaciones sociales, el lenguaje juega un papel central debido a que las representaciones están insertas en los significados de las palabras que se reciclan y perpetúan en el discurso del sentido común. Las representaciones sociales se construyen en un contexto determinado en el que las creencias, las prácticas, la memoria y la realidad social participan y se cristalizan a través de la palabra y los gestos. Para ampliar esta categoría, cabe tener en cuenta los cuatro elementos constitutivos de la representación social que menciona Moscovici: la información, que se relaciona con lo que "yo sé"; la imagen que se relaciona con lo que "veo"; las opiniones, con lo que "creo"; las actitudes, con lo que "siento" (Moscovici, 1979).

En cuanto a las "concepciones", nos referimos a ellas teniendo en cuenta las ideas de Joao Pedro Da Ponte (2009) y Alba González Thompson (1984) quienes consideran a las concepciones organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva (Ponte, 2009; Thompson A. G., 1984). Dentro de la categoría "concepciones" incluimos las creencias, los significados, los conceptos, las proposiciones, las reglas, las imágenes mentales y las preferencias que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. Thompson sostiene que las concepciones son "una estructura mental que abarca las creencias conscientes y subconscientes, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias" (Thompson A. G., 1992). En el mismo sentido, Ponte define las concepciones como marcos organizadores implícitos de conceptos, con naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma como afrontamos las tareas (Ponte, 2009). En este orden de ideas, las concepciones son consideradas una categoría englobante

que alberga diferentes elementos que la organizan y estructuran. Podríamos decir que las concepciones se construyen con la intervención de varios elementos que colaboran en la estructuración del sentido que un sujeto le otorga a determinados objetos o situaciones. A su vez, las acciones de cada sujeto conforman las acciones del grupo humano al que pertenece y estas acciones están determinadas por valores, sentidos y significados propios de una construcción social y cultural. Así, el estudio de las concepciones nos acerca a la comprensión de cómo las concepciones de los/las docentes universitarios/as se integran al proceso de enseñanza e influyen en la tarea del enseñar.

Para esta ponencia, hemos tomado sólo fuentes primarias: ocho entrevistas semiestructuradas a docentes regulares, mujeres, que trabajan en la institución desde hace más de diez años. Las profesoras dan clases en facultades que se encuentra en las ciudades de Neuquén y Cipolletti³. La entrevistada I, II y IV son profesoras de inglés que pertenecen a la Facultad de Lenguas pero dan clases a alumnos de diferentes Facultades (inglés con propósitos específicos); la entrevistada III pertenece a la Facultad de Ingeniería; la entrevistada V, a la Facultad de Ciencias de la Educación; la Entrevistada VI, a la Facultad de Ciencias del Ambiente y la Salud; la Entrevistada VII, a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales; y la Entrevistada VIII, a la Facultad de Informática.

En este trabajo, solo nos acercamos a las categorías “representaciones sociales” y “concepciones” porque la rigurosidad de la investigación exige un análisis contrastivo más amplio para poder afirmar que en las opiniones de las docentes se visualizan

³ La UNCo tiene la particularidad de que sus facultades, asentamientos y centros se encuentran distribuidos a lo ancho de la Patagonia Argentina, en un extensión de, aproximadamente, 600 (seiscientos) kilómetros, que va desde la Cordillera de los Andes al Océano Atlántico, y ocupa tres provincias: Neuquén, Río Negro y el norte de Chubut.

“representaciones sociales” o si sus expresiones responden a representaciones individuales o simples creencias y si en sus expresiones subyacen determinadas concepciones de lectura, del conocimiento o del saber. Pero, de todas maneras, consideramos necesario mencionarlas en la introducción para mostrar hacia donde nos dirigimos, a qué tipo de análisis apuntamos.

Las docentes universitarias y la lectura en pantalla

Cada texto, dependiendo de si está o no acompañado de imágenes, sonidos, o si se presenta en formato papel o digital, invita a un tipo de lectura exploratoria o lineal. Es decir, si remite o no a otros textos. Algunos proponen una multidireccionalidad en la secuencia de la lectura; mientras otros una lectura de izquierda a derecha y de arriba a abajo. La multidireccionalidad del recorrido de la lectura puede estar señalada en el texto mediante referencias, imágenes, animaciones, íconos, emoticones, pestañas al borde de una página, colorido e iluminación en las letras; entre otros. Sin embargo, el soporte y/o formato del texto no determina, necesaria e inexorablemente, el posicionamiento del lector frente al papel o a la pantalla. El lector no siempre aborda el texto de la manera que su presentación, formato y soporte lo sugieren. Puede leer un texto escrito en papel, sin imágenes ni sonido -un texto que propone una lectura lineal-, de una manera exploratoria (por ejemplo, revisando las referencias, vinculando su significado a otros textos); o, si está frente a un hipertexto, puede o no seguir las diferentes lecturas y vínculos que el texto propone, es decir, leerlo como si fuese un texto en papel sin referencias, ni notas al pie y realizar una lectura lineal.

Las docentes entrevistadas manifiestan vincularse con la lectura en pantalla para desarrollar sus investigaciones, especialmente para la búsqueda de bibliografía especializada en Internet. Este tipo de lectura, generalmente, les presenta varios obstáculos. Por ejemplo,

se encuentran con cierta simbología, normas y códigos diferentes de los que rigen la lectura de un texto impreso:

Con el formato digital, necesito constantemente ir hacia arriba y hacia abajo porque necesito ver el todo. Tengo una necesidad de ver cómo es todo el libro, dónde empieza. Entonces siempre voy bajando y subiendo para ver el final. Por eso, no es una lectura muy ágil por esta costumbre, bueno, porque soy una lectora desde los 10 años. Toda la vida leyendo, viendo todo, desde el principio al final, de qué consta, cómo son los capítulos. O si estuve viendo un cuento, necesito ver el largo del cuento, ir marcando, eso es todo lo que me falta en la pantalla (Entrevista IV, página 2).

La lectura de hipertextos digitales se vuelve fragmentaria y discontinua y las docentes aseveran que la búsqueda de información en Internet en comparación con la búsqueda en textos en papel a menudo les provoca una sensación de vértigo e inseguridad con respecto al rumbo que suele tomar. La desorientación que causa enfrentarse a un orden aleatorio, no-orden u orden desconocido de un hipertexto digital, sumado a la idea de que Internet contiene absolutamente toda la información y al desconocimiento de que se requieren determinados saberes para realizar una búsqueda puntual y efectiva pueden llevar a una experiencia frustrante:

Con los hipervínculos vos podés empezar leyendo una cosa y te vas por otra. Te vas por las ramas. Eso es con lo que hay que tener cuidado a veces con los alumnos, cuando uno los manda a leer algo. Porque se enganchan y empiezan a hacer otra cosa. (Entrevistada I, pág. 4)

Lo que me resulta a veces un poco difícil es porque voy a ingresar a la página y me encuentro con que tengo que apretar un botón. Es decir, hasta que le agarré la mano al e-book, que me llevó un tiempo. (Entrevista IV, página 2)

También se observa una tendencia a mantener, independientemente del formato del texto, una manera de abordar los textos (cualquiera sea, exploratoria o lineal), casi a modo de ritual y, en el caso de intentar hacerlo en un soporte no familiar se presentan algunos inconvenientes difíciles de solucionar:

En cuanto a la práctica, con el formato digital, necesito constantemente ir hacia arriba y hacia abajo porque necesito ver el todo. Tengo una necesidad de ver cómo es todo el libro, dónde empieza, entonces siempre voy bajando y subiendo para ver el final (Entrevista IV, página 2).

Cada vez estoy como más compenetrada en poder hacerlo desde la pantalla y utilizar algunas cuestiones desde la pantalla. Trabajo las mismas cuestiones de leer y revisar desde la pantalla, en el mismo escrito que tengo. O sea que leo y le voy generando el comentario al costado. Y así lo guardo para cuando lo tenga que volver a leer pero me cuesta no es una práctica que la haga habitualmente con todo (Entrevistada VI, páginas 3 y 4).

Ante la gran variedad de recorridos que propone un texto digital, como puede ser una página web, y el peligro de "naufragar" que se genera por la falta de práctica con el uso de ese soporte, es probable que se opte por una lectura lineal de un texto digital, aunque ésa no sea la manera que comúnmente se siga. La desconcentración o el esfuerzo por concentrarse ligado a la lectura en pantalla es una característica común a las docentes entrevistadas. Por ejemplo, ante la pregunta de si, en la lectura en pantalla de un texto multimedial, a medida que se avanza en la lectura, acostumbra a abrir las pestañas y seguir los vínculos, una de las entrevistadas responde: "No, porque me desconcentran. Sigo leyendo. Después quizás vuelva para ver los recorridos." (Entrevista IV, página 7).

Françoise Benhamou describe esta situación y califica a la lectura en pantalla como: "lectura nómada, basada en la consulta, secuencial, fraccionada, depredadora, cosmopolita,

exploratoria” (Benhamou, 2015, pág. 53). La autora, en su libro *El libro en la era digital. Papel pantallas y otras derivas* (2015), le dedica una sección al tema de la fragmentación en la cual expresa que la distracción pareciera ser una condición propia de la pantalla, no así del papel. También hace referencia a los estudios de Thierry Baccino (2004) quien explora los efectos de la pantalla sobre el cerebro y comenta algunos datos que le resultan relevantes como los dos fenómenos que afectan la percepción y la comprensión del texto:

La desorientación cognitiva propia de la lectura digital, es decir, la pérdida del objetivo inicial a través de los enlaces que el lector va encontrando, y la dificultad para adaptar el ojo y el cerebro a la pantalla, de manera que el lector, expuesto a una sobrecarga cognitiva, termina perdiéndose. La deriva que resulta rompe con el tiempo continuo de la lectura del libro: mientras que solo leemos un libro en papel a la vez, pueden abrirse varias pantallas al mismo tiempo. (Baccino, 2004 citado en Benhamou, 2015: pág 55,56)

Benhamou describe este fenómeno desde la perspectiva de la neurociencia y explica que: “La inteligencia del libro está cristalizada y es lineal, conduciendo a una construcción narrativa y cronológica. Frente a las pantallas, la inteligencia es fluida y especializada, apta para relevar y sintetizar informaciones disímiles” (Benhamou, 2015, pág. 56). Agrega que la relación entre saber y soporte también es distinta: en el libro es más bien vertical y en la pantalla, horizontal (Benhamou, 2015). Los datos recabados en las entrevistas brindan evidencia de que la lectura en pantalla, por la distancia que presenta ante la imposibilidad de asir y percibir el texto a través del tacto y el olfato produce, en algunas docentes, una sensación de incompletud e interferencia en el proceso de comprensión o asimilación del contenido:

La sensación última, con la pantalla, es que siempre hay algo entre el lector y el autor. Es como que hay una cierta distancia que se salva pero

que hay. Acá estoy yo y allá está él. No soy la mejor exponente porque para mí el olor de las bibliotecas me ha quedado impregnado. Entonces, necesito ese olor también que no es lo mismo que el olor de la computadora. El olor de la lectura placentera para mí es el olor del papel. (Entrevistada IV, pág. 7)

Siempre me queda una sensación de incompletud, como que no podés escribir los bordes, yo soy muy de hacerle acotaciones al autor o anotar alguna impresión y eso, no sé, lo podría hacer pero no tengo la práctica de hacerlo en la computadora. (Entrevista IV, página 4)

De acuerdo a lo expresado por las entrevistadas, en el ámbito docente, pareciera que la lectura en soporte papel ayudara a consolidar y reafirmar los conceptos e ideas. Se estima que la lectura en pantalla le está ganando terreno a la lectura en papel cuando de estudio, búsqueda de información o preparación de material de enseñanza se trata. Sin embargo, si el texto que se debe leer exige un mayor esfuerzo, una segunda lectura o un subrayado para su comprensión, aunque el material esté disponible en formato digital, se necesita imprimir, trasladar el texto al papel. Es por eso que, la tendencia de estas docentes es leer de la pantalla sólo textos cortos o cuando realizan el proceso de búsqueda de textos específicos:

(A las lecturas) las hago, básicamente, en papel. La hago en pantalla pero tengo todavía una cuestión de no manejar el soporte que me lo permita. Digo, capaz que todavía estoy muy parada en la necesidad de subrayar, de marcar la idea, sacar la idea general, es decir, esto lo hago, porque cuando leo ese tipo de lectura por lo general voy subrayando, voy marcando con un color o, al margen de la hoja, pongo algún dato (Entrevistada VI pág. 3).

Si bien sus lecturas en pantalla son cada vez más frecuentes, aclaran que esta situación no se da por propia elección sino al verse limitadas en los recursos que la institución les provee y los altos costos que tiene la impresión. Si no fuera así, una vez hallada la

información, la imprimirían para proceder a su lectura. Esta preferencia por el papel se da incluso en la docente de Informática:

Viste que acá el papel y la tinta, la tinta, principalmente, es bastante escasa, entonces uno lo lee desde la pantalla pero a veces necesitás el papel. A mí me cuesta un poco más sobre la pantalla pero los recursos, con los escasos recursos que hay, muchas veces tratamos de hacerlo desde ahí (Entrevistada VIII, página 2)

En casi todos los ámbitos, hoy en día, conviven los distintos formatos y soportes de la escritura; se imponen otras maneras de leer y otras formas de pensar que rompen con antiguas y estáticas estructuras. Si bien se sabe que la lectura de textos digitales supone un proceso de adaptación y un tiempo de aprendizaje, se debe admitir que, en las dos últimas décadas, por distintas razones, la pantalla ha ido ganándole terreno al papel.

Opiniones de las docentes sobre las prácticas de lectura de los/as estudiantes universitarios

Las docentes reconocen que en la era digital, las tecnologías promueven transformaciones que tienen incidencia en los procesos del enseñar. Manifiestan una cierta preocupación respecto a la relación lectura-enseñanza y lectura-aprendizaje, siendo la lectura una práctica fundamental para consolidar el aprendizaje:

Los estudiantes vienen con un déficit de amor a la lectura, de deseo hacia el conocimiento. Vienen rutinizados en lo menos que se le dé o en lo poco que se le dé y para qué se le dé. Por lo menos desde lo que yo siento y desde mi perspectiva docente en la carrera, hay como un corrimiento del gusto de que esto que estoy leyendo me va a servir para cuando me reciba. [...] Yo veo que son muy lectores de lo digital; de lo digital, breve, seleccionado. No es que ellos seleccionan y hacen circular. (Entrevistada VII, pág 3).

En sus opiniones, los estudiantes, al estar en estrecho y prolongado contacto con Internet y las pantallas en general y no leer tan extensamente como se lo hacía hace una

década atrás, se han visto perjudicados en habilidades que repercuten desfavorablemente en su proceso de aprendizaje:

El problema con los estudiantes es que ellos necesitan que alguien les cuente las cosas. Son generaciones de lo visual y lo hablado. Son así. Incluso buenos alumnos. Siempre hay un grupo, como raro, que va al libro pero es muy común, muy común que ellos busquen cosas en Internet que no son para leer, sino para que se las cuenten. Lo cual indica que estamos peor. (Entrevistada III, pág. 4-5)

En general, lo que ellos dicen, que yo a veces lo cuestiono un poco, es que han perdido la habilidad de la escritura manual a partir del uso de la computadora. Entonces cada vez es más difícil corregir los trabajos de los estudiantes, lamentablemente por la letra, entonces les tengo que pedir que lo impriman. Y en el último examen, en el que hubo varios que tuvieron que volver a venir a leer, tuvieron que leer porque no se les entendía nada, siempre con la excusa de que han perdido la práctica del dedo. (Entrevistada IV, pág. 3-4)

Tal vez, la unilateralidad de este tipo de análisis, sumado a la contemporaneidad y/o corta distancia histórica de los acontecimientos, hace que no se puedan apreciar las habilidades y potencialidades obtenidas gracias al uso natural (como opuesto a artificial) y extensivo de las herramientas tecnológicas (aunque la mayor parte de ese tiempo sea con fines recreativos):

Otra cosa que creo es que es muy rápido, es contemporáneo y todo lo que es contemporáneo no puede analizarse, entonces creo que recién, no sé, dentro de diez o quince o veinte años vamos a poder analizar recién si los estudiantes venían mejor preparados antes que ahora. No creo que sea así. (Entrevistada IV, pág. 9)

De todas maneras, en algunas carreras más que en otras (por ejemplo: en el profesorado en Educación Pre-escolar y en la Licenciatura en Enfermería), se advierte una situación de distanciamiento hacia las tecnologías, por parte de los estudiantes, que resulta sorprendente y se lo relaciona con el contexto socio-económico del que provienen:

A mí me pasó algo interesante respecto de eso, que tiene que ver con mis representaciones sobre lo que mis alumnas deberían saber sobre las nuevas tecnologías. [...] Porque hay como una representación social de que bueno, ya los más jóvenes ya nacen con (las tecnologías). Y, bueno, fue sorpresivo que cuando empezamos a incorporar algunas cuestiones de Internet, por ejemplo, en la búsqueda de información, un porcentaje importante de alumnas tenían dificultades que eran inesperadas, por lo menos para mí. Dificultades, primero de acceso, en el momento en el que esto se dio, hace unos diez años atrás, muchas dificultades de acceso. Es decir, “No tenemos computadora”, “No podemos ir a un cyber”, que muchas veces tenía que ver con una condición económica, y después también resistencias porque los usos que ellas daban, después, entrando un poco más en confianza y preguntando (porque a mí me seguía sorprendiendo que tuvieran tantas dificultades para acceder a información, por ejemplo, en Internet), no era el uso habitual que hacían de la computadora. Estaba más asociado quizás más a lo lúdico quienes tenían más acceso a la computadora, y nos dimos cuenta de que era algo que había también que enseñarlo (Entrevistada V, página 11).

En el testimonio de las otras profesoras, por el contrario, se advierte que la cantidad de estímulos a los que un estudiante está expuesto es cada vez más abundante; lo mismo sucede con el acceso a la información, y al correlativo desarrollo de habilidades simultáneas y múltiples que demuestran tener los estudiantes para lo cual las instituciones educativas no están aún preparadas. Quizás, este desfase entre las habilidades y expectativas de los estudiantes y lo que el docente espera que aprenda, por un lado, y entre lo que el estudiante espera que le enseñen y el docente enseña, por el otro, repercuten negativamente en la relación y comunicación docente-estudiante. Es así como, por ejemplo, el cuadernillo, el

programa y las propuestas de lectura que un docente le ofrece al estudiante no tienen la relevancia para el estudiante que el docente esperaba que tuviese (lectura del material desplegado en el aula virtual PEDCo).

La diferencia de vocabulario entre ellos y nosotros es gigante. Gigante. Y lo que uno más lamenta es que no es que no tengas condiciones. Cuando uno les exige que las aprendan, incorporan las palabras, se acostumbran a ese uso del lenguaje. O sea que no es un problema de capacidad. Es un problema de hábitos. (Entrevistada III, pág. 3)

Lo mismo sucede con las actividades que el docente propone en un medio que él/ella supone resulta familiar y amigable para el estudiante y, sorpresivamente, no hay respuesta de parte del estudiante. El aula en la plataforma educativa, si bien implica una lectura en pantalla, no presenta grandes diferencias en relación al material facilitado en formato papel. Pareciera que la docente creyera que la manera en que ella estudió y el tipo de lectura que ella realiza es la única que promueve el desarrollo del conocimiento. También le atribuye a la pantalla (o, mejor dicho, al adormecimiento que la misma provoca en la mente de las personas) gran parte de las responsabilidades sobre los problemas que hoy atañen a la educación:

Yo creo que el libro tiene conocimiento. Es como que el libro te trae un mundo, un mundo que puede ser muy específico o puede ser un mundo para distenderse, para conocer otra cosa que no tiene nada que ver con tu trabajo. Pero que te abre la cabeza. No es lo mismo una película. No es lo mismo. Es como que hay una parte del cerebro se queda dormida si no tenés un libro. No se ejercita la imaginación. Es como que todo tiene que estar plasmado en una pantalla y, a muchos nos pasa que vos leés el libro y luego mirás la película y no tiene nada que ver. No sé. Me parece que eso es una pérdida si uno no incentiva la lectura. (Entrevistada III, pág. 6)

Se observa una actitud abierta, por parte de varias docentes, de comprender el mundo del estudiante y mejorar la comunicación entre ambas partes a partir de un involucramiento con su visión de mundo. Por ejemplo, una docente ha descubierto que los estudiantes recurren a otras fuentes de las sugeridas en la cátedra y lo interpreta como una conducta esperada ya que todo ser humano trata de aprender a través de materiales que le resultan más familiares de manipular o analizar y así es como, desde su cátedra, ha generado cambios sustanciales en la planificación de la enseñanza:

En general, cuesta mucho trabajo que los alumnos lean de los libros. ¡Cuesta mucho! Lo que me he enterado ahora (yo hacía rato que no estaba tanto en contacto con los chicos) es que ellos estudian mucho de Youtube. Es así, como medio patético. Porque uno no tiene control sobre la calidad. Uno no sabe si eso es bueno, si eso es malo, si profundiza de la misma forma que uno, si usan la misma nomenclatura. Pero es muy difícil hacer que el alumno agarre el libro. Muy difícil. (Entrevistada III, pág. 2)

A partir de la lectura de un texto despabilante, una parodia de los habitantes del siglo XXI: Baricco, Alessandro (2011) *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*⁴, hemos percibido que las fotografías de escenas y retratos de esta época, que artísticamente Baricco delinea con palabras, coinciden, en muchos aspectos, con algunas de las observaciones y reflexiones de las entrevistadas, particularmente, con sus manifestaciones sobre la existencia de nuevos escenarios y actores en la educación universitaria y los obstáculos que han surgido.

Baricco, en el capítulo “Inicio”, explica la organización del libro y presenta a los bárbaros con una escena que resulta familiar y coincidente con la descripción de los

⁴ Corresponde a una compilación de treinta ensayos que el autor fue publicando semanalmente en el diario italiano *La Repubblica* entre el 12 de mayo y 21 de octubre de 2006.

estudiantes del siglo XXI. Baricco distingue aquellas marcas indelebles que va dejando el paso desbastador y unánime del proceso de globalización y al paisaje que resulta de tal proceso lo llama “aldea saqueada”:

Todo el mundo percibe, en el ambiente, un incomprensible apocalipsis inminente; y, por todas partes, esta voz que corre: los bárbaros están llegando. Veo mentes refinadas escrutar la llegada de la invasión con los ojos clavados en el horizonte de la televisión. Profesores competentes, desde sus cátedras, miden en los silencios de sus alumnos las ruinas que ha dejado a su paso una horda a la que, de hecho, nadie ha logrado, sin embargo, ver. Y alrededor de lo que se escribe o se imagina aletea la mirada perdida de exégetas que, apesadumbrados, hablan de una tierra saqueada por depredadores sin cultura y sin historia. Los bárbaros, aquí están. (Baricco, 2008, pág. 9)

Este autor relaciona la acción de los bárbaros con el desarrollo tecnológico ya que considera que las nuevas tecnologías se presentan con una doble cara. Por un lado, es indudable que han colaborado con la accesibilidad masiva a la información, pero, por otro, constituyen un elemento clave para la propagación de los bárbaros: “Una innovación tecnológica que rompe con los privilegios de una casta, abriendo la posibilidad de un gesto a una población nueva” (Baricco, 2008, pág. 95).

Baricco asevera que la cultura occidental está atravesando un profundo y evidente proceso de desintegración. El buscador Google funciona como un campo de operaciones y si uno se compenetra con los principios que rigen el mundo Google, le resulta más fácil comprender el modo de proceder de los nuevos bárbaros. El autor sostiene que las tecnologías provocan que todos los acontecimientos tengan el potencial de volverse masivos y esenciales. Tanto la imprenta como la red no se encargan de resguardar el saber, sino de cooptarlo y adaptarlo a su propio beneficio:

¿Pensáis que no ocurrió lo mismo con la imprenta y con Gutenberg? ¿Tenéis idea de las toneladas de cultura oral, irracional, esotérica, que ningún libro impreso ha podido contener en su interior? ¿Sabéis todo lo que se ha perdido porque no entraba en los libros? ¿O en todo lo que ha tenido que simplificarse e incluso degradarse para poder llegar a ser escritura, y texto, y libro? Pese a todo, no hemos llorado mucho por ello, y nos hemos acostumbrado a este principio: la imprenta, como la red, no es un inocente receptáculo que cobija el saber, sino una forma que modifica el saber a su propia imagen (Baricco, 2008, pág. 102)

El saber obtenido a través del *link* muta y se transforma a su propia imagen ya que surge en el marco del capitalismo y, por lo tanto, responde a su lógica. Las tecnologías rompen con las estructuras dicotómicas, más astutamente, se instalan por yuxtaposición, imbricación, creando nuevas realidades, ritos, mitos y rutinas.

Las percepciones de algunas profesoras de la UNCo dan cuenta de un escenario transformado y un trastrocamiento en los principios del “saber”, “conocer”, “enseñar” y “aprender” que bien puede comprenderse a partir de la lectura de aquellos ensayos de Baricco (2008). Las docentes identifican en los estudiantes y en las aulas algunas “mutaciones”, a las que, una vez visualizadas, sólo pueden hacer frente recurriendo a su intuición, experticia y sentido común. Baricco considera que la efectividad de los bárbaros en obtener los cambios propuestos se debe a que, inteligentemente, no destruyen lo existente sino que, en forma simultánea y ligados por una complicidad, producen “mutaciones” paulatinas que se imponen sin ser advertidas: “No tengo dudas, tengo que decirlo sinceramente: no tengo dudas de que ésa sea su forma de luchar. No tengo dudas sobre el hecho de que todos esos movimientos los hacen de forma simultánea, y que por tanto a sus ojos representan un único movimiento (Baricco, 2008, pág. 96)”. Podría pensarse que algo similar ocurre en las aulas.

Asimismo, este autor sostiene que las tecnologías provocan que todos los acontecimientos tengan el potencial de volverse masivos y esenciales. Tanto la

imprensa como la red no se encargan de resguardar el saber, sino de cooptarlo y adaptarlo a su propio beneficio:

¿Pensáis que no ocurrió lo mismo con la imprenta y con Gutenberg?
¿Tenéis idea de las toneladas de cultura oral, irracional, esotérica, que ningún libro impreso ha podido contener en su interior? ¿Sabéis todo lo que se ha perdido porque no entraba en los libros? ¿O en todo lo que ha tenido que simplificarse e incluso degradarse para poder llegar a ser escritura, y texto, y libro? Pese a todo, no hemos llorado mucho por ello, y nos hemos acostumbrado a este principio: la imprenta, como la red, no es un inocente receptáculo que cobija el saber, sino una forma que modifica el saber a su propia imagen (Baricco, 2008, pág. 102)

La comunicación digital, además de constituir un nuevo canal de transmisión de la información, se presenta como un nuevo medio de comunicación con terminología específica, normas, narrativas y lenguajes propios que requiere, en todos los ámbitos, un período de asimilación y adaptación y, al mismo tiempo, de criticidad y responsabilidad:

Hay algunos que sí y otros que son reticentes, que siguen con el formato sobre todo con el formato papel y sin reconocer que los chicos hoy tienen otra forma de acercarse al conocimiento, distinta a la que como nos formamos nosotros. Y que a veces nosotros, por miedo o por desconocimiento, no nos metemos en esta cuestión de las tecnologías en la que los chicos aprenden de maneras distintas y que son tan válidas como con las que nosotros aprendimos (Entrevistada VI, pág. 6)

Más allá de la formación de cada docente y del campo de disciplinar al que pertenezca, en estas entrevistas, al hablar de la lectura en papel y la lectura mediada por la tecnología, las profesoras señalan un cambio en el tiempo, dicen que se lee menos que antes y que esto se remonta a la manera temprana en que los niños se relacionan con la tecnología; marcan un antes y un ahora:

Yo veo que a los nenes chiquititos, los padres les dan para que jueguen. Antes cuando yo salía con mis hijos, les daba, no sé, sacaba algo de la cartera, salía con un juguete. Ahora, les dan el celular. Entonces yo veo a nenes de meses que están sentados en el cochecito y el papá les dio el

celular para que juegue. [...] Pero me parece que también hay que incentivarlos para que lean el libro. [...] Bueno, cuando no sabía leer, me leían y cuando supe leer me leía yo por mi cuenta porque aparte me crié en un pueblo que no había televisión y leía. (II, 2014)

Se vincula a la lectura en papel con un “pasado ideal”, inundado de sensaciones, al cual se lo compara con un presente y futuro aséptico de vidrio y plástico. La materialidad del libro conlleva al placer, no sucede lo mismo con el contacto con la computadora:

Depende del tipo de lectura que haga. Pero por ejemplo, una novela no es una lectura que sea profunda, sin embargo, me gusta porque me gusta. Es todo un ritual la lectura de la novela, para mí. Es sentarme en el sillón, con mate y estar tranquila cuando cae el sol. Porque lo hago en el jardín. No tengo tablet, ni notebook, pero no me llevaría nunca una notebook al jardín, por ejemplo. (I, 2014)

Francoise Benhamou expresa algo similar cuando dice: “Imaginábamos que el papel poseía un olor y un tacto irremplazables” (Benhamou, 2015, pág. 16). Asimismo, una de las docentes entiende que la lectura transmite cualidades vinculadas a la superación del ser humano, a la reflexión y al acercamiento con el conocimiento y, cuando las personas carecen de este hábito, se distancian del “saber” enriquecedor:

Yo creo que el libro tiene conocimiento. Es como que el libro te trae un mundo, un mundo que puede ser muy específico o puede ser un mundo para distenderse, para conocer otra cosa que no tiene nada que ver con tu trabajo. Pero que te abre la cabeza. No es lo mismo una película. No es lo mismo. Es como que hay una parte del cerebro se queda dormida si no tenés un libro. No se ejercita la imaginación. Es como que todo tiene que estar plasmado en una pantalla y, a muchos nos pasa que vos leés el libro y luego mirás la película y no tiene nada que ver. No sé. Me parece que eso es una pérdida si uno no incentiva la lectura. (III, 2014)

Estas declaraciones nos llevan a preguntarnos por las relaciones entre “lectura-palabras” y “lectura-papel”, en contraposición a “lectura-imagen” y “lectura-pantalla.

Algunas tendencias que empiezan a consolidarse

En cuanto a los modos de leer, de lo analizado hemos visto que:

- Siete de las ocho entrevistadas manifiestan haber sido lectoras desde la niñez y continúan siéndolo.
- Estas mismas siete docentes relacionan la lectura con momentos de placer, como las vacaciones, memorias de la niñez.
- Las ocho docentes observan una gran diferencia entre los niños de hoy y de su generación por la continua exposición a la pantalla. Una de ellas dice que los jóvenes son una generación de lo visual. Otra resalta que, desde bebés, los niños están expuestos a las pantallas. Por ejemplo, cuando un padre desea entretenerlo, le da un celular, antes se le daba un sonajero.
- Siete docentes consideran que la lectura en papel estimula los sentidos (olfato, tacto), no así la lectura en pantalla. La materialidad del libro (el papel) conlleva al placer, no sucede lo mismo con el contacto con la computadora o con las sensaciones que transmiten una pantalla, cuyos materiales primordiales son el vidrio y el plástico.

Respecto de la incidencia de las prácticas de lectura en la enseñanza, los datos que se desprende de las entrevistas dan cuenta de que:

- De las ocho docentes entrevistadas, dos opinan que los alumnos universitarios de hoy en día leen cada vez menos.
- Dos de las ocho docentes atribuyen a las nuevas tecnologías y a las pantallas las falencias en la concentración, hábitos de estudio, “buenas” prácticas de lectura.

Cuando hablan de lectura, pareciera que sólo consideran dentro de esta categoría a la

lectura de texto escrito en papel. Con distintas expresiones, ambas opinan que la lectura posee y transmite cualidades vinculadas a la reflexión y al acercamiento con el conocimiento.

- Seis de las ocho docentes entrevistadas utilizan la plataforma educativa PEDCo en sus clases y opinan que esta herramienta facilita y mejora la comunicación. Ninguna utiliza las redes sociales y las ocho utilizan el correo electrónico para comunicarse con los estudiantes.
- Las ocho docentes realizan sus búsquedas bibliográficas para tareas de docencia e investigación a través de Internet y consideran que, en este aspecto, las nuevas tecnologías han colaborado para tener mayor acceso a textos académicos de su especialidad, con menos costos. Las ocho manifiestan que, si bien prefieren la lectura en papel, principalmente por el costo de la tinta, han ido modificando y esforzándose para leer cada vez más desde la pantalla y no imprimir pero, muchas veces, deben hacerlo porque el subrayado, para la fijación de ideas, no les resulta igualmente efectiva si lo hacen en la pantalla que en el papel. El subrayado manual en el papel les facilita la comprensión del texto.
- Las ocho docentes expresan que la lectura en pantalla presenta cierta desconfianza respecto a la eficiencia de la práctica de lectura, aunque se admite que, paulatinamente, va ganando legitimidad. Uno de los temores es en relación a la pérdida de la información y a la dispersión o “naufragio” cuando se siguen los vínculos sugeridos. También preocupa cuando, en una actividad, se le pide a los estudiantes que obtengan información confiable. Consideran que es una tarea que debe estar bien pautada, con datos claros y precisos.

- Dos docentes opinan que los cambios impuestos en la relación lector-soporte e información-soporte trastoca valores y concepciones, como por ejemplo, la idea del “saber”, el pasar de la filosofía del esfuerzo y el pensamiento profundo, madurado a lo largo del tiempo; a la de la inmediatez, superficialidad, rapidez, simplificación.
- Si bien las ocho docentes conocen y reconocen muchos de los atajos que brinda la lectura en pantalla de textos digitalizados, todas dicen preferir la lectura en papel para la comprensión de un texto y la fijación de conceptos. Esto nos lleva a pensar que el contacto con el papel, en la lectura, y con el lápiz o marcador, para el subrayado, inciden en la actividad cognitiva.
- Las ocho profesoras destacan que los grandes avances tecnológicos han aportado inmensos beneficios en la ciencia y a la vida académica debido a la rapidez con que se puede acceder a la información y la disponibilidad que hoy se tiene a grandes volúmenes de información que circula en Internet, de manera casi inmediata y, muchas veces, gratuita.
- Las ocho docentes dicen recurrir casi exclusivamente a Internet para realizar la búsqueda de información y bibliografía relacionada a sus investigaciones. Marcan la diferencia con el pasado en el que recurrían a la biblioteca de la universidad. Dos docentes siguen consultando en la biblioteca y librerías pero con menor frecuencia que antes.

En términos generales, podemos observar que existe una cierta preocupación respecto a la relación lectura-enseñanza y lectura-aprendizaje ya que se considera a la lectura como una práctica fundamental en el proceso de aprendizaje. Además, más allá de la formación de cada docente y del campo de disciplinar al que pertenezca, en estas entrevistas, al hablar de

la lectura en papel y la lectura digital, se ponen en relieve algunas creencias las cuales -en un análisis posterior, más completo y complejo- podrían devenir en representaciones sociales o sentidos comunes subyacentes a la tarea de enseñar.

Se puede pensar que cada individuo construye su cosmovisión a partir de sus experiencias. Para enfrentar las diversas situaciones que se le presentan (solucionar problemas y tomar decisiones), cada persona recurre a teorías o concepciones desarrolladas a lo largo de la vida. Esto se da no sólo a nivel personal (familiar, afectivo y social); sino también en el área profesional. Pareciera que, cuando el docente se forma y continúa su actualización profesional, se nutre de elementos que se interconectan con otros “insumos” obtenidos a lo largo de su vida. Estas complejas relaciones hacen prosperar ciertas creencias que orientan a la persona en todo su accionar y en la manera de conceptualizar la realidad. Las experiencias positivas de lectura en papel, sostenidas en el tiempo, han tallado la labor de estas docentes. No podríamos decir que se perciben ciertas cuestiones de género distintivas de un modo de leer ya que aún no hemos cruzado estos datos con las entrevistas realizadas a docentes varones. Esto corresponderá a un trabajo futuro.

En la era digital, las tecnologías promueven nuevos ambientes los cuales, a su vez, generan imaginarios que conducen a nuevas prácticas de lectura y a cambios en los procesos del enseñar. Volviendo al epígrafe y con la intención de que este cierre sólo sirva para abrirnos a la curiosidad, la investigación y la indagación de otros temas relacionados a la lectura y a su relación con la enseñanza, nos preguntamos, entre redes y papeles: ¿Qué experiencias de lectura, qué concepciones y representaciones compartimos los docentes universitarios? ¿Cuáles son las prácticas de lectura que siendo personales, individuales y hasta individualistas forman parte de la trama del saber universal?

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. (X. G. Rovira, Trad.)
Barcelona, España: Anagrama.
- Benhamou, F. (2015). *El libro en la era digital. Papel, pantallas y otras derivas*. (H. Ostroviesky, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*.
México: Universidad Iberoamericana.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jodelet, D. (1991). *Representación social*.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Ponte, J. D. (2009). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. *Colección Digital Eudoxus*, 1(5).
- Poulain, M. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. (Redalyc.org, Ed.) *Perfiles Educativos*, 132, 195-204.
- Thompson, A. G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 105-127.
- Thompson, A. G. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of research. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, 127-146.

REVISIÓN CRONOLÓGICA DEL MÉTODO Q/A Y LA RECONCEPTUALIZACIÓN EN LAS AULAS DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO

Héctor Tronchoni Albert⁵

RESUMEN

El uso del método Q/A con función correctiva y atencional en las sesiones magistrales ha puesto de evidencia la necesidad de replantear la comprensión del estilo de instrucción del docente teniendo en cuenta el papel que juega la comunicación entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Frente a la tendencia a aplicar programas para la formación de la competencia comunicativa, lingüística e interpersonal, de los estudiantes, este estudio propone una nueva perspectiva de concebir el método Q/A para la práctica y entrenamiento que mejore la calidad de la comunicación y, por lo tanto, del aprendizaje de los estudiantes.

Palabras Clave: Comunicación Interpersonal, Método Q/A, Educación Superior, Estilo de Instrucción, Enseñanza-Aprendizaje

Introducción

¿Cómo surge este estudio?

La integración de los diversos modelos educativos, conductismo, constructivismo y el modelo por competencias, han permitido desde mediados del siglo pasado hasta el momento presente repensar el concepto de educación. La educación como motor de transformación social requiere de cambios en su modelo constructivista para adentrarse en nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje basados en un enfoque sociocognitivo, es decir, sustentado en los procesos de comunicación interactiva. En general la educación en México necesita procesos personalizados que incorporen el enfoque comunicativo en los centros de enseñanza públicos y privados.

⁵ Este estudio forma parte de una investigación realizada, en el curso académico 2014-2015, como Trabajo Final de Master adscrito a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), España, sobre diversas conceptualizaciones del método Q/A que presentan docentes en Educación Superior.

Partimos del hecho de que las sesiones magistrales impartidas por los docentes han coexistido con los sucesivos cambios educativos derivados de estos modelos. Este sistema de enseñanza tradicional en el que el docente tiene la mayor parte del peso en la interacción comunicativa con sus alumnos de forma unidireccional continúa vigente para las instituciones educativas posmodernas. La sesión magistral es la práctica más extensa en las aulas en los niveles de Educación Básica, Media y Superior en donde se generan procesos de enseñanza y aprendizaje acompañados de diversas estrategias centradas en el docente, en los estudiantes, en el tema que se aborda y en el ambiente de aprendizaje. Pero el potencial participativo de docentes y estudiantes y la calidad de los intercambios constructores de conocimiento no están siendo atendidos y potenciados en las aulas (Helle Alro y Ole Skovsmose, 2012).

Importancia del tema

En el ámbito profesional de la educación académica universitaria la atención al método Q/A y su valor en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes tampoco acaba de ser comprendido como una estrategia cognitiva más a integrar en la nueva identidad profesional de los docentes. El problema que encuentra el método de preguntas y respuestas, que ahora en adelante denominaremos método Q/A, es la estrecha conceptualización del propósito de los docentes a la hora de formular preguntas en las aulas (Mikyeong Yang, 2006).

Más allá de México, la exposición por parte del docente es el método de enseñanza más extendido y empleado en las aulas universitarias de los cinco continentes y la propuesta de preguntas, que recae en el docente, tiene principalmente la doble función de comprobar la atención del estudiante y la comprensión que éste se va formando del tema objeto de estudio.

Como señalan Fortanet-Gómez y Ruiz-Madrid (2014), las clases magistrales son el formato comunicativo más común en la docencia universitaria de todo el mundo.

En resumen las instituciones educativas mexicanas, públicas y privadas, por lo general siguen un enfoque tradicional de enseñanza que se aplica en las aulas; estas prácticas se integran en un aprendizaje descontextualizado en detrimento de la construcción del conocimiento que generan los estudiantes y de su rendimiento académico.

Objetivos

De acuerdo a Bachelard (1982), todo conocimiento es una respuesta a una pregunta para un espíritu científico, principio que orienta este estudio a buscar respuestas de forma sistematizada a las preguntas: ¿cómo entienden los estudios realizados hasta el momento el método Q/A? y ¿existen otras formas de reconceptualizarlo para nuevas investigaciones teóricas y prácticas?

El objetivo de este estudio es hacer una revisión de las publicaciones latinoamericanas, americanas, europeas y asiáticas que permitan la comprensión teórica y fundamentar los conceptos básicos para sustentar el método Q/A desde la perspectiva de la interacción comunicativa. A partir de estas preguntas claves y el objetivo podremos comprender con mayor amplitud la naturaleza del método Q/A, las posibilidades y dificultades que se encuentran los docentes y diseccionar cómo se plantea la dinámica educativa en la universidad.

Desarrollo

La comunicación interpersonal: funciones, niveles y principios

A partir de una revisión de los manuales de la vertiente más representativa de la comunicación, la comunicación interpersonal, para este estudio se hace necesario presentar la definición, las funciones, niveles y principios de la comunicación:

En primer lugar, tomamos de Gross (2004) la definición de *comunicación* como “un proceso dinámico mediante el cual las personas intentan compartir sus estados internos con otras personas mediante el uso de símbolos”, y para una comprensión más específica de la acción comunicativa, derivada de la sociabilidad innata del ser humano, Berlo (1969) conceptualiza la comunicación como un proceso integrado por los siguientes componentes (Véase figura 1): fuente, mensaje, canal y receptor, además de los conjuntos de elementos que los definen.

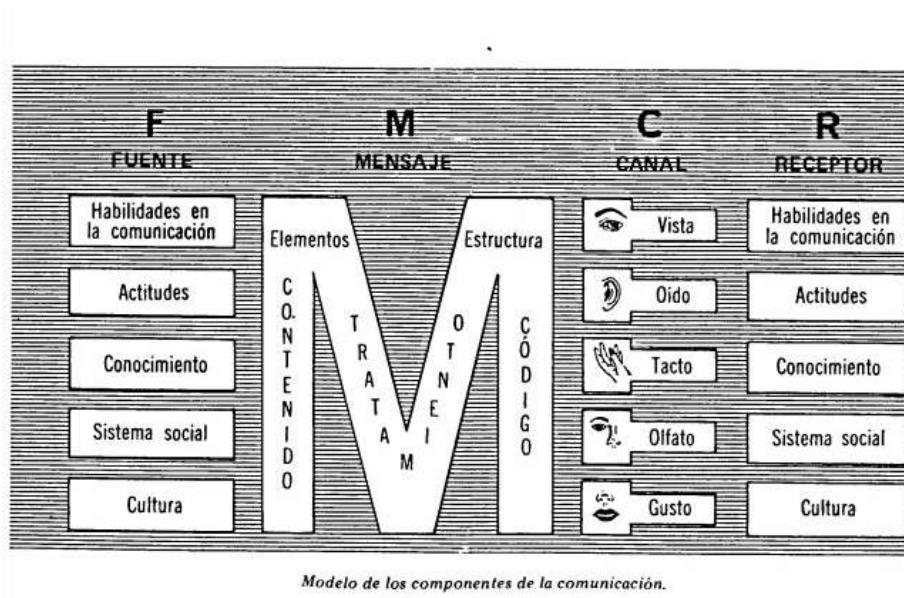


Figura 1. El proceso de la comunicación. Extraído de Berlo (1969), p. 55.

Para delimitar el tema hacia la comunicación interpersonal Capella (1987) define ésta como “el cambio de conducta que acontece cuando alguien es percibido (afectado) por otro”,

es decir, un proceso multifuncional con diversos niveles y principios. Por un lado y de acuerdo a estudios publicados sobre comunicación interpersonal desde un enfoque sistémico, este proceso comunicativo presenta las siguientes funciones principales: obtener información, establecer relaciones, conformar identidades e influir en los otros. Estas funciones hacen de la comunicación un sistema complejo conformado por un conjunto de niveles cuya relación con los procesos cognitivos le atribuyen un carácter subjetivo. El norteamericano Miller (1985) aporta a este campo de estudio la interrelación existente entre estos niveles (Véase figura 2): *audición* (se escucha una expresión oral, comprensible o incomprensible, que corresponde a un estímulo auditivo que solicita una respuesta del oyente); *percepción* (la señal fonética oída es interpretada como patrón fonémico (característico de un idioma), el receptor puede repetir el fonema (repetición sin memoria o con demora); *aceptación* (patrón fonémico es la señal de entrada y su reconocimiento gramatical como oración es un componente del mensaje); *interpretación* de grupos de palabras gramaticales; *comprensión* del entendimiento del acto de habla en la interacción y *evaluación* de acuerdo al nivel de creencias y el conocimiento conceptual.

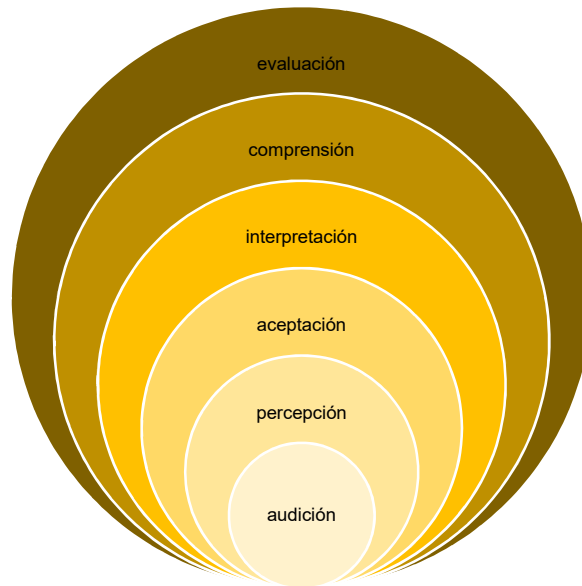


Figura 2. Niveles de la comunicación propuestos por Miller (1985).
Extraído del material tutorial elaborado por C. Izquierdo (2014).

Finalmente, es importante señalar los principios de la comunicación interpersonal derivado de que el objeto de estudio, el método Q/A, constituye un intercambio comunicativo entre docentes y estudiantes dinámico, simbólico, contextual, autorreflexivo, que se aprende y tiene consecuencias (Véase figura 3). De esta manera podemos entender con mayor amplitud y claridad el potencial que presenta la relación comunicativa que tiene lugar entre los comunicantes en las aulas universitarias.

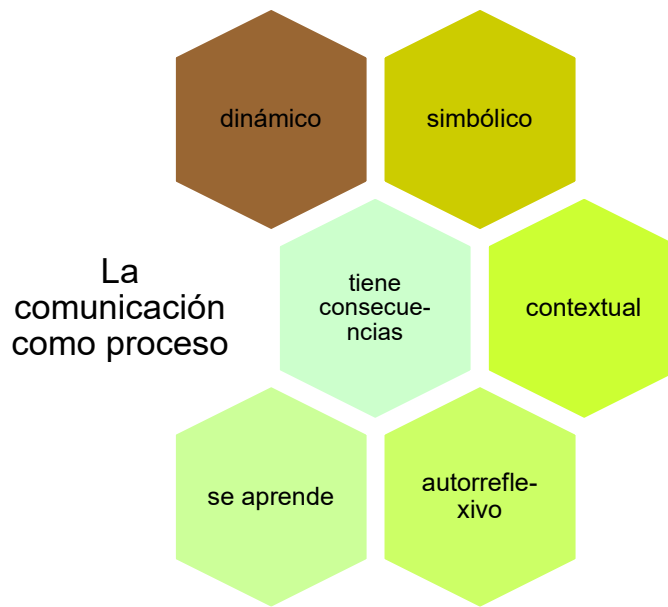


Figura 3. La comunicación como proceso basado en Berlo (1969).
Elaborada por el autor.

Revisión selectiva del tema

Con el objetivo de revisar el método Q/A en este estudio, a continuación se muestra de forma cronológica el estado del arte del tema lo que da una idea de la evolución de los asuntos más relevantes encontrados.

En la década de los 60, por una parte, diversos autores (Bellack, Kliebard y Smith, 1966; Berliner, 1968) comparten que plantear un problema por medio de preguntas parece ser el método más eficiente de estimular el pensamiento de los estudiantes. Esta aportación será retomada por Rosenshine (1971), Durkin y Biddle (1974) y Crawford, Gage y Corno (1978) durante la década de los 70. Schwab (1969) destaca el carácter inquisidor del aprendizaje y plantea que la información del docente quien imparte una clase magistral debe ser interpretada por el estudiante, más que considerarla una fuente de autoridad. El autor

enfatisa que el docente debe formular preguntas con el objetivo de ayudar a los estudiantes a desarrollar el arte de hacer preguntas.

En la década de los 70 dos aportaciones se recogen en relación a este tema: en primer lugar, Dillon (1978) identifica que en el intercambio comunicativo entre el docente y el estudiante se violan frecuentemente dos convenciones del discurso social: a) el docente, quien formula la pregunta, ya conoce la respuesta y, b) el estudiante, quien responde, frecuentemente no espera conocer la respuesta, posteriormente, Cazden (1986) afirmará esta aportación; en segundo lugar, Singer (1978) destaca la importancia del favorecimiento de un aprendizaje significativo crítico en el aula de clase que implica una estimulación del cuestionamiento por parte del estudiante para que éste asuma un papel activo en el proceso de aprendizaje. Esta contribución será retomada por diversos autores (Collins, Brown y Newman, 1990; King, 1994) en la década de los 90 e iniciado el milenio (Bobby et al. 2007).

En la década de los 80 Dillon (1985), en su publicación *Using questions to foil discussion* refuta la creencia comúnmente sostenida de que las preguntas son importantes para estimular el pensamiento de los estudiantes y Wood y Wood (1988) destacan que cuanto más usa el docente preguntas en las clases magistrales, más cortas son las respuestas de los estudiantes y menos iniciativa y participación muestran.

La década de los 90 fue fructífera en relación a publicaciones sobre la formulación de preguntas en las aulas, a continuación se presentan algunas aportaciones significativas. Dillon (1990) conceptualiza la interacción entre docente y estudiantes como un proceso de reciclaje de acuerdo a la siguiente secuencia comunicativa: pregunta del docente – respuesta de los estudiantes – retroalimentación; dicha conceptualización será retomada por Westgate y Hughesen en *Identifying quality in classroom talk: an enduring research task* (1997) y

Yang en *Exploring the characteristics of students' questioning in class and their educational implications* (2002).

Wong (1991) contribuye al estudio del método cuando afirma que las respuestas de los estudiantes tienden a alargarse cuando las preguntas solicitan las opiniones de los estudiantes (*opinion questions*), más que información sobre hechos o datos (*factual questions*) y cuando las preguntas no son cerradas (sí o no).

Sinclair y Coulthard (1992), en primer lugar, los autores sostienen que las preguntas establecen y mantienen los roles y relaciones de los actores involucrados en el intercambio y, en segundo lugar, identifican las preguntas como una forma por medio de la que los docentes verifican el aprendizaje de los estudiantes.

En esta década se distinguen aportaciones desde un enfoque funcional y un punto de vista positivista. Desde el primero, Young (1994) afirma que las preguntas constituyen una fase interaccional en la que el objetivo del docente es establecer contacto con los estudiantes; desde el positivismo Barnes y Tood (1995) consideran que los docentes formulan preguntas para dirigir a los estudiantes hacia un final preconcebido (*preconceived end*).

Para Chuska (1995) todo aprendizaje empieza con preguntas que causan interacciones: pensamiento, actividad, conversación, debate... y Thompson (1998) aporta al estudio del método Q/A la clasificación de las preguntas: *orientadas a la audiencia* y *orientadas al contenido*.

El auge de publicaciones en esta década suscitó aún más el interés por el estudio de este dispositivo pasado el inicio del nuevo milenio, por lo que en las últimas décadas han sido diversas las contribuciones en diversas publicaciones:

Otero y Graesser (2001) afirman que los estudiantes formulan pocas preguntas en el aula de clase y, además, las preguntas frecuentemente formuladas tienen un bajo nivel

cognitivo. En relación a la calidad del pensamiento Paul y Elder (2002) proponen una clasificación de las preguntas en función de las diversas disciplinas; además, destacan que una pregunta está clara cuando sabemos precisamente lo que necesitamos saber para contestarla.

En esta década surge el interés del estudio del método Q/A en relación a algunas disciplinas: Hyland (2002) aporta la idea de que la formulación de preguntas toma relevancia en el campo de los estudios de los negocios; aspecto que será retomado por Reppen en *Academic language: an exploration of university classroom and textbook language* (2004). Fortanet-Gómez (2004), en el estudio basado en clases universitarias magistrales de Derecho, distingue las preguntas no-retóricas, aquellas con respuesta factible, y preguntas retóricas, aquellas cuya respuesta no se espera. Morell (2004) a partir de un corpus de clases magistrales sobre Estudios de Inglés en una universidad española, hace referencia a cuatro tipos de preguntas: preguntas para obtener información, preguntas para verificar el conocimiento de los estudiantes, preguntas retóricas (contestadas habitualmente por el docente) y, finalmente, preguntas para generar acción.

Bamford (2005) encontró que las preguntas en las clases magistrales, principalmente, son formuladas y contestadas por el docente; esto le llevó a pensar el método Q/A como una estrategia para centrar la atención de los estudiantes y de darle un papel activo a la clase magistral y, Moreira (2005) destaca el postulado de la Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico (TASC) que hace referencia al principio del cuestionamiento: al acto de enseñar y aprender preguntas en lugar de respuestas.

Finalmente, Yang (2006) destaca que las preguntas de los docentes pueden ser consideradas como el dispositivo más poderoso para dirigir, extender y controlar la comunicación en las aulas. Si admitimos que el objetivo de las preguntas de los docentes

debiera ser ayudar a los estudiantes a mejorar sus preguntas, los estilos deseados de las preguntas de un docente pudieran ser identificadas como: preguntas de diagnóstico (*diagnosing questions*), preguntas de disolución (*dissolving questions*) y preguntas ilustrativas (*illustrative questions*).

Neber y Anton (2008) aportan que la calidad de las preguntas formuladas por los estudiantes tiene una estrecha relación con el conocimiento previo que poseen sobre un determinado tópico, y Fusco (2012) aborda, como idea central en un artículo, que por medio de las preguntas los docentes pueden promover y mejorar el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades cognitivas.

Conclusiones

El grueso de los estudios revisados apuntan, por un lado, a la mejora psicopedagógica con respecto al uso del método Q/A debido a las escasas preguntas que formulan los estudiantes y el bajo nivel cognitivo de éstas (Dillon, 1988; Otero y Graesser, 2001). Por otro lado, las evidencias sobre la calidad de las preguntas que formulan los docentes y la gestión óptima a la hora de conducir los intercambios son escasas según los sistemas educativos. Así pues, en literatura educativa científica hay una llamada a repensar el uso del dispositivo Q/A en las sesiones de clase expositiva en términos de promover las “preguntas dialógicas” ligadas a la solución de problemas, a la toma de decisiones y a la evaluación de fenómenos que conforman la vida y los retos de los grupos o sociedades en educación permanente. De acuerdo a Moreira (2005), existe la posibilidad de generar un aprendizaje significativo crítico en el aula de clase a partir del postulado de la Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico (TASC) propuesta por este autor, que hace referencia al principio del cuestionamiento, es decir, al acto de enseñar y aprender preguntas en lugar de respuestas. Finalmente, nuevas

aportaciones, en plano de la conceptualización, deben centrarse en acomodar la TASC en la red de intercambios dialógicos y confrontar nuevos modelos teóricos con la experiencia de docentes interesados en la práctica y el entrenamiento del método Q/A, plano empírico, que aportan su forma de ver, revisar e implementar el método del cuestionamiento dentro de un campo de inquietudes que es afín a las razones y motivos que se han expuesto anteriormente.

Referencias

- Alro, H. y Skovsmose, O. (2012). *Aprendizaje dialógico en la investigación colaborativa*. En Valero, P. y Skovsmose, O. (Eds.). *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 149-171.
- Bachelard, G. (1982). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.
- Bamford, J. (2005). Interactivity in academic lectures: The role of questions and answers. En Bamford, J. y M. Bondi (Eds.). *Dialogue within Discourse Communities*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 123-146.
- Barnes, D., y Todd, F. (1995). *Communication and learning revisited: making learning through talk*. Portsmouth: Boynton/ Cook publishers.
- Berlo, D. (1969). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: Ateneo. [Original en inglés, 1960].
- Cappella, J. N. (1987). Interpersonal communication: Definitions and fundamental questions. En C. R. Berger y S. H. Chaffee (Eds.). *Handbook of communication science* (pp. 184-238). Newbury Park, CA: Sage.
- Chuska, K. R., (1995). *Improving Classroom Questions. A Teacher's Guide to Increasing Student Motivation, Participation and Higher-level Thinking*. Phi Beta Kappan Educational Foundation, Bloomington, IN.

- Bellack, A. A.; Kliebard, H. M.; Hyman, R. T. et al. (1966). *The language of the classroom*. Nueva York: Teacher's College Press.
- Berliner, D. C. (1968). *The effect of test-like events and note-taking on learning from lecture instruction*. Universidad de Stanford.
- Dillon, J. T. (1978). *Using questions to depress student thought*. *School Review*, 87, 50-63.
- Dillon, J. T. (1985). *Using questions to foil discussion*. *Teaching and Teacher Education*, 1, 109-121.
- Dillon, J. T. (Ed.) (1988a). *Questioning and discussion: A multidisciplinary study*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dillon, J. T. (1990). *The practice of questioning*. Nueva York: Routledge.
- Fortanet-Gómez, I. (2004). Enhancing the speaker- audience relationship in academic lectures. En P. Garcés, R. Gómez, L. Fernandez & M. Padilla (eds.). *Current Trends in Intercultural, Cognitive and Social Pragmatics*, 82-96. Sevilla: Kronos.
- Fortanet-Gómez, I. y Ruiz-Madrid, Ma. N. (2014). *Multimodality for comprehensive communication in the classroom. Questions in guest lectures*. *Ibérica* 28: 203-224.
- Fusco, E. (2012). *Effective Questioning Strategies in the Classroom: A Step-by-Step Approach to Engaged Thinking and Learning, K-8*. New York, NY: Teachers College Press. 143 pp.
- Gross, R. (2004). *Psicología: la ciencia de la mente y la conducta*. Ed. El Manual Moderno: 4° Edición.
- Linda, E. y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Basado en *Conceptos de Pensamiento Crítico y Principios Socráticos*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Hyland, K. (2002). What do they mean? Questions in academic writing. *Text* 22, 529-557.
- Miller, G.A. (1985a). *Psicología, lenguaje y niveles de comunicación*. En A. Silverstein (Ed.). *Comunicación humana. Exploraciones teóricas*. México: Trillas, pp. 11-28.

- Neber, H. y Anton, M. *Promoting pre-experimental activities in high-school chemistry: focusing on the role of students' epistemic questions*. *International Journal of Science Education*, Londres, v. 30, n. 13, p. 1801-1821, 2008.
- Moreira, M. A. (2005). *Aprendizaje significativo crítico*. Porto Alegre: Instituto de Física, UFRGS.
- Morell, T. (2004). *Interactive lecture discourse for university EFL students*. *English for Specific Purposes* 23, 325–338.
- Otero, J., y Graesser, A. C. (2001). *PREG: Elements of a model of question asking*. *Cognition and Instruction*, 19, 143-175.
- Sinclair, J. Mc. y Coulthard, M. (1992). *Towards an analysis of discourse*. In: Coulthard, M. (Ed.). *Advances in Spoken Text Analysis*. Routledge, Londres, pp. 1–34.
- Singer, H. (1978). *Active comprehension: from answering to asking questions*. *Reading Teacher*, Newark, v. 31, n. 8, p. 901-90.
- Schwab, J. J. (1969). *Learning as enquiring*. En D. Vandenberg (Ed., *Teaching and learning*). Urbana: Universidad de Illinois, pp.32-38.
- Thompson, S. (1998). Why ask questions in a monologue? Language choice at work in scientific and linguistic talk. En: Hunston, S. (Ed.). *Language at Work*. Selected papers from the Annual Meeting of the British Association of Applied Linguistics, University of Birmingham, September, 1997, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, pp. 137–150.
- Yang, M. (2006). *A critical review of research on questioning in education limitations of its positivistic basis*. *Asia Pacific Education Review*: vol. 7, N° 2: 195-204.
- Young, L. (1994). University lectures—macro-structure and micro-features. En: Flowerdew, J. (Ed.). *Academic Listening, Research Perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 159–176.

Wong, E. D. (1991). *Beyond the Question/Nonquestion Alternative in Classroom Discussion*.
Journal of Educational Psychology, Vol. 83, No. 1, 159-162.

Wood, D. y Wood, H. (1988). Questioning versus student initiative. En J. T. Dillon (Ed.),
Questioning and discussion: A multidisciplinary study (pp. 280-305). Norwood, NJ: Ablex.

LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Alicia Vázquez

RESUMEN

En los debates actuales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad, uno de los temas que se han planteado concierne a la producción de textos profesionales o, más precisamente, a la enseñanza y el aprendizaje de los mismos. En este artículo se discuten, en primer lugar, las distintas posiciones respecto de la enseñanza de la escritura de textos profesionales en la universidad. En segundo lugar, se consideran los procesos mediante los cuales los estudiantes atribuyen sentido y significado a las actividades de escritura que se asignan, destacando el papel del contexto institucional y de los conocimientos y experiencias previos en la representación de la tarea. En tercer lugar, se presentan resultados de un estudio que indagó el desempeño de un grupo de estudiantes universitarios a los que se solicitó la producción de un texto de tipo profesional, acompañando testimonios de los participantes de la investigación. Finalmente, se analizan y discuten propuestas de enseñanza destinada al aprendizaje de la producción de tales textos, sus potencialidades y sus límites.

Palabras clave. Escritura profesional, educación superior, representación de la tarea de escritura, enseñanza, aprendizaje

Introducción

En los debates actuales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad, además de dar fuerza y sentido a la denominada alfabetización académica (Carlino, 2012, Carlino, 2013), uno de los temas que se han planteado concierne a la producción de textos profesionales o, más precisamente, a la enseñanza y el aprendizaje de los mismos (Natale, 2013, Navarro, 2013). Respecto de esta cuestión, Camps (2007) planteó algunos interrogantes interesantes:

¿Qué caminos deben seguir los estudiantes (...) para apropiarse de los discursos propios de los diversos campos del saber, para aprender a participar en las actividades científicas y profesionales para las que se preparan?, ¿cuáles son los géneros académicos adecuados para llegar al dominio de los géneros propios de las profesiones a las que los estudiantes accederán? (Camps, 2007 p. 10).

Estos discursos han sido definidos como

...el conjunto de géneros discursivos que llevan a cabo los objetivos específicos de las organizaciones donde circulan, (...) constituyen prácticas discursivas dominantes, que se encuentran estandarizadas y reguladas institucionalmente, y por tanto cumplen un rol clave en los campos de desempeño escolar y laboral respectivos”. (Navarro, 2010, p.1297/1298)

Asimismo, Cassany y López (2010), sostienen que en la mayoría de los ámbitos de actividad humana existen instituciones y organismos que pautan las prácticas lectoras y escriturarias, “organismos que ordenan la manera de usar esas prácticas, con tradiciones, hábitos, normas y modelos que fijan en grados variados la estructura de los textos, su función, los roles que adoptan sus interlocutores, el poder que adquieren, (...)” (p. 347). Es por ello que estos autores entienden que el aprendizaje de la lectura y la escritura profesional constituye “un proceso social de *apropiación* personal de esas prácticas letradas que han sido previamente establecidas por un grupo en un contexto determinado” (p. 354. Italics en el original).

Diferentes posturas se han identificado sobre esta materia; por un lado, las que consideran que los ámbitos educativo y profesional configuran espacios diferentes, cada uno con sus propias finalidades y, por lo tanto, no es posible reproducir en el aula las condiciones particulares de producción de los textos que son característicos del quehacer profesional (Freedman, Adam y Smart, 1994); Tolchinsky, 2000; Camps, 2007; Camps y Castelló, 2013). Por otro lado, se encuentran posturas que argumentan que las universidades pueden jugar un importante rol para ayudar a que los estudiantes desarrollen las habilidades y conocimientos que necesitan para tornarse escritores exitosos en el ámbito profesional (Artemeva, Logie y Martín, 1999; Schneider y Andre, 2005; Carter, Ferzli y Wiebe, 2007) y sugieren caminos por medio de los cuales las instituciones educativas de nivel superior pueden preparar mejor

a los estudiantes en todas las disciplinas para la escritura profesional. (Ver apartado 7). Independientemente de cualquier posición y de cualquier acción institucional, no se puede obviar del análisis un punto crítico que es la perspectiva de los estudiantes: qué sentido le atribuyen las tareas de leer para escribir en el contexto de las aulas universitarias (Camps y Castelló, 2013), sean profesionales o de otro tipo.

El sentido y el significado que atribuyen los estudiantes universitarios a las tareas de escritura: la representación de la consigna

El sentido y significado que le atribuyen los estudiantes a la escritura en la universidad condiciona de manera importante la definición de una tarea que implica leer para escribir. La definición que construyen deviene del modo en que interpretan, se representan, entienden, conciben la consigna que solicita la producción de un texto en base a textos fuente. Esto constituye un proceso complejo ya que, como sostiene Flower (1990), la representación de una tarea no constituye una primera etapa simple y única sino un extenso acto interpretativo que puede evolucionar de modos sorprendentes a medida que se compone el texto. Se trata, entonces, de un procedimiento deliberativo que demanda tiempo y esfuerzo el que, lejos de constituir una habilidad automatizada, exige toma de decisiones cruciales respecto de los posibles modos alternativos de enfocar la actividad.

Además esta autora afirma que la representación de una tarea de leer para escribir es una parte crítica del proceso; la consigna presenta problemas especiales cuando se trata de leer para producir un texto, ya que los alumnos deben esforzarse por definir una tarea que es por naturaleza ambigua; ambigüedad que está dada, no a causa de falta de claridad en su formulación, sino porque no existe una sola respuesta o procedimiento correcto para enfocar el trabajo, ya que una serie de factores mediatizan la interpretación. De ese conjunto de

factores, interesa discutir en este artículo el papel del contexto institucional que configura en gran parte las experiencias y los conocimientos previos acerca del trabajo con los textos. Aunque a veces no resulta fácil diferenciarlos, con propósito analíticos en lo que sigue se tratan por separado.

El efecto del contexto situacional

Al explicar los factores que inciden en la definición de las tareas de escritura por los estudiantes, Nelson (1990) señala que, cuando es ubicado en el complejo sistema social de la clase, el trabajo académico sufre una serie de transformaciones debido a que la clase constituye un grupo social, y las consignas se definen y negocian en el ámbito del aula; la misma historia de la clase provee información acerca de la naturaleza de las demandas de la tarea: los estudiantes se basan en el feedback que reciben en tareas anteriores para refinar su noción de lo que es importante en un curso particular. En general, la tarea se realiza en un clima altamente evaluativo, en el cual se asignan notas en función del desempeño; las respuestas que los profesores aceptan y las calificaciones que asignan son, en muchas ocasiones, las que realmente definen la tarea.

Referido más específicamente a la escritura profesional algunas propuestas de enseñanza plantean situaciones que intentan simular el discurso del lugar de trabajo. En la investigación de Freedman, Adam y Smart (1994), se compararon los discursos de profesionales y de estudiantes de un mismo campo disciplinar en un curso concebido para simular el discurso de un campo ocupacional. Los resultados pusieron de manifiesto que para los estudiantes la escritura es una tarea escolar, una actividad impuesta aun cuando se proponga una situación ficticia, ya que definen igualmente la actividad de escritura como una tarea dirigida al profesor y que a pesar de los esfuerzos didácticos por crear un real trabajo de escritura

recurriendo a la simulación se observaron muy claras diferencias en la manera en que los estudiantes definieron el contexto institucional, las prácticas de lectura y los procesos de redacción, diferencias éstas que se reflejaban en los rasgos textuales” (Tolchinsky, 2000, p. 57). Por su parte, Tolchinsky (2000) destaca la diferencia entre escritura profesional y escritura curricular. Señala que las motivaciones sociales varían de una situación a otra: los profesionales escriben intentando que el texto refleje sus metas individuales y esperan que sus escritos tengan algún impacto en la esfera de actividad en la que realizan su tarea; los estudiantes, en cambio, escriben para los profesores, para exponer un conocimiento, para ser evaluados. Los escritos de los estudiantes son efímeros, rara vez se usan fuera del ámbito de una asignatura en particular, no son consultados por los compañeros para aprender de ellos, poseen una extensión determinada por las instrucciones más que por el contenido o argumento a desarrollar. Coincidiendo con los argumentos anteriores, Camps y Castelló (2013) entienden que cuando a los estudiantes de grado se les pide informes con la intención de que las actividades a las que se enfrenten sean lo más funcionales, auténticas y significativas posibles, deben definir la tarea desde su rol de estudiantes ya que el texto va a ser evaluado y su único destinatario será profesor que lo solicita; de allí que el sentido de la escritura usualmente esté vinculado a dar cuenta de lo aprendido. El papel del contexto, tal como ha sido destacado, es de impacto decisivo ya que configuran las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes y en base a ellos, los estudiantes abordan los modos singulares de resolución de una consigna en cada situación de escritura particular.

El efecto de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes acerca de la tarea

La mayoría de los estudios que examinaron el efecto del conocimiento previo de los estudiantes sobre lo que tienen que escribir se refiere al contenido, es decir, a la información acerca del tema; otros han analizado, además, el conocimiento estructural o de género, que se relaciona al conocimiento sobre la organización de la información dentro de géneros específicos (Valencia, Stallman, Commeyras, Pearson y Hartman, 1991).

Se puede considerar, de manera general, que los conocimientos previos refieren a los “distintos tipos de información contenida en la memoria de largo plazo, que son necesarios para la construcción de significado del texto escrito” (Guterman, 2003, p. 634). Incluyen conocimiento lingüístico, gramatical, estratégico, textual y contextual, proveen un marco que permite a los lectores organizar la información textual de manera más eficiente y efectiva, integrar la información nueva con la vieja y hacer inferencias acerca de lo que ocurrió o es probable que ocurra en el texto. Interesa en este artículo referir a las cuestiones que corresponden al espacio retórico (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Ruth y Murphy (1988) estudiaron las variaciones en el modo en que los estudiantes de su estudio leyeron e interpretaron una consigna de escritura. Estos investigadores encontraron que al interpretar la consigna los estudiantes se basaron en diferentes fuentes de significado: el conocimiento previo (experiencias personales, su conocimiento del tema y de estrategias para escribir y su conocimiento del lenguaje y cómo éste opera en diferentes clases de textos) y el texto mismo (una particular combinación dada por el tema y las instrucciones),

En el modelo de Hayes y Flower (1980), se especifican los conocimientos disponibles en la memoria de largo plazo del escritor, a los cuales apela para la producción escrita. La memoria de largo plazo constituye un espacio donde el escritor ha almacenado los

conocimientos sobre el tema, sobre la audiencia y sobre las distintas estructuras textuales; se caracteriza por su estabilidad y por poseer su propia estructura interna; es decir, la información que el escritor necesita ya está estructurada tal como fue conservada. Es necesario, en consecuencia, que el escritor la reelabore en función de los rasgos del texto que está escribiendo. O sea que una de las tareas del escritor consiste en la adecuación de la información disponible a las necesidades del texto, de los objetivos y de la audiencia (Cassany, 1995).

Por su parte, Castelló (2002), señala los aspectos referidos a los tipos de conocimientos que deberían dominar los escritores para producir un texto adecuado; entre ellos interesa destacar el conocimiento de las estructuras textuales y de los de los géneros más comunes en situaciones discursivas diversas, como así también de las características de la comunidad científica al interior de la cual se lee y escribe.

La investigación de Arnoux, Nogueira y Silvestre (2003) muestra que en cursos avanzados de nivel secundario estudiantes con un mismo nivel de habilidades lingüísticas, manifestaron diferencias en la forma de construir los textos a partir de materiales. Frente a una consigna de redactar un texto en base a la lectura de dos documentos que ofrecían información complementaria sobre un tema, los alumnos de distintos establecimientos educativos interpretaron la consigna de manera diferente. En uno de ellos los estudiantes interpretaron que la consigna demandaba la redacción de un texto expositivo; en el otro centro escolar, los estudiantes elaboraron un texto caracterizado por un fuerte acento argumentativo, sin atender a los rasgos genéricos de las fuentes. Las autoras de este trabajo consideran que las diferencias de interpretación de una misma consigna son atribuibles a la mayor disponibilidad de conocimientos lingüísticos, por un lado y, por otro, a las experiencias de los estudiantes

que estaban expuestos a diferentes modalidades pedagógicas en cada establecimiento educativo.

En el estudio de Torrance (1996) se les solicitó a estudiantes del año final de un curso de psicología la producción de un ensayo extendido en el que debían desarrollar ideas que habían sido trabajados en las clases. Los resultados mostraron que los alumnos de la muestra, en la medida en que escribían dentro de un género que les resultaba familiar, no necesitaron definir el problema retórico ya que solo debían adecuar un nuevo contenido dentro de un esquema ya aprendido, lo que les permitió dedicar más tiempo a explorar el contenido y generar el texto. Como asimismo señalan Klein y Kirkpatrick (2010), si el escritor dispone de conocimiento apropiado de los aspectos estructurales de un texto, éste se recupera fácilmente de la memoria de largo plazo y no requiere de un nuevo aprendizaje.

Schellings y Broekkamp (2011) consideran fundamental la conciencia de la tarea ya que ésta regula las actividades de aprendizaje. Desde este punto de vista afirman que la interpretación se realiza en función del conocimiento metacognitivo del estudiante acerca de la tarea, su concepción acerca del trabajo académico y su atención activa y estratégica para descifrar las demandas involucradas.

Como una manera de contribuir a la discusión se presentan en este trabajo los resultados de una investigación cuyo propósito fue indagar el modo en que un grupo de estudiantes universitarios se representó y resolvió una tarea que solicitaba un texto de naturaleza profesional.

Un estudio acerca de una tarea de escritura profesional en un curso universitario

El estudio de casos presentado aquí se extrae de una investigación más amplia cuyo objetivo era examinar la relación entre la forma en que un grupo de estudiantes universitarios

con diferente nivel de información previa entendieron una consigna que solicitaba una tarea de escritura de un texto profesional, las estrategias que emplearon para realizarla y la calidad del texto resultante. El propósito era estudiar los procesos que siguen los lectores y los escritores para elaborar un informe en base a la consulta de un conjunto de materiales (Vázquez, 2015). De esa amplia investigación, este artículo enfoca las dimensiones de la consigna referidas a los aspectos retóricos de la misma: posición enunciativa, destinatarios, propósitos del escrito y sentido de la tarea y tipo de texto a escribir, delimitando como objetivos de este artículo los que a continuación se mencionan.

Objetivos

3.1.1. Describir los modos particulares en que un grupo de estudiantes universitarios con diferente nivel de información previa se representa una consigna que les solicita la producción de un texto escrito de tipo profesional con fines de evaluación.

3.1.2. Analizar el impacto de la consigna propuesta en la definición de la tarea por los estudiantes.

3.1.3. Discutir las posibilidades que brinda la consigna para asumir un rol profesional determinado, definir el propósito del escrito, configurar la audiencia al cual supuestamente se dirige y representarse el tipo de texto a escribir.

Se esperaba que los estudiantes con mayor nivel de información previa atendieran más adecuadamente a las dimensiones retóricas de la consigna que los participantes con menor nivel de conocimientos.

Participantes

Las participantes del estudio fueron alumnos de un curso de Didáctica I, que cursaban el tercer año de la carrera de Psicopedagogía, que se dicta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Se seleccionaron 20 estudiantes del curso mediante un cuestionario que se administró antes de que comenzaran a resolver la tarea. El propósito del cuestionario era recabar información sobre los conocimientos de las estudiantes respecto de la lectura, la escritura y la alfabetización inicial.

El cuestionario contenía tres conjuntos de enunciados. Un conjunto vinculado a la manera de entender el proceso de lectura y de escritura y se solicitaba a los sujetos que, de acuerdo a alternativas presentadas, marcaran las que evaluaban como la mejores opciones. El otro conjunto de enunciados indagaba acerca de las conductas, acciones y operaciones que un lector/escritor debe llevar a cabo para ser considerado competente. El tercer conjunto de enunciados, referidos a alfabetización inicial, constaba de ocho ítems de verdadero falso y solicitaba a los sujetos que marcaran las opciones que consideran correctas.

Las respuestas de las estudiantes sobre lectura y escritura se confrontaron con la opinión de expertos, a quienes se administró el mismo cuestionario. Algunos de los informantes eran especialistas en comprensión y redacción de textos y otros eran investigadores del ámbito de la psicopedagogía y la psicología educacional que producían escritos académicos como práctica habitual.

Se consideraron correctas las respuestas coincidentes con las de los expertos y se asignó un puntaje a cada uno de los ítems del cuestionario administrado a las estudiantes. Se sumaron las respuestas correctas a la parte del cuestionario sobre alfabetización inicial, considerando correctas las respuestas que coincidían con la concepción de alfabetización

inicial sustentada por los profesores de la materia que las estudiantes estaban cursando. De este modo se obtuvo un puntaje para cada alumno del curso. Se calculó la media ($\bar{X}=11$), la mediana ($M_{dn}=11$) y la desviación típica ($s = 1,90$) para establecer la línea de corte, y en base a ello, se seleccionaron los diez puntajes más altos (grupo de estudiantes con mayor nivel de información previa) y los diez puntajes más bajos (grupo de estudiantes con menor nivel de información previa) del conjunto de cuestionarios recolectados. Dos estudiantes de este último grupo abandonaron el curso de la materia, por lo que quedó integrado por 8 participantes. La muestra quedó conformada por 18 participantes, de sexo femenino y con una edad promedio de 20,8.

La tarea de escritura

La tarea solicitada requería a las estudiantes asumir la posición enunciativa de psicopedagogas que trabajan en una institución educativa de nivel primario en actividades de asesoramiento a maestros en el área de la lengua. Además, en tanto la tarea a realizar constituía un parcial de evaluación, implicaba asimismo el involucramiento de las participantes como estudiantes que cursaban una materia obligatoria del plan de estudios de la carrera. El desempeño en el parcial suponía la aprobación o desaprobación del mismo dependiendo del cumplimiento de los requisitos que debían cumplimentar. De acuerdo a ello, tenían que adecuarse a esta doble demanda. La tarea consistía en escribir un informe sobre alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista, que sería presentado, para su discusión, en un encuentro al que asistiría personas interesadas en el tema que podían o no compartir los postulados sostenidos en el informe, tratando de convencerlos de la perspectiva asumida en base a claras explicaciones y sólidas bases conceptuales, para lo que era necesario construir un texto de naturaleza expositivo-explicativa. En el encuentro estarían presentes

directivos y otras autoridades de órganos escolares, además de docentes y psicopedagogos de varias instituciones educativas. Además, en tanto el trabajo constituía un parcial de evaluación se supone que el mismo sería evaluado y calificado por los profesores encargados del dictado de la materia. En razón de ello, las participantes debían tener presente ambos destinatarios como audiencia del trabajo. El trabajo a presentar, parcial e informe de discusión, implicaba un doble propósito: tanto demostrar los conocimientos adquiridos como convencer a una audiencia más o menos informada, más o menos especializada, que compartía en grados diversos la perspectiva constructivista sobre alfabetización inicial. La elaboración del informe requería la lectura de materiales bibliográficos complementarios pero de diferente naturaleza (desarrollos teóricos, resultados de investigaciones y descripción de experiencias) y de diversa complejidad y extensión. El instructivo indicaba la estructura del informe: Introducción (objetivos y temas a desarrollar); Desarrollo (tratamiento de los temas pertinentes esenciales: escritura como objeto a enseñar, el alumno como sujeto de aprendizaje, principios generales de alfabetización inicial) y Conclusión (síntesis de los temas desarrollados y cierre del trabajo). Asimismo se especificaba la extensión del texto (tres carillas), el plazo de presentación (un mes), los criterios de evaluación (claridad conceptual, pertinencia de la información, integración de la información, citas y referencias), y la bibliografía de lectura obligatoria.

Recolección y análisis de datos

El estudio empleó procedimientos de la investigación cualitativa; como procedimiento de recolección de datos se emplearon entrevistas semi-estructuradas, una vez entregada la consigna e inmediatamente antes de la realización de la tarea. El guion de la entrevista incluía cuestiones referidas a distintas dimensiones de la consigna: posición enunciativa,

destinatarios, propósito del escrito, sentido de la tarea, temas a incluir, tipo de texto a escribir, criterios de evaluación y dificultades de la tarea. En este trabajo los datos y resultados que se presentan corresponden solo a los aspectos retóricos de la consigna. A tal efecto se incluyeron preguntas del siguiente tipo: ¿Qué es lo que la consigna te solicita?; ¿Qué clase/tipo de texto piensas que tienes que escribir?; ¿Para qué y para quién escribes el texto?; ¿Por qué lo escribes?; ¿Quiénes serán los lectores de tu texto?; ¿Para qué lo leerán?

Dimensiones de análisis de los aspectos retóricos de la consigna

Las respuestas de las informantes se analizaron de acuerdo a dimensiones previamente especificadas (Tabla 1).

Tabla 1

Dimensiones de análisis de la representación de los aspectos retóricos de la consigna

Representación de la posición enunciativa de los estudiantes	Considera los dos planos de la posición enunciativa: estudiantes y psicopedagogos
	Considera solo la posición enunciativa de estudiantes
	Considera solo la posición enunciativa de psicopedagogos
	No considera ningún plano de la posición enunciativa
Representación de los destinatarios del escrito	Considera los dos grupos de destinatarios implicados: docentes y asistentes a reunión de discusión
	Considera solo a los docentes como destinatarios
	Considera solo a los asistentes a la reunión de discusión como destinatarios
	No considera a los destinatarios
Representación de los propósitos del escrito y del sentido de la tarea	Elaborar un informe para demostrar los conocimientos adquiridos
	Elaborar un informe para convencer a una audiencia
	Evaluación
	Comprensión
	Aprendizaje
Representación del tipo de texto a escribir	Explicativo
	Argumentativo
	Expositivo-explicativo
	Argumentativo-explicativo

Resultados

En base a las categorías expuestas, se estimó el grado de adecuación de los aspectos retóricos de la consigna, diferenciando por nivel de información previa de los estudiantes.

Tabla 2

Consideración de los aspectos retóricos de la consigna por nivel de información

Nivel de información	Dimensiones											
	Posición enunciativa		Destinatarios		Propósitos del escrito y sentido de la tarea						Tipo de texto	
	Est y Ps	Est	As y Doc	Doc	Ahp	Dc	Acc	Pt	Ev	Ca	Ex Exp	Ex Arg
MI	5	5	10	-	2	9	5	1	9	5	6	2
	50%	50%	100%		20%	90%	50%	10%	90%	50%	60%	20%
mi	5	4	7	1	5	8	4	3	8	-	3	1
	62%	50%	87%	12%	62%	100%	50%	37%	100%		37%	12%
	10	9	17	1	7	17	9	4	17	5	9	3

Nota. Est: Estudiantes; Ps: psicopedagogas; As: Asistentes al encuentro; Doc: Docentes; Ahp: aprendizaje de habilidades profesionales; Dc: Demostrar conocimientos; Acc: aprendizaje de contenidos, comprensión; Pt: aprendizaje de producción de textos; Ev: Evaluación; Ca: convencer a la audiencia; Ex: Explicativo; Exp: expositivo; Arg: argumentativo.

En la Tabla 2 no se observa una tendencia predominante en relación a la posición enunciativa por nivel de información, ya que la mitad de los participantes seleccionaron la de estudiantes y la otra mitad la de estudiantes y psicopedagogas. Es evidente, además, que la gran mayoría de los estudiantes escribió un texto dirigido tanto a los supuestos asistentes al encuentro como a las profesoras que impartían la enseñanza de la materia. Asimismo se manifestó una fuerte tendencia a considerar que el propósito de la tarea era demostrar los conocimientos adquiridos con finalidades de evaluación (17 casos = 94%). Si se tiene en cuenta el nivel de información previa de las participantes, se evidencia una diferencia a favor de las estudiantes de mayor nivel de información (en adelante MI) de contemplar como propósito el de convencer a la audiencia y de escribir un texto expositivo-explicativo, en

tanto se encuentra mayor tendencia a atribuir el sentido de la tarea a la adquisición de habilidades profesionales y de producción de textos en las estudiantes de menor nivel de información (en adelante mi). A continuación se presentan testimonios que ejemplifican las ideas de los estudiantes sobre las distintas dimensiones analizadas.

Posición enunciativa

a) Estudiantes y psicopedagogas

1. Tenemos que ubicarnos como psicopedagogas que en los últimos tres años venimos desarrollando tareas de asesoramiento y tenemos que hacer un informe que se presenta en un encuentro, tendría que escribir teniendo en cuenta eso para que el mensaje que quiera dar sea claro, pero no tengo que dejar de tener en cuenta que es una evaluación [Se suponía que] ya que estábamos trabajando en una escuela desde hace un tiempo y era para una conferencia donde iba a haber personas que algunas estuvieran de acuerdo y otras no con esta perspectiva (...) [El trabajo] es una instancia evaluadora, es un trabajo que sirve como parcial. En un primer momento lo hago para aprobar este trabajo y poder alcanzar la nota que aspiro. Lo voy a hacer respetando todas las formalidades que se requieren porque es una evaluación (5MI).

2. En este caso es un parcial, lo va a leer la profesora (...); la psicopedagoga tenía una conferencia, de que representaba a su institución y tenía que exponer una propuesta constructivista, de metodología constructivista para la enseñanza de la lectura y escritura para niños. (...) (6MI)

3. [En el trabajo tenemos que] decir cómo la maestra tiene que hacer actuar al niño, que sea crítica. [Mostrar] qué cosas tiene que lograr la maestra con el niño. [Está destinado a] un grupo de maestros y para que ese grupo de maestros pueda llevar mejor a cabo la enseñanza del sistema de escritura en este caso y para que los alumnos, todos los alumnos de acuerdo a sus niveles, sus características puedan avanzar y sentirse apoyados por la maestra (11mi).

4. [Al trabajo] lo escribo porque me lo piden, lo van a leer las profesoras para saber si está bien... (...) nosotras tenemos que presentarlo [al trabajo] en un congreso, delante de varias personas, cómo se dicta... cómo se enseña a leer y a escribir a los chicos... [Al texto lo escribo] para que los padres se enteren cosas de los que sus hijos aprenden en primer grado, y para el docente, cómo enseñar, cómo entender mejor el método para enseñar a los alumnos (...) (12mi).

5. El principal motivo es porque me lo está pidiendo la cátedra y me vale como parcial (...) Acá me está pidiendo que yo realice, o sea, yo me tengo que imaginar que yo trabajo ya como psicopedagoga en un colegio en donde van a hacer un intercambio de posiciones sobre enseñar a un nivel inicial... cómo enseñar a escribir... a escribir en un nivel inicial.

Entonces te piden que vos elabores una propuesta para intercambiar esas opiniones para justamente ver cuál es la mejor, o entre todas que saquen cómo enseñar a leer y escribir (18mi).

b) Estudiantes

6. [Al trabajo lo hago porque hay que hacerlo, si no, no lo haría, tengo que cumplir con la tarea (4MI).

7. Escribo el texto para cumplir con los requisitos de la cátedra. (...) (7MI).

Destinatarios

a) Profesores de la cátedra y asistentes al encuentro

8. [La consigna específica que teníamos que] asistir a un encuentro y exponer la teoría constructivista en todo ese establecimiento en donde yo estoy inserta y tener que explicar las bases teóricas, los constructos más teóricos, los pilares más básicos [de la perspectiva constructivista]. (...) tenía carácter de parcial (...) (10MI)

9. [Al trabajo] lo va a leer la profesora. Sí, ella es la que me va a evaluar. (...) Tengo que preparar un informe en torno a la alfabetización inicial para explicar a los demás, a los docentes, psicopedagogos que están en la reunión acerca de una propuesta, a ver cómo voy a encarar, como un proyecto diría yo. Presentar un informe a otros colegas, psicopedagogos, docentes directivos. Hay que tener en cuenta que no todas las personas que van a estar ahí van a estar familiarizados con este enfoque. [Es] para directivos, otros docentes, psicopedagogos y además otras personas que vayan al encuentro. Supuestamente personas demás colegas míos que van a estar trabajando este tema. (...) En este caso es un parcial, [se escribe] para la profesora que es la que va a corregir; no sé si alguien más que la profesora [lo va a leer]. Hacer un informe para presentar en un debate que se hacía de la dirección de escuelas, y yo representando al colegio, hablando sobre una perspectiva, sobre la perspectiva didáctica acerca de cómo el sujeto aprende, el proceso de aprendizaje, el proceso de escritura, desde la perspectiva constructivista. (...) (6MI)

10. Es un pedido de la cátedra que te da para evaluarte. (...) Está dirigido a la cátedra, a los profesores. [Para personas] interesadas en este tipo de actividades. Para los maestros, una propuesta para maestros para poder intervenir con ellos (13mi)

11. (...), como que creamos estrategias para enseñar a leer, después cuando las expongamos, como que de esas estrategias entiendan los que están en esa reunión lo que queremos decir, lo que queremos planificar Para personas que tengo que tener en cuenta yo, para docentes de otras escuelas, para psicólogos. Lo va a leer mi profesora para que me evalúe a mí (16mi).

12. Tengo que abarcar todos los temas que yo pienso que supuestamente quieren escuchar ellas [las profesoras], a toda la bibliografía que sé que son concedoras ellas. (...) es para

un encuentro; a ver... [Lee la consigna] se organiza un encuentro para intercambiar posiciones (Lee la consigna). ¡Ah!, es para representantes de distintos centros educativos, (...) yo me tengo que dirigir a ellos para mostrar cuál es la propuesta del colegio en la que yo supuestamente estaría trabajando, para que tengan conocimiento de las distintas propuestas (10MI).

13. [Está destinado a] directivos, otros docentes, psicopedagogos y además otras personas que vayan al encuentro. Supuestamente personas demás colegas míos que van a estar trabajando este tema (17mi5).

b) Docentes de la cátedra

14. [Al trabajo lo van a leer] supuestamente otros psicopedagogos, directivos, docentes, si fuere esto verdad ¿no?, pero lo van a evaluar las profesoras (8MI).

Propósito

a) Demostrar los conocimientos adquiridos

15. Demostrar los conocimientos que yo tengo acerca del sistema de escritura, en qué me baso yo para plantear ciertas técnicas, los fundamentos, en qué me baso yo para decir tal o cual cosa, el conocimiento que yo he adquirido en las clases (11mi).

b) Aprendizaje, comprensión de contenidos

16. Lo que se va a reflejar en el informe es si aprendí o no aprendí, si leí o no leí la bibliografía. Lo principal es lo que se me ocurre a mí a través de los conocimientos que adquiriré y si la propuesta coincide con lo que he estado viendo (14mi).

c) Convencer a la audiencia

17. [Al texto lo escribo] para personas que me parece que algunas puedan tener conocimiento otras no. Para informar me parece... Que lo puedan entender [al informe] personas que no sepan de esta temática, porque no todas las personas que supuestamente vamos a estar en esa reunión son partidarias de ese lineamiento, entonces yo tengo que buscar que ellos puedan entender eso que yo les estoy proponiendo. El objetivo es de información, de comunicación fundamentalmente, que implicaría que yo pueda ofrecer mi postura pero que también pueda tener en cuenta la postura de los otros, a ver qué puedo sacar, pero siempre tratando de tener en cuenta este lineamiento. Lo que tenemos que hacer es (...) ofrecer un informe, explicar en qué consiste esta perspectiva constructivista, bajar a un informe cuáles serían los principales lineamientos de esta perspectiva y bueno...no sé si hacer entender, tratar de argumentar a favor de esta perspectiva....Para informar, para convencer, para todas esas cosas lo haría, para buscar aprobación, para ver si están de acuerdo o no, para conocer; me parece que buscas también saber lo que otro piensa (1MI).

18. (...) hay que intercambiar posiciones, hay que debatir, entonces es mostrar la posición, o sea, mostrar la posición constructivista. Que muestre más o menos de qué se trata el enfoque constructivista en un contexto educativo, teniendo en cuenta el proceso de escritura. Defender la propuesta constructivista, contar las propuestas que el modelo propone; hablar del modelo tradicional, después, como contrapartida [hablar del modelo constructivista], mostrar este otro punto de vista (3MI).

d) Aprender habilidades de desempeño profesional

19. [Aprender] cómo intervenir psicopedagógicamente en la enseñanza de la lectura y porque es un método para aprender, es una estrategia, por más que sea un parcial a mí me va a servir para mi futuro, para trabajar (16mi).

20. En este caso es un parcial. Aprender todos los contenidos de esta materia y me sirve este trabajo para un futuro si se presenta alguna situación que yo tenga que presentarme a algún debate o algo así, tener una idea de cómo hacerlo. [Esto] al margen de aprender los contenidos de la materia (17mi).

21. Creo que en un principio para mí quiero que esto me sirva, yo quiero hacer algo que le va a servir a un docente que esté en la escuela enseñando, dando clases en el aula, y quiero tratar de ser objetiva para que ese docente o ese grupo de docentes lo entienda y lo pueda aplicar y que realmente sirva y después, bueno, no consta en el trabajo pero para que el día de mañana a medida que lo vaya perfeccionando pueda ver si estas ideas que tengo ahora me han servido o no. Qué prácticas utilizaría yo en el aula para enseñarle el sistema de escritura a los chicos, qué sería lo adecuado, cuáles serían esas actividades, cómo conceptualizaría el sistema de escritura, es decir, como objeto de conocimiento para el chico, todas esas cosas (11mi).

22. Esto me va a servir para más adelante y me parece buena la tarea porque es una forma de empezar; no es como una práctica que vamos a tener que hacer en un colegio, pero para mí hay que empezar así. El propósito es aprender cómo voy a tener que trabajar con los docentes; está bien que ahora no hay ningún docente que yo tenga que asesorar, pero más adelante lo voy a tener. (14mi).

e) Aprender estrategias de producción de textos

23. Además de ser un parcial, estoy aprendiendo cosas que supuestamente ya las había aprendido en la secundaria y hay que volcar todo eso, eso que yo tenía, volver a traerlo, que me cuesta un montón porque hay cosas que ni me acuerdo y cosas muy importantes y que yo no las tenía muy en cuenta. Por ejemplo la profesora recién hablaba de la producción del texto y nos mostraba el tema de revisar, de redactar, de los objetivos de los propósitos, y eso ni lo tenía en cuenta cuando yo entregué trabajos y creo que ahora es tiempo de corregir, vamos a empezar a hacerlo diferente, o sea voy a planificar, a ponerme objetivos, propósitos, (...) (15mi).

4. Tipo de texto

24. [Tengo que explicar] mi idea basada en el contenido teórico de estas autoras [de la bibliografía] y justificar mi idea con eso, por qué yo puse eso y lo considero así. Pero en orden lo pondría así: la presentación del tema, el desarrollo en sí y después justificar por qué mi posición es esa. Una introducción donde se explicita el propósito, el desarrollo del tema y una conclusión (...). Cada cosa que nosotras digamos o pongamos en el trabajo, justificar por qué yo estoy considerando que tiene que ser así; entonces cuando uno lo expone a otro tiene que justificar el por qué, justificar por qué es así, según un autor y la bibliografía que nos piden [las profesoras]. Un texto argumentativo, poner mi posición frente a estos temas, argumentando el por qué pongo esas cosas, (...) (9MI).

25. [Tengo que explicar] con qué yo me apoyo, con qué me sostuve para decir lo que estoy diciendo, porque si no, no le daría validez a lo que estoy tratando de explicar. (2MI).

26. Un texto informativo, explicativo, que explique (...). Y que lo que propongo yo esté basado en un argumento; yo propongo esto por tal o cual cosa, que tenga una justificación y justamente, un argumento que me esté validando para decir eso (11mi).

27. Argumentativo, si bien yo voy a dar una idea, explicar por qué voy a dar esa idea. (17mi).

28. Un trabajo con estructura: introducción, desarrollo y conclusión (8MI)

29. [Tengo que escribir] un informe, consta de una introducción, el desarrollo. En la introducción [se incluye] todo lo que vamos a tratar, (...). En el desarrollo del trabajo tenemos que (...), y en la conclusión, una síntesis (...) (5MI).

Discusión

En base a los objetivos planteados en el estudio que se describe en este artículo, se puede señalar, en primer lugar, que las estudiantes han concebido la tarea solicitada de modo particular de acuerdo con el nivel de información previa, siendo más adecuada la de las estudiantes MI; en segundo lugar, que la consigna planteada ha tenido un escaso impacto en la definición de la tarea y, por último, que la tarea brindada escasa posibilidades para asumir el rol profesional pretendido y configurar la audiencia al que el trabajo sería destinado como así también para representarse el tipo de texto a elaborar.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se proponen como ejes de discusión los vinculados con las dimensiones de análisis de los aspectos retóricos de la consigna. En primer lugar, en relación a la *posición enunciativa*, es pertinente preguntarse: ¿cómo se representan las estudiantes a sí mismas como psicopedagogas? Desde ese rol ¿cómo se conciben como productoras de la elaboración de un informe escrito sobre alfabetización inicial para ser debatido en un encuentro? La visión más extendida es la de adoptar el papel de una *asesora experta* quien, desde una situación jerárquica, *provee* o *prescribe* la forma correcta de enseñar; es decir, muestra a los docentes (asistentes al encuentro) cómo enseñar (Solé, 1998). Las expresiones de las entrevistadas son suficientemente elocuentes de la manera de imaginarse la figura de la psicopedagoga: *dar, informar, mostrar, explicar, contar, llevar* información a personas que *no saben* para que *entiendan* lo que se les está sugiriendo: una *propuesta*, un *plan*, un *proyecto*, un *método*. Esta interpretación supone una modificación importante de la actividad, ya que la misma plantea un encuentro de discusión y de intercambio de ideas, de confrontación de posturas, que ubicaría a la psicopedagoga que elabora el informe en una relación más bien de simetría con respecto los supuestos asistentes a la reunión.

En segundo lugar, al referir a los *destinatarios*, en su mayoría los alumnos consideraron a los dos grupos de destinatarios: docentes y asistentes al encuentro. Sin embargo, al referir a estos últimos en ocasiones limitaron la audiencia a una sola categoría de asistentes (generalmente *maestros*), los denominaron de manera genérica (*gente de la escuela, personas*), o incluyeron otra cuya presencia no estaba prevista en la consigna (*padres, psicólogos*), poniendo de manifiesto la dificultad para representarse a los potenciales lectores de sus escritos. Paralelamente, en relación al tipo de encuentro, éste fue considerado por los estudiantes indistintamente como *debate, conferencia, charla* o *congreso*.

Las respuestas de los estudiantes manifiestan un escaso desarrollo de la conciencia de la audiencia, lo que constituye un punto crítico y digno de analizar puesto que, como sostienen Hayes y Nash (1986), los escritores estudiantes no poseen la experiencia de dirigirse a una audiencia que no conocen personalmente, imaginar unos destinatarios y experimentar el mensaje como ellos lo harían. Esto constituye un acto representacional complejo, que raramente se revela en los protocolos de las personas que están escribiendo para una audiencia extraña. La posición de Hyland (2005) coincide con los planteos anteriores al afirmar que todos los escritores necesitan considerar para quienes escriben y adaptar la prosa para responder a las necesidades de los lectores. Sin embargo, anticipar expectativas y respuestas puede resultar muy difícil para los escritores novicios porque no están acostumbrados a ver la escritura como una actividad interactiva o imaginar las percepciones, intereses y requerimientos de una potencial audiencia. Considera, además, que el mismo concepto de audiencia es escurridizo, porque no alude tanto a lectores reales como de la conciencia del escritor de un contexto retórico, lo que no constituye un problema para los escritores expertos quienes pueden apoyarse en su conocimiento para predecir la forma en que los lectores reaccionarán a sus argumentos y cómo éstos pueden estructurarse para ser inteligibles y persuasivos.

En cuarto lugar, respecto del *propósito y el sentido de la tarea*, los estudiantes casi en su totalidad entendieron era ser evaluados, pero también se encuentran algunas ideas que exceden las que han sido explícitamente formuladas en la consigna. Aunque la mitad de los estudiantes percibieron que, además, la actividad las preparaba para cumplir con el rol de psicopedagogas en futuras situaciones de desempeño profesional, una minoría le atribuyó asimismo el sentido de aprender estrategias de producción textual.

En quinto lugar, considerando el *tipo de texto* a escribir, la consigna solicitaba un informe de naturaleza expositiva con finalidad explicativa, en el sentido de hacer comprensible a otro una posición particular en relación a la temática tratada (Klein & Kirpatrick, 2010), la que debía ser suficientemente justificada. En relación a ello, se encontró una variedad de denominaciones y caracterizaciones del texto que tenían que escribir cuando se interrogó a los estudiantes acerca esta cuestión. Así, lo denominan como *trabajo monográfico, informe, trabajo con estructura, texto argumentativo, texto informativo y argumentativo, texto formal, informe académico, trabajo*. Al referir a las propiedades de esos textos, se observa una mención no homogénea de lo que los sujetos piensan acerca de sus propiedades. Todo parece indicar que no fueron suficientes las especificaciones de la consigna para que las estudiantes construyeran una concepción acabada del tipo de texto que se les requería. Apelaron a denominaciones diferentes y los describieron de forma general, parcial o circular a partir de algunos componentes que han podido incorporar cuando se les brindaron las instrucciones, combinando esa información con saberes intuitivos, producto de experiencias previas de escritura en la universidad y niveles educativos precedentes que, es de suponer, les permitió avanzar en sus estudios, pero que probablemente no hayan resultado de un trabajo de discusión y reflexión sobre tipos textuales en situaciones de enseñanza y aprendizaje sistemáticas.

A lo anterior, cabría agregar que el tipo de tarea solicitada se sitúa a mitad de camino entre un texto profesional y un parcial de evaluación. Cassany y López (2010) destacan el carácter híbrido de consignas de esta naturaleza como así también la ambigüedad del carácter simulado de la práctica, en el sentido que combina el de un texto académico (parcial de evaluación) y el de un texto profesional, lo que provoca confusiones a los estudiantes para redactar textos profesionales en el ámbito de las aulas universitarias.

La enseñanza de producción de textos profesionales

Los resultados de la investigación indican que la mayoría de los estudiantes universitarios no disponen de las competencias que son indispensables para la escritura de textos profesionales, tal como ha sido discutido en relación al ámbito de la Psicopedagogía por Vázquez, Jakob, Rosales y Pelizza (2014). Si esto es así, tiene sentido preguntarse si es pertinente plantear que las instituciones de nivel superior encaren este problema y diseñen dispositivos que enfoquen el desarrollo de habilidades de escritura de los ambientes de trabajo. Como se sugirió en la introducción, algunos especialistas argumentan que es posible la enseñanza de ese tipo de escritos en la universidad.

Con base en la teoría del género y del aprendizaje situado, Artemeva, Logie y Martín (1999) argumentan que es posible diseñar cursos de comunicación adecuados a las necesidades de cualquier disciplina si responden a tres condiciones básicas: que las consignas estén vinculadas a alguna materia, que se provea un ambiente dialógico y que la naturaleza de las consignas permita a los estudiantes a construir su experiencias de aprendizaje en el curso. De acuerdo a ello, propusieron un curso de comunicación que facilitara la integración a la comunidad de estudiantes -estudiantes de ingeniería en este caso-, en el que se solicitaba la producción de textos de manera colaborativa y dirigidos a audiencias diferentes, como una forma orientar a los alumnos hacia el dominio de los géneros apropiados de la carrera que estudiaban. A los estudiantes se le solicitó la producción de diferentes textos: carta, proyecto, informe de avance, presentación escrita (y oral) de la versión final del trabajo. En todos los casos las tareas estaban articuladas con los contenidos de una materia de la carrera, eran discutidas con los pares y con el profesor, recibían feedback, comentarios y sugerencias para revisar y mejorar los escritos. Para superar los inconvenientes de la simulación, a los fines de

la evaluación, se creó un espacio donde las exigencias eran establecidas y respondidas por los estudiantes, no por el instructor, a través de un grupo discusión por medios electrónicos en el que se discutía en forma escrita cuestiones vinculadas a la tarea.

Fundamentados en la teoría del género como acción social, Schneider y Andre (2005) sugieren que los géneros profesionales pueden ser enseñados fuera del lugar de trabajo. Solicitaron a estudiantes que habían finalizado o estaban a punto de finalizar una pasantía en un empleo vinculado a la carrera que cursaban, los textos que les eran requeridos en los puestos de trabajo como material de reflexión y análisis. Los autores describen distintas actividades que son posibles realizar en las universidades: integrar la escritura en los cursos de áreas de contenidos, estimular la investigación y las habilidades analíticas, introducir a los estudiantes en los rasgos de los géneros profesionales, impartir una comprensión de la compleja naturaleza de los géneros y de su adquisición, proveer práctica en los géneros escritos, estimular la escritura colaborativa, ofrecer feedback amplio sobre la escritura y exigir altos estándares editoriales y proveer opciones de pasantías.

Carter, Ferzli y Wiebe, 2007, adoptan como marco teórico la cognición situada o el aprendizaje situado para investigar cómo la escritura en las disciplinas conecta a los aprendices con los modos de conocer en las disciplinas. Indagan los medios por los cuales los ingresantes a una comunidad de práctica se tornan miembros completos de esa comunidad, una forma de aprendizaje definida como *participación periférica legítima*. Esta considera a los aprendices no como novatos (recién llegados) sino como participantes de una comunidad de práctica, comprometidos en actividades que aunque periféricas a la comunidad, son legítimas dentro de ese contexto. Al interior de esas comunidades, la forma esencial de participación periférica legítima es comprometer a los estudiantes en las clases de escrituras que producen los miembros plenos. En este caso los estudiantes realizaron en

el laboratorio sus experimentos en grupos de cuatro, escribieron cuatro informes de laboratorio tradiciones conteniendo abstract, introducción, métodos, resultados y discusión. Los primeros tres informes fueron realizados individualmente y el último colaborativamente con el grupo del laboratorio. Todas las experiencias e informes escritos estaban relacionadas con conceptos impartidos en clase. En base a los resultados de su investigación, los autores consideran que el aprendizaje de géneros como el informe de laboratorio podría jugar un rol crítico en la socialización de los estudiantes dentro de sus comunidades disciplinarias.

Natale (2013) y Navarro (2013) entienden que la noción de género permite integrar las múltiples dimensiones sociales y discursivas en el aula de lectura y escritura. Natale (2012, 2013), presenta los lineamientos teóricos y los dispositivos adoptados para la implementación de un programa institucional cuya meta es el desarrollo de habilidades de lectura y la escritura a lo largo de las carreras de grado (PRODEAC) en una universidad pública argentina. La iniciativa enfoca la integración de la enseñanza de las prácticas discursivas con los saberes disciplinares en el espacio curricular de las materias. De acuerdo a ello, las clases están a cargo de parejas pedagógicas integradas por el docente de la asignatura curricular y un profesor del equipo PRODEAC. En clases compartidas, se trabaja la articulación de los contenidos conceptuales del campo con la organización de sus géneros típicos. El dispositivo está pensado para que el profesor de la materia enfoque los contenidos y el docente PRODEAC atienda a la deconstrucción de los textos enfocando los aspectos lingüísticos. En las clases se dialoga sobre los textos que se tienen que producir con el objetivo de compartir los conocimientos sobre los ámbitos en los que se producen e intercambian esos textos. Lo que se pretende es que los estudiantes comprendan el tipo de relaciones que se establecen entre los participantes en tales situaciones, orientando de esa forma a los estudiantes a

anticipar las características de los espacios en los que se insertarán en su actividad profesional.

Consideraciones finales

En este artículo se ha puesto de relieve que es necesario enseñar a escribir textos profesionales a los estudiantes en el ámbito de las disciplinas de las carreras que cursan. Se han destacado resultados de investigaciones que, aunque con fundamentos teóricos no siempre totalmente coincidentes y con diferentes matices, constituyen propuestas que destacan la necesidad y la importancia de que las instituciones de nivel superior aborden el diseño de dispositivos didácticos destinados a promover el aprendizaje de textos profesionales estrechamente vinculados a las materias. Si bien esta empresa constituye un desafío y un compromiso que no todos los profesores universitarios están aún en condiciones de asumir, es innegable que se ha avanzado mucho en esta materia y que el trabajo con los textos que los estudiantes tienen que leer y escribir está adquiriendo cada vez más visibilidad. Vale la pena insistir en los intentos y las iniciativas como las descritas sin dejar de tener en cuenta que, como señalan Bach y López (2011), los espacios de aprendizaje letrado tienen lugar en tres escenarios: el académico, el del sector profesional y el específico del centro de trabajo particular. Consideran que de este modo se atenúa la distinción entre el espacio de creación de conocimiento y formación y el lugar de aplicación de la formación recibida; por ello entienden que las habilidades y conocimientos necesarios para escribir textos profesionales se adquieren en un continuum en distintos contextos y en diferentes momentos, no solo en el ámbito académico ni en el de la formación inicial, ni tampoco únicamente en el espacio de las disciplinas.

Referencias

- Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2003). Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario. *Cultura y Educación*, 15, 59 – 79.
- Artemeva, N., Logie S. y St-Martin, J. (1999). From Page to Stage: How Theories of Genre and Situated Learning Help Introduce Engineering Students to Discipline-Specific Communication. *Revista Technical Communication Quarterly*, 8 (3), 301-316. doi: 10.1177/0021943605274749.
- Bach, C. y López, C. (2011). De la academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales. *Cuadernos Comillas*, 1, 2011 (pp. 127 – 138)
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Camps, A. (2007). Comunicar en contextos científicos y académicos. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp.13-16). Barcelona, España: Graó.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17- 36. Recuperado de <http://www.red-u.org/>
- Carlino, Paula (2012). Who takes care of writing in Latin American and Spanish universities?, En C. Thaiss, G. Bräuer, P., L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor

- Press. (pp. 85-498), Anderson, South Carolina: Parlor Press. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/wpww/>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 355-381.
- Carter, M., Ferzli, M. y Wiebe, E. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21 (3), 278-302. doi: 10.1177/1050651907300466. Recuperado de <http://jbt.sagepub.com/cgi/content/abstract/21/3/278>
- Cassany, D, y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-371). Santiago: Ariel.
- Cassany, D. (1995). *Reparar la escritura*. Barcelona, España: Graó
- Castelló, M (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35, (51 – 52), 149 – 162.
- Flower. L. (1990). The role of task representation in reading-to-write. In Flower, L., Stein, Ackerman, V., Kantz, M., McCormick, K. & Peck, W. *Reading to write: exploring a cognitive & social process* (pp. 35-75). New York: Oxford University Press.
- Freedman, A.; Adam, Ch. y Smart, G. (1994). Wearing suits to class: simulating genres and simulation as genre. *Written Communication*, 11 (2), 193-226.
- Guterman, E. (2003). Integrating written metacognitive awareness guidance as a “psychological tool” to improve student performance. *Learning and Instruction*, 13 (6), 633-651.

- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En L. y Steinberg, E. (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 4-30). Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Hayes, J. y Nash, J (1996). On the nature of planning in writing. En C. Levy y S. Randell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 29-55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hyland, K. (2005). Representing readers in writing: Student and expert practices. *Linguistics and Educación*. 16: 363-367.
- Klein, P. & Kirkpatrick. L. (2010). A Framework for Content area writing: Mediators and Moderators. *Journal of Writing Research*, 2 (1), 1-46.
- Natale, L. (Coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L. (2013) Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista Mejicana de Investigación Educativa* 18 (58), 685-707. Recuperado de comie@comie.org.mx
- Navarro, F. (2012). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. . En A. Cristófalo y J. Ledesma (eds.). (pp. 1294-1303). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://discurso.files.wordpress.com/2013/11/navarro_2012_que-son-los-generos-profesionales.pdf
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mejicana de Investigación Educativa* 18 (58), 709-734. Recuperado de comie@comie.org.mx
- Nelson, J. (1990). This was an easy assignment: Examining how students interpret academic writing tasks. *Research on Teaching in English*, 24, 362-396.

- Ruth, L. & Murphy, S. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Schellings, G. & Broekkamp, H. (2011). Signaling task awareness in think-aloud protocols from students selecting relevant information from text. *Metacognition Learning* 6, 65–82. doi: 10.1007/s11409-010-9067-z
- Schneider, B. y Andre, J. (2005). University preparation for workplace writing. An Exploratory Study of the Perceptions of Students in Three Disciplines. *Journal of Business Communication*, 42 (2), 195-218. doi: 10.1177/0021943605274749.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian y A. Camps *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. (pp. 39-66). Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Torrance, M. (1996). Strategies for familiar writing tasks: Case studies of undergraduates writing essays. In Rijlaarsdam, G.; Van Den Bergh, H. y Couzijn, M. (Eds.) *Theories, models and methodology in writing research* (pp 283-298). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Valencia, S.; Stallman, A., Commeyras, M.; Pearson, D. y Hartman, D. (1991). Four measures of topical knowledge: a study of construct validity. *Reading Research Quarterly*, XXI (3), 204 – 233.
- Vázquez, A. (2015). *Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. España.

Vázquez, A.: Jakob, I.; Rosales, P. y Pelizza, L. (2014). Prácticas de escritura profesional: los psicopedagogos en el ámbito educativo. *Innovación Educativa*, 14 (65), 17-42.

ESTUDIO DE MECANISMOS DE COHESIÓN EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE JÓVENES INGRESANTES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNNE

Hugo Roberto Wingeyer
María Julia Simoni
Jimena Verónica Gusberti

RESUMEN

En este trabajo comunicamos el análisis de un corpus de expresiones escritas construido a partir de una muestra de cien alumnos ingresantes en la Cátedra “Taller de Comprensión y Producción de Textos”, de la Facultad de Humanidades de la UNNE durante el año 2014. Con el propósito de caracterizar su expresión escrita y acorde con el método socio-comunicativo que se aplica actualmente en esa materia se toman los siguientes parámetros: coherencia, cohesión, corrección gramatical y registro (formal e informal). En esta ponencia, prestamos atención a los mecanismos de cohesión. Identificamos diferentes tipos de conectores discursivos: estructuradores de la información, argumentativos (sumativos, contraargumentativos, consecutivos) y reformuladores. Conectores que cumplen tanto con la misión de enlazar un enunciado con el anterior, como la de guía para entender lo que se está escribiendo; más precisamente, hacen explícitas las relaciones lógicas que se establecen entre las distintas partes del discurso y ayudan al lector a interpretar la información en el sentido previsto por el que escribe. Atendiendo a la diversidad de un grupo numeroso y heterogéneo, se incorporan en nuestro análisis las siguientes variables sociolingüísticas: edad y trayecto educativo de nuestros informantes, más concretamente, tipo de escuela secundaria de donde provienen: pública o privada, del centro o de la periferia. Observamos que esta variable está estrechamente vinculada con el nivel socioeconómico. Finalmente, como un modo de avanzar hacia otras propuestas que consideren la relación entre lenguaje y dinámica cultural, se toman los aportes de Camblong (2012) en *Alfabetización semiótica en las fronteras*, que considera que la variación de los rasgos lingüísticos atiende a factores socioculturales.

Palabras clave: alfabetización semiótica – mecanismos de cohesión – variación

Introducción

La preocupación de las universidades por el estudio de las prácticas letradas (analógicas o mediadas por TIC) y su relación con la apropiación de los saberes, los decires y los haceres discursivos de la academia, tanto en estudiantes de los cursos de grado como en aquellos graduados que se enfrentan a la escritura de tesis o artículos científicos, es un hecho presente,

extendido y una ocasión propiciatoria de la ocurrencia de congresos, simposios y jornadas de trabajo [workshop] entre especialistas.

El Taller de Comprensión y Producción de Textos del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades, nuestro lugar en la UNNE, nos ubica en el tiempo-espacio donde se produce el tránsito del ingresante hacia el mundo académico. Esta ubicación habilita las demandas de los estudiantes, los colegas, la institución y la sociedad. Se espera, nada más y nada menos, que podamos [trans] formar al ingresante en un miembro integrado a la comunidad académica de la universidad.

Nuestro equipo de investigación analiza un corpus de trabajos escritos construido a partir de una muestra de cien ingresantes, alumnos del Taller durante 2014 y 2015, con el propósito de caracterizar su expresión escrita en función de los **parámetros** de *adecuación, coherencia, cohesión* y *corrección* (Cassany, 2005). En esta ponencia, comunicamos la **sistematización de algunos mecanismos de cohesión**, específicamente, aquellos **conectores discursivos** que cumplen con la misión de enlazar un enunciado con el anterior y constituyen además, la guía que explicita las relaciones lógicas que se establecen entre las distintas partes del discurso y ayudan al lector a interpretar la información en el sentido previsto por el que escribe. Tomamos de la clasificación de Montolío (2014) las **categorías** de: *estructuradores* de la información, *argumentativos* (aditivos, contra-argumentativos, consecutivos) y *reformuladores*.

El **enfoque teórico** con el que analizamos los resultados de la sistematización es el que tomamos de Camblong (2012) quien relaciona el lenguaje y la dinámica cultural. En su libro *Alfabetización semiótica en las fronteras*, sostiene que la *frontera* es un “espacio de tránsito con posibilidad de mezclas, de movimientos, contrastes y cambios.” La lectura de la

sistematización realizada atravesada por esta mirada teórica habilita la construcción de algunas hipótesis, las que compartimos a modo de conclusiones provisionarias.

Desarrollo

En el desarrollo de esta ponencia seguimos un plan textual que da cuenta, por una parte, de los parámetros, las categorías y el enfoque y, por la otra, presenta la sistematización realizada y ejemplifica los casos.

Parámetros

Daniel Cassany (2005:29) define la *adecuación* como “aquella propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro”, la *coherencia* como “la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.)” y la *corrección* como la propiedad del texto que lo ajusta a la normativa estándar.

Este autor, define la *cohesión* – propiedad en la que se centra nuestra comunicación – como “la interrelación semántica y gramatical entre las oraciones y las secuencias que componen el texto”, y, cuando sistematiza los mecanismos cohesivos, menciona el uso de variados procedimientos gramaticales para enlazar oraciones: conjunciones y yuxtaposiciones, empleo de pronombres anafóricos y deícticos que se interpreten sin ambigüedad, sinonimia, elipsis y la utilización clara de signos de puntuación y conectores textuales para ligar unas expresiones con otras.

La decisión de estudiar estos mecanismos se origina en el hecho de que encontramos en las producciones escritas de nuestros alumnos diferentes dificultades relacionadas con su uso,

particularmente, las que se relacionan con conectores. En el ejemplo que transcribimos más abajo, podemos observar algunas de ellas:

La gente grande opina al respecto al tema es que actualmente hay más libertad ya que antes los padres tenían la decisión, intervenía en la decisión de sus hijos, tenía límites. Pero ahora se brinda con más facilidad sobre el tema y que se habla más abiertamente y que aceptan pero siempre dando consejos, su opinión y cuidando a su hijo como pueden.

En el párrafo hay un nivel elevado de ambigüedad, sobre todo en la segunda oración. En principio, el uso de dos operadores de inversión en la misma frase obstruye la claridad del enunciado. La última subordinación, luego del segundo conector adversativo, guarda una relación ambigua con lo expresado hasta el momento. Por otra parte, el uso de los deícticos presenta un cierto grado de imprecisión. En la segunda oración, por ejemplo, cuando se utiliza el verbo “aceptan”, resulta en determinada medida complicado reponer la información faltante, puesto que los mecanismos de correferencia no son claros.

Como ya mencionamos, la relación entre la coherencia macro- y microestructural resulta crucial, puesto que a través de los mecanismos de cohesión se asegura la interpretación de cada frase vinculada con las demás y, en definitiva, la comprensión del significado global del texto.

Categorías

Montolío (2014:11) engloba bajo el término general de *conectores* a un “grupo de expresiones gramaticalmente muy variado, conjunciones, locuciones conjuntivas y locuciones adverbiales” y subsume con este término a los que acuñan otras clasificaciones extendidas en el mundo hispánico: “marcadores, partículas, expresiones conectivas y secuencias conectivas”.

Reiteramos, los conectores nos ocupan porque su uso resulta relevante para la propiedad cohesiva. Y, en aquellos textos que circulan en los ámbitos académicos -especialmente en aquellos de tipo expositivo o argumentativo- su uso determina la construcción lógica del encadenamiento discursivo. Estudiamos, entonces, el empleo de los conectores *consecutivos*, *contra-argumentativos*, ya sean estos *intra* o *supra oracionales*, y el de los conectores *reformulativos* y *aditivos*, ya sea que estos cumplan una función argumentativa o explicativa, o que no la cumplan. A continuación, citamos las tablas que en el texto de Montolío (2014: 22 y 43) sintetizan las clasificaciones de estos:

CONTRAARGUMENTATIVOS	
Intraoracionales <i>, pero</i> <i>, sino (que)</i> <i>, mas</i> <i>, aunque</i> <i>, si bien</i> <i>, a pesar de (que)</i> <i>, pese a (que)</i> <i>, mientras (que)</i> <i>, en tanto (que)</i>	Supraoracionales <i>. Sin embargo,</i> <i>. No obstante,</i> <i>. Con todo,</i> <i>. Ahora bien,</i> <i>. Aun así,</i> <i>. A pesar de eso/todo,</i> <i>. Por el contrario,</i> <i>. En cambio,</i>
CONSECUTIVOS	
Intraoracionales <i>, por lo que</i> <i>, de manera/ forma/ modo que</i> <i>, así que</i> <i>, pues,</i> <i>, de ahí (que) + subjuntivo</i>	Supraoracionales <i>. Por eso/ello,</i> <i>. Por ese/dicho/tal (motivo, causa, razón)</i> <i>. Por tanto,</i> <i>. En consecuencia,</i> <i>. Por consiguiente,</i> <i>. Así pues,</i> <i>. Por ende,</i>

ADITIVOS	
Argumentativos <i>además,</i> <i>encima,</i> <i>por añadidura,</i> <i>incluso,</i> <i>inclusive,</i> <i>es más,</i> <i>más aun</i>	No argumentativos <i>asimismo,</i> <i>igualmente,</i> <i>de igual modo/manera/forma</i> <i>del mismo modo</i> <i>de la misma manera/forma</i> <i>por otra parte,</i> <i>por otro lado,</i> <i>por su parte,</i> <i>a su vez,</i>
REFORMULATIVOS	
Explicativos <i>es decir,</i> <i>esto es,</i> <i>en otras palabras,</i> <i>formulado/ dicho en otros términos,</i> <i>a saber</i>	No explicativos <u>Introducen recapitulación</u> <i>en suma,</i> <i>en resumen,</i> <i>en conclusión,</i> <i>en síntesis,</i> <i>en pocas palabras,</i> <u>Introducen una reconsideración</u> Rectificación <i>más bien,</i> <i>mejor dicho,</i> Introducción de otro punto de vista <i>en definitiva,</i> Invalidación de la relevancia informativa <i>de todas formas/maneras/modos,</i> <i>de cualquier forma/manera/modo,</i> <i>en cualquier caso,</i> <i>en todo caso,</i>

Enfoque

La lupa teórica con la que miramos los trabajos escritos de nuestros alumnos está construida sobre la base del diálogo entre el enfoque sociocultural de la escritura, las alfabetizaciones múltiples (semiótica/académica) y la noción de fragmentariedad discursiva.

Los ingresantes se encuentran en un contexto que los sitúa en un espacio de *frontera* entre el mundo-joven y el mundo académico. Camblong (2012, 32-3) define a este cronotopo como:

... un límite, una discontinuidad en el continuo, un deslinde que determina la diferencia, determinantes diferenciales, pero a la vez siempre disponible para el corrimiento, el replanteo y la fusión. Las fronteras no se conciben como límites absolutos, sino como marcas factibles de remarcado o borramiento, espacios de tránsito con posibilidad de mezclas, de movimientos, contraste y cambio. (...) Las fronteras no son muros construidos de una vez y para siempre, ni trazos definitivos y absolutos, sino presencias semióticas históricas sujetas a cambios y transformaciones, como la vida misma.

Así, situados en el ingreso universitario, ser *alfabetizados* supone la utilización de la lengua escrita para participar en ese mundo social, en la academia y sus modos de decir y de hacer con el lenguaje. Por eso, “los estudiantes que comienzan a escribir textos académicos pueden compararse con los niños cuando están adquiriendo su primera lengua” y, este hecho supone que “el funcionamiento lingüístico que genera los textos se caracteriza (...) por su cercanía (...) [al] polo de la fragmentariedad.” (Desinano, 2009:104).

En los documentos que constituyen nuestro corpus la fragmentariedad es (...) uno de sus rasgos constitutivos:

puntuaciones arbitrarias, mayúsculas inesperadas, abreviaturas personales, blancos en el texto, nexos que llevan a la ambigüedad o que resultan improcedentes, ocurrencia de ítems léxicos en lugar de otros por similitud fonética, la presencia de cadenas latentes, relaciones anafóricas imprecisas, etc. (García Negroni y Hall, 2010).

Estudiar los casos que nos ocupan con la mirada de quien observa las producciones de aprendices nos permite alejarnos de los lugares comunes del tipo: *los ingresantes no saben leer ni escribir, son un desastre, cada vez vienen peor de la secundaria para buscar otras explicaciones al problema.*

Corpus

La muestra a la que aludimos se constituyó con documentos recogidos en dos momentos del desarrollo de la materia: el primero, cuando se trabajó el texto argumentativo y se tuvo como disparador el eje: Diversidad y el segundo, cuando se trabajó el texto expositivo y los conceptos teóricos de Diversidad Cultura y Diversidad Lingüística. Como grupo control se tomó el Foro de Presentación Personal.

Ejemplos

Texto argumentativo

Caso 1

Hay que despojar de los prejuicios a las personas que creen que los homosexuales son gente insana y no tengan los mismos derechos que los heterosexuales.

En este primer caso, notamos el uso del conector aditivo “y” en lugar de algún conector consecutivo que precisaría mejor la relación entre “prejuicios” y “lesión en los derechos”.

Caso 2

Por peste rosa se entiende que es una enfermedad contagiosa e impura, **de la cual** esta persona no puede ser donante por su elevado riesgo de poder transmitir esto a otra persona.

Aquí señalamos el uso de “de la cual” en reemplazo de un conector consecutivo que precisaría la relación entre la característica de “enfermedad contagiosa” y la “prohibición de donar sangre”. Este fenómeno [*locualismo*] es muy frecuente en los textos de los ingresantes y consiste en el uso abusivo de “lo/la cual” en lugar de conectores consecutivos.

La construcción “de + relacionante intraoracional” reemplaza, en este caso, al conector supraoracional que se requiere para introducir un nuevo sujeto “esta persona”.

Texto expositivo

Caso 3

Anteriormente se consideraba que el mal hablar, hablar "cocoliche", provenía de los inmigrantes y el afán por corregir los errores en el habla tuvieron un efecto contraproducente, la ultracorrección y la exageración al pronunciar. Hoy en día el mal hablar es parte de todas las clases sociales y ya no se relaciona con la descendencia, y han surgido nuevos vulgarismos más allá del mal uso de adverbios y verbos.

En este caso, en la primera oración, notamos el uso de conector aditivo “y” en lugar de un conector consecutivo que señalaría con mayor precisión la relación entre las ideas de “mal hablar” y “ultracorrección”. En la segunda observamos, por una parte la presencia innecesaria del conector “y” para señalar la relación entre la generalización del “mal hablar” y “la descendencia”; por la otra, el uso de “y” como conector intraoracional cuando hubiera convenido usar un aditivo supraoracional para marcar la introducción de otro rasgo del “mal hablar” actual.

Caso 4

El fragmento trata de un antropólogo que fue a un campamento donde se encontraba una tribu analfabeta, éste sabía que ellos no tenían idea sobre la escritura y mucho menos utilizar un lápiz, pero aún así distribuyó hojas y papeles para ver que respuestas daban, lo que recibió a cambio fueron líneas, pero el jefe de esa tribu entendió lo que el antropólogo pedía, entonces se esforzaba por leer o hacer lo que se le pedía aunque no sabía cómo se hacía. **Por lo tanto** la escritura es conocida, pero el desarrollo de aprendizaje no es sabido.

Es necesario que todos sepan leer para salir de la ignorancia que hasta hoy en día se tiene.

En este ejemplo, señalamos el uso de un consecutivo supraoracional que introduce, a modo de conclusión, una afirmación que no constituye una consecuencia válida de lo que antecede en el texto.

Caso 5

La conclusión que tengo después de reflexionar mi identidad lingüística es la siguiente; tiene mucho que ver de dónde soy, es decir mi lugar de origen, que es

actualmente en la Argentina provincia de Chaco, ciudad Resistencia. (Mi comunidad lingüística). He adoptado varios lectos para poder comunicarme; ejemplo “al angau” que quiere decir “de mentira”.

Pero de todas formas, mi sociolecto no es el mismo depende de él lugar al que concurra, que puede ser más formal o técnico, **aunque** también diría que es más formal que técnico ya que esas clases de palabras las aprendo y adquiero en las instituciones educativas como es en este caso la facultad. Es mi forma de pensar que no estoy en lo correcto utilizando un vocabulario general para comunicarme en una institución y también quiero ampliar e integrar a mi vida cotidiana.

En este ejemplo señalamos el uso del conector contraargumentatio “aunque” en lugar de un conector aditivo. Hubiera correspondido el uso de la adición porque el conector no introduce una idea contraria a la que lo antecede.

Foro de Presentación

Caso 6

Me imagino en un aula lleno de alumnos, poniendo orden y dando, o volcando todo mí conocimiento hacia los alumnos, **así también** como la enseñanza que me han dejado, más que nada el respeto y el orden.

Este caso presenta el uso del conector aditivo “así también” no corresponde porque lo que sigue no es información nueva, sino que forma parte del concepto global de “conocimiento”.

Caso 7

Espero seguir nutriendo mi lectura, aunque un tiempo dicho hábito sufrió escasez en mi vida, **pero** más que nada disfrutar de la manera maravillosa en la que uno abre la mente mediante la lectura.

Finalmente, en este ejemplo, notamos la presencia de un conector contraargumentativo utilizado en lugar de un conector aditivo. No corresponde el uso de “pero” porque no introduce una idea contraria a la que lo antecede.

Reflexiones

Hemos seleccionado estos siete casos para compartir en esta ponencia porque resultan representativos de usos generalizados en las producciones de los ingresantes, los que podemos resumir de la manera que sigue:

Aditivos por consecutivos	Contraargumentativos por aditivos	Otros usos
Caso 1 y Caso 3 “y” en lugar de “por eso” o “por este motivo”, etc.	Caso 5 y Caso 7 “aunque” o “pero” en lugar de “y” o “además”	Caso 2 “ <i>locualismo</i> ”
		Caso 4 “por lo tanto” consecutivo que introduce una conclusión falsa.
		Caso 6 “así también” aditivo que no introduce información nueva

Estas observaciones nos permitieron esbozar algunas hipótesis de trabajo:

- a. Los casos 1, 3, 4, 5, 6 y 7, en los que se observa el uso de conectores aditivos por consecutivos, de conectores contraargumentativos en reemplazo de aditivos o el uso de consecutivos o aditivos que no introducen consecuencias o información nueva aparecen como síntoma de la falta de claridad sobre la relación existente entre las ideas. Por lo tanto, estamos ante casos de fragmentariedad discursiva propia de escritores de frontera.
- b. En el caso del fenómeno que denominamos “locualismo” observamos el uso del relacionante “el/la/lo cual” precediendo una segunda cláusula que no califica a la primera. El relacionante intraoracional reemplaza, en este caso, al conector supraoracional que se requiere para introducir un nuevo sujeto “la persona”.

- c. Si bien la fragmentariedad explica los casos de usos erráticos asociados a problemas para construir conocimiento, encontramos ejemplos de estos usos en los textos de control. Este hecho podría responder a otra cuestión: el uso de escritura mediada por TIC en el Foro de Presentación.

Conclusiones

Los ingresantes necesitan traducir el discurso del mundo-académico para poder [re]apropiarse del lenguaje y ajustarse a los modos de decir de la disciplina que estudian. De esta apropiación depende su futuro. Este es el umbral que deben cruzar para instalarse con comodidad en la comunidad de habla de Humanidades. Los docentes que habitamos este espacio de frontera [en muchos casos mestiza porque trabajamos en los últimos años de la escuela media y en el primer año de la universidad] somos los responsables de facilitarles el tránsito.

Por eso, ocuparnos de revisar sus trabajos, sistematizar los casos que requieran de metarreflexión y buscar hipótesis que nos permitan explicarlos es la mejor manera de ayudarlos en este pasaje. No se trata de señalar y corregir, se trata de señalar y propiciar la reflexión.

Bibliografía

- Camblong, A.M. y Fernández, F. (2012) *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*, Posadas, Editorial universitaria.
- Cassany, D. (2005) *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, Arco Libros, S.L.
- Desinano, N. B. (2009) *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. 1ª. Ed. Rosario. Homo Sapiens.
- García Negroni, María Marta y Hall, Beatriz. (2010) “Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva”. *Boletín de Lingüística*, Vol. XXII, Núm. 34, julio – diciembre, pp. 41 a 69, Caracas, Universidad Central de Venezuela. Material disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdf.jsp?iCve=34721061003>
- Montolío, Estrella et al (2014) *Manual de Escritura Académica y Profesional*. Volumen II. Barcelona. Ariel.