

Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



2 / Lectura y escritura en el nivel medio

Cecilia Muse (editora)

Darío Daniel Delicia Martínez (prologuista)



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones

2 / Lectura y escritura en el nivel medio

Cecilia Muse (editora)

Darío Daniel Delicia Martínez (prologuista)

Equipo de publicación
Julieta Amaya Gugliucci
Virginia Ossana
Eliana Gigena

Maquetación
Julieta Amaya Gugliucci

Diseño de colección y portada
Lorena Díaz

Ilustración de portada
“Mercadillo y su oratorio”
Luis Guillermo Santillán

Lectura y escritura en el nivel medio 2 / Mónica Beatriz Saucedo... [et al.]; editado por Cecilia Muse; prólogo de Darío Delicia Martínez. - 1a ed. - Córdoba: Editorial de la UNC, 2015.
Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 2)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-707-039-2

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Enseñanza. I. Saucedo, Mónica Beatriz II. Muse, Cecilia, ed. III. Delicia Martínez, Darío, prolog.
CDD 370.7



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

REFERATOS

Andreína Adelstein	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Hilda Albano	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Bibiana Amado	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Liliana Anglada	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvia Barei	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Virginia Bertolotti	Universidad de la República	Uruguay
Cecilia Chiappero	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Gustavo Constantino	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Liliana Cubo de Severino	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Gerardo del Rosal	Universidad Autónoma de Puebla	México
Darío Daniel Delicia Martínez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Ángela Di Tullio	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Andrea Estrada	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Sandra Fadda	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Fernanda Freytes	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol García	Universidad de Los Andes	Venezuela
Mabel Giammatteo	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Neide González	Universidad de San Pablo	Brasil
Norma González de Zambrano	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Clide Gremiger	Universidad de Río Cuarto	Argentina
María Noel Guidali	CODICEN	Uruguay
Yolanda Hipperdinger	Universidad Nacional del Sur	Argentina
Miguel Koleff	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Susana Liruso	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvana Marchiaro	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Patricia Meehan	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Nora Muñoz	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Mónica Musci	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Elvira Narvaja de Arnoux	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Susana Nothstein	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Juan Antonio Núñez Cortés	Universidad Autónoma de Madrid	España
Soraya Ochoviet	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
Susana Ortega de Hocevar	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Constanza Padilla	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
Giovanni Parodi	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Cecilia Pérez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Juan José Rodríguez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Olga Santiago	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Sergio Serrón	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Liliana Tozzi	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol Velázquez	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Magdalena Viramonte de Ávalos	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Berta Zamudio	Universidad de Buenos Aires	Argentina

ÍNDICE

Palabras preliminares	8
<i>Cecilia Muse</i>	
Prólogo	9
<i>Darío Daniel Delicia Martínez</i>	
Parte I. Leer y escribir en contexto: investigaciones y proyecciones educativas	18
Letramento e desenvolvimento da competência leitora de jovens e adultos escolarizados: investigação e intervenção	19
<i>Marcia Lisbôa Costa de Oliveira</i>	
Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Niterói - BRASIL	
Lectura y escritura ¿destrezas vedadas en la escuela de adultos?	28
<i>Mónica Beatriz Saucedo</i>	
Centros Educativos de Nivel Secundario N° 35 y N° 55. Ciudad Autónoma de Buenos Aires - ARGENTINA	
Programa de Escritura en la Escuela. Aportes para instalar la escritura en las disciplinas	36
<i>Federico Navarro, Andrea Revel Chion</i>	
Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de General Sarmiento/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) ->Navarro. Instituto CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires ->Revel Chion. Buenos Aires - ARGENTINA	
Alfabetización académica: un reto para desarrollar la competencia comprensión lectora en el bachillerato	47
<i>Lilia Mercedes Alarcón Pérez, Jorge Alejandro Fernández Pérez</i>	
Maestría en Educación Superior. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla - MÉXICO	
La lectura de textos académicos en el nivel medio: una asignatura pendiente	59
<i>Liliana Suetta Alinovi</i>	
AANA - Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones. AAL - Asociación Argentina de Lectura. Ciudad de Buenos Aires - ARGENTINA	
Fortalezas y debilidades en lectura- escritura argumentativa. La participación en Olimpíadas intercolegiales de Lengua de alumnos que finalizan el secundario	66
<i>María del Carmen Bottazzo, Camila Beatriz Berardo</i>	
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto - ARGENTINA	
Para viajar lejos: la lectura y el Proyecto Educativo Institucional como vehículos para un mejor desempeño académico	76
<i>Anahí Barboza, Amparo Fernández Guerra, Susana Travieso</i>	
Colegio Santa María (Hermanos Maristas). Montevideo.- URUGUAY	

Lectura en las clases de Ciencias Naturales: las preguntas de los estudiantes como recurso didáctico 84

Carla Inés Maturano

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. San Juan - ARGENTINA

La comprensión del texto expositivo en una escuela rural: el caso del Colegio Secundario N° 31 94

Gloria Carmen Quispe

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Jujuy - ARGENTINA

Relaciones de significado y estrategias de desarrollo del patrón temático en contextos de interacción en la escuela secundaria 100

Ligia Quse

Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. COMMUNICARE Grupo de Investigación. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

Parte II. Particularidades de la lectura y la escritura 109

Riqueza léxica: estudio comparativo en cuatro sintopías 110

Carlos Jones, Soraya Ochoviet

Fundación Comillas. Montevideo - URUGUAY

Léxico, sintaxis y discurso en la alfabetización avanzada: el caso de los verbos en el campo de la Historia 122

Viviana Cárdenas

Escuela de Letras. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta. Salta - ARGENTINA

Especificidad discursiva en reformulaciones escritas: uso de verbos 130

Miryam Mercedes Pagano Conesa

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta. Salta - ARGENTINA

Lectura, escritura y repetición. Fenómenos léxicos y sintácticos en la escritura escolar de textos disciplinares 139

Lucía Romanini

Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario - ARGENTINA

Los procedimientos de sustitución y de retroacción en la escritura de reformulaciones 147

Vanesa Canavesio

Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario- ARGENTINA

Reflexiones acerca de las dificultades en los procesos de lectura y escritura de los alumnos ingresantes a primer año del ciclo medio 156

Ana María Bocca, Patricia Compagnoni

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

PALABRAS PRELIMINARES

La realización del VII Congreso Internacional de la *Cátedra UNESCO, para el mejoramiento, la calidad y la equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*, en noviembre de 2013, en la Universidad Nacional de Córdoba (República Argentina), fue el semillero de la puesta en común y la actualización de muchas de las investigaciones y prácticas que la lectura y la escritura suscitan en quienes, día a día, trabajan en los distintos niveles educativos, en un territorio tan fértil y diverso, como pocos.

Así, otra vez, América Latina se reunió, desde las antípodas geográficas hasta las confluencias existenciales para transmitir, discutir, reflexionar y encontrarse en las preocupaciones por dos acciones tan sencillas como profundas, tan cotidianas como liberadoras, dos actos fundamentales de la vida de cualquier ser humano que le permiten comprender el mundo, abrazar lo inabarcable y reconocerse como parte de la especie en la superioridad de la palabra.

Cada uno de los once volúmenes que conforman esta *Serie Digital* significa la suma de numerosos esfuerzos, individuales y colectivos, desde las producciones particulares de cada uno de los autores sobre las diversas temáticas concentradas en los ejes vertebradores, hasta las revisiones minuciosas de los árbitros académicos, nacionales e internacionales, y las palabras aglutinadoras de los prologuistas, todos compañeros de aulas y pasillos de la Casa de Estudios que nos alberga.

El propósito que sedimentó la idea de la publicación virtual de acceso libre ha sido la necesidad de mostrar, sin limitación ni restricciones, el quehacer teórico-práctico, la producción intelectual y los interrogantes de un valioso puñado de docentes e investigadores de la vasta América Latina, en dos lenguas romances, español y portugués, que una vez más se emparejan y comprenden mutuamente.

Con la publicación llegamos al final de un largo camino, donde se han compartido tareas, tiempos y preocupaciones. Agradecemos a todos los que han participado en las múltiples acciones que implica una colección como la que hoy sale a navegar la red, y Eduardo Galeano nos señala desde *El libro de los abrazos*, cómo cada uno de los posibles lectores puede servirse de estos textos, de acuerdo a lo que necesite:

En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino... (1989: 11)

Solo queda esperar que los colores de la casa de las palabras acrecienten el deseo de aprender la paleta completa, para lograr matices que resignifiquen la multiplicación del conocimiento, a través de los dos actos fundantes: leer y escribir.

Cecilia Muse
Editora

PRÓLOGO¹

De todos es sabido que el interés por analizar la multiplicidad de aspectos involucrados en la lectura y en la escritura tiene ya una considerable historia. Los derroteros se trazan en diversísimas orientaciones, a veces convergentes, a veces divergentes, pero siempre con el norte de formular propuestas superadoras que ayuden a sortear las dificultades con que se enfrenta el estudiantado al momento de interpretar o producir un texto escrito. Este objetivo de solución, constante “instruccional” de las investigaciones pioneras sobre el tema, se delineó, inicialmente, conforme a reflexiones emanadas de la praxis pedagógica, las cuales, luego, se constituyeron en el punto de arranque para (re)pensar las habilidades de leer y escribir desde una mirada más crítica y teorizante.² Así pues, en la genealogía de los estudios sobre la lectura y la escritura se pueden reconocer, a riesgo de simplificar, dos grandes perspectivas revolucionarias: la primera, de impronta cognitiva, se perfila en la irrupción y vinculación de los conceptos de “texto”, “proceso” y “estrategia”; la segunda, de base histórico-sociológica, enfatiza la idea de “práctica social”, en relación con la cual se torna decisiva la noción de “género discursivo”. Disociadas o integradas, ambas perspectivas no solo dieron lugar a una serie de explicaciones (teorías, modelos o enfoques; variables por el énfasis puesto en lo lingüístico-discursivo, lo cognitivo o lo sociocultural) sobre el funcionamiento de los procesos y las prácticas de la lectura y la escritura, sino que también defendieron los modos más convenientes para favorecer su enseñanza y su aprendizaje desde concepciones educativas de corte fundamentalmente constructivista.

En ese marco, si se repara en las acciones preconizadas desde la Lingüística Aplicada y desde la Didáctica de la Lengua, corresponde preguntarse qué significa leer y escribir en el nivel medio. En primer lugar, debe hacerse la salvedad (aun cuando pueda resultar una clara comprobación) de que no es espurio concebir la lectura y la escritura relacionadas a la organización del sistema educativo, toda vez que se tome en cuenta que, al hablar de niveles escolares o académicos, se habla de contextos psicosocioculturales específicos. Estos contextos suponen la integración de niños, adolescentes, jóvenes o adultos a la cultura letrada, es decir, a un complejo contorno epistémico y semiótico, funcional al desarrollo de la cognición o, con mayor exactitud, al desarrollo de la “cognición social”.³ En segundo lugar, ha de destacarse que leer y escribir en el nivel medio presenta algunas peculiaridades que, desde luego, implican contrastes significativos respecto del nivel primario y del universitario. La lectura y la escritura en la secundaria podría describirse, en tal sentido, según rasgos como la diversificación de contenidos científico-disciplinarios semiotizados en distintos espacios curriculares, la brevedad y la reducción del tipo de fuentes bibliográficas que se consultan, el énfasis en actividades orientadas a la apropiación de conocimientos en un sentido genérico o global, la exigencia de una relativa autonomía al estudiante en cuanto a la manipulación de la textualidad, entre otros.

Claramente, las peculiaridades detalladas, si las pensamos en clave ontogenética y en estrecha relación con el desarrollo de la competencia comunicativa (fin último de la educación

¹ En las notas al pie de del texto que sigue, se consignan solamente las fuentes bibliográficas consultadas por el prologuista; las obras utilizadas por los autores de los artículos se anotan en el apartado *Bibliografía*, al final de cada uno de ellos.

² Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. / Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos [Versión electrónica]. *Revista Signos*, 35(51-52), 217-230.

³ Silvestri, A. (2000). Los géneros discursivos escolares: un aprendizaje discursivo y cognitivo. *Lenguajes: teorías y prácticas*. Bs. As.: Secretaría de Educación.

lingüística), se relacionan con la etapa del desarrollo del lenguaje y de la cognición en que se encuentra el estudiante de nivel medio cuando transita esta instancia de formación. Al respecto, y de acuerdo con los estudios sobre el “desarrollo tardío del lenguaje”, asumimos que en el contexto de la cultura letrada, al sistematizarse el aprendizaje de la lengua escrita, la adolescencia constituye una fase clave del desarrollo lingüístico, puesto que en ella se observan reveladores avances, de naturaleza formal y funcional, coligados a la aprehensión y al dominio de nuevos recursos de la lengua y de la comunicación. El supuesto de base de los mencionados estudios señala que esos avances resultan de la incidencia de las prácticas de lectura y escritura y, a su vez, de las actividades de reflexión metalingüística o gramatical que propone la escuela. En otras palabras, se entiende que participar de la alfabetización implica exteriorizar (o ir exteriorizando) cambios concluyentes en los niveles morfológico, léxico-semántico, sintáctico y del funcionamiento pragmático de los textos.⁴

El marco conceptual referido acaso pueda ser útil para pensar, *lato sensu*, la integración de los artículos reunidos en el presente volumen sobre la interpretación y la producción del discurso escrito en el nivel medio. En efecto, desde vigentes enfoques teórico-metodológicos, estos trabajos abordan los variados aspectos que podemos atribuir a la lectura y a la escritura tanto en un micro- cuanto en un macronivel de análisis o reflexión. Las contribuciones constituyen, en líneas generales, reportes de investigación, de prácticas de transferencia científica y de experiencias didácticas, las cuales, deliberadamente, hemos organizado en dos partes, atendiendo a la naturaleza de los temas que tocan: la primera, *Leer y escribir en contexto: investigaciones y proyecciones educativas*, agrupa los trabajos atravesados por interrogantes del tipo de ¿cuáles son las dificultades y los desafíos que se les plantean a estudiantes y profesores de nivel medio en relación con la lectura y la escritura?, ¿qué implica leer o escribir a través de las disciplinas escolares?, ¿de qué manera se traban las relaciones entre la lectura-escritura de diferentes géneros discursivos y el desempeño académico de los estudiantes?, ¿cómo se desarrollan esas habilidades en contextos rurales o en ámbitos socioculturalmente vulnerables? En la segunda parte, *Particularidades de la lectura y la escritura*, se ordenan los artículos que analizan cuestiones más específicas, vinculadas a problemas de corrección/ adecuación lingüística, al léxico, a la sintaxis y a los procedimientos discursivos, poniendo el acento, de seguro, en los procesos y prácticas de la producción y la comprensión textual.

Parte I. Leer y escribir en contexto: investigaciones y proyecciones educativas

Abre esta sección, el capítulo *Letramento e desenvolvimento da competência leitora de jovens e adultos escolarizados: investigação e intervenção*, de Marcia Lisbôa Costa de Oliveira. Este trabajo propone una reflexión crítica y a macroescala sobre el estado actual de la lectura en Brasil, haciendo foco en los modos como se (des)articulan los bajos niveles de alfabetización, que evidencian sectores socialmente desfavorecidos de ese país, respecto de las prácticas de lectura que se legitiman en la escuela. Con este fin, se analizan datos de la investigación “Indicador del analfabetismo funcional”, así como los resultados de pruebas nacionales e internacionales estandarizadas: la del “Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica” y la del “Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos”. A partir de este análisis, se repara en que dichas evaluaciones enfatizan las habilidades lectoras, pero desestiman diversos aspectos socioculturales y de exclusión presentes en la escuela brasileña. Así, apoyada en la noción de “estrategia de lectura” (Solé, 1997, 1998) y en conceptos sociolingüísticos y de los “Nuevos Estudios de alfabetización” (Wenger, 1998; Mortatti 2004; Gee 2012; Street, 2014),

⁴ Nippold, M. (1994). Persuasive talk in social contexts: Development, assessment, and intervention. *Topics in Language Disorders*, 14(3), 1-12. / Ravid, D. y Tolchinsky, L. (2002). Development linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.

la autora defiende la importancia de desarrollar abordajes teórico-metodológicos que, en el plano de la didáctica, atiendan los complejos contornos sociales, culturales y cognitivos que configuran la actual coyuntura de los procesos y prácticas lectoras de adolescentes y adultos en Brasil.

En la línea argumentativa de su precedente, el segundo artículo, de Mónica Beatriz Saucedo, *Lectura y escritura ¿destrezas vedadas en la escuela de adultos?*, reflexiona sobre la realidad de la lecto-escritura de estudiantes que asisten a “Centros Educativos de Nivel Secundario” (CENS) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En ese marco, se describen los cambios que han experimentado los CENS en el devenir de la legislación educativa argentina, cambios que, en esencia, dicen relación con un trasvase desde una modalidad asistencial hacia una modalidad que contempla las particularidades sociales, culturales, económicas e individuales de los jóvenes y adultos. De acuerdo con la autora, se trata de un estudiantado cuya conformación es heterogénea por diferencias etarias, por experiencias y por nivel de conocimientos. La realidad de los CENS se ofrece como punto de anclaje para delimitar el núcleo de este trabajo: revelar la situación de la lectura y de la escritura en el mencionado contexto, habida cuenta de las fortalezas y debilidades de quienes las practican, sus intereses y sus concepciones. En la reflexión, convergen aportes de la Didáctica y de la Lingüística Aplicada a la comprensión y la producción de textos (Marro y Dellamea, 1994; Solé, 1998; Cassany, 2000; Marín, 2004), de la Sociología de la Educación (Tenti Fanfani, 2000, 2007) y de la Enseñanza de la Literatura (Montes, 2007). Desde allí, se sugieren algunas alternativas para el trabajo didáctico con las competencias en cuestión dentro de los CENS, ponderando el desempeño lecto-escritor de los estudiantes no como una deficiencia, sino como un verdadero desafío encauzado hacia el mejoramiento.

Una forma de volver concreto ese mejoramiento se describe de manera pormenorizada en el capítulo tercero de esta sección, de Federico Navarro y Andrea Revel Chion, titulado *Programa de Escritura en la Escuela. “Aportes para instalar la escritura en las disciplinas”*. En este trabajo, se presenta un proyecto colaborativo, desarrollado desde 2011 en 1.^{re}, 2.^{do} y 4.^{to} año de una escuela secundaria porteña, cuyo propósito fue favorecer la optimización de la escritura en el contexto de su uso dentro las asignaturas escolares. Es esta una experiencia integral en la cual interviene un docente experto en didáctica de la escritura, que acompaña a docentes de otras asignaturas en un proceso de formación bidireccional. Este proceso supone que el primero se entrene en los marcos conceptuales y los modos de decir de cierta disciplina, al tiempo que sus colegas (especialistas en otras áreas del conocimiento) logren reconocer las dimensiones de lo lingüístico que participan en la producción de un texto. En una adaptación crítica del movimiento anglosajón “Escribir a través del Currículum” (Rivard y Straw, 2000; Kelly y Bazerman, 2003; Carlino, 2004), los autores defienden el valor epistémico de la escritura, pero también la particular retoricidad de los discursos disciplinares y, a la vez que nos llevan a reconsiderar el lugar que ocupan las prácticas letradas y el rol del docente en la escuela secundaria actual, proponen un trabajo específico con el estudiante-escritor en torno de las competencias letradas básicas, las metacompetencias cognitivas y lingüísticas, los géneros discursivos escolares, las TIC y la normativa.

En el cuarto capítulo, *Alfabetización académica: un reto para desarrollar la competencia comprensión lectora*, se presenta un plan de acciones para la formación del profesorado de bachillerato de una escuela poblana (México). Frente a las dificultades que evidencian alumnos de bachillerato en lo que respecta a comprensión lectora, sus autores, Lilia Mercedes Alarcón Pérez y Jorge Alejandro Fernández Pérez, describen instancias de capacitación docente, orientadas al trabajo áulico integral, que ponen la lectura en la transversalidad de las materias escolares. Luego de trazar, con sólida base teórica, un exhaustivo detalle sobre el vínculo entre el concepto de “comunicación” y el de lectura como “competencia comunicativa”, los

investigadores sugieren trabajar desde la **óptica** de la “alfabetización académica” poniendo en jaque, así, el supuesto de que la lectura constituye una habilidad acabada y reutilizable en la comprensión de cualquier texto. En consecuencia, desde una mirada holística, contemplan la multiplicidad de los modos de leer según el contexto sociocultural y, en particular, según el contexto disciplinar definitorio de comunidades discursivas peculiares (Radloff y Harpe, 2000; Carlino, 2005; Bhatia, 2005). Se trata de una intervención institucional que propugna la actualización de la formación docente en lo relativo a la promoción de la lectura, al tiempo que sopesa nuevas formas de instrumentar didácticamente esa actualización para el desarrollo de habilidades lectoras en los alumnos. Desde el punto de vista metodológico, el diseño de la experiencia pone en evidencia una rigurosa organización en fases que permiten valorar positivamente el diseño, los resultados obtenidos y el impacto global en la comunidad educativa.

El quinto artículo, *La lectura de textos académicos en el nivel medio: una asignatura pendiente*, de Liliana Suetta Alinovi, también plantea la importancia de concebir las prácticas letradas escolares en una dimensión transversal. La discusión, en este caso, gira en torno del “¿qué significa leer” hoy por hoy en la escuela secundaria, si se considera su estrecho vínculo con la subjetividad de los estudiantes. El múltiple recorte de objetos científico-disciplinares, junto con el rol que cumple la lectura de textos académicos para acceder al conocimiento, se perfilan como puntos de partida de la reflexión expuesta, cuya premisa central postula que los problemas en la interpretación de textos merecen ser atendidos no tanto como una dishabilidad atribuible solo a los estudiantes, sino, mejor, reformulando las situaciones de enseñanza y aprendizaje en que se enmarcan las prácticas lectoras. De esta manera, se subraya la responsabilidad de la escuela y de los docentes, así como la eficacia de los proyectos institucionales al momento de estimular la lectura en los jóvenes. Desde aquí, con base en aportes de Pardo Belgrano (1998), Carlino (2005) y Mata (2009), se apuntan interesantes recomendaciones sustentadas en intervenciones didácticas concretas, en las cuales resulta crucial propiciar oportunidades contextualizadas para la comprensión de diversos textos con el objetivo de entusiasmar y motivar al estudiante de nivel medio; oportunidades que, de acuerdo con la autora, mejorarán la calidad de los aprendizajes.

Fortalezas y debilidades en lectura-escritura argumentativa. La participación en Olimpiadas Interscholásticas de Lengua de alumnos que finalizan el secundario constituye el artículo sexto de esta sección y pertenece a María del Carmen Bottazzo y a Camila Beatriz Berardo. La pregunta que vertebra este trabajo interpela, de algún modo, las investigaciones dedicadas a describir las dificultades de escritura como inherentes al nivel superior. Por ello, el análisis expuesto intenta dar respuesta a cuestiones que se colocan en un marco más amplio de razonamiento, desde el cual se conjetura si esas dificultades se revelan en la organización toda del sistema educativo y, además, si se supeditan a la complejidad de los textos y al nivel de comprensión lectora. Las autoras integran nociones cognitivas, discursivas y de la didáctica (Camps, 1997; Bajtín, 1998; Martínez, 2001; Albarrán Santiago, 2009; Padilla y Douglas, 2011) para estudiar un corpus de consignas orientadas a la interpretación y la producción de argumentaciones por estudiantes del 6.º año de secundaria, que, en 2011 y en 2012, participaron de las “Olimpiadas Interscholásticas de Lengua”, realizadas en la ciudad de Alejandro Roca (Córdoba). Las características de esta muestra justifican otro supuesto de la investigación, según el cual, en los niveles pragmático, global y local del texto, no existirían dificultades para leer y escribir argumentaciones, ya que los participantes fueron estudiantes con buen rendimiento académico; sin embargo, se logra observar que ese rendimiento es heterogéneo, es decir, muestra fortalezas y debilidades en cada uno de los procesos analizados, aun cuando los obstáculos sean más notorios en la escritura que en la comprensión lectora.

El séptimo capítulo, de Anahí Barboza, Amparo Fernández Guerra y Susana Travieso, se titula *Para viajar lejos: la lectura y el Proyecto Educativo Institucional como vehículos para un mejor desempeño académico*. Como en el caso del anterior, este trabajo se interesa por evaluar cómo la actuación académica de estudiantes motevidanos de secundaria se ve influida por el apoyo pedagógico en lecto-escritura dentro de un proyecto educativo institucional. El artículo reporta resultados de una investigación práctica en la cual se realizó el seguimiento de los participantes durante un periodo de tres años. Dicho seguimiento toma en cuenta las pautas establecidas por un programa de lectura y escritura impulsado por el Estado uruguayo, las cuales funcionan a la manera de parámetros para analizar “modos lectores” que determinan la adecuación de los estudiantes al nivel académico que cursan. A la luz de estos parámetros, las autoras describen, detalladamente, distintos aspectos del desempeño de tres estudiantes con niveles similares de dificultad en el aprendizaje, pero con diferentes grados de participación en el aludido espacio de refuerzo pedagógico. Para ello, toman en cuenta textos escritos usados para evaluar la lectura, memorias de espacios institucionales de compensación, observaciones de clases, reportes psicopedagógicos e informes oficiales de resolución de educación secundaria. Así, desde una óptica sociocultural y cognitiva de la lectura (Petrucci, 1990; Makuc, 2008), las investigadoras corroboran efectos positivos de la nivelación lecto-escritora en los logros académicos de los escolares, sobre todo en lo que respecta a los conocimientos léxicos, sintácticos y ortográficos que el individuo despliega en la comprensión textual.

¿Cómo se enlaza el conocimiento del mundo con la representación mental de un texto disciplinar? ¿Qué revelan las interrogaciones que le hacemos a un texto cuando intentamos abordar su sentido? Estas son las incógnitas que construyen el núcleo del octavo capítulo, *Lectura en las clases de Ciencia Naturales: las preguntas de los estudiantes como recurso didáctico*, de Carla Inés Maturano, el cual se ordena en la línea de su precedente al vincular los problemas de comprensión con el aprendizaje. Respalda en Otero y Graesser (2001), la investigación conjetura que la formulación de preguntas a partir de la lectura de un texto de ciencias se basa en discrepancias cognitivas entre el conocimiento enciclopédico y la representación mental del texto. Con arreglo a esta hipótesis, que un estudiante enuncie preguntas al leer un texto permite detectar fallas de comprensión y, al mismo tiempo, proyecta un espacio de acción didáctica para solucionarlas. En este sentido, el concepto de “pregunta” no se concibe tanto como un instrumento cuya manipulación es privativa del docente, sino, mejor, como una “herramienta del estudiante”, anclaje para la consecuente intervención pedagógica. Desde una matriz teórica cognitiva (Kintsch, 1998), el trabajo analiza un corpus de preguntas planteadas por treinta y seis estudiantes de secundaria respecto de lo que no entendían de un texto de Física. Se destacan, en relación con ello, usos didácticos que pueden atribuirse a esas preguntas, tales como el diagnóstico y el seguimiento de concepciones alternativas que discrepan del conocimiento científico, el estudio de los intereses de los estudiantes sobre el tema, la orientación para seleccionar y organizar los contenidos que se trabajarán en las clases, entre otros.

Desde una perspectiva cognitiva y sociocultural (van Dijk y Kintsch, 1983; Cassany, 2006), la lectura de textos expositivo-explicativos delinea el interés del noveno artículo, *La comprensión del texto expositivo en una escuela rural: el caso del Colegio Secundario N.º 31*, de Gloria Carmen Quispe. El objetivo primordial de esta investigación es responder a la pregunta sobre cómo factores socioculturales y lingüísticos inciden en el desempeño lector de estudiantes de una escuela de nivel medio de Santa Ana (Departamento Valle Grande, Jujuy), dada la “diversidad” que poseen dichos sujetos en sus trayectorias de lectura. Específicamente, con base en la observación de experiencias de lectura rigurosamente planificadas (que toman en cuenta la realidad económica y sociocultural que inscribe a alumnos de 1.º, 2.º y 3.º año,

así como las propiedades del texto que estos han de leer: tema, organización, extensión, complejidad lingüístico-discursiva, etcétera), se informan algunas dificultades y limitaciones relacionadas con el deletreo y el desconocimiento del significado léxico. Estas observaciones, a su vez, llevan a proponer acciones de intervención didáctica, con eje en la lectura inferencial, orientadas al reconocimiento de la organización discursiva y a la elaboración de esquemas de contenido para corroborar la comprensión textual. A partir de estas intervenciones, se pudo apreciar un relativo buen desempeño de los participantes; no obstante, se generan nuevos interrogantes respecto del fomento de la lectura de otros tipos textuales, más complejos y enmarcados en nuevas situaciones de comprensión.

Finalmente, el capítulo décimo, último de esta primera parte del volumen, se centra en la forma de hablar ciencia en el aula. En efecto, *Relaciones de significado y estrategias de desarrollo del patrón temático en contextos de interacción en la escuela secundaria*, de Ligia Quse, aborda el modo de referir un concepto especialmente complejo dentro de la Biología: la célula. Su autora estudia los denominados “patrones temáticos”, que, en la perspectiva de Lemke (1997), aluden a las diversas formas e instancias de formular y reformular un conocimiento científico en el marco de un contexto didáctico interactivo que hace posible compartir saberes y establecer vinculaciones entre ellos para, de esa forma, construir un objeto epistémico (Edwards y Mercer, 1988; Candela, 2001). Esta perspectiva permitiría observar y evaluar cómo se complejiza, a lo largo de un trayecto formativo, un patrón temático dado. Desde una metodología mixta, el artículo analiza intercambios conversacionales entre docentes y estudiantes cordobeses que, atendiendo a la dimensión de los significados biológicos, involucran el empleo de estrategias como la caracterización, la analogía, la clasificación, etcétera. Por otra parte, se exploran los modos de habla que viabilizan la circulación de las nociones para construir un patrón temático (aportes, solicitudes, repeticiones, recapitulaciones, entre otras). De los resultados se desprenden implicancias didácticas que enfatizan la necesidad de revisar la comunicación en el aula respecto de la formación del docente de Biología no solo a nivel académico-profesional, sino también a nivel de la praxis.

Parte II. Particularidades de la lectura y la escritura

Como adelantamos más arriba, en este apartado se ordenan aquellos trabajos realizados sobre aspectos que podríamos llamar del micronivel lingüístico, vinculados, según se verá, con la elaboración y la interpretación de textos. El que inaugura la sección, undécimo capítulo, lleva por título *Riqueza léxica: estudio comparativo en cuatro sintopías* y sus autores son Carlos Jones y Soraya Ochoviet. Se trata de una investigación, inscripta en un estudio mayor impulsado por la Fundación Comillas (Cantabria, España). En él se evalúa el estado de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en el mundo hispánico en lo que atañe al desempeño léxico, sintáctico y discursivo de estudiantes de escuelas **públicas de nivel primario y secundario**. A partir del corpus recolectado en este estudio, pero formulando nuevas líneas de análisis, el trabajo informa resultados de cotejo referidos a la “riqueza léxica” de textos escritos. Este concepto retoma los aportes de Menard (1983) y se entiende en la articulación de dos parámetros cuantitativos: la densidad y la variación léxicas. En concreto, los autores comparan y correlacionan, vertical y transversalmente, la riqueza léxica según el nivel escolar, el tipo de centro educativo (entiéndase de estrato alto y bajo) y las sintopías Asunción, Buenos Aires, Córdoba y Montevideo. Asimismo, contrastan la información recolectada con el desempeño léxico de **adultos competentes de cada país**; para el caso, se toman en cuenta textos periodísticos. De acuerdo con el diagnóstico de la información empírica reunida, los investigadores plantean el léxico como un tema impostergable a la hora de planificar, con base científica, la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua materna en la escuela de hoy.

El centro de interés del artículo duodécimo también es el léxico; no obstante, se lo aborda desde una mirada de corte cualitativo (con ilustraciones cuantitativas) y vinculado específicamente al nivel clausular y del discurso. El objetivo es observar la incidencia de los trayectos escolares en el desarrollo lingüístico propio de la alfabetización secundaria. Así, *Léxico, sintaxis y discurso en la alfabetización avanzada: el caso de los verbos en el campo de la Historia*, de Viviana Cárdenas, describe cómo estudiantes salteños de polimodal emplean categorías verbales en el marco de una tarea metalingüística consistente en el completamiento de textos de Historia. La atención se pone en las posibilidades de los alumnos para realizar movimientos sintácticos, transformaciones categoriales y colocaciones que involucran los saberes de la mencionada disciplina. Aportes de Múgica (1999) y Pinker (2007) fundamentan el interés por la clase de palabra “verbo”, en el entendido de que es la que posee una considerable carga semántica y, además, es la que participa más ampliamente de la articulación léxico-sintaxis-discurso. En la investigación, se asocia el empleo de verbos al tipo de colegio (público o privado) y al rendimiento escolar. En ese marco, para el análisis de los datos se recurre a un interesante sistema conceptual, cuya base es la concurrencia y el cruce de los parámetros “gramaticalidad”, “pertinencia semántica” y “aceptabilidad discursiva”. De este modo, se logra, por ejemplo, recabar información sobre las aptitudes de los estudiantes en instancias de explotar recursos léxico-sintácticos ligados a la despersonalización del discurso histórico, lo que lleva a ponderar alternativas de solución que bien podrían hallarse en prácticas intensivas de escritura de textos expositivos.

El decimotercer capítulo, que se enlaza directamente con el anterior, se titula *Especificidad discursiva en reformulaciones escritas: uso de verbos*. En él, Miryam Mercedes Pagano Conesa examina el uso de diferentes tipos de verbos en reformulaciones de un texto de Historia, escritas por dieciséis estudiantes de dos colegios de la ciudad de Salta, cuyos alumnos muestran diferentes niveles de rendimiento escolar. Desde los conceptos generativistas de “proyección” y de “requisito de saturación argumental” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009), concomitantemente articulados con la Teoría Comunicativa de la Terminología (Lorente Casafont, 2002), se construye un aparato teórico que, desde un enfoque cualitativo, permite a la investigadora analizar las mencionadas reformulaciones en términos de dificultades en el uso de los verbos. Con este fin se consideran factores como la disponibilidad léxica, la gramaticalidad en el montaje de las estructuras argumentales proyectadas por los verbos, la adecuación semántico-discursiva y el uso de verbos fraseológicos y con régimen preposicional fijo. El trabajo logra mostrar que los problemas en el uso de los verbos en una disciplina específica tienen que ver tanto con el armado sintáctico-gramatical de oraciones cuanto con la elaboración semántica y discursiva de estas, y, al mismo tiempo, se relacionan, de modo heterogéneo, con el desempeño académico y con el tipo de institución escolar.

Lectura, escritura y repetición. Fenómenos léxicos y sintácticos en la escritura escolar de textos disciplinares constituye el capítulo decimocuarto de esta sección y su autora es Lucía Romanini. En este trabajo, también se analizan reformulaciones de estudiantes de nivel medio, habida cuenta de las relaciones que aquellas entablan con textos fuente pertenecientes a las áreas de la Lingüística, la Lengua y la Literatura. En particular, se examinan las “estructuras de repetición”, entendidas como réplicas de las palabras de un texto base que ha sido objeto de lectura. La investigación se orienta en la línea del Análisis del Discurso de tradición francesa-brasileña (Pêcheux, 1969; Orlandi, 2005), conforme a la cual el sentido no constituye algo dado, sino un punto de interrogación para “hacer sentido”. Desde esta óptica, se parte de la hipótesis de que, en circunstancias de dependencia enunciativa (como las de reformulación), las textualizaciones quedan necesariamente estructuradas en un paralelismo gramatical respecto del texto fuente, el cual determina ciertas formas textuales, así como el modo de elaborar el sentido (Desinano, 2009). En ese marco, se trabajó con un corpus de resúmenes

producidos por estudiantes rosarinos de 3.^{er} y de 5.^{to} año, cuyo análisis permitió observar que las reformulaciones se apoyan esencialmente en la repetición, pero incorporan, por ejemplo, algunas transformaciones de orden léxico y sintáctico respecto del texto base. La principal conclusión a la que arriba la investigadora enuncia que las repeticiones nunca son tales, toda vez que se proyectan en un texto otro para desencadenar, invariablemente, sentidos diferentes, esto es, distanciados del texto original.

El artículo que sigue, el decimoquinto de esta parte, se ubica en la línea del anterior, pues reporta resultados de una investigación que manejó la misma muestra de estudiantes y que aplicó, también, un enfoque cualitativo para el análisis de los datos. Su autora es Vanesa Canavesio, quien, en *Los procedimientos de sustitución y de retroacción en la escritura de reformulaciones*, examina textualizaciones que elaboran estudiantes de secundaria a partir de la lectura de discursos científico-disciplinares. La instancia de lectura se considera central en el estudio, toda vez que, en ella, el rol del docente como contraparte del alumno y a través de la pregunta, la aclaración de dudas o la explicación de lo no comprendido es clave para la reformulación. El foco de interés del trabajo se perfila en los denominados procesos de “sustitución” (o de traslación de una significación a un lugar otro) y de “retroacción” (o de irrupción de sintagmas que completan o amplían elementos precedentes, desambiguan la referencia, etcétera). Desde la perspectiva de la adquisición del lenguaje defendida por Lemos (1992), estos procedimientos constituyen instancias de naturaleza lingüístico-discursiva que, vía proceso de subjetivación, suscitan un cambio en la relación del sujeto con su enunciación, lo que tiene implicancias respecto de la escritura disciplinar. La información recolectada evidencia que la sustitución y la retroacción cooperan con la organización discursiva de los escritos de los estudiantes. No obstante, a veces se observan desestructuraciones que, según la autora, pueden concebirse menos como “errores” que como “fallos lingüístico-discursivos”; es decir, como estrategias que son útiles al estudiante-escritor para aprehender el texto fuente, pero también al docente cuando se deben tomar decisiones pedagógicas.

Cierra la segunda sección y el presente volumen, el decimosexto capítulo, titulado *Reflexiones acerca de las dificultades en los procesos de lectura y escritura de los alumnos ingresantes a primer año del ciclo medio*, cuyas autoras son Ana María Bocca y Patricia Compagnoni. En este trabajo, como en el anterior, también se recupera la idea de “error” y su valoración como anclaje para accionar didácticamente mediante estrategias de aplicación gradual, selectiva y eficiente que permitan aportar soluciones a las dificultades de los adolescentes en relación con la comprensión y la producción de textos. Con base en la concepción de que tales procesos deben fundarse en la estructura interdisciplinaria que organiza a la escuela y desde una perspectiva psicosociocognitiva (Castelló Badia, 2006), las investigadoras describen y explican los principales problemas que manifiestan estudiantes de 1.^{er} año de una escuela privada cordobesa en lo referido a aspectos como la segmentación fónica, la correspondencia sonido-representación gráfica, el desconocimiento léxico, entre otras. Para ello, se basan en la tipificación de errores propuesta por Celdrán Clares y Zamorano Buitrago (2011) y, en particular, se centran en los fallos referidos a la “disortografía” y a la “disgrafía”, nociones que describen, respectivamente, la inadecuada asociación fonema-grafía y las afectaciones en el trazado de las letras. Se presenta, de este modo, un acabado ejemplario de falencias cuyas posibles causas podrían ser de tipo perceptivo, intelectual, afectivo, lingüístico o pedagógico. Mediante el dato empírico, las autoras trazan un interesante recorrido didáctico que podría tomarse en cuenta al momento de impulsar la escritura (y también la lectura) en las aulas del nivel secundario.

A modo de cierre, interesa subrayar el hecho de que los trabajos englobados en este volumen no solo ponen en evidencia una pluralidad de perspectivas de análisis y de investigación sobre el estado actual “del leer y el escribir” en el nivel medio, sino que también

revelan algunas proyecciones que futuros planteos científicos han de tener sobre el tema. Asimismo, se estima que los artículos presentados abonan las dimensiones de la didáctica y de la reflexión sobre los procesos y las prácticas de la lectura y la escritura en el contexto que envuelve, hoy por hoy, a la educación secundaria.

Darío Daniel Delicia Martínez

Darío Daniel Delicia Martínez es profesor y licenciado en Lengua y Literatura Castellanas por la Universidad Nacional de Córdoba, donde cumple funciones docentes en las áreas investigación, lingüística y gramática española. Es, además, especialista en Procesos y Prácticas de la Lectura y la Escritura y, actualmente, cursa el Doctorado en Ciencias del Lenguaje en la referida Universidad. Se desempeña como investigador en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas, desde el cual coordina proyectos SECyT-UNC sobre la ontogénesis del léxico y la sintaxis.

PARTE I. LEER Y ESCRIBIR EN CONTEXTO:
INVESTIGACIONES Y PROYECCIONES
EDUCATIVAS

LETRAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DE JOVENS E ADULTOS ESCOLARIZADOS: INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

lisboamarcia@hotmail.com

Faculdade de Formação de Professores

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Niterói - BRASIL

Resumo

O ensaio discute a formação de leitores competentes no Brasil, articulando diferentes conceitos e contextos para elaborar proposições teórico-metodológicas adequadas ao trabalho com pessoas oriundas de comunidades cujas práticas de letramento divergem daquelas validadas pela escola. Para delinear um panorama da leitura no Brasil, analisam-se alguns indicadores extraídos dos resultados de duas avaliações de larga escala, o teste internacional PISA e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), bem como dados da pesquisa “Indicador de Analfabetismo Funcional”. A pesquisa fundamenta-se na sociolinguística e nos “Novos estudos do Letramento”, associando essa abordagem sociocultural aos estudos sobre o desenvolvimento de estratégias de leitura, para tecer reflexões teórico-metodológicas sobre o desenvolvimento da metacompetência leitora de jovens e adultos no projeto de extensão *Letrajovem* (UERJ/FFP).

Palabras clave: metacognición - competencia lectora - enseñanza

Yet reading, (and, for that matter, speaking) always and only occurs within specific practices and within specific genres in the service of specific purposes or contents.
(Gee, 2012: 37)

Na vida cotidiana, a compreensão de textos escritos tem um papel muito relevante, por isso, a leitura pode ser considerada uma competência transversal em contextos de dominância da cultura letrada. No âmbito escolar, o desencontro entre as expectativas de aprendizagem que são definidas pelo sistema para cada ano escolar e as habilidades efetivamente dominadas pelos estudantes acarreta grandes prejuízos à aprendizagem como um todo. Somando-se a esse desencontro, fora da escola o desenvolvimento precário da competência leitora tem repercussões em diferentes aspectos da relação desses indivíduos com a cultura letrada em suas diversas manifestações.

Buscando contribuir com as discussões em torno da formação de leitores competentes na escola básica brasileira, pretendemos neste trabalho apresentar reflexões acerca da leitura no Brasil, articulando diferentes conceitos e contextos para elaborar proposições teórico-metodológicas que colaborem para a superação das dificuldades que a escola enfrenta no que respeita ao desenvolvimento da compreensão leitora, sobretudo no caso das pessoas oriundas de classes populares.

Para analisar a situação da formação de leitores no país sob um ponto de vista macroestrutural, tomaremos como referência os resultados de duas avaliações externas de larga escala, o teste aplicado no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e a prova desenvolvida pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), além dos dados da pesquisa sobre o Indicador de

Analfabetismo Funcional, que analisa o nível de letramento dos adultos brasileiros. Pretendemos traçar um panorama do estado da leitura no Brasil sob diferentes ângulos, demonstrando como, mesmo que o foco em habilidades seja dominante nessas avaliações, seus resultados revelam os aspectos socioculturais e as exclusões que marcam a escolarização no Brasil.

Após essa análise, refletiremos sobre as implicações dos aspectos socioculturais e cognitivos do processo de leitura para a construção de propostas de ensino que incorporem a multiplicidade e a complexidade que o caracterizam. Para tanto, articularemos conceitos advindos do campo da sociolinguística e dos chamados ‘Novos Estudos do Letramento’ (Wenger, 1998; Mortatti, 2004; Gee, 2012; Street, 2014) aos estudos sobre o desenvolvimento de estratégias de leitura (Solé, 1997, 1998).

Tomaremos como referência para as reflexões teórico-metodológicas aqui apresentadas a pesquisa sobre o aprimoramento da competência leitora de jovens e adultos com baixos níveis de letramento escolar que é realizada pela equipe do projeto de extensão *Letrajovem*, desenvolvido por professores e alunos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O projeto *Letrajovem* tem como público-alvo dois grupos distintos: (1) adolescentes e adultos que estão cursando ou já concluíram o ensino médio e participam de programas de inclusão social implantados pelo Departamento de Acompanhamento de Projetos Especiais do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (DEAPE/TJERJ) e (2) adolescentes que cumprem medida socioeducativa no Centro de Recursos Integrados de Atenção ao Adolescente situado no Município de São Gonçalo (RJ). Neste trabalho, focalizaremos as oficinas de leitura e produção de textos que são oferecidas ao primeiro grupo, nas quais buscamos contemplar as especificidades e desafios de um contexto de atuação que se diferencia bastante daquele característico do âmbito escolar.

Para entender num contexto ampliado a situação da formação de leitores no Brasil, esboçaremos a seguir uma análise dos resultados obtidos por estudantes brasileiros em três avaliações com escopos diferentes, que nos permitem traçar uma radiografia do desenvolvimento da competência leitora na escola básica brasileira. Tais avaliações, cada qual realizada sob um prisma diferente, registram no macrocosmo brasileiro o que percebemos no cotidiano do projeto *Letrajovem*.

A (in)competência leitora no Brasil

Diferentes avaliações do nível de letramento em leitura de estudantes brasileiros desenvolvidas em de larga escala chegam sucessivamente à conclusão de que as escolas brasileiras não têm conseguido formar leitores competentes ao longo da educação básica. Verificaremos a seguir os resultados do PISA 2012, da Prova Brasil 2011 e do INAF 2011.

Sabemos que as avaliações de larga escala, como o PISA e a Prova Brasil, por exemplo, tendem a abordar somente os aspectos cognitivos do processo e estão sujeitas a muitas críticas, tendo em vista que operam a partir da padronização de discursos e práticas, além de estarem a serviço do modelo meritocrático que caracteriza o “Estado Avaliador” neoliberal. No entanto, resguardadas tais ressalvas, seus resultados constituem um diagnóstico que não pode ser completamente ignorado, sob o risco de nos negarmos a neles reconhecer dados concretos que delimitam o que intuitivamente percebemos pela experiência empírica.

Consideramos bastante pertinente à reflexão que aqui desenvolvemos a distinção proposta por Street (2014: 13) entre os modelos *autônomo* e *ideológico* de letramento - o primeiro, tradicionalmente adotado pelos sistemas escolares, restringe a leitura a seus aspectos cognitivos, enquanto o segundo “reconhece que práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que é considerado *letramento* e nas relações de poder a ele associadas.” Nesse sentido, é certo que nessas avaliações, para usar as palavras de Street, o que conta como letramento é um conjunto de concepções associado ao que poderíamos chamar de *cultura-padrão*, uma essencialização que é reificada no discurso escolar.

No entanto, não estamos inteiramente de acordo no que tange à não validade absoluta atribuída aos testes de larga escala por autores ligados à perspectiva sociocultural, pois entendemos que, na medida em que tais testes colocam em cena textos de efetiva circulação social, necessariamente acionam estruturas de recepção que incluem, além dos aspectos cognitivos, os traços sociais e culturais implicados nos sentidos dos textos, os quais estão sempre imbricados nas práticas de leitura. Consideramos que as metahabilidades de leitura que são acionadas para a compreensão das estruturas linguísticas e textuais são sempre carregadas de sentidos que se estabelecem na relação com o leitor, o qual põe em movimento

operações cognitivas diversas, como ativação de conhecimentos prévios, elaboração e reelaboração de hipóteses, elaboração de inferências, etc.

Em suma, mesmo que as provas sejam puramente cognitivas, elas podem auferir aspectos significativos da leitura, que é multicomponencial, complexa e multifacetada. Preferimos, dessa forma, não adotar posições radicais ao tomarmos como hipótese de trabalho nessa pesquisa-ação a perspectiva de que uma proposta pedagógica de leitura precisa conciliar nas práticas propostas tanto os aspectos cognitivos, quanto os aspectos socioculturais da leitura e da escrita. Entendemos que é possível mediar o acionamento de estratégias de leitura, como a produção de inferências, por exemplo, sem deixar de lado o gênero específico de texto que está sendo lido, com todas as implicações sociointeracionais decorrentes das negociações de sentidos.

Feitos os esclarecimentos teóricos que julgamos pertinentes, procederemos a seguir uma breve análise dos resultados de estudantes brasileiros na prova aplicada pelo programa PISA, que avalia as habilidades de estudantes de 15 anos, idade média em que atingem o fim da educação compulsória em diferentes países, nas áreas de leitura, matemática e ciências. Em 2012, o foco recaiu sobre matemática, mas também foram testadas habilidades em leitura e ciências, bem como habilidades relacionadas à solução de problemas e ao letramento financeiro. Segundo o INEP, nessa edição a amostra de estudantes brasileiros foi semelhante à de 2009, portanto, cerca de 950 escolas e 20.127 alunos brasileiros participaram. Houve ainda uma subamostra de 4.000 alunos que fizeram os testes em meio eletrônico.

Interessam-nos aqui os dados referentes ao letramento em leitura, concebido no contexto do PISA como “a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar da sociedade” (INEP/OECD, 2013: 1).

A prova de letramento em leitura no PISA organiza-se em torno de três características para avaliar a compreensão leitora: (1) variadas situações de leitura (pessoal, pública, educacional ou ocupacional); (2) uso de diferentes tipos e formatos de textos; (3) foco em estratégias mentais que o leitor utiliza para interagir com os textos (localizar e recuperar informação; integrar e interpretar; refletir e analisar). Essas características são consideradas tanto na construção da escala de desempenho de letramento em leitura de textos impressos, quanto na elaboração dos itens que compõem a prova.

No que concerne à leitura de textos impressos, os resultados do PISA 2012 não deixam margem para dúvidas: nossos alunos obtiveram média de 410 pontos em leitura, 86 pontos abaixo da média dos sessenta e seis países e economias que participaram da avaliação realizada pela OECD. Esse resultado nos coloca, conforme o relatório divulgado por essa instituição, em posição comparável à Colômbia, à Tunísia e ao Uruguai. Na América Latina, o Brasil está acima da Argentina e do Peru, este último tendo sido o último colocado no *ranking* da avaliação, mas fica aquém de Chile, Costa Rica e México.

Mesmo assim, 49.2% dos alunos brasileiros ficaram abaixo do nível básico de proficiência em leitura. Isso significa que quase metade dos estudantes brasileiros não conseguiu atingir o nível dois de competência leitora, que é assim descrito na matriz do PISA disponibilizada pelo INEP:

Algumas atividades nesse nível requerem ao leitor localizar uma ou mais informações, que podem precisar de inferências e de condições variadas. Outras requerem reconhecer a ideia central de um texto, compreender relações ou construir significados dentro de um fragmento limitado do texto quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências. Atividades nesse nível podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. Atividades típicas de reflexão neste nível exigem que os leitores realizem comparações ou várias conexões entre o texto e seus conhecimentos, obtidos pela experiência pessoal ou atitudes (INEP/OCDE, 2013: 5).

As habilidades avaliadas no nível dois correspondem ao domínio básico da leitura para a OCDE, porque exigem somente que o leitor seja capaz de localizar informações e realizar inferências. Quase cinquenta por cento dos estudantes brasileiros, porém, estão em estágio inferior e somente conseguem atingir os níveis 1a e 1b, nos quais o leitor deve identificar informações explícitas em textos de baixa complexidade que abordam assuntos familiares.

O nível seis, por outro lado, indica proficiência leitora compatível com a expectativa de aprendizagem atingida ao final do ensino fundamental, mas os jovens brasileiros não chegaram a esse nível. Infimos 0,5% dos cerca de 24.000 estudantes avaliados, cerca de 120 alunos, alcançaram ou ultrapassaram o nível cinco, que corresponde às seguintes habilidades:

Atividades de recuperar informações neste nível requerem que leitor localize e organize diversas informações ocultas no texto, inferindo qual informação é relevante. Atividades de Refletir requerem uma avaliação crítica ou emissão de hipótese, baseadas em conhecimento especializado. As atividades de interpretar e refletir requerem uma completa e detalhada compreensão de um texto de conteúdo não familiar. Para todos os aspectos que são contrários às expectativas (INEP/OCDE, 2013: 5).

O único aspecto positivo dessa triste situação é que, apesar de tudo, estamos progredindo. Em doze anos, a média alcançada pelos estudantes brasileiros subiu 14 pontos, sendo que a melhora foi registrada entre os estudantes com mais baixo desempenho. Na avaliação da OCDE, essa mudança, equivalente ao aumento de 1.2 pontos por ano, deve-se a melhorias no status econômico, social e cultural da população.

A diferença de desempenho entre alunos oriundos de camadas sociais de maior prestígio e aqueles advindos de grupos e regiões de menor prestígio econômico e cultural, no entanto, fica mais clara nas avaliações realizadas em escala nacional. Para verificar regionalmente o quadro geral da leitura no Brasil, a seguir faremos uma breve revisão dos dados disponibilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que testa as habilidades e conhecimentos dos alunos da 8ª série/9º ano bianualmente, usando dois instrumentos: a ANEB e a Anresc (Prova Brasil). A primeira é uma avaliação amostral e abrange redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, já a segunda inclui apenas escolas públicas. Ambas fornecem subsídios para a formulação de políticas públicas e têm função diagnóstica, com diferentes focos: o Saeb avalia sistemas educacionais e a Prova Brasil avalia as escolas e a qualidade da educação em cada município.

Considerando os resultados da Prova Brasil 2011 na área de leitura, sobretudo os dados distribuídos por região, pode-se estabelecer uma comparação entre os desempenhos das redes privada e pública em cada uma, apontando o nível alcançado, de acordo com a escala SAEB (MEC/INEP, 2011)

Constata-se, por exemplo, uma diferença de 21,7 pontos entre a média alcançada pelos alunos da região sudeste e aquela obtida pelos alunos nordestinos. Se considerarmos somente as escolas privadas de ambas as regiões, no entanto, essa diferença fica em 14,52 pontos, já entre as escolas públicas, a diferença é de cerca de 22 pontos percentuais. Por outro lado, a diferença de desempenho entre os alunos nordestinos de escolas públicas e particulares é a maior do Brasil, 50,50 pontos. Ou seja, a região com mais baixo desempenho médio é também aquela com maior desigualdade entre os sistemas público e privado. Trata-se também de uma região que, embora apresente crescimento constante do ponto de vista econômico, apresenta o mais baixo PIB *per capita* e o maior índice de pobreza entre as regiões brasileiras.

Outra constatação inevitável a que chegamos a partir desses dados é que as escolas brasileiras têm maior dificuldade em lidar com os estudantes oriundos de classes populares, que compartilham concepções de letramento, variantes linguísticas, esquemas de conhecimento e modos de compreensão do mundo diversos daqueles valorizados e referendados pelo discurso escolar. Como a escola trabalha usualmente com uma língua monolítica, uma cultura dominante e um mundo de referência padronizado, as dificuldades de compreensão vivenciadas pelos estudantes nem sempre podem ser explicadas tão somente pelos aspectos cognitivos do processo, embora essa perspectiva não deva jamais ser desconsiderada.

O fracasso da escola em lidar com a diversidade sociocultural está refletido, portanto, nos baixos índices de alfabetismo funcional constatados entre egressos da educação básica, que formam um contingente muito significativo no Brasil, como constata a pesquisa 'Indicador de Analfabetismo Funcional', que analisa desde 2001 a capacidade de leitura e escrita (letramento) e as habilidades matemáticas (numeramento) da população brasileira adulta, sendo desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa. No que se refere ao letramento, a avaliação contempla os aspectos cognitivos e sociais da leitura. De um lado, as questões propostas no instrumento de avaliação utilizado "envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.), de outro, aplica-se um questionário que aborda as características sociodemográficas e as práticas de leitura, de escrita e de cálculo que os sujeitos realizam em seu dia a dia" (Ribeiro, 2011: 5).

De acordo com o relatório INAF 2011, 25% dos brasileiros que cursaram o Ensino Fundamental II e 8% dos que cursaram o Ensino Médio permanecem no nível rudimentar de alfabetização. Entre os jovens de 15 a 24 anos, todos os índices demonstram grande progresso em termos de escolarização e de alfabetização, porém 11% dos brasileiros nessa faixa etária foram classificados no nível de alfabetismo rudimentar, que "corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta)" (Ribeiro, 2011: 5).

Constata-se a concentração da fatia da população dessa faixa etária no nível básico de habilidades (47%) – ou seja, “já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências.” (Ribeiro, 2011: 5) enquanto há dez anos permanece estagnado o grupo que consegue atingir o nível pleno (36%). Considerando-se somente os indivíduos que cursaram ensino médio, apenas 35% atingem o nível pleno de alfabetismo e 57% estão no nível básico; entre os que cursaram o ensino superior, apenas 62%. Mais assustadoras, no entanto, parecem-nos as seguintes constatações com relação ao decréscimo das habilidades de leitura nos níveis mais avançados de ensino:

Entre aquelas pessoas que cursaram o ensino fundamental II, nota-se uma estabilidade na proporção de analfabetos funcionais ao longo da década (entre 27% e 26%). No entanto, vale notar que cai de 22% para 15% a proporção de pessoas com nível pleno.

Um comportamento semelhante pode ser observado dentre os brasileiros com ensino médio completo ou incompleto: há um decréscimo daquelas que atingem o nível pleno, de 49% para 35%. Ou seja, se, por um lado há uma significativa ampliação da proporção de pessoas que chega ao ensino médio, por outro lado há uma forte diminuição do nível de habilidades que aquele nível de ensino consegue garantir para a maioria dos estudantes.

O efeito da diminuição das habilidades adquiridas ao longo da escolaridade básica se reflete também no nível superior. Nesse grupo, mantém-se a tendência observada anteriormente: cresce a proporção de brasileiros que chega ao ensino superior, mas reduz-se o desempenho médio do grupo. Com efeito, a proporção de alfabetizados em nível pleno caiu 14 pontos percentuais (de 76% para 62%) ao longo do período 2001-2011 (Ribeiro, 2011:11-12).

As desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais são bastante salientadas nos resultados do INAF. No conjunto da população entre 15 e 64 anos, a correlação entre renda familiar e nível de alfabetismo é clara e, embora tenha havido aumento da escolarização de pretos e pardos, ainda se podem constatar desigualdades em relação aos brancos. Os dois pólos da tabela revelam que o índice de analfabetismo é de 4% entre brancos, 10% entre negros e 7% entre pardos; de outro lado, o nível de alfabetismo pleno é de 32% para brancos, 20% para negros e 21% para pardos. Não é preciso argumentar muito, com dados tão transparentes.

O cruzamento de todos esses dados estatísticos sobre a competência leitora de estudantes brasileiros, extraídos de instrumentos diversos, com objetivos diferentes, revela que é urgente a transformação na forma como se lida com a leitura na escola e em outros espaços educacionais.

No item a seguir, discutiremos pressupostos e estratégias para letramento de jovens e adultos oriundos de camadas da população que permanecem marginalizadas econômica e culturalmente, cuja escolarização, como revelam as pesquisas brevemente analisadas, ainda é um desafio para o sistema escolar.

Letramento e desenvolvimento da competência leitora no projeto de extensão *Letrajovem*

Os jovens e adultos que frequentam as oficinas de leitura e produção de textos desenvolvidas pela equipe do projeto *Letrajovem* apresentam grande heterogeneidade no que concerne ao grau de escolarização formal, mas também no que tange aos conhecimentos e às competências leitora e escritora. Isso ocorre porque muitos deles, em função de todas as situações de exclusão a que foram expostos, tiveram um vínculo irregular com a escola, o que provoca a ocorrência de defasagens idade-série e série-conhecimento. Além dessa relação inconstante com o sistema educacional, as diferenças culturais entre a proposta do currículo escolar e suas próprias vivências comunitárias constitui uma barreira, pois a escola tende a valorizar padrões dominantes e silenciar os traços culturais dos dominados, dentre as quais podemos destacar as diferenças linguísticas, o que gera, muitas vezes, um sentimento de não-pertença ao contexto escolar.

Chama-nos à atenção o fato de que a maior parte desses jovens e adultos apresenta um nível de alfabetismo rudimentar, conforme nomenclatura utilizada pela pesquisa ‘Indicador de Analfabetismo Funcional’ (Ribeiro, 2011), e revela na fala e na escrita marcas das variantes linguísticas de menor prestígio social. Isso faz com que seus conhecimentos e concepções sejam ignoradas pela escola, assim, o preconceito linguístico, que já silencia sua fala, recai inevitavelmente sobre sua escrita. A consequência imediata desse processo de silenciamento é a exclusão, pois a esses sujeitos, considerados *sem língua e sem cultura*, têm sistematicamente tendo negado o acesso aos bens culturais e à cidadania.

Conforme sinaliza Gee (2012), o respeito à diversidade linguística no campo educacional constitui, antes de tudo, um problema ético, já que o modelo cultural tácito internalizado nas práticas escolares julga incorreta e desrespeita a fala das pessoas que pertencem a grupos sociais não-padrão, para ele:

Termos socialmente contestados são palavras e combinações de palavras cujos modelos culturais envolvem implicações sobre “certo” e “errado”, “bom” e “mal”, “aceitável” e “não aceitável”, “apropriado” e “não apropriado” e outras distinções valorativas como essas. Quando essas distinções são aplicadas a pessoas, ela tem implicações em relação a como os “bens sociais” são ou deveriam ser distribuídos no mundo e isso é, para mim, em última análise, uma questão moral. Dizer que uma criança não sabe falar sua própria língua materna corretamente tem implicações sobre essa criança, suas habilidades e seus déficits - e isso se prolonga em como ela é tratada pela escola e pela sociedade (Gee, 2012: 24. Tradução nossa).

Portanto, para o trabalho com pessoas originárias de comunidades de práticas (Wenger, 1998) que se comunicam diariamente utilizando variedades linguísticas orais de menor prestígio social, torna-se necessário desenvolver estratégias para, de um lado, garantir a expressão desses indivíduos em suas modalidades linguísticas maternas (orais) e, de outro, possibilitar-lhes o domínio das formas da língua valorizadas socialmente (orais e escritas). Isso é fundamental, sobretudo se considerarmos que o acesso aos bens culturais e às informações que circulam na cultura letrada é um direito de todo cidadão.

Tomando em consideração essa perspectiva, a equipe do projeto *Letrajovem* atua em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998; Brasil, 2000), os quais destacam que o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social.

Entre os diversos conhecimentos necessários para tal finalidade, citam o domínio da língua falada e escrita. Com isso, reforçam a importância de uma educação linguística que forme usuários competentes da língua portuguesa, capazes de usar a língua para ler com eficácia textos significativos e contextualizados, em diferentes situações de interlocução. Sendo assim, a proposta pedagógica do projeto tem como fundamento o respeito à diversidade, decorrente do conhecimento dos modos como a língua varia no tempo, no espaço, nos agrupamentos sociais e nas situações de interlocução, já que a língua escrita não deve e não pode ser, por isso mesmo, encarada como artifício de dominação ou de imposição cultural, mas é necessário que ela seja posta à disposição dos alunos como um repertório que ampliará sua competência linguística, permitindo-lhes desenvolver maior flexibilidade e capacidade de utilizar a língua de forma adequada nas mais diversas situações de uso social.

Para formar leitores segundo essa perspectiva, faz-se necessário pensar em estratégias que articulem o cognitivo e o sociocultural, tese que enfatizamos ao longo desse trabalho. Os programas de formação de leitores, no entanto, em geral optam por seguir um dos caminhos divergentes a seguir:

- (1) Intervenção direta sobre as capacidades que são subjacentes ao processo de compreensão (fazer inferências, identificar a informação importante no texto, etc), enfocando os aspectos cognitivos relacionados às dificuldades de compreensão
- (2) Aprimoramento do conhecimento e das estratégias que influenciam a compreensão do texto, promovendo a consciência metacognitiva do leitor acerca das estratégias que podem ser úteis durante a compreensão.

Ambos os caminhos, como podemos perceber, estarão restritos às capacidades individuais e acabam por negligenciar a reflexão sobre os aspectos socioculturais implicados no domínio do letramento em diferentes “comunidades de práticas”.

Na pesquisa-ação desenvolvida no âmbito do projeto de extensão *Letrajovem*, buscamos construir estratégias pedagógicas que conciliem o desenvolvimento de habilidades do tipo metacognitivo, as quais, a nosso ver, permitem aos alunos refletir sobre os conhecimentos próprios e o(s) objetivo(s) de leitura, favorecendo a melhora das capacidades de controle da compreensão leitora.

Ler, na perspectiva que adotamos, não constitui um ato mecânico, nem descontextualizado, mas um processo sócio-histórico de construção de sentidos. Numa via de mão dupla, então, situações sociocomunicativas são recriadas nas propostas do projeto, dotando os textos de sentido e função, ao mesmo tempo em que se desenvolve a capacidade de uso efetivo da leitura e escrita voltada para além dos muros da escola, buscando-se promover “uma interação entre exigências sociais e competências individuais” (Mortatti, 2004: 84).

Podem-se definir quatro campos de conhecimento necessários à compreensão leitora: conhecimentos relativos ao texto; conhecimentos relativos ao(s) objetivo(s) da leitura; conhecimentos relativos às estratégias de leitura; conhecimentos relativos ao papel do sujeito como leitor.

Consoante Solé,

... para ler e compreender é necessário dispor de "esquemas de conhecimento", ou seja, de conjuntos de representações mais ou menos organizados e complexos sobre o tema que é objeto de leitura ou sobre temas afins, que facilitam ou, às vezes, por suas características, dificultam a compreensão. A todo isso somam-se as "estratégias" ou atividades que o sujeito põe em ação para conseguir seu propósito, que no caso que nos ocupa, é compreender e interpretar um texto escrito. Por último, a "metacognição" trás informações sobre o processo empreendido, que podem ser utilizadas pelo sujeito para regulá-lo e ajustá-lo progressivamente (1997: 4. Trad. nossa).

Seguindo a proposta de Solé, a mediação de práticas de leitura compreende três momentos. O primeiro momento, fundamental para fornecer as bases para a compreensão é a Pré-leitura, em que se estabelece a motivação, enunciam-se os objetivos, revisam-se e se atualizam os conhecimentos prévios sobre o tema, o gênero e outros aspectos do texto. É também nesse momento preparatório que se estabelecem predições e se formulam perguntas que podem orientar a "entrada" no texto. A leitura propriamente dita é um momento compartilhado em que o professor manterá o papel ativo, monitorando eventuais dificuldades e auxiliando na ativação de estratégias necessárias para o entendimento. A Pós-leitura é o momento em que o professor atua para que se construa um "texto de leitura", integrando os sentidos do texto, estabelecendo relações entre os propósitos da leitura, o conhecimento prévio e a informação disponibilizada no texto.

Como afirmamos anteriormente, entendemos que a intervenção sobre a compreensão, além de colocar em jogo diversos níveis de elaboração, que vão da configuração léxica à compreensão de nexos sintáticos e à conexão de diversas partes do texto, para chegar à construção e atualização de modelos representativos do conteúdo, precisa incorporar a reflexão sobre os significados socioculturais do letramento.

Dessa forma, procuramos operar separadamente com os diferentes componentes do processo de compreensão, ao mesmo tempo em que refletimos sobre os contextos de significação nos quais estão imersos os textos. Isso porque, de um lado, o planejamento pedagógico com foco em habilidades pode trazer benefícios para o desenvolvimento da compreensão leitora, de outro, a linguagem não pode ser pensada fora de suas relações com a sociedade.

Para pensar um projeto consistente de formação de leitores, portanto, não basta focalizar os aspectos cognitivos do processo de leitura. Especialmente quando lidamos com sujeitos oriundos de diferentes comunidades, faz-se necessária a compreensão das relações socioculturais implicadas nas complexas dimensões do letramento. O linguista norteamericano James Paul Gee utiliza o termo Discurso (com letra maiúscula) para demarcar o fato de que os usos que uma determinada "comunidade de práticas" faz da linguagem incluem muito mais que o uso linguístico específico de uma variante, compreendendo modos de interpretar e de agir sobre o mundo. Segundo ele,

Discursos são modos de se comportar, interagir, avaliar, pensar, comportar-se, falar e, frequentemente, ler e escrever, que são aceitos como instanciação de identidades particulares (ou "tipos de pessoas"; veja Hacking 1986, 1994) por grupos específicos/.../Discursos são modos de ser "pessoas como nós". Eles são "modos de ser no mundo". Eles são "formas de vida". Eles são identidades socialmente situadas. Eles são, portanto, sempre e em todos os lugares, produtos sociais de histórias sociais" (Gee, 2012: 3 – tradução nossa).

É nesse aspecto que reside um dos problemas que se observam na relação entre alunos oriundos de contextos sociais cujo Discurso não é reconhecido como válido pela escola. Considerando que nesse espaço institucionalizado opera-se a partir de um Discurso secundário característico da cultura letrada, a distância se instala não somente entre as práticas de linguagem dos alunos e aquelas valorizadas pela escola, mas também entre os modos de usar o corpo, comportar-se e conceber o mundo que ali se configuram, em contraste com aqueles que marcam o cotidiano e são por ele incorporados.

Segundo Gee, "a linguagem não faz sentido fora dos Discursos e o mesmo é verdade para o letramento. Há várias "linguagens sociais" (diferentes estilos de linguagem usados para diferentes objetivos

e ocasiões, relacionados de maneiras complexas com diferentes Discursos.” (Gee, 2012: 3 – tradução nossa).

É preciso notar que a incorporação da diversidade sociocultural ao currículo escolar, defendida por Gee, não pode obliterar o fato de que para fazer parte da comunidade de práticas que se configura em uma sala de aula, ainda que alunos e professores estejam envolvidos em diversas comunidades, é preciso que vivenciem um processo de engajamento mútuo, um empreendimento colaborativo conjunto e um repertório compartilhado (Wenger, 1998: 73).

Por outro lado, como já enfatizamos, o trabalho como os aspectos cognitivos da leitura não é suficiente para que esses alunos possam ser bem sucedidos em sua trajetória escolar, que implica, necessariamente, o letramento no Discurso escrito escolar. Assim, é preciso que os aspectos socioculturais implicados na leitura sejam tomados como eixo do trabalho, em torno do qual se desenrolarão as atividades com o foco nos aspectos cognitivos e em meta-habilidades da leitura.

O processo de desenvolvimento de meta-habilidades de leitura está relacionado ao conhecimento e ao controle das capacidades cognitivas pelo sujeito. Sob essa perspectiva, o trabalho de formação de leitores privilegiará os conhecimentos que o leitor detém sobre o(s) objetivo(s) da leitura e as estratégias que deve acionar para alcançar tal (tais) objetivos e o foco pedagógico recairá sobre o controle que o sujeito necessita exercer sobre seus processos cognitivos, de modo que seja capaz de monitorar a própria compreensão.

Para conciliar todas as preocupações teórico-metodológicas apontadas, o programa das oficinas do projeto *Letrajovem* focaliza práticas e estratégias de leitura, sempre privilegiando os gêneros mais presentes no cotidiano e os usos formais da língua escrita, buscando retomar na compreensão desses textos a reflexão sobre a língua numa perspectiva epilinguística e contextualizada.

Em cada unidade de trabalho, escolhemos um tema atual e assuntos que possam atender às expectativas do grupo heterogêneo de alunos, que reúne não só indivíduos com diferentes níveis de letramento acadêmico, mas também interesses divergentes em função das várias faixas etárias e dos diferentes projetos do DEAPE/TJERJ que se mesclam nas oficinas.

Em síntese, podemos assim elencar os princípios teórico-metodológicos que fundamentam nosso trabalho na pesquisa-ação desenvolvida no campo do projeto de extensão *Letrajovem*:

- foco nos aspectos socioculturais da leitura;
- trabalho com gêneros textuais em diferentes contextos de interlocução que caracterizam o Discurso das *comunidades de práticas* que compõem o que se convencionou chamar de *cultura letrada*;
- organização de repertórios de textos sobre um mesmo tema, pertencentes a diferentes gênero, tendo como referência o interesse, para gerar a motivação;
- categorização dos textos selecionados de acordo com as estratégias de leitura cuja mobilização é necessária para sua compreensão;
- formulação de questões orais e escritas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Solé, 1998) com foco em um conjunto limitado de estratégias;
- abordagem sistemática dos aspectos metacognitivos do processo de leitura, de forma a que o leitor em formação aprenda gradativamente a monitorar seu processo de leitura, sendo capaz de avaliar e, se necessário, retomar o seu movimento de compreensão.

No movimento contínuo de transposição didática e colocação em prática desses pressupostos, configura-se um ciclo que se inicia com o planejamento das estratégias que serão implementadas e a seguir avaliadas. Um constante desafio é evitar o desenvolvimento de situações de leitura contextualizadas que incorporem o “modelo autônomo de letramento” (Street, 2014), que se faz usualmente presente nas situações escolares. Esse modelo artificializa as práticas de letramento, esvaziando os sentidos socioculturais situados que elas assumem para diferentes comunidades de práticas. Enfocando tão somente o desenvolvimento de habilidades, toma a leitura como atividade intransitiva e neutra.

Por isso, a pesquisa-ação cujas reflexões em processo apresentamos nesse texto, pretende buscar caminhos para a superação das situações didáticas que alijam os textos de suas relações socioculturais.

Por outro lado, buscamos integrar os conhecimentos acerca das estratégias acionadas por leitores competentes a essas práticas de letramento situado ou ideológico, articulando os múltiplos aspectos envolvidos nos processos de constituição de sentidos, partindo do pressuposto de que é possível e necessário desenvolver meta-habilidades de leitura, ou seja estratégias que podem ser acionadas na interação com os mais diversos gêneros de textos

Referências

- Bakhtin, M. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. [Versión eletrônica]. Brasília: MEC/SEF, 1998. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>
- . (2008). *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação; Prova Brasil ensino fundamental; matrizes de referência, tópicos e descritores*. [Versión eletrônica]. Brasília: MEC/SEB/INEP. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf
- . (2011) *Descrição dos níveis da escala de desempenho de língua portuguesa – SAEB, 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental*. [Versión eletrônica] Brasília: MEC/SEB. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf
- . (2012) *SAEB/Prova Brasil 2011 - primeiros resultados*. [Versión eletrônica]. DAEB. 2012. Brasília: MEC/INEP/DAEB. 2012. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf
- Ge, J. P. (2012) *Social linguistics and literacies; ideology in discourses*. 4. ed. New York: Routledge.
- INEP/OCDE (2013) *Matriz de avaliação de leitura*. [Versión eletrônica]. Recuperado de: http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-marcos_referenciais
- Mortatti, M. R. L. (2004) *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP.
- OCDE (2013) *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. [Versión eletrônica]. OECD. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789269264190511>
- Ribeiro, V. M. (Coord.). (2011) *Indicador de alfabetismo funcional. INAF Brasil 2011; principais resultados*. [Versión eletrônica] Recuperado de: http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_ver_final_diagramado2.pdf
- Solé, I. (1997) *De la lectura al aprendizaje*. [Versión eletrônica]. Recuperado de: http://cursos.cepcastilleja.org/plyb/documentos/de_la_lectura_al_aprendizaje.pdf
- . (1998) *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Street, B. V. (2014) *Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice; learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira é Doutora em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002), Mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela mesma universidade (1995) e Professora adjunta no Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde participa do grupo de pesquisa “Linguagem e sociedade” e coordena o projeto de extensão “Letrajovem: oficinas de língua portuguesa para jovens e adultos em situação de risco social”.

LECTURA Y ESCRITURA ¿DESTREZAS VEDADAS EN LA ESCUELA DE ADULTOS?

Mónica Beatriz Saucedo

monicabeatrizsaucedo@gmail.com

Centros Educativos de Nivel Secundario N° 35 y N° 55

Ciudad Autónoma de Buenos Aires - ARGENTINA

Resumen

El presente capítulo tiene por objetivo referir la experiencia en torno a las prácticas de lectura y escritura en los Centros Educativos de Nivel Secundario de Adultos de C.A.B.A. Se aborda la enseñanza de la lecto-escritura en una población en la que el único elemento unificador es el haber completado el ciclo primario y el poseer un nivel de conocimientos muy heterogéneo.

Los alumnos escribirán correctamente al ahondar en su proceso de lectura. El primer escollo que deben superar surge en la lectura compartida, ese momento en que el alumno adulto se enfrenta con el texto a leer en voz alta y debe ejercitar diversas habilidades: pronunciar correctamente, respetar los signos de puntuación, vencer las propias barreras de la vergüenza y, quizás lo más difícil, *construir* significados:

Se puede tener un oficio u otro, moverse en este o aquel círculo social, y funcionar –simplemente– durante buena parte del día, pero basta que uno adopte la actitud de lector para que tenga lugar la mutación: uno deja de ser engranaje y se convierte en *el que lee* (Montes, 2007:3).

Toda lectura es interpretación y depende de lo que el lector sabe y supone antes de ella. El alumno de una escuela de adultos posee un bagaje de vivencias que es necesario capitalizar, para conseguir que se entretaja con lo leído. Es decir, no se trata de que el alumno transponga el significado del texto a su mente, sino de que construya activamente el sentido, a través de sus conocimientos previos conceptuales y letrados.

En conclusión, los escritores expertos hacen esquemas, escriben borradores, releen; en cambio, los inexpertos creen que un texto escrito se produce espontáneamente como uno oral. El aporte pedagógico consistirá en enseñar el planteamiento retórico que ha de permitir a los alumnos reflexionar sobre la lectoescritura y saber qué revisar y modificar.

Palabras clave: proceso - reescritura - relectura

Introducción: un poco de historia

Este artículo tiene por objetivo referir la experiencia en torno a las prácticas de lectura y escritura en dos Centros Educativos de Nivel Secundario de Adultos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los C.E.N.S., como se los conoce comúnmente, poseen una jornada escolar de tres horas cuarenta minutos, en diferentes turnos: mañana, tarde y noche; y con distintas alternativas de cursada: por ciclo o por asignatura. Además, la cursada puede ser de marzo a marzo o de agosto a agosto. Algunos de los establecimientos alternan las materias anuales con las cuatrimestrales; en tanto, otros poseen sólo materias cuatrimestrales.

Estos Centros para Adultos nacieron en respuesta a las necesidades de los trabajadores, hacia quienes estaba destinada esta formación. En su inicio, se firmaron para su desarrollo convenios con empresas, sindicatos, organizaciones provinciales, municipales, de la sociedad civil, entre otros, con el propósito de

que los Centros Educativos funcionaran en los lugares de trabajo y tuvieran la activa participación de la entidad conveniente. Entre los objetivos fundacionales figuran claramente los de la capacitación para el mundo del trabajo y no los propedeúticos, propios de la escuela media tradicional.

Estos Centros Educativos dependían de lo que fuera la Dirección Nacional de Educación del Adulto, en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación. Más tarde, en julio de 1992, como resultado de la transferencia de servicios educativos nacionales a las diferentes jurisdicciones, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires recibió 71 C.E.N.S., a través de los que atendió una población cercana a los 10.000 alumnos. La Ley de Transferencia, preámbulo de la reestructuración neoliberal que habría de culminar con la Ley Federal de Educación, introdujo otras modificaciones. Valgan, a modo de ejemplo:

- La juvenilización de la matrícula como consecuencia de la disminución de la edad de ingreso (de 21 a 18 años).
- La derivación de buen número del alumnado proveniente de la escuela media común, como resultado de su carácter expulsivo.
- El ingreso masivo de docentes no procedentes de la educación de adultos (a partir de la conformación de la Junta de Clasificación de C.E.N.S.).
- La titularización de los cargos directivos, resultado de los concursos de ascenso.

En decir, la transferencia de los servicios educativos a la Ciudad de Buenos Aires -en el marco de la Ley Federal de Educación- acarreó principalmente la secundarización¹ de los C.E.N.S., en un contexto de fragmentación.

Los C.E.N.S., desde entonces, han visto incrementar el número de ingresantes más jóvenes, provenientes -en la mayoría de los casos- de Escuelas de Nivel Medio común, por las cuales transitaron con experiencias escolares ligadas al fracaso. A propósito, señala el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009: 14):

En el año 2007 se registraron, para todo el nivel secundario común, 16.394 estudiantes menos, que en 2003, lo que significa una variación de la matrícula de -0,5%. En el nivel secundario para adultos, se invierte la situación: hay una variación de la matrícula de 6,5%, que representa 31.178 alumnos más, en 2007 que en 2003. Si se considera la matrícula de 18 años y menos que asiste a la modalidad de adultos, se observa una variación de 41,4%, equivalente a 43.877 alumnos más en 2007, lo cual permite pensar que algunos de los estudiantes que dejaron la escuela secundaria común se trasladaron a la modalidad de adultos.

Con la implementación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 se intenta superar el carácter remedial del nivel, para otorgarle mayor visibilidad a su identidad y a su especificidad. Para lograrlo, tanto el Estado Nacional como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deben asumir -de manera concertada y concurrente- la planificación, organización, supervisión y financiamiento de la Educación para Jóvenes y Adultos, junto a las otras modalidades de la educación secundaria: rural, artística y especial, pues en el artículo N° 48 de la LEN se remarca:

La organización curricular e institucional de la Educación permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes criterios y objetivos:

- a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.

Lectura: fortalezas y debilidades del alumno adulto

Una caracterización aparte merece el alumnado de los C.E.N.S. Su conformación es heterogénea por diferencias etarias, por experiencias y por nivel de conocimientos. En los últimos años ha descendido la edad promedio de los ingresantes, por lo que está presente -en un importante porcentaje- el joven, víctima del fracaso de experiencias anteriores en la escuela media tradicional. También el adulto, que vio

¹ Entiéndase por “secundarización” el proceso por el cual los Centros Educativos se asimilaron a las escuelas medias comunes. En consecuencia, se produjo una juvenilización de la matrícula por la disminución de la edad de ingreso (de 21 a 18 años) y una profundización del carácter compensatorio de los C.E.N.S., frente a la característica expulsiva de la escuela media común.

interrumpida su escolaridad por razones familiares o laborales hace varios años, y finalmente, aquel que ha completado recientemente el nivel primario en el área de adultos y ha decidido continuar su educación en el nivel medio. Las dificultades de aprendizaje de los/las alumnos/as y sus trayectorias escolares previas no están vinculadas únicamente con el déficit de conocimientos con el cual llegan a los C.E.N.S., sino también con el impacto subjetivo del fracaso previo. En cuanto al nivel socio-económico, existe desocupación, subocupación y ocupación con salarios precarios.

En definitiva, el/la nuevo/a estudiante de los C.E.N.S. –en términos generales- cuenta con el siguiente perfil:

- ✓ posee una edad promedio cercana a los 18 años.
- ✓ tiene un frustrante historial dentro de la escuela media tradicional.
- ✓ es repetidor/a
- ✓ ha migrado por diferentes instituciones educativas
- ✓ ha desarrollado destrezas escolares deficientes, como consecuencia de su informal aprendizaje
- ✓ se reconoce poca sistematización de sus habilidades cognitivas
- ✓ forma parte de una población vulnerable, tanto por la precariedad de su inserción laboral, como por sus vínculos sociales

La notable reducción de edad de los/as alumnos/as ingresantes manifiesta más que el éxito de los CENS, el fracaso del nivel medio. Pese a todo, existe en la población de estos centros una valoración positiva del sistema escolar, que sigue siendo visualizado como un canal válido de movilidad social. Esta apreciación de los sectores vulnerables suele tener más que ver con las representaciones sociales preexistentes acerca de la educación, que con las genuinas posibilidades que ofrecen los C.E.N.S. en la realidad socio-económica del mundo actual. Pues es sabido que si bien las escuelas de adultos se hallan vinculadas al mundo del trabajo, este es altamente expulsivo como consecuencia de la globalización: tiende a la informatización, propicia el contrato individual por sobre el de las Organizaciones colectivas del trabajo y requiere una calificación cada vez más especializada para trabajos cada vez más precarios (Tenti Fanfani, 2007: 38).

Indudablemente, junto con la reducción de la edad de los/as alumnos/as también las problemáticas emergentes, los intereses y el abordaje de la lecto-escritura se modificaron fuertemente e impusieron un replanteo de las estrategias docentes. Es que en el proceso de aprendizaje los/las propios/as alumnos/as identifican sus mayores dificultades en torno a la comprensión y redacción de textos, así como en la resolución de ejercicios matemáticos, mientras que señalan como ventajas o facilitadores la posibilidad de realizar trabajos grupales y la buena convivencia institucional, tanto en lo que hace a la relación con pares como con docentes. Esta dinámica vincular, que estaría actuando como facilitadora, también es percibida por los/las docentes, quienes, de algún modo, consideran que compensa aquellos déficits más ligados a lo cognitivo.

Pero el primer escollo que debe superar el alumno adulto surge en la lectura compartida. Ese momento en el que se enfrenta con el texto por leer en voz alta y en el que debe ejercitar diversas habilidades: pronunciar correctamente, respetar los signos de puntuación, vencer las propias barreras de la vergüenza y, quizás lo más difícil, construir *significados*.

Se puede tener un oficio u otro, moverse en este o aquel círculo social, y funcionar –simplemente– durante buena parte del día, pero basta que uno adopte la actitud de lector para que tenga lugar la mutación: uno deja de ser engranaje y se convierte en *el que lee* (Montes, 2007: 3).

En relación con la necesidad de construir significados, Marín (2004) sugiere diferenciar “sentido” de “significado”. El *significado* alude a la correspondencia entre la palabra -unidad significante- y la entidad referencial que el término nombra. En tanto, el *sentido* implica la interacción entre el texto y los conocimientos previos que, a modo de universo personal, habrán de constituir los esquemas mentales de cada individuo (3). Toda lectura es interpretación y depende de lo que el lector sabe y supone antes de la lectura; antes de ese saber científico que se adquiere en el contexto educativo. Por lo tanto, habrá que considerar qué sucede con los alumnos adultos en el momento de leer; qué estrategias tienen dificultades para implementar y, obviamente, qué grado de responsabilidad les cabe a las Instituciones Educativas por no abordar la problemática de la lectura como eje horizontal y vertical, en torno de la cual gire la formación de lectores no solo alfabetizados, sino críticos.

Como es sabido, se lee y se escribe con diversos propósitos textos socialmente reconocidos en situaciones reales de comunicación, pero es allí, en la función social de la lectura y la escritura donde aparece empobrecida la función de la escuela; ya que la lectura debería trascender su función de fuente de conocimiento o de entretenimiento para transformarse en una forma de acceder al saber subjetivo y al crecimiento personal. Ese rol de la escuela es indelegable, puesto que como sostiene Montes:

Y la escuela es la gran ocasión ¿quién lo duda? La escuela puede desempeñar el mejor papel en este avivamiento de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de “lo que no se entiende” y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos (aun cuando sean sentidos efímeros y provisionales). Si la escuela aceptara expresamente –institucionalmente– ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias (2007:3).

Vale la pena recordar que el alumno de una escuela de adultos posee un bagaje de vivencias que es necesario capitalizar para que se entreteja con lo leído. No es que deba trasponer el significado del texto a su mente, ni apelar indefectiblemente al diccionario ante cada palabra que no comprenda; se trata de que construya activamente el sentido, a través del cotexto, de la sufijación y de sus conocimientos previos conceptuales y letrados. Es decir, se trata de un proceso mediante el cual interaccionan lenguaje y pensamiento, por lo que el lector asume un rol protagónico en el que interpretará según su universo cultural y su objetivo de lectura.

Aunque reconocer el léxico no garantiza la comprensión lectora, el desconocimiento de vocabulario es un obstáculo a la hora de leer comprensivamente, dado que muchas marcas del texto resultan ajenas para el estudiante. Por lo tanto, es indispensable que la escuela enseñe las estrategias de lectura. Pero, concretamente ¿qué estrategias enseñar? Las que permitan al alumno:

... la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación -motivación, disponibilidad- ante ella; [ya que] facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan (Solé, 1998:7).

Es decir, las estrategias deberían inducir al estudiante a plantearse cuál es el objetivo de la lectura que va a realizar; activar sus conocimientos previos para comprender el contenido leído; permitirle realizar inferencias antes y durante la lectura (predicciones, hipótesis); elegir las marcas textuales clave para ser procesadas y finalmente, habilitar la revisión y recapitulación permanentes acerca de la comprensión del texto.

Es que comprender un texto implica alcanzar varios propósitos; el primero consiste en rescatar las ideas del texto, reconocer la jerarquía de las ideas y visualizar de qué clase de texto se trata. En este punto, distintos criterios de clasificación pueden echar luz sobre el modo de organización textual, lo que permitiría reconocer el tipo de texto de que se trata. Podrá recurrirse a las funciones del lenguaje (emotiva, informativa, apelativa, fática, literaria, metacognitiva); a la secuencia textual (descriptiva, narrativa, dialogal, argumentativa o expositiva-explicativa); o bien, a la base discursiva (que agrega a la anterior, la instruccional o directiva) (Marín, 2004: 9). Lo importantes será que el/la estudiante adulto no confunda los diversos tipos de textos. Pues es muy común, por ejemplo, que los textos expositivo-explicativos sean confundidos con los argumentativos, cuando estos últimos no presentan una subjetividad manifiesta, en lo que hace al empleo de la primera persona. Sin embargo, los obstáculos en la comprensión pueden provenir –tal como lo señalan Marro y Dellamea (1994)- no solamente de la falta de experiencia del lector, sino también de las características de los textos:

Los lectores de historias poseen esquemas narrativos que pueden o no coincidir con la estructura que adopta la información en el relato que están leyendo. Las historias desordenadas, que violan esas expectativas, por estar desorganizadas, u omiten información sobre el tiempo o el lugar (marco de la acción), entre otras categorías estructurales, afectan tanto al proceso de lectura (se tarda más tiempo en leer) como al proceso de recuperación de la información (64).

El segundo propósito será descubrir el hilo conductor que hilvane esas ideas y permita reconocer la progresión temática. Pero la construcción de sentidos no será idéntica en cada uno de los lectores, tampoco será infinita; en realidad, estará relacionada con las marcas lingüísticas proporcionadas por el texto, así como por el bagaje cultural, los conocimientos letrados, lingüísticos y textuales que posea el lector. También incidirán los objetivos de la lectura y las condiciones de recepción (Marín, 2008: 243).

Y finalmente, la comprensión debe conducir al/la alumno/a a hallar las relaciones que cohesionan las ideas globales del texto. El efecto unitario que hace que un texto sea tal está determinado por redes de significado que aparecen en su interior y que sirven para relacionar entre sí unidades como capítulos, párrafos, oraciones o palabras. Estas redes son elementos de *cohesión* que están representadas por procedimientos cohesivos que permiten entretelar palabras, construcciones que se correferencian mutuamente. Por esta razón, aun cuando la lectura tenga carácter lineal, un texto es más que una sucesión de palabras; su significado resulta de relaciones transversales entre los elementos que lo constituyen.

La comprensión de las relaciones transversales del texto recae en el reconocimiento de los conectores y marcadores del discurso que le darán al lector herramientas para saber si está frente a relaciones de opción, oposición, consecuencia, causa, etcétera.

Una manera de clarificar el camino es que el/la propio/a docente lea en voz alta y comente los procesos que le permitieron comprender el texto, formule sus hipótesis, su verificación, los obstáculos surgidos en la comprensión y los recursos empleados para resolverlos. Que el/la docente reconozca la complejidad del proceso de comprensión permitirá un mejor acompañamiento del alumnado en la activación y ordenamiento de sus conocimientos previos.

Más tarde, el/la propio/a alumno/a adulto/a debería poder revisar sus saberes previos, hipotetizar, verificar sus predicciones y construir su interpretación crítica, alcanzando progresivamente un manejo autónomo del proceso. Esta construcción aparece ligada a la escritura, puesto que leer y escribir son dos caras de la misma moneda.

Escritura del alumno adulto

Dado que escribir es "... una forma de usar el lenguaje que, a su vez es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos..." (Cassany, 2003: 25), cabría plantearse cómo conseguir que la escritura sea entonces, una práctica social eficaz.

Si leer comprensivamente no es fácil, menos aún el escribir. Ya no se trata de deducir sentidos, sino de construirlos, de realizar las elecciones adecuadas antes y durante la escritura en lo que hace a la organización del texto, de los párrafos, de las oraciones, de las palabras... y todo ello, sin perder de vista la normativa.

Pero el estudiante adulto carece -en la mayoría de los casos- de las estrategias necesarias para la escritura. Por ello, el/la docente deberá contribuir con la reparación de esta carencia y evaluar el proceso de escritura, más allá del producto terminado.

A propósito, cabe recordar que producir un texto no es el resultado de un acto mágico (Cassany, 2000: 38); sino que conlleva un proceso complejo que implica "... la resolución de problemas de comunicación tanto individuales como sociales..." (Marro y Dellamea, 1994: 23). Además incluye tres instancias:

1. *la planificación*
2. *la puesta en texto*
3. *la revisión*

La planificación

La producción de un texto comienza con la planificación. En esta etapa, el alumno busca ideas, que aparecen de manera caótica, desordenada. Por eso, deberá limpiar "[esa] materia prima: hay que seleccionar las ideas pertinentes, ordenarlas, tapar huecos y elaborar una estructura para el texto" (Cassany, 2000: 71).

Luego debe elaborar un plan de texto que considere el *objetivo del escrito* (qué escribirá y para qué) y el *destinatario* (para quién escribirá, qué tipo de lector prevé). De acuerdo con el objetivo y el destinatario, pensará en el *género* o tipo de texto más apropiado para llevar a cabo el propósito comunicativo, indagará en sus esquemas mentales, acopiará información. Procederá luego a la selección de los datos que resulten primordiales para la finalidad propuesta. El objetivo del texto también guiará la revisión y corrección.

La situación comunicativa particular es la que impondrá las reglas de conveniencia y adecuación. En su texto escrito, el estudiante deberá tener en cuenta una serie de normas que regulan el uso de nuestra lengua (selección léxica, sintaxis, ortografía, puntuación). Dichas exigencias normativas tampoco son idénticas en todas las situaciones comunicativas.

Asimismo, tendrá en cuenta las características distintivas de la comunicación escrita, en relación con la comunicación oral. Es decir, considerará que en el texto escrito:

- ✓ El lenguaje es el único responsable de la comunicación, a diferencia del texto oral que cuenta con el relevo, confirmador o rectificador de otros sistemas de comunicación (gestos, vestimentas, posturas o tonos) que colaboran en la construcción de sentidos y que se hallan ausentes en la escritura; por ende, el lenguaje debe ser preciso.
- ✓ La comunicación es diferida, no simultánea. En el caso de la comunicación “cara a cara” sus signos se hallan codificados también por la cultura (gestos, vestimentas, actitudes, etc.). Pero en este tipo de intercambio, los recursos lingüísticos son los únicos responsables de la comunicación y carecen de la posibilidad de la reformulación en el mismo momento de su realización.
- ✓ La sintaxis es compleja y cuidada.
- ✓ Las oraciones son más extensas que en la comunicación oral.
- ✓ La gramática rigurosa es consecuencia de la conservación del texto escrito.
- ✓ Es indispensable la prescindencia de repeticiones y del uso excesivo de interjecciones.
- ✓ Es importante la espacialización, el tipo de letra, el título, la puntuación.
- ✓ Está presente el nivel grafemático.
- ✓ El contexto de comunicación no es compartido: los participantes no comparten tiempo ni espacio en la situación comunicativa, lo que exige una constante explicitación en la escritura.
- ✓ Los déicticos están ausentes, salvo como cita o como palabras pertenecientes a un personaje, debido al contexto no compartido.
- ✓ Es indispensable la representación de un destinatario ausente: el escritor debe crear su imagen y la de su lector, debe imaginar quién es su lector, cuánto sabe sobre el tema, qué explicitaciones necesita, qué tipo de registro y organización textual requiere.
- ✓ Está ausente la retroalimentación: el escritor no cuenta con la presencia del interlocutor, por lo que se dificulta su monitoreo acerca de la eficacia comunicativa. Por ello, el escrito debe carecer de ambigüedades.
- ✓ Existe un léxico propio del registro escrito.

Será clave que el alumno valore el lenguaje en la escritura como único responsable de la comunicación, dado que no existe un contexto compartido que permita -como en la comunicación oral- rectificar el mensaje como consecuencia de algún gesto que imponga la reformulación para clarificarlo. Como contrapartida, quien escribe cuenta con más tiempo para pensar lo que dice, escoger el léxico más apropiado, planificar cómo organizar el escrito y por supuesto, corregir su propio discurso.

En situaciones más familiares e informales (nota, esuela, *e-mail*, chat, carta familiar o amistosa) deberá recordar que las reglas son menos rigurosas. Pero en otras más formales, en las que la relación entre los participantes es más distante, tendrá en cuenta algunas prescripciones. Del mismo modo, en cada una de las diferentes situaciones, deberá conocer los modelos de producción textual esperables.

El trabajo grupal de escritura es una alternativa interesante para los adultos, pues propicia el registro de discusión antes, durante y después de la escritura para analizar el proceso desarrollado por el grupo, y observar, así, internamente las distintas fases del escribir. Antes de que el grupo decida comenzar a escribir deberá realizar su planificación, resolver dudas, y efectuar elecciones.

La puesta en texto

La puesta en texto es la concreción en lenguaje de las ideas generadas en la planificación. La escritura, concebida como proceso, implicará que el/la estudiante organice su producción y considere cuestiones vinculadas con las oraciones que redacte, los párrafos, la ortografía, la gramática; también los problemas léxicos y sintácticos, sin perder de vista su guía del plan.

Vale decir que la escritura impone tanto habilidades mecánicas como saberes acerca de los requerimientos de un buen escrito. Marro y Dellamea (1994:35) aluden en su obra “Estilos de producción en los escritores incipientes” (1989) a los tres comportamientos típicos en los escritores inexpertos:

- escritores con bloqueos de escritura como consecuencia de su excesiva obsesión por los parámetros establecidos en la planificación.
- escritores descontrolados en el proceso de escritura, por no tener conciencia de los parámetros de la planificación.
- escritores ralentizados al comienzo por estar pendientes de la planificación, pero que alcanzan una comunicación eficiente después de sucesivas versiones.

Revisión

Según Marín (2004), la revisión es una instancia indispensable para la que se requiere tener presente, el problema retórico²; pues de lo contrario resulta difícil saber qué revisar o modificar. Una lista de control les permitiría a los alumnos mismos revisar sus propios borradores, suprimir palabras o frases, hacer expansiones o reformular frases poco claras. En esta instancia, tal como se señaló, resulta clave crear una representación del destinatario de lo escrito, diferente del propio docente; cuánto mejor si es un destinatario real (11).

En definitiva, el/la estudiante tendrá que elaborar borradores, pulir su texto, mejorarlo y finalmente, releerlo de manera objetiva para verificar que pueda comprenderse de manera autónoma. En esta tarea es indispensable la intervención docente, quien asistirá como apoyo en el proceso de mejoramiento del texto.

Conclusión

En conclusión, los escritores expertos hacen esquemas, escriben borradores, releen; en cambio, los inexpertos creen que un texto escrito se produce espontáneamente. El aporte pedagógico, que se propone para los Centros Educativos de Nivel Secundario consiste en:

- a) propiciar una lectura y producción textual significativas, reales, para lo que resulta clave aplicar adecuadamente el planteamiento retórico, que ha de permitir a los alumnos adultos abordar la lectoescritura de manera autónoma y eficaz.
- b) asumir la reescritura como un momento clave del proceso y no como un castigo.
- c) estimular el trabajo grupal reflexivo de lecto-escritura

Seguramente, con la intervención de los agentes educativos, con una mirada reflexiva y creativa se supere la imposibilidad y se conciba una concreta mejora. Así se logrará plantear la situación deficitaria de la lecto-escritura no en clave de obstáculo, sino desde el lugar del desafío.

Ese será el modo de reducir desigualdades de formación, aspiración que se manifiesta en el artículo 11, inciso (a) de la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206, 2006:2), cuando se sostiene la intención de garantizar una educación de calidad, con igualdad de oportunidades, sin desequilibrios geográficos ni inequidades sociales, pues:

...El que no puede decir lo que siente, lo que desea o no desea no puede “hacer cosas con palabras” y por lo tanto está condenado a delegar un poder a quien sí tiene ese “don”. Y este representante, que es el que “habla en nombre de”, demasiadas veces termina usando este “capital” para satisfacer sus propios intereses (Tenti Fanfani, 2000: 15).

Bibliografía

- Cassany, D. (2000). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- (2003). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf
- Marro, M; Dellamea, A. (1994). *Producción de textos*. Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia “Hernandarias”.
- Marín, M. (2004). *La lectura como proceso cognitivo e interaccional*, en Posgrado en Constructivismo Educación. Buenos Aires: Flacso.
- (2008). *Lingüística y enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: Aique
- Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Plan Nacional de Educación Obligatoria. Res.79/09 CFE.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión: la Escuela como sociedad de lectura. Plan Nacional de Lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Tenti Fanfani, E. (2000, mayo 2-7) *La educación básica y la ‘cuestión social contemporánea (notas para la discusión)*. Ponencia presentada en Congreso sobre pedagogía. Universidad Luis Amigó. Colombia.
- (2007). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

² El problema retórico está directamente relacionado con las exigencias externas y los objetivos internos de un escrito; los supuestos destinatarios y condicionamientos temáticos, discursivos, de extensión, etc.

La autora es Licenciada en Enseñanza de Lengua y Comunicación, egresada de la Universidad CAECE. Sus sedes de trabajo son los Centros Educativos de Nivel Secundario (C.E.N.S.) 35 y 55; el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” y la Universidad Argentina de la Empresa.

PROGRAMA DE ESCRITURA EN LA ESCUELA. APORTES PARA INSTALAR LA ESCRITURA EN LAS DISCIPLINAS

Federico Navarro

navarro@filo.uba.ar

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Andrea Revel Chion

andrearevelchion@yahoo.com.ar

Instituto CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires - ARGENTINA

Resumen

Presentamos los resultados preliminares del Programa de Escritura en la Escuela, un proyecto colaborativo que busca contribuir a la mejora de las prácticas escolares de escritura en las diferentes asignaturas y que acaba de publicarse en forma de libro. Siguiendo el movimiento escribir a través del currículum, consideramos que la enseñanza de la escritura debe hacerse en sus contextos de uso: las asignaturas escolares. Reconocemos así su función epistémica (el impacto positivo de la producción de ciertas clases de textos en el aprendizaje de los contenidos escolares), pero también su especificidad retórica (la necesidad del trabajo explícito con las particularidades de la escritura en las disciplinas). El Programa es un curso obligatorio no curricular que se lleva a cabo desde el año 2011 en 1º, 2º y 4º año de una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Está a cargo de un docente experto en didáctica de la escritura que colabora con docentes de diferentes asignaturas en un proceso de formación bidireccional que conserva los estilos y espacios propios, pero consensúa los aspectos por trabajar. A partir de la reescritura creativa y regulada de textos se abordan cinco dimensiones: competencias letradas básicas, metacompetencias, géneros discursivos escolares, TIC y normativa. Los resultados preliminares muestran un impacto positivo que puede ser replicable en otras instituciones: las producciones escritas de los estudiantes exhiben un desarrollo de sus prácticas de escritura en todas las dimensiones trabajadas; en las encuestas se atribuye a la escritura un rol fundamental en el desempeño escolar; los docentes de las asignaturas han podido explicitar y modificar el rol que cumplen las prácticas letradas dentro de sus materias; y el docente de escritura ha otorgado sentido a su trabajo con el lenguaje escolar escrito a partir de la incorporación de materiales y conocimientos de las distintas áreas.

Palabras clave: escuela secundaria - escribir a través del currículum - didáctica de la escritura

Introducción

Los autores de este artículo trabajamos en la universidad, en la escuela secundaria y en la formación docente en disciplinas diferentes (lingüística aplicada y didáctica de la biología). Coincidimos en el interés por la singularidad discursiva y epistémica de la escritura escolar en el marco de las asignaturas y, en ese sentido, nuestro punto de encuentro fue el reconocimiento –y la preocupación– por las escasas instancias

específicas de formación en esas particularidades. Algunas de las preguntas que impulsaron esta iniciativa fueron las siguientes:

- ¿Cómo integrar la escritura escolar a los programas de las materias?
- ¿Cómo aprovechar su potencia para acceder a los marcos epistemológicos de las disciplinas?
- ¿Cómo enseñar explícitamente los textos escolares y los recursos lingüísticos que se necesitan en el aula?
- ¿Cómo brindar herramientas a los profesores para que incorporen la escritura escolar en su práctica docente?
- ¿Cómo contribuir a que los estudiantes comprendan el impacto que tiene o puede tener la escritura en sus aprendizajes?
- ¿De qué manera instalar las prácticas de escritura como una herramienta natural y cotidiana en las clases de biología?

En términos generales, nos motiva generar la reflexión de profesores y estudiantes acerca del hecho de que la escritura fortalece el pensamiento, genera y potencia el aprendizaje, y tiene rasgos propios que debe dominar quien quiera participar en la discusión y formación en el aula.

En este marco común nació el Programa de Escritura en la Escuela¹. Se trata de una materia obligatoria pero no curricular de la escuela secundaria² que está a cargo de un docente especialista en escritura y que se articula de forma rotativa con diferentes materias curriculares de cada año escolar. Los estudiantes leen y escriben a partir de marcos epistemológicos, temáticas, corpus de lectura, consignas de escritura y dimensiones lingüísticas relevantes que se acuerdan entre el docente de escritura y el docente disciplinar. Esta propuesta resulta inédita en la organización curricular de la escuela secundaria argentina, caracterizada por la compartimentación de las áreas, y solo pueden rastrearse algunas experiencias piloto o de corta duración. Por otro lado, algunas interesantes propuestas recientes ponen el foco alternativamente en la especificidad lingüística de las prácticas escritas escolares (Desinano, 2007; Di Stefano, Rizzi y Axeruld, 2006) o en la especificidad epistemológica de esas prácticas (Carlino y Martínez, 2009), pero no parecen desarrollar la articulación de ambos aspectos. Es más sencillo hallar experiencias de enseñanza de escritura en las disciplinas y de colaboración entre docentes en la educación superior, tales como el Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera (Natale, 2012). Sin embargo, esta iniciativa está destinada a estudiantes universitarios en los últimos años de sus carreras de grado.

La propuesta de generar un espacio definido de escritura en las disciplinas fue recibida con entusiasmo por directivos y colegas cuando se creó en 2011 y gradualmente fue ampliándose al plan de estudios escolar hasta llegar a establecerse en un curso obligatorio para los estudiantes de 1° (estudiantes de 12-13 años), 2° (estudiantes de 13-14 años) y 4° (estudiantes de 15-16 años) en 2013. De la misma manera, la percepción en principio suspicaz de algunos estudiantes frente a una asignatura orientada a las prácticas escritas escolares y articuladora de áreas diferentes se fue naturalizando y aceptando con el correr del tiempo. En particular, la resistencia inicial de los alumnos estuvo vinculada al incremento del número de asignaturas con el agregado del espacio de escritura, al hecho de que no existía hasta ese momento tradición institucional ni curricular respecto de una asignatura en la que se trabajara la escritura, y a la incidencia del desempeño en la calificación final de las asignaturas participantes.

Se suele aducir que este tipo de experiencias exige y consume mucho tiempo de clase, lo que hace peligrar la finalización de los programas. Esto es cierto, pero no es menos cierto que un cúmulo desordenado e inconexo de conocimientos y la finalización de los programas de estudios no garantizan su comprensión, su aplicabilidad y su transferibilidad. ¿Programas completos pero conocimientos inertes? No nos parece una ecuación aceptable.

También suele afirmarse que los profesores de las diferentes disciplinas no saben enseñar las particularidades de la escritura, pero esto no es menos cierto que el hecho de que los profesores de lengua tampoco conocen acerca de las singularidades que la escritura expone en las asignaturas escolares. El trabajo colaborativo aparece entonces como la alternativa más viable para la incorporación de la escritura en el seno de cada una de las asignaturas. Las experiencias que relatamos a continuación pretenden mostrar un camino posible para resolver estas cuestiones.

¹ El dispositivo fue explorado en algunas publicaciones preliminares (Navarro, 2013; Navarro y Revel Chion, 2013).

² La experiencia que describimos fue realizada en el Colegio de la Ciudad, una institución de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

La enseñanza de la escritura en la escuela

Existen acuerdos acerca de la necesidad de que los estudiantes conozcan e identifiquen los significados de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades. De esta manera, podrán dominar sus propios “lenguajes” y, por lo tanto, se acortará la brecha entre ellos y sus profesores, al tiempo que la comunicación entre ellos se hará más fluida.

En este punto, es preciso señalar que, en la mayoría de los casos, los docentes de las disciplinas necesitan herramientas lingüísticas y didácticas apropiadas y específicas para poder llevar a cabo un trabajo explícito y fructífero con las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes. Es decir, es preciso un entrenamiento y una formación en didáctica de la escritura en las disciplinas para poder identificar las dimensiones del lenguaje involucradas en la producción escrita, utilizar un metalenguaje para orientar el trabajo, y andamiar los procesos de desarrollo de las prácticas escritas más complejas. En el mismo sentido, el docente de lengua necesita un entrenamiento y especialización en los diferentes marcos conceptuales y estilos retóricos de las culturas disciplinares específicas. Así, el intercambio y la colaboración simétrica y bidireccional entre docentes de escritura y docentes de las disciplinas constituyen el punto de partida necesario para un enfoque integral sobre la lectura y la escritura.

Las prácticas de lectura y escritura escolar y académica en los diferentes niveles y en las diferentes asignaturas constituyen prácticas nuevas que deben ser enseñadas, exploradas y ejercitadas (Carlino, 2004; Kelly y Bazerman, 2003; Rivard y Straw, 2000). Es decir, no son habilidades naturales o adquiridas solo en la educación inicial.

En este punto, creemos que enseñar la especificidad de la escritura escolar y enseñar la especificidad del discurso de las disciplinas son dos aspectos que están íntimamente emparentados. Es decir, algunos aspectos relevantes de la escritura escolar están indisolublemente asociados a especificidades retóricas y epistémicas de ciertos territorios disciplinares, mientras que otros pueden generalizarse, en mayor o menor medida, a la escritura en la escuela. Los contenidos y competencias trabajadas dentro del Programa de Escritura en la Escuela transitan estas dos dimensiones, como se expone más adelante.

Además, la enseñanza de contenidos *a través* de la lengua y la enseñanza *sobre* la lengua son dos caras de una misma moneda. Si bien la lectura y la escritura permiten el acceso a los conocimientos disciplinares, no puede pasarse por alto que esos conocimientos disciplinares se escriben y negocian en el aula a partir de ciertas prácticas y dimensiones lingüísticas específicas, que hay que enseñar y aprender (Rose y Martín, 2012). De esta manera, consideramos que la potencia de la escritura como práctica epistémica se asocia a la potencia de la escritura como práctica retórica.

Esta jerarquización del trabajo sobre la lectura y la escritura en todas las asignaturas escolares se inscribe en la necesidad de abordar el *currículum oculto* (Jackson, 1968). En concreto, los estudiantes cuentan con cierto capital cultural (Bourdieu, 1997; Ezcurra 2011) que integra habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información), hábitos académicos críticos (utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, hacer una ficha, tomar apuntes, leer gráficos y cuadros, usar herramientas informáticas), habilidades metacognitivas y autorregulatorias (monitorear el aprendizaje, identificar debilidades y fortalezas del propio aprendizaje, identificar errores y su reconducción, organizar el tiempo) e informaciones, conceptos y marcos de pensamiento. Dentro de estos componentes del capital cultural, las prácticas de escritura disciplinar asumen un rol clave. Si el desarrollo de las prácticas letradas de los estudiantes no incluye la reflexión y ejercitación explícita y pautada de la articulación entre dimensiones lingüísticas y epistémicas, entonces se estará confiando demasiado en las competencias que los chicos traen de sus entornos culturales y familiares, es decir, en su capital cultural.

Un programa de escritura para el currículum escolar

El Programa de Escritura en la Escuela puede pensarse como un espacio especial de biología, educación cívica o matemática -o cualquier otra asignatura- en la que se ejercitan competencias comunicativas escritas, o como una materia dedicada a la lectura y la escritura que toma prestados los contenidos, las prácticas epistémicas y los materiales de otras asignaturas del mismo año. Se trata, en realidad, de una combinación de ambas cosas.

Aunque el Programa ocupa un espacio áulico propio, se articula bidireccionalmente con otras materias según dinámicas negociadas que dependen de los docentes participantes. Es una materia que no se focaliza en ejercicios de lectura y escritura aislados de las necesidades y las especificidades curriculares que

enfrentan los estudiantes, pero tampoco se restringe a remediar las dificultades de lectura y escritura que las materias tradicionales decidan no asumir.

El Programa también tiene como uno de sus objetivos consensuar intervenciones didácticas de forma colaborativa con docentes de las diferentes áreas y asignaturas. Este aspecto pone el foco en la articulación de las prácticas de lectura y escritura con la especificidad retórica y epistémica de las diferentes áreas que integran el plan de estudios escolar. Además, esta articulación supone un verdadero proceso de formación docente interdisciplinario. De esta forma, el trabajo colaborativo entre docentes expertos en escritura y docentes de las asignaturas instaura un proceso bidireccional de formación novedoso para la dinámica escolar, acostumbrada a la fragmentación de la formación docente, de las asignaturas y de la práctica docente.

Desde el punto de vista del estudiante, el Programa es una oportunidad de desarrollar sus prácticas de escritura escolar a partir de la resolución de necesidades concretas surgidas en las materias, de adquirir una conciencia metalingüística y un metalenguaje operativo que le permita revisar y mejorar su producción escrita de forma autónoma, y de reconocer el rol de la lectura y la escritura como prácticas fundamentales del desempeño escolar en las materias específicas. Este trabajo sobre la lectura y la escritura no tiene como objetivo solamente conseguir un mayor grado de adecuación a las prácticas letradas del ámbito escolar, sino también desarrollar una estrategia fundamental para aprender más y mejor los contenidos de los programas de las materias.

Desde el punto de vista de los docentes de las materias, el Programa es una oportunidad para reflexionar, modificar y explicitar qué rol cumplen las prácticas letradas dentro de sus materias a partir del desarrollo de herramientas y objetivos específicos junto con el docente especialista en escritura. Asimismo, el docente de escritura puede dar sentido a su trabajo con el lenguaje escolar escrito a partir de la incorporación de materiales y conocimientos de las distintas áreas.

El diseño específico del dispositivo consiste en un espacio áulico propio y en un encuentro semanal de 80 minutos, dentro del horario curricular regular, es decir, como las demás asignaturas obligatorias, a cargo de un docente de escritura que trabaja colaborativamente con docentes de distintas asignaturas. Cada trimestre, el curso de escritura se articula con una asignatura y docente específicos. En su primer año de implementación (2011), el Programa se dictó en los cursos de 4º año (15 y 16 años) y colaboró con los docentes de historia, biología y física. En su segundo año de implementación (2012), el Programa se amplió también a los cursos de 1º año (estudiantes de 12 y 13 años) y sumó la colaboración con los docentes de matemática, cívica y geografía. En su tercer año de implementación (2013), se sumaron los cursos de 2º año (estudiantes de 13 y 14 años) y se apostó por dar continuidad a algunos cursos y docentes (matemática y geografía) mientras que se sumaron otros (biología). Es decir, un estudiante que ingresa al primer año del colegio atravesará necesariamente tres años de trabajo dentro del Programa de Escritura. Así, el Programa busca recorrer todos los años del currículum escolar, porque en cada etapa hay necesidades y objetivos vinculados con las prácticas letradas que la escuela debe reconocer e institucionalizar.

Los estudiantes trabajan durante cada trimestre con lecturas, géneros discursivos, autores fuente, contenidos y marcos teóricos, y necesidades comunicativas de una materia que están efectivamente cursando en ese mismo momento. Si la propuesta sorprende a docentes y directivos, también sorprende a los estudiantes: ¿qué es esta materia que es historia pero no es historia? ¿Por qué me evalúan cómo escribo en biología si no me enseñan biología? ¿Cómo es esto de que docentes de materias distintas estén dando el mismo tema? Parte del desafío del docente a cargo del curso es transformar las representaciones de los estudiantes sobre la organización, enseñanza, aprendizaje y evaluación del plan de estudios, de las áreas y de las materias, a través de mostrar el valor epistémico de la escritura.

La colaboración con cada docente de las asignaturas no puede acotarse solamente a un trimestre de un año específico, ni tampoco extenderse a lo largo de varios años. El diseño del dispositivo estipula que la colaboración se extienda durante alrededor de dos años y que luego se rote a nuevos docentes. De esta manera, se busca lograr un impacto en una porción amplia de la comunidad docente. Además, se asume que el trabajo colaborativo es un proceso de formación que necesita un plazo mínimo de maduración y asentamiento, pero que también requiere la independencia de los participantes al mediano plazo, ya que el trabajo con las prácticas retóricas disciplinares debe pasar necesariamente del aula de escritura a la escritura en el aula. El carácter rotativo de la colaboración entre docentes es uno de los mayores hallazgos de la propuesta: permite que participen los docentes realmente interesados, que otros comiencen a sentir curiosidad, que los docentes que no estén satisfechos con el trabajo tengan la opción de retirarse de forma

ordenada, y que los menos convencidos de participar esperen a que llegue el momento indicado para sumarse a la propuesta.

Colaborar para enseñar, evaluar e innovar

La dinámica de colaboración negociada constituye un rasgo clave del Programa. Esta colaboración no es aislada ni está centralizada al comienzo del período escolar. Por el contrario, los docentes de escritura y los docentes de las asignaturas deben negociar en mayor o menor medida a lo largo del período de colaboración. De esta manera, se habilita un espacio de experimentación e innovación educativa que, pese al esfuerzo extra que implica, resulta muy movilizador para los participantes. Antes del inicio de la colaboración, los docentes participantes definen aspectos tales como qué textos disciplinares se utilizarán, qué criterios de evaluación se seguirán y, fundamentalmente, qué prácticas y dimensiones de lectura y escritura resultará relevante trabajar. Esto último se relaciona directamente con qué aspectos caracterizan a las prácticas de lectura y escritura de la asignatura, de la disciplina y de la escuela. Durante el trimestre, los docentes mantienen intercambios por teléfono, correo electrónico y en persona sobre el desarrollo e implementación de la planificación de actividades, además de nuevas iniciativas que puedan surgir. Luego de finalizado el trimestre, los docentes se reúnen para evaluar la implementación de la colaboración, para acordar las notas finales de los estudiantes y para planificar modificaciones para la colaboración del año siguiente.

El cálculo de la nota común también es analizado y negociado entre el docente de escritura y el docente de cada asignatura: al final del trimestre, se comparan las notas de evaluaciones, tareas domiciliarias y trabajo en clase de cada estudiante en ambas asignaturas, y se acuerda una nota final común. Este rasgo innovador surge de la necesidad de que los estudiantes asuman el compromiso de participar en una materia demandante y compleja, pero no curricular en sentido estricto. Pero tiene un efecto menos esperado: colabora con la consolidación de la propuesta frente a los estudiantes, ya que codifica en un aspecto tan relevante como la nota trimestral, los lazos entre marcos epistémicos y prácticas de escritura, una de las premisas del Programa.

Otro aspecto que se encuentra sujeto a profunda negociación es el método para evaluar a los estudiantes. La más convencional es un examen integrador de habilidades de lectura y escritura que evalúa de forma práctica lo que ha sido ejercitado durante el trimestre. Este examen, si bien integra temáticas y textos fuente de la asignatura con la que se realiza la articulación a lo largo de ese trimestre, es corregido por el docente de escritura y se concibe como propio del espacio curricular del aula de escritura. Además, se evalúan las producciones domiciliarias y la participación en las discusiones y actividades áulicas a lo largo del trimestre. Otra modalidad implementada consiste en la incorporación explícita de dimensiones de lectura y escritura en los exámenes y en los trabajos domiciliarios de la asignatura curricular con la que se articula el Programa. En este caso, el docente especialista de la materia o ambos docentes corrigen los textos estudiantiles y se llega a una nota final que considera las prácticas letradas de los estudiantes.

La asignatura no forma parte de los contenidos obligatorios del plan de estudios de la escuela, al menos por ahora. El diseño del dispositivo en un espacio curricular propio -aunque no aislado-, con asistencia obligatoria y en el mismo horario que las demás asignaturas permite imaginar que, en el futuro y después de los ajustes que la experiencia nos sugiera, podría pasar a formar parte de las materias obligatorias en educación media.

¿Qué escribir en la escuela?

Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura tiene que definir ante todo qué aspectos específicos de escritura son relevantes para trabajar en el aula y cómo se los abordará. Se hace necesario definir qué teoría sobre la lengua y la escritura se sigue, qué aspectos se recortan para su enseñanza y cómo se los enseña, lo que se constituye en uno de los mayores desafíos del Programa de Escritura en la Escuela porque la lengua nos atraviesa profundamente como sujetos sociales al jugar un rol fundamental en la construcción de nuestras identidades.

La lengua en general, y la escritura en particular, suele pensarse como una habilidad única que se resiste a ser segmentada en prácticas, dimensiones y recursos específicos y diferenciados. Más aún, es común asociar la escritura exclusivamente a aspectos importantes pero insuficientes como la normativa ortográfica o criterios de corrección descontextualizados del uso y sus diferentes grados de adecuación. De

la misma manera, la lengua frecuentemente se considera un objeto natural al que resulta indiferente abordar desde una u otra teoría lingüística.

Pero nada de esto es así. Existen teorías lingüísticas cognitivas, formalistas, funcionalistas, pragmáticas, entre otras distinciones posibles, y cada una de ellas deriva en configuraciones de la lengua y la escritura muy diferentes entre sí. No es posible enseñar escritura escolar y académica con una concepción lingüística que provenga del sentido común o con gramáticas y diccionarios desactualizados que prescindan de los avances científicos alcanzados en las últimas décadas. Esto no significa que los docentes de las materias deban ser expertos en lingüística antes de poder incorporar la lectura y la escritura de forma explícita, pero sí que es necesaria la capacitación docente en el tema o los proyectos colaborativos y, al igual que sucede con otros aspectos del Programa de Escritura en la Escuela, los docentes pueden aprovechar las concepciones sobre la lengua y la escritura que tengan los estudiantes para potenciar el trabajo en el aula. Es más productivo explicar la vinculación de la escritura con los marcos retóricos y epistémicos de las disciplinas cuando un estudiante pregunta, por ejemplo, por qué el trabajo sobre la escritura en física es relevante para aprender física, que hacerlo por propia iniciativa del docente.

Los aspectos trabajados en el aula del Programa de Escritura en la Escuela pueden organizarse en cinco grandes dimensiones: competencias letradas básicas; metacompetencias cognitivas y lingüísticas; géneros discursivos escolares; tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y normativa. Estas dimensiones se exploran a continuación, especificando algunas cuestiones concretas trabajadas con estudiantes de 15 y 16 años.

La metodología general que relaciona los aspectos trabajados en clase se basa especialmente en la *transformación* de textos según instrucciones detalladas y pautadas que distinguen las dimensiones de interés. De esta manera, los estudiantes deben cambiar la organización sintáctica de un fragmento sin modificar el significado o el léxico, adecuar el léxico a distintos lectores, modificar la puntuación de un párrafo para hacerlo más claro, reorganizar la posición y articulación de una cita de autoridad dentro de un informe de lectura, o ampliar el espacio entre párrafos sin modificar el espacio entre líneas, entre otras muchas transformaciones posibles. A su vez, esta metodología explora aspectos lúdicos, como la generación de efectos paródicos, y apela a prácticas comunicativas no académicas conocidas por los estudiantes, como el análisis detallado de géneros discursivos no escolares ni escritos. Se sigue una secuencia básica de trabajo que parte de la lectura y deconstrucción (individual, en pares o entre todos) de textos de terceros (materiales del área, textos de otros estudiantes), prosigue con la escritura (individual y de a pares) de textos propios basados en aspectos trabajados previamente, y finaliza con la lectura y reescritura de esos textos, que reinicia el ciclo. Habilitar instancias de reescritura de textos es sumamente enriquecedor, ya que se logra reforzar la representación de la escritura como un proceso retórico complejo en etapas y con dimensiones múltiples. A su vez, se brinda así la oportunidad de desarrollar estrategias de deconstrucción, reformulación y adaptación de la producción propia y ajena. En suma, los textos no solo se escriben sino que también se resumen, evalúan, refuerzan, parodian, citan, etc., ya que la escritura madura es, en realidad, permanente reescritura en la que los textos y los contenidos se ajustan y modifican:

Los escritores inmaduros, por lo general, no releen ni corrigen sus textos por propia decisión, y si lo hacen, se limitan a aspectos de la superficie: reparar errores ortográficos o de normativa gramatical. En cambio, para los escritores expertos, el proceso de revisión, que involucra operaciones de sustitución, ampliación o expansión, reducción y movimiento de elementos en el texto (recolocación), es la clave de la escritura: escribir es reescribir (Alvarado, 2000: 46).

Competencias letradas básicas

En el Programa se busca que los estudiantes desarrollen competencias letradas básicas y transversales a las prácticas de escritura escolar, pero que pueden ganar especificidad en cada asignatura. Estas competencias lingüísticas generales incluyen explicar, describir, narrar, organizar párrafos, sintetizar, citar, adecuar, explicitar, despersonalizar, nominalizar, reformular, mitigar, reforzar, etc. Se trata de aspectos que prácticamente todo curso de escritura escolar y académica debería incluir en mayor o menor medida, si bien el anclaje disciplinar puede especificar ciertas prácticas escritas por sobre otras. Por ejemplo, aunque toda disciplina científica debe citar fuentes que han hecho afirmaciones y aportes al conocimiento sobre cierto tema, las estrategias y normas de cita y utilización de fuentes bibliográficas varían disciplinariamente.

A modo de ilustración, se presenta el trabajo con mitigación y refuerzo en articulación con la asignatura historia. A partir de un artículo de investigación publicado en una revista de la disciplina que es utilizado como material de lectura obligatorio en la materia, se identifican recursos de mitigación y refuerzo en la introducción y en la conclusión. Los mitigadores y reforzadores son fundamentales en el

discurso científico-académico, en particular en disciplinas humanísticas como la historia (Hyland, 2005: 57-58), ya que los nuevos aportes deben ser negociados con respecto al cuerpo de conocimiento avalado por la comunidad sin llegar a constituir una amenaza para esta (mitigación), pero al mismo tiempo deben ser presentados con el suficiente compromiso y convicción como para ser tomados en cuenta (refuerzo). Es decir, el grado de certeza y precisión de lo dicho no depende (solamente) de qué tan seguros estemos de lo que decimos, sino más bien de una correlación de fuerzas en la producción socialmente situada de discursos (Myers, 1989). Esta doble articulación que envuelve las afirmaciones clave en el discurso científico-académico también es relevante cuando el estudiante presenta y defiende sus posiciones frente al docente experto. De esta manera, el trabajo con los recursos de mitigación y refuerzo habilita la discusión sobre las formas sociohistóricamente específicas de negociación y validación de los saberes científicos entre escritores y lectores. Además, se vinculan las distintas secciones del género con la predominancia de los mitigadores (en la introducción) o los reforzadores (en la conclusión). Los fragmentos así analizados son posteriormente reformulados a partir de la incorporación exagerada de recursos de mitigación o de refuerzo que vuelvan al texto paródico. Estos juegos permiten reflexionar sobre los rasgos que hacen que un texto escolar sea adecuado o inadecuado, a la vez que incentivan la creatividad y el interés de los estudiantes.

Metacompetencias cognitivas y lingüísticas

El desarrollo y afianzamiento de metacompetencias cognitivas y lingüísticas puede ayudar a que los estudiantes asuman una postura crítica sobre las prácticas escritas y lectoras propias y ajenas y a que adquieran un metalenguaje de análisis. Esta dimensión otorga un balance teórico y reflexivo a un enfoque pedagógico eminentemente práctico sobre la escritura. Las metacompetencias permiten que las ejercitaciones cobren mayor sentido, que los preconceptos sobre qué significa desarrollar las competencias escritas se discutan y reacomoden y que el manejo de la propia escritura gane en autonomía y perspectiva crítica. Además, pueden servir para potenciar el involucramiento en la materia e incrementar el interés de los estudiantes. Se reflexiona sobre sus historias como lectores y escritores; se identifican y corrigen errores en producciones estudiantiles propias y ajenas; se analizan las variedades funcionales del lenguaje según dimensiones políticas, geográficas, sociales y situacionales; se deconstruye el discurso de los medios masivos de comunicación (diarios nacionales); se ejercita la lectura anotada de párrafos; y se discute sobre las dimensiones subjetivas y objetivas en el discurso científico-académico.

Respecto de este último aspecto, en articulación con la asignatura física, se somete a discusión el carácter de objetividad e impersonalidad atribuido al discurso científico-académico y se analizan algunas de las estrategias de despersonalización que sustentan esa construcción (García Negroni, 2008), incluyendo la nominalización (que borra los roles de los participantes y es trabajada en las colaboraciones previas), la metonimia (que muestra como agente a un elemento inanimado, como “el libro” o “la teoría”), la voz pasiva (que puede borrar el agente y que es denunciada por los epistemólogos como la causa de una ciencia sin actores, deshumanizada), las formas no finitas (que carecen de información morfológica de persona y número) y la primera persona plural (que, en los casos de un emisor singular, disimulan su singularidad). Los estudiantes trabajan con textos biográficos de un autor clave que leen en física (Stephen Hawking) y juegan a despersonalizarlos, poniendo en evidencia la artificialidad del mecanismo.

En la articulación con la asignatura biología, se introducen las variedades funcionales del lenguaje ligadas a factores contextuales: lenguas nacionales (variaciones geográficas y políticas: la lengua de Argentina o la lengua de España); sociolectos (variaciones sociales por edad, etnia, profesión, sexo, etc.: la lengua de los adolescentes, la lengua de los abogados); géneros y registros (variaciones culturales y situacionales); e idiolectos (variaciones individuales). Se utilizan videos extraídos de series, películas y programas de televisión para reconocer las variedades y se discuten dicotomías que pueden generar un gran interés entre los estudiantes como corrección/adecuación y homogeneidad/heterogeneidad. A partir de esta reflexión, se ahonda en la secuencia explicativa en biología (Revel Chion, 2010), caracterizada como rasgo clave del discurso disciplinar en la propia materia. Las ejercitaciones consisten en la transformación de una explicación de biología a una lengua social (y contexto situacional) específicas.

Géneros discursivos escolares

Dentro del Programa se abordan géneros discursivos escolares, de fuerte anclaje disciplinar, relevantes para las prácticas escritas específicas de los estudiantes: examen integrador de historia; explicación de un tema de biología; editorial de periódico; e informe de lectura de física. Los géneros seleccionados son efectivamente ejercitados y solicitados en tareas de lectura y escritura en las materias con las que el

Programa se articula. Esto refuerza la dinámica colaborativa y da sentido a las actividades realizadas en clase.

El trabajo con los géneros discursivos se lleva a cabo a partir de tres conjuntos de rasgos que permiten caracterizarlos (Bajtín, 1982). Primero, su circulación: cuál es el o los emisores, cuál es el o los receptores, y cuál es el contexto situacional y social típicos. Segundo, los objetivos sociodiscursivos: para qué se usa el género, qué rol social cumple, qué finalidad persigue. Tercero, su textualización: qué temas aborda, qué recursos léxicos y gramaticales típicos presenta y qué estructura lo organiza. Se intenta dar cuenta de la especificidad de los géneros escolares y académicos de formación, es decir, aquellos que tienen como objetivo (Nesi y Gardner, 2012; Navarro, 2014). Algunas investigaciones recientes en la Argentina pueden servir de guía e inspiración en este sentido (e.g., Cubo de Severino, 2005), junto con materiales didácticos disponibles (Klein, 2007).

En articulación con la asignatura historia, se ahonda en la deconstrucción del género examen integrador, que los estudiantes escriben por primera vez durante este período, a partir de muestras reales de años previos. Los estudiantes identifican las expectativas del lector, sus objetivos y algunos rasgos típicos de su textualización. Se exploran en detalle las tareas demandadas en las consignas: qué aspectos deben obligatoriamente incluirse en la respuesta, qué aspectos están sobreentendidos pero deben explicitarse, qué palabras clave de la consigna deben retomarse en la respuesta y qué cantidad de tiempo se destina a cada respuesta. Dado que el docente suele solicitar secuencias narrativas, explicativas y descriptivas, se las distingue y caracteriza. Como actividad de escritura, se ejercita la elaboración de un examen integrador de historia a partir de un texto fuente en la que los estudiantes deben asumir el rol del docente, ajustando el nivel de demanda y de explicitud de la consigna para que sea apropiado.

Tecnologías de la información y la comunicación

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) atraviesan las prácticas escritas escolares contemporáneas y, por este motivo, se busca incluirlas en el Programa. El objetivo es ahondar en el uso escolar y académico, diferente del uso social o recreativo, de prácticas que los estudiantes conocen y utilizan. Se discuten estrategias para la evaluación de la adecuación, relevancia y utilidad escolar de fuentes de internet halladas mediante Google; se especifican las características que debe tener un correo electrónico para el envío de tareas escolares; y se explora el uso del procesador de texto para la elaboración de textos escolares.

Respecto de este último aspecto, se dedica una clase a discutir las dimensiones de formato deseables. Se persiguen al menos tres objetivos: explorar herramientas informáticas poco conocidas por los estudiantes (como el salto de párrafo), enfatizar dimensiones relevantes (por ejemplo, el justificado de texto) y proponer rasgos formales (tales como el tipo y tamaño de fuente) para ejercitar la adecuación de los textos a estos. Se trata de un enfoque práctico mediante utilización de netbooks en clase: los estudiantes deben transformar un texto sin formato dado hasta conseguir los rasgos de formato solicitados.

Normativa

Si bien resulta reduccionista considerarlas el aspecto fundamental que enseña la escuela respecto de la escritura, las normativas diversas son transversales a la formación escolar y, por eso, se enfatizan y sistematizan dentro del Programa. Se trabaja sobre puntuación y acentuación. En lugar de revisar innumerables reglas, se sigue un enfoque eminentemente práctico que consiste en la exploración y ejercitación de principios generales útiles y la reescritura de textos con errores. El objetivo es, sobre todo, revalidar la relevancia del monitoreo de la acentuación y la puntuación propias. Además, se exploran las normas de cita, una normativa nueva para la mayoría de los estudiantes que es específica del discurso académico y escolar. En clase se abordan tanto los datos relevantes generalizables -tales como el autor, el título y la fecha- y luego las normas específicas de algunas disciplinas.

Evaluar para mejorar

Con tres años de implementación y de ajuste de la propuesta, con su desarrollo en tres niveles del plan de estudios (1º, 2º y 4º año), con la aparición de los primeros materiales didácticos en forma de cuadernillos, con el permanente apoyo de la dirección, y con la participación de más docentes de las asignaturas, el Programa de Escritura en la Escuela ya se encuentra consolidado.

En el aula, las percepciones de los estudiantes pasaron a centrarse en la (in)validez e (in)viabilidad del curso, en su primer año de implementación, a cuestiones puntuales y útiles tales como qué aspectos ejercitar o con qué materias articularse. De hecho, en una encuesta anónima a los estudiantes, realizada al final del ciclo lectivo 2012, el 80% señaló que el Programa le sirvió en diferente medida (y un 42% que le sirvió bastante o mucho); este dato es relevante ya que se trata de la percepción subjetiva anónima de los estudiantes respecto de un curso sin tradición previa y con una elevada demanda de trabajo. La encuesta también mostró una fuerte heterogeneidad respecto de qué creían los estudiantes que les había servido más y qué menos de los temas trabajados. Es decir, los estudiantes mostraron a través de sus opiniones que sus percepciones sobre sus fortalezas y debilidades de escritura son totalmente dispares.

Respecto de las calificaciones, aproximadamente la mitad de los estudiantes obtuvieron notas similares en la materia que participaba en el Programa y en el curso de escritura. Esta tendencia general es interesante porque muestra que, en términos generales, la articulación curricular entre el Programa de Escritura y las materias se corresponde con un grado relativamente alto de consistencia en los desempeños de los estudiantes en los ámbitos articulados. La mitad restante de los estudiantes se distribuyó de manera más o menos equitativa entre estudiantes que consiguieron subir el promedio de la materia por su buen desempeño en el curso de escritura y estudiantes que, a la inversa, redujeron el promedio de la materia por su bajo desempeño en el curso de escritura.

El Programa logró un fuerte impacto en las prácticas letradas de los estudiantes, recuperando y asentando competencias retóricas previas y, sobre todo, incorporando, desarrollando y explicitando competencias retóricas nuevas.

Por otro lado, el Programa tuvo una excelente percepción por parte de los docentes participantes que se volcó en las autoevaluaciones a fin de año y en las jornadas docentes, y que derivó en la decisión generalizada de continuar participando en el Programa. Además, el Programa tuvo un importante impacto en las prácticas didácticas vinculadas a la lectura y la escritura de los docentes participantes. En el caso de física, el docente modificó y complejizó parte de las consignas del informe de lectura y solicitó explícitamente que las resoluciones incluyeran las estrategias para citar, despersonalizar y argumentar ejercitadas en el Programa de Escritura, que luego fueron evaluadas. En el caso de historia, el docente incorporó devoluciones de exámenes basadas en ejercicios de reformulación colectiva.

Para el docente de escritura, la colaboración permanente con los docentes de las otras materias sirvió para comprender algunas de las especificidades del discurso disciplinar. Por ejemplo, la importancia de distinguir grupos sociales y sus intereses divergentes en las explicaciones de historia.

Creemos que otras escuelas podrían poner en marcha sus propios programas de escritura por cinco razones. Primero, las instituciones de educación media de la Argentina, en general cuentan con docentes preocupados por innovar en su práctica docente, directivos ansiosos de implementar políticas que sistematicen los vínculos curriculares y antecedentes esporádicos o aislados que abordan la escritura escolar. Segundo, este dispositivo responde a demandas de los organismos de gestión educativa, tanto porque asume el trabajo con la lectura y escritura de textos y contenidos disciplinarmente específicos como porque ataca problemáticas diagnosticadas de forma repetida por las evaluaciones transversales en competencias letradas en la escuela. Tercero, el dispositivo tiene una sólida fundamentación teórica y empírica a partir de bibliografía actualizada sobre el tema que da cuenta de su posibilidad de ser transferida y adaptada a diferentes contextos educativos. El Programa es una adaptación crítica de la propuesta del movimiento escribir a través del currículum: combina competencias y espacios áulicos específicamente disciplinares con competencias y espacios áulicos transversales a las necesidades de lectura y escritura escolar. Cuarto, el propio diseño logístico del dispositivo brinda cierta elasticidad intrínseca que le permite ajustarse a distintos marcos institucionales y docentes. Quinto, el dispositivo conserva un espacio importante para la experimentación y el descubrimiento de las necesidades que deben abordarse.

Conclusiones

El trabajo diferenciado, pautado y lúdico con dimensiones y aspectos específicos de la escritura permite colaborar con la formación de escritores que planifican y monitorean sus producciones, que reescriben y modifican sus borradores, y que utilizan recursos y géneros discursivos adecuados a sus fines y audiencias. El Programa de Escritura en la Escuela parece mostrar un importante impacto en las prácticas letradas de los estudiantes, en su percepción y aceptación de la iniciativa, y en las prácticas didácticas de los docentes participantes. Así, el Programa incorpora explícitamente al currículum escolar un conjunto de

competencias comunicativas fundamentales pero en general invisibles o asistemáticas, al tiempo que comparte la responsabilidad por su enseñanza con asignaturas y áreas diversas.

El Programa de Escritura en la Escuela, a partir de su diseño colaborativo y rotativo, busca poner en la agenda institucional y didáctica el trabajo con estas competencias. El objetivo último es que esas competencias se curricularicen hacia el interior de las distintas materias y que su enseñanza esté a cargo de los docentes especialistas de las disciplinas que hayan participado en esta iniciativa de formación u otras similares. Así, el Programa sostiene un objetivo que persigue impactar en la formación docente de manera tal que no solo mejore su propia práctica, sino también los conviertan en sujetos multiplicadores de esta propuesta en otros ámbitos de enseñanza y con otros colegas.

En relación con los estudiantes, aprender las prácticas letradas escolares no es un “deber” moral o lo que nosotros ansiamos para nuestra representación de una escuela ideal. Se trata más bien de lo que los docentes, las instituciones y los currículums efectivamente esperan y evalúan de los estudiantes. Es decir, los estudiantes que no lo logren, que no se comuniquen mediante las prácticas letradas esperadas, seguramente tampoco lograrán concluir sus estudios o no lo lograrán de forma satisfactoria. Esto se explica porque el manejo irregular o incompleto de las prácticas de lectura y escritura de la escuela y de las disciplinas dificulta a los estudiantes acceder a las formas de razonamiento de las materias e impide que ingresen a una comunidad de aprendizaje donde se exigen competencias comunicativas reconocibles.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Alvarado, M. (Ed.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (13-51). Buenos Aires: Manantial.
- Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. (248-293). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En Carlino, P. (Ed.) *Leer y escribir en la universidad*. (5-21). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida.
- Carlino, P. y Martínez, S. (Eds.) (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Cubo de Severino, L. (Ed.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Desinano, N. B. (Ed.) (2007). *Crónica de una experiencia en la Escuela Media. Proyecto integral de lectura y escritura*. Laborde Editor: Rosario.
- Di Stefano, M., Rizzi, L. y Axelrud, B. (2006). *Didáctica de la lectura y la escritura desde disciplinas diversas de la escuela media. Una experiencia en escuelas con población vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires*. Presentado en las II Jornadas de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de Catamarca – Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, San Fernando del Valle de Catamarca, del 28 al 30 de junio de 2006.
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Gluz, N. (Ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. (23-62). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41(66), 5-31.
- Jackson, P. (2001 [1968]). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. Sexta edición
- Kelly, G. y Bazerman, C. (2003). How Students Argue Scientific Claims. A Rethorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*, 24 (1), 28-55.
- Klein, I. (Ed.). (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- Myers, G. (1989). The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles. *Applied Linguistics*, 10(1), 1-35.
- Natale, L. (2012). Prólogo. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 9-13). Los Polvorines: UNGS.
- 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 (Universitat Autònoma de Barcelona)*, 6(1), 18-34.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de*

- humanidades* (pp. 29-52). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Nesi, H., y Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Revel Chion, A. (2010). Hablar y escribir ciencias. En Meinardi, E., González Galli, L., Revel Chion, A. y Plaza, M. V. (Eds.) *Educación en ciencias*. (163-190). Buenos Aires: Paidós.
- Rivard, I. y Straw, S. (2000). The Effect of Talk and Writing on Learning Science: An Exploratory Study. *Science Education*, 84 (5), 566-593.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
-

Federico Navarro es doctor en Lingüística (Universidad de Valladolid) e investigador-docente regular de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Dirige un proyecto de investigación UBACyT sobre escritura de formación en humanidades, coordina el Programa de Escritura en la Escuela y fue coordinador de los talleres de lectura y escritura de géneros académicos (UBA). Es autor de *Escribir para aprender* (Paidós, 2013) y editor de *Manual de escritura para carreras de humanidades* (UBA, 2014).

Andrea Revel Chion es doctora en Didáctica de las Ciencias Naturales (Universidad Nacional de Catamarca). Docente e investigadora del Instituto CeFIEC de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA). Docente de Didáctica de la Biología del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. Es autora de *Escribir para aprender* (Paidós, 2013), co-autora de *Educación en Ciencias* (Paidós, 2010). Su área de investigación es la argumentación vinculada a la salud y la enfermedad.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA UN RETO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL BACHILLERATO

Lilia Mercedes Alarcón Pérez

liliaap@hotmail.com

Jorge Alejandro Fernández Pérez

jap58@prodigy.net.mx

Maestría en Educación Superior

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Puebla – MÉXICO

Resumen

Con el fin de contribuir con la formación y el desarrollo de competencias de comprensión lectora en el Bachillerato General Lázaro Cárdenas del Río, ubicado en la ciudad de Puebla en México, se propuso un sistema de acciones encaminadas a fortalecer el trabajo de las materias, en función de este objetivo, mediante la capacitación docente para facilitar la aplicación de estrategias transversales cuyo núcleo se encuentra en la utilización de tareas docentes integradoras desde la clase, siendo los docentes del Departamento de Lengua y Literatura los rectores de su implementación.

Palabras clave: alfabetización académica - comprensión lectora - bachillerato

Introducción

En la primera década del siglo XXI, en nuestro país, había evidencia que vivía un rezago en el bachillerato, mayor incluso que en el resto del sistema educativo. Los documentos que ilustran lo anterior son los resultados de PISA 2000, 2003, 2006 y 2009; el Estudio Comparativo del Sistema de Bachillerato realizado en 2005 por la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), así como la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), que aplica la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), lo cual llevó a la necesidad de instrumentar la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS): Un Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC). En este sentido, podemos afirmar que actualmente, la educación por competencias es claramente una tendencia en este nivel, la cual se extiende a la mayoría de los centros educativos.

El problema es que sigue existiendo una queja común de los profesores sobre los estudiantes que no saben leer y escribir adecuadamente, que, en general, no escriben un texto argumentativo, ya que la mayoría no incluye argumentos y, en muchos casos, ninguna opinión, y lo más frecuente es responsabilizar a los niveles anteriores por lo que no aprendieron a hacer. Se han realizado otras evaluaciones (PISA 2012 y ENLACE) y los resultados evidencian que la comprensión lectora no ha mejorado; seguimos teniendo un porcentaje muy alto de estudiantes que no logran un nivel suficiente que les permita desarrollarse en las tareas de aprendizaje y/o en la vida cotidiana.

Desde la experiencia es evidente, que al llegar al a este nivel los estudiantes no han leído otras obras distintas de los libros de texto exigidos en las asignaturas o, si lo han hecho, en la mayoría de los casos, no se han percatado de la postura de los distintos autores, de la polémica entre ellos, de sus acuerdos y desacuerdos. En este contexto, la lectura se ha convertido en un acto mecánico, con escaso sentido y, lógicamente, con pobre comprensión. Podemos asegurar que, cuando nos enfrentamos a problemas de comprensión lectora, encontramos que son uno de los principales precipitantes del fracaso académico; por eso, a los docentes les preocupa y frecuentemente se preguntan cómo enseñar a los alumnos la competencia comunicativa, comprensión lectora (Alarcón, 2007).

Por otro lado, hoy día, las causas que se aducen a la carencia de competencias de comprensión lectora y de la escritura de la mayor parte de los estudiantes de todos los niveles escolares son múltiples; algunos señalan fenómenos como la irrupción de una cultura de la imagen y el sonido, entendido esta como "... el desencanto [...] ante nociones como la razón, la historia, el progreso" (Mardones, 1994: 21); otros, el predominio, en muchos países (particularmente los menos desarrollados) de una tradición básicamente oral, las condiciones de marginalidad y segregación aún reinantes, las incoherencias entre las políticas educativas (Rincón, 1993) entre otras muchas razones. La mayoría de los profesores da por hecho que los discentes han aprendido a leer; si esto no es así, según ellos, la problemática debe ser un problema de docentes de Lengua y Literatura.

Para argumentar empíricamente la situación en el ámbito de lo singular, se llevó a cabo un estudio descriptivo-exploratorio en el citado centro en el período escolar primavera 2011 y se obtuvieron los siguientes resultados: los estudiantes solo leen para cumplir con las tareas que son propuestas en los diferentes cursos y no para ampliar su espectro de conocimientos con vistas al futuro. Se comprobó la falta de competencias de comprensión lectora, que parten desde el hogar y hacen su extensión hacia la escuela. Los docentes de las diversas materias no trabajan en función y no motivan al estudiante en el desarrollo de una competencia de comprensión lectora. Dificultades en el estudiante en el nivel de lectura crítica dentro de la cual presentaron conflictos al contextualizar el texto, así como al definir la idea principal que se revela durante la trama.

Competencia Comunicativa

En lo referido a la expresión "competencia comunicativa", esta aparece por vez primera en los anales literarios de la ciencia desde los escritos de Hymes (1995), que refieren a la competencia de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de forma que no fueran sólo lingüísticamente correctos, sino también, socialmente apropiados. La competencia comunicativa ha sido definida como "... el conocimiento que [...] permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado" (Pérez, 2006:28). Por lo tanto, es un concepto dinámico, basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, y que se actualiza en un contexto o una situación particular.

El Consejo de Europa (2001) analiza la competencia comunicativa en tres componentes: sociolingüístico (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), lingüístico (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y pragmático (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación); cada uno de los cuales consta de 3 elementos: unos conocimientos declarativos (conceptos: saber), unas competencias y destrezas (procedimientos: saber hacer) y una competencia existencial (actitudes: saber ser).

Ello es, las competencias comunicativas no solo pertenecen a una comunidad lingüística y gramatical, sino también forman parte de una serie de competencias extralingüísticas, que son sociales; entre ellas, el saber adecuar el mensaje a la situación específica y utilizar otros códigos además del lingüístico.

La comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa comprensión lectora

Haciendo una revisión sobre la literatura que aborda la comunicación y el desarrollo de competencias comunicativas, nos encontramos con las siguientes tendencias, teorías e investigaciones que abordan la temática. Partimos de que, para comprender los rasgos que caracterizan la esencia humana, es necesario aludir al concepto comunicación, pues él condiciona tanto el lenguaje como el pensamiento y los determina. Solo a partir de la comprensión de ese hecho es como ha sido posible ofrecer una explicación científica acerca del desarrollo de la especie humana y de la sociedad, pues sirve para exteriorizar

emociones, sentimientos, ideas, necesidades, etcétera. La cultura, en su sentido más amplio, es comunicación y todo comportamiento social es comunicativo. Según Nardone y Watzlawick (1995), la conducta es comunicación. No se puede no comunicar, siempre se transmite algo en cualquier interacción de las personas, ya que todo posee un significado.

Según Machado (2008), la realidad y el conocimiento son procesos que se presuponen, pero son diferentes. La primera existe fuera e independientemente de la persona, es exterior al sujeto mientras que el conocimiento surge a partir del reflejo de esa realidad en su mente y, consecuentemente, del proceso de elaboración empírico-teórica producto de la actividad práctico-consciente de él y se expresa comunicativamente o (no se expresa explícitamente), lo cual es también comunicación.

La lengua, por su parte, más que todo, incluso lo señalado por la ciencia lingüística, es un comportamiento social. La sociedad moldea la lengua y la praxis del lenguaje genera, a su vez, transformación social, para lo cual el contexto sociocultural condiciona a los hablantes, quienes al mismo tiempo, crean y generan sus propios discursos que vuelven a retroalimentar el contexto (Oliva, 1998). Desde una perspectiva sistémica, el comportamiento del ser humano está en relación con otros comportamientos y viceversa; él influye en el contexto y, a su vez, es influido por este último.

Tradicionalmente, desde la Lingüística, los términos texto y contexto han sido utilizados en el entorno lingüístico de un término o de un enunciado, es decir, el discurso en el que dicho término o enunciado aparecen. Esos conceptos pueden designar un conjunto de informaciones de que dispone el interlocutor y que le permiten interpretar el discurso o parte de él considerado en una secuencia espacio-temporal. Según esta segunda idea, el contexto, por ejemplo, no viene dado de una vez, sino que es erigido por un interlocutor sobre la base de informaciones que proceden de fuentes diversas, del principio de “pertinencia” (Machado, 2008; Cortés, Morató y Martínez, 1996/1999) y, en última instancia, del texto concebido como una “... versión semiótica, discursivo-práctica, de un aspecto del contexto internalizado y expresado conscientemente o no concientizado por el sujeto...” (Machado, 2008:15).

En ese entorno y vaivén textual-contextual, es conocido que la comunicación, por su importancia, ha sido una categoría estudiada por diferentes disciplinas; entre ellas, la psicología, la sociología, la lingüística y la filosofía, entre otras. Por ejemplo, Lisina (1987) la define como determinada interacción entre las personas, en el curso de la cual ellas intercambian diferente información con el objetivo de establecer relaciones o unir fuerzas para lograr un resultado. Por su parte, Castro (1988) señala como comunicación el intercambio, la interrelación y el diálogo como vida en sociedad, todo ello relacionado indisolublemente con las necesidades productivas del ser humano, el cual no puede existir al margen de ella. El psicólogo Rey (1997) enfatiza en que esta es el proceso en el cual se manifiesta un conjunto fluido y multifacético de elementos entre sus participantes, todos los cuales guardan una estrecha relación entre sí, así como el significado psicológico que puede tener este proceso con la personalidad.

En una aproximación más cercana del denominado proceso comunicativo, según la concepción más extendida hasta la fecha, emisores y receptores se encuentran en una relación directa, con un código que les permite la codificación y decodificación más o menos inmediata de mensajes. El dominio de un código común parece constituir una de las bases principales de la cultura que comparten; sin embargo, esta concepción se cimienta en una idea estrechamente lingüística y reduccionista de la comunicación.

Esto es una explicación típica de la comunicación verbal, en donde tanto el emisor como el receptor poseen competencias comunicativas hipotéticamente semejantes, las cuales corresponderían a conocimientos eficientes de los códigos empleados. Pero, dicha relación de semejanza potencial solo sería verdaderamente idéntica si poseyeran relaciones también idénticas con el contexto social, histórico y cultural, lo cual no siempre es posible en la práctica.

Además, el principio de intersubjetividad, que se vincula con la relación interpersonal como un modo de compartir conocimiento o experiencia, juega un rol menos penetrante que para otros modelos, ya que no siempre la comunicación necesita descansar en el logro de la intersubjetividad; como Nardone y Watzlawick (1995:13) dicen, "... no podemos decir que la comunicación sólo tiene lugar cuando [...] ocurre la comprensión mutua." De esto se deduce que los conocimientos previos, las emociones, etcétera, de un receptor, pueden llevarlo a una interpretación que diverge de la que fue pretendida por el emisor y ello es una práctica real en lo referido a la comprensión lectora.

Estudios más recientes, desde una perspectiva centrada en la función comunicativa del lenguaje distinguen tres modelos: “modelo de código”, que asume que un ser humano transmite un mensaje a un receptor a través del uso de un código compartido; “modelo inferencial”, que señalan que lo que subyace a la comunicación es el comportamiento, sea ese comportamiento intencional o no; y, por último, el “modelo interaccional”, que asigna un mayor énfasis al modo en que la información se sitúa en un

contexto particular, dependiendo menos del código y, por lo tanto, de la intersubjetividad asumida como básica en el requerimiento de un código compartido unívocamente entre emisor y receptor.

Para esta investigación se asume que la comunicación, se manifiesta a través de la interacción entre sujetos, en la que cada sujeto presente en ella es activo y se influyen mutuamente; se produce a partir de un intercambio cognoscitivo-afectivo de finalidades y motivaciones con un carácter regulador; surge en forma de comunicación emocional afectiva de carácter selectivo a partir de la necesidad de expresarse y se va transformando en la propia vorágine del desarrollo alcanzado por la personalidad; posee un carácter contextual e individual, que la hace ser diferente en cada período de evolución ontogenética y a su vez cada sujeto posee un estilo personal; está condicionada esencialmente por el lugar que ocupa el ser humano en el sistema de relaciones socioculturales y finalmente, constituye un elemento imprescindible junto a la actividad en la formación y desarrollo de la personalidad así como expresión de la cultura.

Las didácticas basadas en dichas teorías consideran, en sentido general, el aprendizaje como un factor de desarrollo y, a la vez, un producto de él. El proceso de asimilación lo entienden como un proceso de integración de los objetos y conocimientos nuevos a las viejas estructuras erigidas anteriormente por el ser humano. Hoy, la vinculación entre aprendizaje y desarrollo es analizada en los términos de niveles de competencia que va alcanzando el ser humano en el curso de su desarrollo a partir del aprendizaje.

Alfabetización académica

Para Carlino (2005), no se trata solamente de que los estudiantes llegan mal formados de sus estudios secundarios previos; se trata de que al ingresar al bachillerato se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos, sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. En este sentido, es muy cuestionable el supuesto de que la lectura sea una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto que caiga en nuestras manos; existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, modos que forman parte de diversas culturas lectoras.

Lo que no se entiende es que cada disciplina posee su propio repertorio de géneros, que raramente se usa en otras disciplinas. Cada disciplina (e incluso, en parte, cada subdisciplina, dentro de un campo específico) tiene sus procedimientos particulares para construir, interpretar y usar los géneros. Estos se usan para fijar las características de la pertenencia a una disciplina, para determinar y validar los datos que puedan construir sus razonamientos apropiadamente y para hacer aportaciones substanciales al campo correspondiente. Todos estos factores contribuyen a establecer las formas típicas de pensar y comportarse dentro del marco de una disciplina o subdisciplina específica (Bhatia, 2005: 18).

Cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos.

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de textos (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos textos reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Estos tres aspectos – el contenido temático, el estilo y la composición- están vinculados indisolublemente en la totalidad del texto y se determinan, de modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada texto separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso lingüístico elabora sus tipos relativamente estables de textos, a los que denominamos géneros discursivos (Bajtín, 1982: 248).

Debemos tener en cuenta que la especialización de cada campo de estudios ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro. Además, los profesores no somos plenamente conscientes de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados. Este hecho, que mantiene implícito lo que ha de ser aprendido, convierte en más difícil todavía su apropiación por parte de los alumnos (Bode, 2001).

Por lo tanto, de acuerdo con Carlino (2005), las dificultades (de los estudiantes) para comprender lo que leen en la educación superior no se deben a que carezcan de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que, al ingresar al bachillerato, se ven enfrentados a nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio. Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos (entre otras cosas) deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos.

Ante este hecho, es necesario comenzar a hablar, en plural, de las “alfabetizaciones” (Stevenson, 2000). Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una ellas. Se trata de una cultura especialmente compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias (Woodward-Kron, 1999). Si la alfabetización es un medio para el desarrollo que permite a las personas tener acceso a nuevas oportunidades y a participar de la sociedad también en formas nuevas, que es tan grande el ritmo de los cambios económicos y sociales que el aprendizaje ahora se extiende a lo largo de toda la vida. Por consiguiente, el uso que se da a la alfabetización también debe cambiar y adaptarse.

Con esto decimos que en la medida en que, de forma creciente, la sociedad crea riqueza acopiando y procesando información hasta convertirla en conocimientos útiles, las exigencias de la alfabetización también cambian y es en este sentido como la definición tradicional de alfabetización ha sido superada por nuevas concepciones que responden a los retos que plantea las sociedades del conocimiento; por ejemplo, para la UNESCO

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 potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada (UNESCO, 2005: 21).

De acuerdo con Carlino (2005), el concepto de alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en el bachillerato; apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Radloff y Harpe, 2000), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Los docentes deben reflexionar sobre el sentido de pertenencia y el dominio de las formas institucionales de actuar que le han permitido desenvolverse con soltura en la academia, han sido producto de una serie de prácticas que en ocasiones no son totalmente conscientes y que le han permitido desarrollar saberes y acciones propios de la comunidad académica. El profesor universitario comparte formas de leer, escribir e interpretar textos, que permite la afiliación natural a las convenciones particulares del contexto, no así el estudiante, ya que estas prácticas comunitarias le resultan poco evidentes e incluso invisibles pues no participan en el entramado universitario de la misma forma que el docente.

Debemos tener claro que las dificultades no se concentran en las competencias que deben traer los estudiantes de los niveles educativos anteriores y que no traían, sino, principalmente, de los modos específicos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento científico en el ámbito académico, modos que deben ser aprendidos y, por tanto, enseñados.

Con ello se manifiesta que es fundamental desarrollar en las escuelas y colegios un programa para enseñar explícitamente las habilidades y procesos que exige el desarrollo de la competencia comunicativa comprensión lectora. El desarrollo de las capacidades de comprensión de textos escritos requiere, por una parte, adquirir una serie de recursos específicos (estrategias y conocimientos) que permiten a quien lee operar con la información contenida en el texto. Por otra parte, exige aprender a enfrentarse a una situación de comunicación específica, caracterizada por la ausencia del interlocutor, a quien no se puede apelar de una manera directa.

Por consiguiente, será responsabilidad del profesor acoger y acompañar al “forastero”. Esto implica estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica y desentrañar juntos los códigos, las categorías de análisis para interpretar los textos, las ideas contenidas de forma condensada en ellos. Fundamentalmente, implica tener la disposición para incluir a los estudiantes en la vida académica y enseñarles a navegar por estos nuevos caminos.

Desde manera, para evitar el abandono de buena parte de los aspirantes y para ayudar a desarrollar el pensamiento de quienes permanecen, es indispensable que los profesores de todas las materias compartamos una responsabilidad: enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo

encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan, porque dan por sobreentendido.

Se debe enseñar a leer y escribir en cada asignatura, para evitar que su práctica sea fragmentaria, carente de sentido y descontextualizada de la realidad social, a través de esta enseñanza se debe combatir la formación de sujetos que leen mecánicamente, dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros, reproductores de lo escrito por otros y sin propósitos propios.

En realidad, la apuesta reside en constituirnos en maestros interesados en el aprendizaje de los estudiantes, con una actitud inclusiva que nos comprometa a trascender nuestras clases magistrales y a avanzar hacia una docencia innovadora. La innovación consistiría en ampliar nuestra mirada estrictamente disciplinar hacia una visión formativa en competencias que le permitan a los estudiantes ser un participante más de la cultura textual y, así, tender puentes para su inserción natural en el mundo académico.

Metodología para el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en estudiantes del bachillerato

La metodología que se propone, entre sus aspectos esenciales, parte de la necesidad de preparar a los docentes del bachillerato para su contribución con el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los estudiantes, quienes, a su vez, tendrán la responsabilidad de trabajar en función de estos propósitos con los estudiantes del nivel, aunque se incluyen otras acciones. Esta formación docente debe ser sistemática, progresiva y ordenada. Su objetivo es contribuir a la formación y al desarrollo de competencias de comprensión lectora en el bachillerato a través de un sistema de acciones encaminadas a fortalecer el trabajo en las materias. Mediante la capacitación docente, se procura facilitar la aplicación de estrategias transversales cuyo núcleo se encuentra en la utilización de tareas docentes integradoras desde la clase y la participación de otros agentes escolares, siendo los docentes del Departamento de Lengua y Literatura los rectores de la metodología.

El carácter integral e interdisciplinario de la metodología exige que responda a las particularidades de los alumnos y del entorno en que se desenvuelven. Logra conceptuar actuaciones de diferentes docentes sobre la formación y desarrollo de competencias de comprensión lectora, para garantizar la integralidad de su desarrollo. Requiere considerar esto como centro de la metodología y de su carácter personalizado. Los procedimientos y medios a emplear deben estar de acuerdo con el nivel en que se encuentran y se debe respetar el grado de desarrollo de competencias comunicativas de cada cual y estimularlos según su desarrollo. Asimismo, posibilita la acción integrada de los docentes, de otros agentes y sus influencias positivas en los estudiantes, independientemente de la especialidad en la que desarrollen su docencia, mediante la utilización de todos los tipos de textos, atendiendo a su código, forma elocutiva, función y estilos que se trabajan desde las asignaturas de currículo escolar:

El de interrelación entre la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo supone que la acción pedagógica, que desde la metodología se diseña, no solo está dada a partir de lo que el alumno ha desarrollado en cuanto a la comprensión lectora, sino que, además, se deben definir las posibilidades de desarrollo y mediación de los docentes, la familia, etcétera.

El de la unidad entre la actividad y la comunicación propicia que los alumnos sean sujetos activos en las actividades y en la solución de tareas docentes integradoras de forma colectiva e independiente, ya que el aprendizaje se concreta más desde una posición activa que receptiva. Enfatiza en la consideración de la comunicación como un proceso que se desarrolla en la actividad, en este caso, en la interacción entre el docente y el alumno y entre los propios alumnos con la sociedad y sus procesos. El tipo de comunicación, interacción y colaboración que se establece durante este proceso determina en gran medida el desarrollo de la competencia de comprensión lectora.

Este postulado, además, trata de una actitud que provoca su comportamiento, dinámica que incita a elegir, comprometerse y perseverar en algo. El papel del docente está en que motive a sus alumnos a través de su mediación, y, a pesar de las condiciones coyunturales, dar a conocer los objetivos de la actividad docente, hacerles partícipes en su formulación, conocer sus intereses, no solo formativos, sino incluso personales y, en consecuencia, proporcionarles tareas que resulten significativas e interesantes. Se debe estimular la participación con el grupo y la realización de actividades de manera cooperativa.

El de flexibilidad metodológica supone el rediseño permanentemente de la metodología, en dependencia de las características de los estudiantes. No existe un planteamiento metodológico

absolutamente mejor que otro; cada profesor precisa, en cada momento, de un tipo de actuación diferente. Por lo tanto, no debe prescribirse una aplicación metodológica determinada e invariable. Se trata de determinar cuáles son las acciones más propicias por implementar. No es una metodología transmisiva y pasiva de acceso al conocimiento, caracterizado por la presentación, su recepción y su acumulación; implica ir más allá y plantear acciones caracterizadas, en este caso, por la mediación, la interacción y la significatividad.

El de preparación y disposición previa del docente señala a este, como uno de los agentes esenciales del proceso, el cual debe estar preparado con anterioridad para que la puesta en práctica de la metodología sea efectiva. En el contexto del bachillerato, los docentes de la materia Lengua y Literatura son los responsables de implementar esa preparación. Además, toda la proyección debe ser concebida a partir de resultados de diagnóstico, en su contexto de actuación pedagógica para propiciar el desarrollo de competencias de comprensión lectora. El cumplimiento de esta exigencia es fundamental, porque garantiza el éxito de las acciones que se desarrollarán como parte de la metodología y en las que los docentes de las diversas materias pueden ser creativos en la utilización de métodos, técnicas y procedimientos a través de una tarea docente desarrolladora.

La metodología que se propone consta de varias fases para su concreción: diagnóstico y preparación de los docentes; e implementación extracurricular y curricular de la metodología, la cual consta de los siguientes momentos: a) planificación de la clase, b) ejecución de la clase y c) evaluación del grado de formación y desarrollo de las competencias de comprensión lectora, y evaluación de la metodología.

Diagnóstico y preparación de los docentes

Desde nuestro punto de vista, la preparación docente no es simplemente actualizar y usar conocimientos, la manera como los conocimientos son impartidos y utilizados en la clase y en el mundo real es primordial para el proceso docente-educativo. Por eso, el docente debe guiar, desde su materia, el proceso de lectura en la clase de una manera teórica y práctica (comunicación de ideas y análisis), convirtiendo la lectura no solo en una situación cotidiana, sino de la vida tanto de los docentes como de estudiantes. Por ello, la capacitación, en ese sentido, debe de estar orientada no solo a incrementar o a actualizar los conocimientos, sino a encontrar nuevas maneras de utilizarlos a través de estrategias didácticas que hagan más eficiente el proceso.

Para revisar y evaluar el desarrollo de las competencias comunicativas y la formación de lectores desde la clase, se observaron las prácticas pedagógicas. Se propuso como herramienta de diagnóstico, evaluación y seguimiento el formato de autoseguimiento de docentes y la observación de clases, para identificar las necesidades y las situaciones que impiden que los alumnos desarrollen competencias de comprensión lectora. Esta herramienta, al mismo tiempo, proporciona elementos para una autoevaluación de la práctica pedagógica y ofrece recomendaciones sustantivas para elaborar un plan de acción, con metas y acciones docentes específicas. Los indicadores contenidos en el formato de autoseguimiento y la observación corresponden a una propuesta de planeación de actividades que no necesariamente tienen que llevar la secuencia en que se presentan, sino que se van logrando las metas de acuerdo con las necesidades de cada docente.

El diagnóstico se inicia con una reunión de trabajo de los docentes de Lengua y Literatura con el colectivo docente, donde se revisan los indicadores del formato de autoseguimiento y se proyectan las sesiones de observación de clases, con el propósito de reconocer la magnitud de las actividades que será necesario realizar para lograr la preparación docente. Una vez efectuadas estas tareas y procesada la información, el colectivo de docentes de Lengua y Literatura, conjuntamente con los de las diversas materias, elaboró un grupo de temáticas necesarias para las jornadas de capacitación, las cuales resultaron del diagnóstico. Ellas fueron: Historia de la lectura; Lenguaje y comunicación, La lectura desde diferentes perspectivas, Estrategias de interpretación y comprensión de textos, Tareas para propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa comprensión lectora desde la clase, la evaluación del proceso lector, la instrucción diferenciada para su desarrollo.

Para cada una de esas temáticas, fueron elaboradas precisiones metodológicas con la siguiente estructura: Objetivo, Contenido (según los arriba señalados), Modalidad: (talleres, conferencias, grupos focales, clases comprobatorias por parte de los docentes de Lengua y Literatura, elaboración conjunta entre otros), Medios, Responsable. Forma de evaluación y Plazos de realización.

En seguida, se procedió a implementar la metodología, la cual consta de los siguientes momentos: a) planificación de la clase; b) ejecución de la clase y c) evaluación del grado de formación y desarrollo de las competencias de comprensión lectora y evaluación de la metodología.

Implementación curricular de la metodología

a) Planificación de la clase.

En las actividades de preparación de los docentes, a través de las diversas modalidades descritas, se les capacita para este momento de la metodología, de manera tal que, sin dejar de cumplir los objetivos instructivos de las materias involucradas, puedan lograr un mayor dinamismo en su ejecución y se logre trabajar integradamente a favor del cumplimiento de objetivos transversales del nivel de enseñanza.

Por dicha razón, la planificación que se haga en función del cumplimiento de los objetivos de la materia y de la formación y desarrollo de competencias de comprensión lectora pueden coincidir en dependencia de los propósitos específicos de la primera.

Esto no indica que las asignaturas solo se pongan en función de esta meta transversal, pero, siempre que sea posible, se debe apelar a ella. A continuación se incluyen ejemplos de dicha planificación desde la perspectiva de la materia de MATEMÁTICA:

Tema: Sistema de ecuaciones lineales

Objetivo: Resolver problemas geométricos que conducen a sistemas de ecuaciones lineales.

Tarea: En un triángulo, el mayor de los ángulos es igual al duplo del menor y el mediano excede en 20° al menor ¿qué amplitud tienen cada uno de los ángulos?

Métodos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje:

Antes de la lectura

Es importante que el estudiante conozca que va realizar la lectura de un problema para que sepa hacia dónde dirigir su atención durante el proceso. Por ejemplo, el docente puede preguntar: ¿qué elementos se deberán tener en cuenta?, ¿cuál es el objetivo final a alcanzar?, entre otros.

Dentro de la localización del texto matemático, el docente debe precisar con sus estudiantes los contenidos precedentes y qué aspectos de los ya conocidos podrán coadyuvar a la solución de la tarea; por ejemplo, en este caso, los referentes al teorema de la suma de los ángulos interiores de un triángulo, el lenguaje algebraico y las ecuaciones lineales.

La creación de situaciones problemáticas que generen interés en el caso particular que nos ocupa podría ser la exposición de diferentes soluciones para que los estudiantes comiencen a predecir, según los conocimientos que poseen. Por ejemplo: la amplitud de los ángulos es:

$$1- \alpha = 65^\circ \quad \beta = 45^\circ = 80^\circ$$

$$2- \alpha = 40^\circ \quad \beta = 60^\circ = 80^\circ$$

$$3- \alpha = 40^\circ \quad \beta = 65^\circ = 30^\circ$$

Durante la lectura

Realización de la lectura modelo por parte del profesor o de un alumno preparado con anterioridad; a partir de ahí, la lectura en silencio por parte de los alumnos del texto asignado en el libro de texto. Reconocimiento del vocabulario clave, entre ellos, y fundamentalmente en este caso, “duplo” o “exceder” para lograr la comprensión del texto. Se pueden ofrecer diversos significados para que el estudiante escoja el adecuado y vaya familiarizándose con el contenido del texto. Por ejemplo, el vocablo duplo expresa el doble de una cantidad, dos partes de una cosa o la mitad de un número.

Determinación de las ideas esenciales del texto por estudiar: ¿qué pide el texto?, ¿qué tarea debe solucionarse?, entre otros. En este momento, es posible establecer inferencias y utilizar conceptos y significados a través de la representación gráfica de la situación y la realización de tareas, mediante la utilización de la lectura comentada:

α = ángulo menor β = ángulo mediano φ = ángulo mayor

A α

B β C φ

Elaboración de preguntas por parte de los estudiantes que les permitan cuestionarse y, a partir de ellos, establecer predicciones en todo momento dentro de la clase. Realización de apuntes que contribuyan a la solución del problema.

Establecer relaciones entre las variables $\varphi=2\alpha$, $\beta=\alpha+20^\circ$, $\alpha+\beta+8=180^\circ$

Planteamiento de la ecuación: $\alpha+\alpha+20^\circ+2\alpha=180^\circ$

Resolver la ecuación:

$$\begin{aligned}4\alpha+20^\circ &= 180^\circ \\4\alpha &= 180^\circ - 20^\circ \\4\alpha &= 160^\circ \\ \alpha &= 40^\circ \\ \alpha &= 40^\circ\end{aligned}$$

Determinar las amplitudes de los ángulos:

$$\begin{aligned}\beta &= \alpha + 20^\circ = 40^\circ + 20^\circ = 60^\circ \\ \varphi &= 2 \cdot \alpha = 2 \cdot 40^\circ = 80^\circ\end{aligned}$$

Después de la lectura

Se debe realizar una relectura del texto para precisar aspectos, antes de arribar a los resultados.

Comprobación de los resultados para determinar la veracidad de lo planteado, por ejemplo:

$$\begin{aligned}\varphi &= 80^\circ = 2 \cdot 40^\circ = 2 \cdot \alpha \\ \beta &= 60^\circ = 40^\circ + 20^\circ = \alpha + 20^\circ\end{aligned}$$

Motivar la realización de los comentarios orales de todo el proceso desarrollado (estrategias metacognitivas).

Elaboración de la idea global del texto (respuesta).

Por ejemplo: la amplitud de los ángulos es $\alpha=40^\circ$ $\beta=60^\circ$ $\varphi=80^\circ$

Determinación de las relaciones entre la temática trabajada y la información precedente que tenían sobre ella.

El proceso de relación interdisciplinaria ayuda al proceso de comprensión textual a través de las relaciones que se puedan establecer mediante la proporcionalidad directa que conduce a una ecuación lineal; por ejemplo, en Geografía, para ubicar puntos cardinales, mapas, distancias entre ciudades o, en Física, para calcular el espacio, el tiempo y la velocidad, a partir de una variable dada.

Se orienta una lectura complementaria como vía de profundización y estudio, atendiendo a los diferentes niveles en que se encuentran los estudiantes. Para trabajar con el ejemplo anterior, pueden utilizarse diferentes tipos de tareas, en las cuales el texto esté redactado de forma intramatemático (para estudiantes con dificultades) y extramatemático (para aventajados), también puede estimularse la creatividad mediante la elaboración de problemas.

Evaluación de la tarea

La evaluación de la comprensión de lo estudiado se va realizando durante la clase; sin embargo, es importante que al cierre cada estudiante conozca cómo terminó para trazarse nuevos empeños. Pueden utilizarse diversas vías evaluativas como la coevaluación, la autoevaluación, la observación realizada por el docente y la comprobación en diferentes niveles de aplicación. Las formas pueden ser orales, escritas, prácticas y combinadas.

Evaluación de la metodología

Entre los principales objetivos de evaluación de la metodología se encuentran los siguientes: determinar los resultados de la capacitación a los docentes en la utilización de estrategias destinadas a la formación y el desarrollo de competencias de comprensión oral, valorar el grado de formación y desarrollo de la competencia en estudiantes del bachillerato.

Con el objetivo de evaluar la efectividad de la metodología para el desarrollo de la competencia de comprensión lectora, se realizó un pre-experimento de tipo pre-post test. Para la realización del pre-experimento se comprobó el nivel de desarrollo alcanzado en la competencia, que constituye la variable dependiente, a partir de la evaluación de las dimensiones y los indicadores determinados.

Los métodos y técnicas empleados en el pre-experimento fueron los siguientes

- 1) Escala valorativa y test para determinar el nivel alcanzado en el dominio de la competencia por los estudiantes según los niveles de desempeño de lectura de Kabalen y Amestoy de Sánchez (2005), antes de comenzar el preexperimento y test de salida con el mismo propósito,
- 2) Observación a clases para determinar el estado inicial y final en el dominio de la competencia y constatar los resultados del análisis de los planes de clases,
- 3) Autodiagnóstico para profundizar, mediante el criterio de los docentes, en los resultados de los instrumentos anteriores sobre el estado inicial y final de la competencia de comprensión lectora,
- 4) Test de satisfacción de docentes y estudiantes para conocer los problemas, la motivación y la disposición de los primeros sobre el desarrollo de la investigación y realizar los ajustes correspondientes,
- 5) Grupo focal con el departamento de Lengua y Literatura del bachillerato.

De la estadística descriptiva se utilizó el análisis porcentual para el procesamiento de toda la información cuantitativa de la investigación, con el propósito de determinar tendencias a partir de la aplicación de los instrumentos. Como población para el pre-experimento fueron tomados los docentes (12) y estudiantes de 2do grado (143) del bachillerato y el departamento de Lengua y Literatura. La muestra para la realización del pre-experimento, seleccionada intencionalmente, se concretó en los 7 docentes que trabajan en el grupo B en el bachillerato y los 43 alumnos del mismo grupo.

Resultados más relevantes

Los 7 docentes que participaron del pre-experimento promovieron desde sus clases el interés de los estudiantes por la lectura a través de las tareas asignadas y de orientaciones para profundizar en las temáticas tratadas en el aula. Asimismo, se pudo observar en las visitas efectuadas un marcado interés por debatir con los alumnos los resultados de la lectura. El 100 %, de una u otra forma, utilizó tareas que motivaban a los alumnos a realizar una lectura crítica de la bibliografía para lo cual se proyectaban tareas adicionales por realizar tanto en la clase como en la casa.

En sentido general los docentes y estudiantes expresaron su satisfacción por la manera en que se desarrollaba el proceso enseñanza-aprendizaje aduciendo que lo encontraban más motivante y los inducía a aprender por sí mismos. Se observó una democratización del proceso, ya que los docentes alentaron a los alumnos a expresar sus opiniones sobre los resultados de la lectura, en un marco de respeto, tomando en cuenta y debatiendo argumentativamente sus puntos de vista.

Se constató que existió un progreso en cuanto a realizar la lectura de materiales no solo en la escuela sino también en el hogar. En lo referente a las estrategias utilizadas por los alumnos, fueron preparados para la elaboración no solo de resúmenes escritos, sino además para elaborar esquemas lógicos del resultado de la lectura. Se observó una mayor preocupación por el uso del diccionario para la búsqueda de palabras de difícil comprensión. Para ello, algunas de las tareas centraron su atención en este aspecto. Igualmente, se observó, en más de un 80%, un estado apropiado en el nivel exploratorio y un nivel de acercamiento de exploración adecuado. Se observaron avances en la determinación de la idea central, la jerarquización de las ideas, los personajes, la relación de frases destacadas y los demás elementos que acompañan al nivel literal e inferencial. Se elevó el nivel crítico: más del 85% de los estudiantes ya pudieron contextualizar la lectura y desarrollar el análisis, la reflexión y la comprensión acerca de lo leído. Fueron, en la mayoría de los casos, capaces de argumentar, con un nivel adecuado, los resultados de la lectura utilizando conclusiones e inferencias válidas.

Las acciones planificadas por el departamento de Lengua y Literatura generaron una participación activa de los estudiantes tanto en los concursos, la elaboración de la biblioteca de aula, los debates literarios con la participación de escritores locales, entre otros, lo cual incrementó el número de asistentes a la biblioteca del centro y de pedidos de lecturas en más de un 50%. Se logró implicar a los padres de familia en los procesos lectores de sus hijos a partir de la participación de estos en actividades metodológicas rectoradas por el Departamento de Lengua y Literatura, aunque es un aspecto en el cual se debe hacer énfasis en el futuro.

Se apreció una intención positiva por parte de los docentes de ofrecer, mediante sus clases, una mayor contribución al desarrollo de las competencias lectoras y al lenguaje como medios de aprendizaje por excelencia. Esto fue válido para los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Bibliografía

- Alarcón y Pérez, L. M. (2007). La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras Graffyllia*, 5(4), 19-34
- Bhatia, V. (2005). *World of written discourse: a genre-based view*. London: Continnum.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Bode, J. (2001). Helping Students to Improve Their Writing Skills. En Canyon, D., McGinty, S. y Dixon, D. (eds.). *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*. Sydney: Craftsmen Products Pty. Ltd.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Castro, R. (1998). *La intuición de leer, la intención de narrar*. México: Editorial Paidós.
- Consejo de Europa (2001). Competencias Comunicativas, [Documento]. Recuperado en <http://vlex.com.mx/tags/consejo-de-europa-2001-competencias-comunicativas>.
- Cortés Morató, J. y Martínez, R.A. (1996-1999). *Diccionario de Filosofía*. C.D. ROM. Editorial Herder S.A.
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (27-47) Madrid: Edelsa
- Kabalen, D. y de Sánchez A. (2005). *La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. México: Editorial Trillas.
- Machado Ramírez, E. (2008). Textos y Contextos de la Investigación Educativa. *Revista Pedagógica Universitaria*, XIII(1), 56-69
- Mardones. J. M. (1994). El neo-conservadurismo de los posmodernos. En G. Vattimo et al. *En torno a la posmodernidad*. Santafé de Bogotá: Anthropos.
- Nardones, G y Watzlawick, B. (1995). *El Arte del cambio*. Barcelona: Editorial Herder.
- Lissina, M. (1987). *Problemas de ontogénesis de comunicación*. Moscú: Editorial Progreso.
- Oliva, J. (1998). Las competencias comunicativas desde una mirada sociolingüística. Conferencia en las I Jornadas Regionales de lecto-escritura de Castilla La Mancha. Villarrobledo Centro de Profesores y Recursos
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento, informe mundial de la Unesco (240)*. París: Ediciones Unesco. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Pérez, S.A.M. (2006). *Diseño Curricular por competencias*. [Monografía] Recuperado en <http://www.monografias.com/trabajos16/diseño-curricular-competencias>
- Radloff, A. y Harpe, B. (2000). "Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers". En *Flexible Learning for a Flexible Society*, Actas del ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference. Toowoomba, Queensland.
- Rincón, G. (1993). Transformar la enseñanza de la lengua escrita y de la lectura. *Revista La palabra*, No. 2 U.P.T.C., 7-29.
- Stevenson, M. (2000). Putting 'literacy' into 'tertiary literacy: The importance of situating the concept of tertiary literacy in the discourse of literacy. En *Lens on Literacy*. Actas de la Australian Council for Adult Literacy Conference, 21-23 setiembre. Perth, Western Australia, ACAL.
- Woodward-Kron, R. (1999). Learning the discourse of a discipline: the nature of the apprenticeship. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne.

Lilia Mercedes Alarcón y Pérez es doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Camagüey, Cuba. Trabaja como docente investigadora en la Maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Jorge Alejandro Fernández Pérez es doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Trabaja como docente investigador en la Maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN EL NIVEL MEDIO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

Liliana Suetta Alinovi

lilianasuetta@hotmail.com

AANA - Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones

AAL - Asociación Argentina de Lectura

Ciudad de Buenos Aires - ARGENTINA

Resumen

En el texto se presenta un análisis de la lectura como un medio insustituible de acceso al conocimiento y para el desarrollo del pensamiento. Considerada así, se asocia a la lectura con la calidad de los aprendizajes. Se otorga singular importancia a la responsabilidad de la escuela y de los docentes para esta tarea.

Palabras clave: nivel medio - género académico - práctica de lectura

Durante los años en los que transitamos las aulas de todos los Niveles del Sistema Educativo, participamos de charlas e intercambios con docentes que nos manifestaban sus quejas acerca de los problemas de comprensión lectora que observaban en sus alumnos. La queja se enfocaba siempre sobre los aprendices, a quienes se responsabiliza por el poco o nulo interés para afrontar la tarea escolar.

Si bien esta dificultad aparece en todos los niveles de enseñanza, vamos a focalizar nuestro trabajo en el análisis de lo que ocurre en el nivel medio. Esta elección se debe a dos razones;

- La primera, porque consideramos que es en este nivel donde los alumnos toman contacto con recortes disciplinares que corresponden al ámbito de las ciencias, cuyos objetos de estudio resultan abstractos, haciendo uso de un lenguaje simbólico específico.

- La segunda, asociada a la primera, hace referencia al abordaje de la información que se requiere, y que tiene, a la lectura, como un instrumento casi exclusivo para su incorporación. En este último punto es donde se ve involucrada, en forma directa, la lectura de textos académicos.

Sin embargo, las dos razones expuestas no pueden considerarse sin hacer mención del tipo de pensamiento que deben adquirir los alumnos para poder comprender los contenidos que leen.

Si bien las quejas son válidas -es real que los jóvenes manifiestan serios problemas de comprensión-, es importante hacer alguna mención acerca de cuestiones que pueden observarse en las aulas de las escuelas de nivel medio y que dan cuenta de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Partimos de algunos principios que nos permiten dar sentido a las observaciones que realizamos.

¿Qué es leer?



En primer lugar debemos decir que Leer es atribuir significado a un texto, es interactuar con él para desentrañar su sentido. La comprensión e interpretación de lo que se lee está siempre ligada a los conocimientos previos y a la subjetividad del que lee. Es él quien debe comprender lo que el autor quiso transmitir y confrontar con sus propias expectativas. Esta concepción acerca de la lectura invita a un trabajo personal de reflexión, análisis, inferencia e hipotetizaciones que favorecerán el desarrollo de un pensamiento complejo.

Podemos complementar lo dicho utilizando los aportes de Mata cuando dice que “la lectura es un acto de elaboración de sentido” (2009: 183), Pero además, el mismo autor amplía su mirada acerca de la lectura afirmando que el acto lector debe ser una actividad placentera. A propósito nos dice:

La revelación de lo desconocido, la percepción de nuevas relaciones entre las cosas hasta entonces desunidas, el incremento de información, el descubrimiento de la semejanza o la captación de la armonía que provocan los objetos artísticos explican la génesis del placer. En última instancia, la posibilidad de construir con ellos representaciones del mundo y de la humanidad y de manipularlas internamente, destruyéndolas o proyectándolas, es asimismo una fuente permanente de placer. Todas estas operaciones mentales -descubrir, relacionar, conocer, simular, fantasear, representar- también tienen lugar al leer” (Mata, 2009: 41).

Leer en la escuela

Sin embargo, la lectura que se realiza en la escuela es impuesta, inducida, lo que contradice la definición misma de lectura, dada la subjetividad e intencionalidad que le hemos asignado al acto lector.

Mata también convalida esta afirmación cuando nos dice:

La lectura escolar se haya asociada con el fastidio y los exámenes, es un error mayúsculo. Seguir anclados en la idea de que el aprendizaje es fruto del esfuerzo y no la consecuencia de un regocijo, resulta anacrónica y perturbadora. ¿Significa eso predicar la diversión permanente, el juego perpetuo? No, desde luego. El placer de la lectura puede lograrse en un estado de quietud, silencio y concentración. La satisfacción tiene que ver con los motivos, las expectativas, los procedimientos o las promesas de la lectura, cuyo cumplimiento compensa y anima a seguir leyendo (2009: 44).



Vamos a trabajar con algunas situaciones que hemos observado en las aulas del nivel medio y que ponen en cuestión el concepto de lectura que presentamos y la responsabilidad de la escuela a la hora de promover el conocimiento a través de la enseñanza.

1.- Los alumnos para estudiar suelen leer apuntes de clase en los que se transcribe la información que el docente expone. Esa misma información es la que resulta suficiente a la hora de evaluar el aprendizaje. La falta de lectura de textos expositivos reales y la carencia de contacto con libros es una de las causas de la pobreza del aprendizaje que se alcanza en el nivel medio. En este caso, se están limitando las

posibilidades de lectura. Debe tenerse muy presente que la lectura es un medio que enriquece al que aprende, porque facilita el desarrollo del pensamiento, pero, además, es el medio que va a posibilitar aprendizajes de calidad.

2.- No se presentan situaciones variadas de lectura en las diferentes asignaturas. Esto hace que la lectura no sea percibida como una necesidad, sino más bien como un peso. Hay muchos alumnos que terminan la escolaridad aborreciendo la lectura, no los textos de una asignatura sino “la lectura”. En este caso, la escuela y los docentes han fracasado. Si este sentimiento se da en alumnos aplicados y responsables que logran evaluaciones satisfactorias, el problema se torna mayor; somos los docentes los que debemos hacernos cargo de esas limitaciones que -de una u otra manera- hemos favorecido.

3.- Es común hablar acerca de la necesidad de generar hábitos lectores, pero si entendemos el hábito, como la repetición de una determinada acción, no parece suficiente. Si las lecturas que se realizan en forma reiteradas son literales y no se busca, a través de ellas, el desarrollo de operaciones de pensamiento, definitivamente la propuesta es pobre; más bien habría que propiciar situaciones variadas y con intencionalidades diferentes. Es común ver, en los libros de texto cuestionarios con preguntas o actividades encabezadas por palabras como *qué, dónde, cuánto, menciona, enumera* que, en forma individual, de ninguna manera favorecen el pensamiento complejo que se intenta desarrollar.

4.- Muchas veces, aun la lectura de textos literarios se escolariza (el término escolarización se utiliza para significar que las actividades que se promueven en la escuela a través de estos textos solo tienen sentido dentro del ámbito escolar).

Vamos a enumerar algunas posibles causas de las dificultades de comprensión lectora de los alumnos adolescentes. Estas causas tienen relación directa con las situaciones que hemos enunciado al focalizar nuestro estudio en el nivel medio: las características de los contenidos por aprender, el tipo de pensamiento para abordarlos y la necesidad de leer que el aprendizaje demanda.



Los adolescentes, si bien tienen la posibilidad de desarrollar un pensamiento complejo y abstracto, el contexto en el que se desarrollan les brinda estímulos que los mantiene alejados de esa posibilidad y permanecen “pegados”, “fijados” a la imagen. Con video clips, la play, el monitor y el celular, con jueguitos, establecen un vínculo estrecho y casi exclusivo con la imagen. Si bien esta relación desarrolla en ellos la capacidad de observación y una capacidad de decodificación diferente de la que somos capaces los adultos, los aleja, en cambio, de la posibilidad de vincularse con textos que les exigen un proceso de observación y decodificación arbitraria, y, por lo tanto, más compleja. Además, hay que agregar que el uso de estos instrumentos les exige una acción directa que los compromete e involucra. La lectura, sobre todo aquella que es impuesta desde la escuela, no los motiva ni interesa *per se*. Será, pues, responsabilidad del docente reconocer los intereses, necesidades y posibilidades de los alumnos para, a partir de allí, poner el foco en el contenido disciplinar específico. Comenzar por la complejidad de un contenido histórico, filosófico o sociológico sin antes haber contagiado el placer de leer, será un esfuerzo en vano. Un ejemplo podrá aclarar:

Un profesor de Literatura quería que sus alumnos disfrutaran de la poesía y pudieran escribir poemas. Pidió que crearan un poema. Escuchó, al proponerlo, un murmullo de desaprobación. Solo unos pocos presentaron el trabajo pedido y el profesor se dio cuenta de que había errado el camino.

Entre los alumnos, Juan fue el más rebelde a la propuesta. Esto se debía a que su padre consideraba que la poesía era cosa de mujeres. Como este alumno tenía ascendiente sobre sus compañeros, logró el apoyo del grupo. El profesor al ver la negativa que su propuesta había recibido, consideró necesario cambiar las estrategias. Como sabía que Juan tocaba el tambor en la banda del colegio, le pidió que lo llevara a la clase. Empezaron a trabajar juntos ilustrando ritmos poéticos con el acompañamiento del tambor. Esto condujo a una serie de discusiones sobre el ritmo. En clases posteriores, analizaron una canción de moda, de la que todos sabían la letra. Los alumnos se sorprendieron al saber que se trataba de una especie de poema aunque no se ajustaba a las reglas de la métrica. Posteriormente les leyó baladas antiguas,

cantos de navegantes e himnos. Más tarde introdujeron en clase biografías de algunos poetas y los alumnos se sorprendieron al saber que habían llevado vidas emocionales comunes. Recordaron que los hombres habían recurrido a la poesía cuando trabajaban y también cuando percibían belleza y, de esta forma, aprendieron que la poesía no era solo para las personas refinadas, sino también para aquellas que trabajaban la tierra. Tanto Juan como sus compañeros estaban orgullosos de su nueva comprensión.



A partir del ejemplo expuesto, se puede inferir claramente que la propuesta genera diversas oportunidades de lectura, con textos variados y, a partir de una contextualización, que entusiasma e interesa. El profesor, además de cumplir con su objetivo de poner a sus alumnos en contacto con la poesía, logró un cambio de actitud en sus alumnos. Esta nueva actitud los gratificó y enriqueció. Es importante señalar que en este ejemplo también se puede observar claramente que todo lo que el docente quiso que sus alumnos leyeran tuvo una intencionalidad, una necesidad por lo que su lectura produjo interés.

Por lo expuesto se puede afirmar que, en el nivel medio, la calidad de los aprendizajes puede asociarse a las oportunidades y situaciones de lectura que se brindan. En este punto se puede relacionar el concepto de estudio con el de lectura.

El otro punto de análisis que debe considerarse al abordar el trabajo con textos académicos, es la consideración de la lectura como estrategia metodológica para la enseñanza. En este punto, una línea de análisis podría ser tomar como eje los contenidos de los libros de texto que se utilizan en las diversas asignaturas.

Lo expresado se convierte en un gran desafío para la educación formal que mantiene una estructura de funcionamiento donde lo placentero es visto como superficial y obstaculizador de un aprendizaje de calidad. El desafío será entonces estimular una adhesión hacia la lectura como instrumento fundamental para el estudio, el aprendizaje y el desarrollo de un pensamiento complejo.

A partir de lo dicho podemos afirmar que la lectura en el Nivel Medio es una estrategia tanto para el alumno como para el docente. El alumno lee para aprender y el docente debe generar situaciones de lectura para promover el aprendizaje, es decir para enseñar.

Es frecuente que los profesores comuniquen consignas diferentes con la finalidad de aproximar a los alumnos al estudio de un tema. En algunas oportunidades dicen: “Lean el capítulo referido a la inmigración”, por ejemplo. En otras, utilizan el verbo “estudiar”. ¿Cuál es la diferencia entre una y otra consigna? ¿Se especifica esa diferencia? Podría interpretarse que hay una confusión inicial en la comunicación de la actividad, ¿cuál es la intención que el alumno debe poner en la lectura que se le pide? ¿Cuándo se estudia no se lee? ¿Qué otra intención se pone en la lectura en la escuela, cuando no se lee para estudiar?

Comencemos por clarificar términos:

- ¿Qué quiere decir “estudiar”?
- ¿Cómo tienen que realizar el estudio?
- ¿Para qué?



Acerca de la acción de estudiar, dice el diccionario: *Ejercitar el entendimiento para comprender una cosa. Pensar insistentemente sobre un asunto para resolver sobre él* (“Estudiar”, El Pequeño Larousse Ilustrado, 1996).

Pues bien, cuando un docente dice: “Estudien...” ¿Todos los alumnos saben que deben “ejercitar el entendimiento para comprender lo que tienen que aprender? ¿Qué deben pensar insistentemente sobre el asunto?” ¿Lo entiende así el docente?

La lectura es una estrategia insustituible para pensar y comprender, pero esas acciones deben enseñarse, ya que, una vez adquiridas, deben aplicarse cada vez que se tome contacto con un texto con la intención de aprender. Será responsabilidad de los docentes generar las situaciones de lectura a través de

las cuales los alumnos “*puedan pensar insistentemente sobre el asunto que deben aprender*”. Existen distintos tipos de lectura que pueden ofrecer oportunidades para pensar, sacar conclusiones, generar nuevos contenidos promoviendo aprendizajes de calidad.

Tomemos algunos ejemplos que orienten el trabajo.

Conviene aclarar que los distintos tipos de lectura no necesariamente deben realizarse siempre sobre textos lingüísticos. Se pueden leer imágenes, pinturas, películas, gestos, etcétera. Todos estos recursos nos permiten iniciar un proceso de lectura que podría considerarse más cercano a la realidad de los alumnos adolescentes y para la cual, como ya se ha dicho, han desarrollado capacidades específicas.

Tomemos, por ejemplo, el tema de *la inmigración europea del siglo XIX*. Podría iniciarse el tratamiento con el aporte de algún documental acerca del tema o algún texto narrativo que dé cuenta de las peripecias de los inmigrantes. A partir de allí, algunas preguntas de significación podrían establecer relaciones con hechos o situaciones asociadas a aquella que se narró. Este tema específico se puede vincular con alguna situación vivida por un familiar de alguno de los alumnos. Se podrían elaborar hipótesis acerca de los motivos que llevaron a huir del país natal. Esta primera actividad favorecería la contextualización, y vincularía a los alumnos emocionalmente con el tema. Se podrían generar algunos cuestionamientos para iniciar la búsqueda de información. Será el momento de invitar a los alumnos a leer algún documento o texto expositivo que brinde la información necesaria para dar respuesta a aquellos interrogantes planteados. Hasta aquí podemos identificar dos tipos de lectura:

1.-La primera surgida a partir de elementos gráficos podríamos caracterizarla como inferencial en la medida que propone relaciones con hechos y/o situaciones diferentes de aquellas que se observaron.

2.-En el segundo caso, podríamos proponer un tipo de lectura literal con la finalidad de realizar una búsqueda de información que permita comprender el contexto en que se produjeron los hechos conocidos.

Después, podría realizarse una ampliación del contenido a partir de alguna actividad de intertextualidad. Sobre la base de un texto argumentativo o de un poema que refiera a la temática. Con estas actividades se presenta una nueva oportunidad lectora que desarrollaría capacidades más relacionadas con las emociones y los sentimientos. Se trata en este caso de una lectura apreciativa.

Como se puede observar, existen diversos tipos de lectura que promueven diferentes aprendizajes, pero todas ellas ayudan al alumno a realizar un estudio profundo del contenido. Estas actividades pueden ser realizadas con textos expositivos o narrativos, pero es el docente quien debe orientar y promover los distintos tipos de lectura según la intención que ponga en la enseñanza. Es importante que estas actividades se realicen de manera reiterada, pero sin rutinizarlas. Si los docentes de las diferentes asignaturas toman estas propuestas para el tratamiento de los distintos contenidos, el trabajo sistemático y en conjunto promoverá un aprendizaje a través de la incorporación de hábitos de estudio y trabajo. “Cada materia requiere un particular modo de razonar, deducir, relacionar, crear, atribuir, representar, expresar. Es decir, una diferente manera de pensar. Tampoco hay una única forma de alcanzar la comprensión. Cada individuo posee una inteligencia única, en la que prevalecen unos factores y se atenúan otros” (Mata, 2009: 125). Con un mejor nivel de lectura, se lograrán aprendizajes de calidad.

Sin embargo, con propuestas de lectura variadas y con mayor nivel de significación no se soluciona el otro problema que señalamos al comienzo de esta exposición y que tiene relación con el sentido de la lectura que se promueve en el nivel medio. En la escuela en general y en el nivel medio en especial, los alumnos leen por obligación, porque son inducidos a hacerlo. Como ya se dijo, esta no es la mejor situación para lograr una lectura que sea enriquecedora. Las propuestas que se dieron ayudarían, pero lo que hay que lograr es una adhesión personal, un interés y una motivación que genere en los alumnos la necesidad de leer. Este debería ser el compromiso de la escuela, porque representaría un aprendizaje que dejaría huellas para su vida como estudiante de una carrera superior, como profesional o como ciudadano comprometido.

El rol del docente

Los docentes del nivel medio deben convertirse en animadores de la lectura. No podrá promover una adhesión hacia la lectura quien personalmente no se sienta comprometido con ella, quien no sienta emoción al leer. Esta actitud es imprescindible para la lectura de textos literarios, pero también resulta de importancia para la lectura de textos expositivos. Por esta razón, cuando la lectura es una estrategia para la enseñanza, el docente deberá generar en su vínculo con los alumnos la necesidad de la lectura, de la indagación y de la búsqueda. Si las exposiciones de los docentes en clase brindan toda la información que

los alumnos deberían obtener del texto, esa exposición reemplaza la lectura; es la situación que hemos descrito con anterioridad. Esa información difícilmente se convierta en conocimiento para el alumno, si no se lo motiva y orienta, solo manejará la información que le brindó el profesor sin lograr una elaboración personal que lo enriquezca y promueva en él un aprendizaje de calidad.



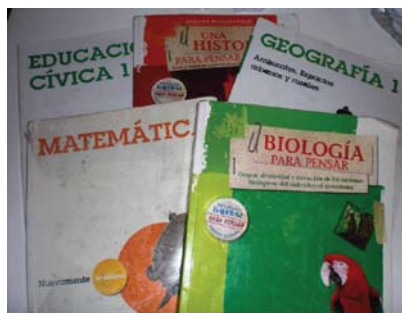
Libros de texto

Habíamos dicho que el otro elemento por considerar, para desarrollar el tema de la lectura en el nivel medio era el referido a los libros de texto.

Los libros de texto son un recurso de significación para poner al alumno en contacto con la información que debe conocer. Ellos son un material de apoyo que debe contribuir con el logro de aprendizajes personales y significativos. Por esta razón, deben ser considerados un medio para la enseñanza y el aprendizaje y no un instrumento que ordene y organice la tarea, ya que esto es responsabilidad del docente.

Un buen libro de texto deberá presentar distintos tipos textuales que permitan abordar, desde distintos puntos de vista, un mismo contenido. Será una propuesta de lectura intertextual que favorezca la profundización del contenido que se enseña. También será importante la inclusión de documentos, láminas y fotografías.

Por otro lado, no es oportuno que aparezcan actividades ni cuestionarios que limiten u orienten el trabajo del docente. Esta sugerencia se realiza porque un libro de texto es elaborado con la finalidad de favorecer el acceso a la información de poblaciones diversas, insertas en contextos también diferentes. Las preguntas o actividades que puedan sugerirse deben ser responsabilidad de los docentes que son los que ponen intencionalidad en la enseñanza y los que conocen las características de los grupos, sus necesidades y sus posibilidades.



Alonso Tapia (citado por Mata. 2009: 131) dice:

Las personas no aprendemos a leer en el vacío, sin la mediación de los adultos, sino que lo hacemos en el entorno creado por los textos e influidos por el contexto que incita a leerlos. Será preciso, pues, examinar el modo en que dicho entorno facilita o dificulta la existencia de una motivación adecuada y de procesos eficaces.

Mata (2009) completa los dichos de Tapia cuando nos dice:

En función de esos contextos, y en función también de las personas que nos ponen en contacto con los textos, la comprensión será más o menos sencilla. Los adultos que enseñan no siempre se detienen a pensar si les dan buenos motivos para hacerlo o si ellos mismos se sienten motivados. Es fácil reprochar a los alumnos su falta de motivación; es en cambio más difícil reconocer la propia desmotivación". "Por qué exigir a los alumnos que se *interesen (la bastardilla corresponde al autor)* por la lectura si no se les ofrecen textos y actividades interesantes (131).

"Formar lectores no parece el resultado infalible de determinadas técnicas o de efímeras celebraciones, sino de programas duraderos, constante dedicación y titánica paciencia. Y aun así, nunca se estará seguro del triunfo" (Mata, 2009: 63). Para completar esta afirmación, sería bueno decir que todo docente, para lograr el aprendizaje de sus alumnos, debe impactar en su sensibilidad, en su interés y en su voluntad. Esta responsabilidad no es solo de los profesores de Literatura, aunque los incluye, sino de todos aquellos que enseñan y deben valerse de la lectura para que sus alumnos aprendan. Nadie puede entusiasmarse con la Historia, la Literatura, la Biología o la Antropología, si antes no siente la necesidad de leer. "Leer es, si se admite la metáfora, bucear, es decir abismarse en los sentimientos, las ideas y las fantasías depositadas en un texto y, con lo encontrado, elaborar un significado" (Mata, 2009: 129). Aprender a leer es una actividad compleja. Compleja no quiere decir necesariamente dificultosa, sino más bien que confluyen en ella muchos factores y circunstancias que hay que considerar en el momento de proponer textos.

Como docentes deberemos estimular en los alumnos un interés personal por la lectura considerando sus necesidades, sus expectativas, sus anhelos y curiosidades. No es lo mismo leer con una intención personal que por el temor o la necesidad de satisfacer a los adultos. Contrariamente, es obligación de los adultos generar las situaciones que convoquen estos sentimientos y pongan a los alumnos en condiciones de aprender y hacerse dueño de su futuro.

Bibliografía

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Mata, J. (2009). *10 ideas clave. Animación a la lectura*. Barcelona: Ediciones Grao.
- Pardo Belgrano, R. y Otros (1998). *Comprensión Lectora. Textos y ayudas gráficas*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra. Bs. As.
- Pardo Belgrano, R. (compiladora) (1993). *La Lectura. Reflexiones y propuestas. 1972-1992*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Lectura.

Liliana Suetta Alinovi es magíster en Educación con Orientación en Educación Permanente y Capacitación, título obtenido en la Universidad del Salvador (USAL) en diciembre de 2005. Es miembro de la Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones (AANA) e integra la comisión directiva de la Asociación Argentina de Lectura (AAL).

FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN LECTURA-ESCRITURA ARGUMENTATIVA. LA PARTICIPACIÓN EN OLIMPIADAS INTERCOLEGIALES DE LENGUA DE ALUMNOS QUE FINALIZAN EL SECUNDARIO

María del Carmen Bottazzo
mbotazzo@hum.unrc.edu.ar

Camila Beatriz Berardo
camilaberardo@hotmail.com

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto - ARGENTINA

Resumen

Las producciones escritas de alumnos del último año de la escuela secundaria es el eje de investigación del proyecto de adscripción en la materia Planeamiento Curricular e Institucional del área Lengua y Literatura. Las dificultades observadas en primera instancia, en la observación de un proceso áulico nos generó la inquietud de conocer lo que sucede con la escritura en una muestra más general. Las Olimpíadas de Lengua nos permitieron observar las fortalezas y debilidades de los mejores alumnos, que reconocemos, no son mayoría, para plantearnos posibles acciones a futuro. La muestra se tomó con evaluaciones correspondientes a diferentes años y a diferentes instancias. El objetivo fue observar y analizar los procesos de comprensión lectora de un texto argumentativo, por un lado, y la planificación y escritura definitiva, por otro. Consideramos que los alumnos participan voluntariamente y que se preparan para ello, pero las exigencias del género generan más dificultad en la escritura que en la comprensión lectora: construir una voz enunciativa que construya un objeto persuasivo no es tarea fácil. Observamos la existencia, o no, de planificación de la escritura. Identificamos procesos lingüísticos de construcción del enunciador y procedimientos argumentativos priorizados y los analizamos considerando el grado de dificultad que representa la utilización de cada uno. Los rasgos identificados nos permiten hipotetizar ciertas fortalezas y dificultades generales que permitirían reflexionar acerca de la enseñanza de la escritura de textos polémicos.

Palabras clave: lectura y escritura - argumentación - Olimpíadas Intercolegiales de Lengua y Literatura

El presente artículo focaliza uno de los ejes curriculares de las asignaturas “Práctica Profesional Docente” y “Planeamiento Institucional y Curricular del Área Lengua y Literatura”, materias de síntesis de la formación disciplinar del Profesorado en Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Estas materias abordan el proceso de escritura desde la didáctica y desde las prácticas de enseñanza.

Seleccionamos este eje curricular porque las prácticas de escritura atraviesan todos los niveles educativos y porque existe una notable preocupación por investigar las dificultades que los estudiantes

universitarios presentan al momento de escribir. Es nuestro propósito indagar si estas dificultades están relacionadas con la producción de textos académicos específicos del nivel superior o si es una dificultad que atraviesa distintos niveles del sistema educativo. Nos preguntamos: ¿los problemas de escritura están relacionados con la complejidad de los textos?, ¿la dificultad está relacionada con el nivel de comprensión lectora?, ¿las dificultades se manifiestan en los niveles anteriores?

En nuestro trabajo hemos tomado como unidad de análisis los textos que elaboran los estudiantes del último año del secundario en el marco de las Olimpiadas Intercolegiales de Lengua -que se caracterizan porque los alumnos que participan pertenecen al grupo de mejor rendimiento escolar de cada institución, a la vez que representan a diversas instituciones (públicas y privadas) de distintas localidades-.

Consideramos que la heterogeneidad mencionada es lo que hace representativa a la muestra, además de permitirnos partir del presupuesto de que no existirían dificultades en escritura.

Las Olimpiadas son organizadas, desde el año 2005, por el Instituto Privado Alejandro, de la localidad de Alejandro Roca, Córdoba, con la colaboración del Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, que tuvo a cargo la elaboración de los protocolos de evaluación y que, desde el año 2011, realiza la corrección de los protocolos.

Las evaluaciones seleccionadas pertenecen a la cuarta categoría, que concierne a los alumnos de sexto año del Ciclo Orientado, y corresponden a los años 2011 y 2012.

El punto central de este trabajo fue observar y analizar, por un lado, la lectura, interpretación y resolución de actividades sobre textos argumentativos y por el otro, la tarea de escritura que desarrollan los alumnos.

Las consignas se hallan organizadas en tres niveles: A, lectura e interpretación de un texto argumentativo; B, la lectura y análisis de un texto ficcional; C, escritura de un artículo de opinión o una carta de lectores. Cabe aclarar que A y B están organizadas con consignas de respuesta cerrada.

En este trabajo analizaremos la resolución de las consignas A y C -centradas en los procesos de comprensión y producción de un texto argumentativo-.

Para abordar los trabajos de los alumnos, partimos de la noción de género de Bajtín (1998), “el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana”, pues tanto para comprender como para producir un texto eficazmente, es necesario contextualizar la esfera de uso social a la que pertenece y que permitirá reconocer quién lo produce, para qué, para quién y qué recursos se seleccionan para construirlo.

Desde una perspectiva discursiva, Padilla y Douglas (2011) plantean que los textos argumentativos pueden ser analizados en tres niveles: pragmático, global y local.

El nivel pragmático hace referencia al contexto en el que se producen los textos y, por ello, permite ubicar a los participantes en su marco situacional, indicar la fuente institucional del discurso, los status, los roles, las posturas respectivas, los intereses, los valores y todos los datos que pre-construyen los discursos argumentativos producidos. En relación con el contexto, las autoras afirman que es una situación en la que se instaura un objeto de pensamiento como discutible y que el enunciador es quien construye sobre ese objeto su propio punto de vista o tesis. Cuando el enunciador presenta su tesis y la pone a consideración de los otros, que pueden compartirla o rechazarla, el enunciado adquiere un carácter dialógico que es propio de la argumentación.

Podemos afirmar que los alumnos que están terminando el secundario no tienen problemas para identificar el género textual ni los elementos globales que corresponden al nivel pragmático: reconocen emisor, esfera de circulación, tema polémico y la tesis que se plantea.

El nivel global hace referencia a las categorías estructurales que forman parte del texto argumentativo en el cual un enunciador elabora su tesis a partir de un objeto de discusión, y para sostenerla, parte de ciertas premisas o datos de la realidad para llegar a una conclusión.

De acuerdo con el objetivo que tenga el enunciador en la construcción de su texto, es posible distinguir distintos modos de organización teniendo en cuenta las estrategias predominantes en el nivel pragmático. Estos son modelos posibles, y no únicos, que funcionan como guías: estrategia de justificación: objeto, tesis, argumentos y conclusión; estrategia polémica: objeto, tesis, premisas, tesis adversa, argumentos de la tesis adversa, refutación a la tesis adversa, argumentos de la tesis propuesta y conclusión; y estrategia deliberativa: objeto, premisas, argumentos y tesis/conclusión.

El nivel local hace referencia a los recursos que ayudan al lector a comprender un texto argumentativo.

Es importante resaltar que la tarea de lectura es una actividad cognitiva muy importante, porque en ella interactúa la información que posee el lector en la memoria a largo plazo con la que proporciona el texto. Ante ello, los alumnos, para poder comprender los textos, deben necesariamente prestar atención a quién

los enuncia y establecer así desde dónde o desde qué postura enunciativa se presenta el enunciador, con quién o en contra de quién va a polemizar, reconocer a partir de qué estrategias lo hará y tener presente que la argumentación siempre tiene un fin persuasivo, como sostiene Masseron (1997), quien plantea que el enunciador tiene diferentes maneras de desplegar su intención argumentativa para influenciar el pensamiento y/o la acción del enunciatario .

Los textos que debían leer, comprender y, a partir de los cuales debían producir un escrito fueron: “Córdoba, ¿no te da vergüenza?”, escrito por Sebastián García Díaz, ex secretario de Prevención de la Drogadicción y Lucha contra el Narcotráfico de Córdoba, en el diario “La voz del interior” en Octubre de 2011; “Derechos humanos para algunos” publicado en www.lanacion.com a fines de octubre de 2011 y la “Carta de J. Lanata a Cristina Fernández de Kirchner” escrita por el periodista Jorge Lanata en junio de 2012 con el fin de denunciar que el gobierno reescribe la historia a su modo, ya que él no fue reconocido como fundador del diario Página/12.

En los tres textos, la estrategia elegida por los autores para organizar la argumentación es la polémica, ya que el objetivo que tienen es contraponer su postura con otras opuestas para refutarlas y concluir reforzando su propia tesis. Los enunciadores parten de una situación que quieren denunciar, que les resulta vergonzosa, injusta, con el fin de exhortar al lector a que reflexione para promover un cambio.

En relación con el análisis del nivel global, las actividades propuestas en las evaluaciones de las olimpiadas apuntan a que los alumnos puedan reconocer la tesis, las premisas, los argumentos, los contraargumentos y la conclusión. Pudimos observar que los estudiantes, en general, los identifican.

En el nivel global, los textos presentan una modalidad de enunciación asertiva y se constituyen como enunciados polifónicos, ya que el objetivo es discutir con otras voces para denunciar, en estos casos, el accionar del Estado a nivel local, provincial o nacional.

En general, los alumnos identifican quién es el emisor del texto y de qué modo construye a su oponente con el fin de presentar su tesis; de la misma manera, pueden determinar que los receptores de los textos deberían ser personas que estén en contra de los gobiernos de turno a los que hace referencia cada producción, es decir, los estudiantes logran identificar el uso de la estrategia polémica.

Dentro de las consignas A, de lectura e interpretación de un texto argumentativo, se proponen, además, un grupo de preguntas referidas al uso y funcionamiento de los procedimientos argumentativos en el texto y exigen, como sostiene Martínez (2001:153) “la toma de conciencia de que todo texto obedece a un plan de acción, resultado de una selección y una ordenación de ideas”, reconocimiento que permitirá inferir el propósito persuasivo del autor.

Este es el aspecto que presenta más obstáculos a los lectores, ya que, en la resolución de la actividad los estudiantes tienden a identificar como recursos argumentativos solo el ejemplo, la pregunta retórica y la cita de autoridad, y desconocen otros procedimientos.

Podríamos pensar que los recursos mencionados resultan más simples de reconocer y, por eso, los estudiantes tienden a tomarlos como un lugar seguro, ya que observamos que son estos los que utilizan en la escritura propia, en detrimento de otros que presentarían una mayor complejidad como por ejemplo, la analogía.

Retomando la idea de género de Bajtín, diremos que el reconocimiento del uso del lenguaje es otra dificultad, ya que no comprenden con claridad su aspecto subjetivo, el predominio de valoraciones, presentes tanto en los subjetivemas como en los mecanismos de modalización que hacen que un enunciado neutro se convierta en uno orientado hacia una conclusión, premisa o argumento. Además, con respecto al uso, se observa la escasa relación que establecen entre los planos sintáctico y pragmático, fundamentalmente en el reconocimiento de la clase de subordinación que predomina en la argumentación. Esto nos sugiere que no reconocen las estructuras sintácticas propias del género.

La consigna C, de escritura, exige que los alumnos se posicionen como enunciadores, que tomen una posición clara respecto de un tema, que definan su tesis y la sostengan con argumentos para persuadir al enunciatario que han construido.

Acordamos con Camps (1997) en que la actividad de escribir es fundamentalmente social y que requiere de la interrelación simultánea de una serie de procesos intelectuales en los que intervienen factores sociales, culturales, cognitivos y personales (emocionales).

Al igual que en la lectura, para llevar adelante una actividad de escritura deben tenerse en cuenta los niveles pragmático, global y local.

En el nivel pragmático, un escritor debe considerar, para realizar su tarea, los aspectos situacionales en los que está inserta la actividad, es decir, ¿qué va a escribir? (considerar género textual y tema), ¿a quién se

va a dirigir?, ¿con qué fin?, ¿cuál será el registro y la selección léxica más adecuados, considerando el destinatario?, ¿el destinatario-lector es el mismo que propone la consigna?

Responder estas preguntas supone tomar decisiones en este nivel y ser conscientes de que incidirán tanto en el nivel global como en el nivel local.

La primera operación que debe realizar un escritor en el nivel pragmático es la planificación, es decir, generar ideas que ayuden a reflexionar sobre el aspecto polémico del tema, las posiciones que se pueden tomar, los puntos de vista posibles y los argumentos que pueden ser válidos y pertinentes para apoyar la tesis que se decida proponer, todo esto debe pensarse en función del receptor que se ha seleccionado, considerando sus posibles saberes y creencias.

Los estudiantes de nuestra muestra presentaron, en este primer nivel, serias dificultades: en relación con el género, un porcentaje considerable no pudo resolver las cuestiones estructurales que lo caracterizan (carta de lectores, carta abierta), tales como el encabezamiento; además, observamos dificultades en la determinación de destinatario y en la selección de argumentos adecuados en relación con la tesis propuesta (predominan los ejemplos, las citas de autoridad -con generalidades que debilitan su fuerza pragmática- y preguntas retóricas que poco inducen a la reflexión).

Los alumnos pueden planificar y elaborar borradores de sus textos. Desde una perspectiva cognitiva, la primera operación que debe realizar el autor es la planificación, que requiere de la generación de ideas, con el fin de explorar sobre el tema para conocer diversas posturas sobre el objeto de discusión, los puntos de vista y argumentos para así evaluar su grado de razonabilidad. A su vez, es necesario que el escritor determine quiénes serán los lectores de su texto y cuál es su objetivo al escribirlo. Una vez que ha previsto lo mencionado, debe comenzar a pensar cuál es su postura sobre el tema, qué argumentos serán válidos, qué estrategias son más útiles para lograr su propósito, decidir si incluirá otros puntos de vista, entre otros. Dentro de esta operación, deben tenerse en cuenta la organización y jerarquización de las ideas. Luego de la planificación del texto es necesario que el autor lleve adelante su textualización. Por último, siguiendo el modelo de Flower y Hayes (1996), se presenta la etapa de revisión que tiene que ver con la evaluación y control, de manera constante, sobre el producto escrito a medida que el autor va escribiendo.

Una hipótesis que podemos establecer, a partir del análisis de los borradores, es que los estudiantes no reconocen la planificación pragmática como instancia determinante de la producción escrita, en tanto orienta la actividad por realizar en los otros niveles. La mayoría la utiliza para escribir y corregir errores de puntuación o de ortografía, pero no se observan, salvo en algunos casos, esbozos de planificación.

En el nivel global se analizan las organizaciones super- y macroestructurales del texto.

Para complementar lo expuesto hasta el momento resulta interesante tomar lo planteado por Albarrán Santiago (2009) que cita, por un lado, indicadores de evaluación del proceso de producción del escrito y, por el otro, indicadores para evaluar la calidad del producto.

En relación con los primeros, el autor señala que orientan al escritor para determinar las fortalezas y los obstáculos que se presentan a la hora de producir un escrito, y toma las estrategias de Flower y Hayes antes mencionadas (planificación, textualización y revisión); mientras que los indicadores para evaluar la calidad del producto están presentes, desde una perspectiva textual, en el texto final que produce el escritor y se relacionan con el contexto y el texto, con elementos lingüísticos, género y tipología textual, presentación del texto final, conocimientos del tema, habilidades cognitivas y cognitivo-lingüísticas.

En segundo lugar, al examinar las producciones de los alumnos en las consignas C se puede ver que, en la muestra seleccionada, ellos logran polemizar y entienden quién enuncia y desde qué lugar lo hace. Por lo tanto, es posible afirmar que logran reconocer la superestructura y, por ende, reconocen la forma de organización de los textos.

En relación con la planificación, resulta importante resaltar que los estudiantes que tienen que elaborar la carta de lectores la dirigen no solo a los evaluadores, sino también a la presidenta de la Nación Cristina Fernández de Kirchner. Ante ello, deben tener presente la fórmula de cortesía empleada, ya que esta debe ser adecuada a la destinataria que representa una investidura particular, con lo cual, la mayoría lo resolvió a partir del uso de "Sra. Presidente". También se observó un uso que no es adecuado como "Respetada y alabada Sra. Presidente".

Se puede ver que aquellos alumnos que redactaron previamente un borrador han logrado mejores producciones. La elaboración del borrador permite ver que los alumnos organizan cuáles son las ideas fundamentales que va a tener el texto, presentan las premisas, los argumentos a partir de "tachones", correcciones, etcétera.

Luego de esto, se lleva adelante la textualización y se observa que los alumnos redactan la versión final respetando la estructura que han esbozado en los borradores con ciertas correcciones que evidencian la madurez que va adquiriendo el proceso mismo de escritura.

A su vez, cabe resaltar que en la mayoría de los casos los alumnos presentan notorias dificultades para utilizar estrategias argumentativas, ya que los textos están centrados en argumentos y premisas.

En algunos casos se observa una ausencia total de estrategias argumentativas, mientras que en otros, utilizan aquellas que, podría afirmarse, resultan más corrientes, como la ejemplificación.

Por último, es posible hipotetizar que los alumnos desarrollan la tarea de control y evaluación porque se observa que borran, tachan, releen. También se puede ver que en muchos casos no firman el texto que elaboran ni le ponen fecha, lo que puede deberse a un olvido que evidenciaría una falla en la tarea de control, o bien a un desconocimiento de la importancia que tiene la firma en este tipo de texto.

Para complementar el análisis de las producciones textuales son importantes los indicadores para evaluar la calidad del producto que presenta Albarrán Santiago (2009). En relación con el contenido, se observa que los alumnos logran plantear su tesis y presentar argumentos válidos. Pero, como se mencionó anteriormente, presentan dificultades para introducir la voz del otro y estrategias argumentativas.

A modo de conclusión, se podría establecer que, a partir de la muestra analizada, la tarea de escritura es compleja para los alumnos y, si bien las dificultades de los que participaron de las olimpiadas podrían ser menores, estas se evidencian por la complejidad que encierra en sí mismo el escribir, el redactar un tipo textual tan comprometido como es la argumentación.

El gran desafío para los docentes hoy es la enseñanza gradual de la escritura considerando que encierra un proceso muy complejo que implica una tarea de elaboración y reelaboración constante por parte de los alumnos y una ardua tarea de revisión y corrección que está en manos de todos los profesores comprometidos y ocupados en el logro de aprendizajes por sus alumnos.

Anexo

OLIMPIADAS INTERCOLEGIALES DE LENGUA 2011 Evaluación para la cuarta categoría (sexto año C.E.)

CONSIGNAS: A

↳ Lee con atención el texto “Córdoba, ¿no te da vergüenza?”:

Córdoba, ¿no te da vergüenza?
Por Sebastián García Díaz*

La acción de redes mafiosas en el corredor de la ruta 19 se equipara al modo impune con el que operan hace tiempo en la zona de Villa María/Marcos Juárez y con lo que está ocurriendo en Río Cuarto y alrededores.

En los últimos días, como cordobés, he sentido vergüenza. Están buscando el cuerpo de “Marita” Verón en whiskerías y burdeles de Córdoba. Y más allá de que la encuentren o no, los cordobeses no mostramos sorpresa ante la posibilidad cierta de que haya muerto tratando de escapar de una red de trata de personas que la mantenía esclavizada. Pese a que sabemos lo que sucede, ya no nos asombra nuestra realidad.

Y no es porque no seamos sensibles al sufrimiento de su madre. Es que nos hemos acostumbrado a vivir con estas realidades terribles. La semana pasada tuvimos la “sorpresa” noticia de que, en Arroyito, una directora de colegio podría estar coordinando una red similar. Los vecinos de allí tampoco se sorprenden. Porque hace tiempo que narcotráfico y trata de personas operan en ese corredor con total impunidad, sólo amedrentados por la acción del valiente cura y otros dirigentes comunitarios (no por la policía o la Justicia).

Cuando fui secretario de Estado de la Provincia, ya me llegaban las noticias de prostitutas de la República Dominicana esclavizadas en burdeles de Morteros. No en vano esa ciudad estuvo a punto de realizar una “pueblada”, cansada de que se vendiera droga ante la pasividad de los responsables de combatirlo. Aquí agregó a algunos intendentes de localidades del interior, que pretenden seguir negando que en su pueblo corren la droga y el alcohol como si fueran agua.

La acción de redes mafiosas en el corredor de la ruta 19 se equipara al modo impune con el que ya operan hace tiempo en la zona de Villa María/Marcos Juárez, y a lo que está ocurriendo en Río Cuarto y

alrededores. Droga y trata son delitos explotados por las mismas redes, de vínculos con mafias a los que el poder parece garantizar impunidad.

Sospechamos que por la ruta de Punilla entra la droga a gran escala, sin ningún control, con la sensación de que parte de la policía le hace el trabajo sucio al poder político, y que parte de la Justicia mira para otro lado. Como cordobés, me avergüenzo y me lleno de ansiedad, porque no estamos aprovechando que todavía no se han adueñado del territorio, como ya ocurre en zonas del Gran Buenos Aires o en otros países. Ésa es mi esperanza. Que “todavía podemos”.

¿Acaso nos hemos adormecido? Tal vez fallamos cuando comenzamos a alegrarnos de que el asalto en el que nos robaron todo “por lo menos, no fue violento”. O cuando la venta impune de alcohol a menores (fenómeno controlable pero nunca controlado) por lo menos no arrojó ningún muerto en las noches de picadas... hasta que murió Mariana. Tal vez fallamos cuando dejamos de denunciar porque nos cansamos de que no pasara nada.

¿Será que, de tanto desconfiar sobre el origen de los fondos de esas campañas millonarias, hemos decidido que ya no nos importa? Ni tampoco que se sigan aprovechando de los más humildes haciéndolos votar por un bolsón o sacándoles la plata mediante tragamonedas (con todo lo que ese fenómeno trae aparejado). ¿Será que la desmesura en el “robo para la corona” de nuestro comprovinciano Ricardo Jaime ha llevado nuestro nivel de tolerancia a niveles impúdicos?

Pido perdón a la madre de “Marita”, en nombre de todos, por no estar haciendo una marcha de miles de personas junto a [ella](#) en esta espera dolorosa. Y también a los familiares de adictos sin recursos, por no solidarizarnos ante la falta de un lugar concreto adonde enviar a sus hijos a internar.

Me gustaría que Córdoba gritara al país por estas realidades (que bastantes políticos conocen; sin embargo nada hacen). Y me avergüenza y entristece pensar que tal vez ya no lo hagamos porque nuestro corazón ciudadano se ha endurecido.

*Ex secretario de Prevención de la Drogadicción y Lucha contra el Narcotráfico de Córdoba
La voz del interior, Opinión, 05/10/2011 (modificado).

OLIMPÍADAS INTERCOLEGIALES DE LENGUA 2011 Evaluación para la cuarta categoría (sexto año C.E.)

CONSIGNAS: A

↳ Lee con atención el texto “Córdoba, ¿no te da vergüenza?”:

Córdoba, ¿no te da vergüenza?
*Por Sebastián García Díaz**

La acción de redes mafiosas en el corredor de la ruta 19 se equipara al modo impune con el que operan hace tiempo en la zona de Villa María/Marcos Juárez y con lo que está ocurriendo en Río Cuarto y alrededores.

En los últimos días, [como](#) cordobés, he sentido vergüenza. Están buscando el cuerpo de “Marita” Verón en whiskerías y burdeles de Córdoba. Y más allá de que la encuentren o no, los cordobeses no mostramos sorpresa ante la posibilidad cierta de que haya muerto tratando de escapar de una red de trata de personas que la mantenía esclavizada. Pese a que sabemos lo que sucede, ya no nos asombra nuestra realidad.

Y no es porque no seamos sensibles al sufrimiento de su madre. Es que nos hemos acostumbrado a vivir con estas realidades terribles. La semana pasada tuvimos la “sorpresa” noticia de que, en Arroyito, una directora de colegio podría estar coordinando una red similar. Los vecinos de allí tampoco se sorprenden. Porque [hace](#) tiempo que narcotráfico y trata de personas operan en ese corredor con total impunidad, sólo amedrentados por la acción del valiente cura y otros dirigentes comunitarios (no por la policía o la Justicia).

Cuando fui secretario de Estado de la Provincia, ya me llegaban las noticias de prostitutas de la República Dominicana esclavizadas en burdeles de Morteros. No en vano esa ciudad estuvo a punto de realizar una “pueblada”, cansada de que se vendiera droga ante la pasividad de los responsables de combatirlo. Aquí agregó a algunos intendentes de localidades del interior, que pretenden seguir negando que en su pueblo corren la droga y el alcohol como si fueran agua.

La acción de redes mafiosas en el corredor de la ruta 19 se equipara al modo impune con el que ya operan hace tiempo en la zona de Villa María/Marcos Juárez, y a lo que está ocurriendo en Río Cuarto y alrededores. Droga y trata son delitos explotados por las mismas redes, de vínculos con mafias a los que el poder parece garantizar impunidad.

Sospechamos que por la ruta de Punilla entra la droga a gran escala, sin ningún control, con la sensación de que parte de la policía le hace el trabajo sucio al poder político, y que parte de la Justicia mira para otro lado. Como cordobés, me avergüenzo y me lleno de ansiedad, porque no estamos aprovechando que todavía no se han adueñado del territorio, como ya ocurre en zonas del Gran Buenos Aires o en otros países. Ésa es mi esperanza. Que “todavía podemos”.

¿Acaso nos hemos adormecido? Tal vez fallamos cuando comenzamos a alegrarnos de que el asalto en el que nos robaron todo “por lo menos, no fue violento”. O cuando la venta impune de alcohol a menores (fenómeno controlable pero nunca controlado) por lo menos no arrojó ningún muerto en las noches de picadas... hasta que murió Mariana. Tal vez fallamos cuando dejamos de denunciar porque nos cansamos de que no pasara nada.

¿Será que, de tanto desconfiar sobre el origen de los fondos de esas campañas millonarias, hemos decidido que ya no nos importa? Ni tampoco que se sigan aprovechando de los más humildes haciéndolos votar por un bolsón o sacándoles la plata mediante tragamonedas (con todo lo que ese fenómeno trae aparejado). ¿Será que la desmesura en el “robo para la corona” de nuestro comprovinciano Ricardo Jaime ha llevado nuestro nivel de tolerancia a niveles impúdicos?

Pido perdón a la madre de “Marita”, en nombre de todos, por no estar haciendo una marcha de miles de personas junto a [ella](#) en esta espera dolorosa. Y también a los familiares de adictos sin recursos, por no solidarizarnos ante la falta de un lugar concreto adonde enviar a sus hijos a internar.

Me gustaría que Córdoba gritara al país por estas realidades (que bastantes políticos conocen; sin embargo nada hacen). Y me avergüenza y entristece pensar que tal vez ya no lo hagamos porque nuestro corazón ciudadano se ha endurecido.

*Ex secretario de Prevención de la Drogadicción y Lucha contra el Narcotráfico de Córdoba
La voz del interior, Opinión, 05/10/2011 (modificado).

OLIMPIADAS INTERCOLEGIALES DE LENGUA 2011 - Segunda instancia
Evaluación para la cuarta categoría (sexto año C.E.)

CONSIGNAS: A

↳ Lee con atención el texto “Derechos humanos para algunos”

Derechos humanos para algunos

La búsqueda de la verdad y la justicia respecto de lo ocurrido en los años 70 debería realizarse sin ninguna impunidad

Los derechos humanos constituyen los valores más preciados de todos los habitantes. El derecho a la vida, a la integridad física y psíquica está consagrado en la Constitución Nacional y los tratados internacionales, y por ello exigen un Estado muy activo para su protección.

Pero la realidad de la convivencia ciudadana indica que permanentemente se producen colisiones entre los derechos de unos y otros. En nuestro país, el derecho a manifestarse o a peticionar, por ejemplo, suele afectar otro derecho igualmente legítimo de los demás ciudadanos, como es el de circular libremente. Es justamente en esos casos que el Estado debe intervenir para encontrar equilibrio en las posiciones, irradiando mesura en primer lugar, empatía por los planteos de todos y especialmente apego a la ley. Nuestro gobierno, por el contrario, ha demostrado en muchos de los episodios con derechos vulnerados una gran incapacidad para conciliar intereses contrapuestos.

Los derechos humanos comprenden por definición a todas las personas por el simple hecho de su condición y abarcan cualquier lesión o restricción a los bienes básicos que hacen a su dignidad. De allí, pues, se desprenden sus características distintivas: integridad y universalidad.

A contramano de ese concepto abarcativo, el gobierno nacional y algunas agrupaciones afines incurrían con frecuencia en visiones sesgadas con relación a la lucha por los derechos humanos, ya que privilegian la reivindicación de un sector, movilizados por problemáticas con contenido político o

ideológico. Incluso se direcciona el esfuerzo hacia los derechos avasallados de antaño por sobre las lesiones actuales. Pero la manipulación en su máxima expresión del concepto de los derechos humanos, sumado a la mentira y el absurdo, está dada por la pretendida impugnación de una operación comercial absolutamente lícita, como lo es la compra de Papel Prensa, y bajo el pretexto de que allí es aplicable la lesa humanidad propia de la violación de estos derechos.

En línea con esta concepción es que muchos de los organismos de derechos humanos nacidos durante el último gobierno militar para denunciar los delitos de la dictadura centralizan sus reclamos en la reparación de los derechos vulnerados hace más de 30 años a una parte de las víctimas de la violencia armada de los 70.

Las condenas del primer juicio por los crímenes cometidos en la ESMA¹ han sido un paso adelante contra la impunidad. Pero también hay que reconocer que, mientras tanto, se opta por ignorar y no sancionar a los culpables de las demás víctimas, e incluso las de civiles, totalmente ajenas al conflicto de los años 70. Falta una lucha solidaria e integral por los derechos de todos los involucrados en aquella tragedia de nuestra historia.

En este sentido, cabe destacar lo afirmado por Arturo Larrabure, hijo del coronel asesinado por la subversión, en una carta publicada por La Nación, en la que solicitó que así como el Gobierno creó el Fútbol para Todos, también impulse los "derechos humanos para todos".

En muchos y gravísimos atentados a los derechos humanos de todos no se percibe del Gobierno ni de esas organizaciones fuerza para condenarlos. Las muertes de niños indígenas por desnutrición en Salta o las ocasionadas por represión policial en Jujuy no originaron manifestaciones de condena, a pesar de lesionar el derecho humano más importante: el derecho a la vida.

En ese sentido, resolver las desapariciones de más de 300 niños y adultos que hoy continúan sin paradero en nuestro país parecería no ser una prioridad para algunas organizaciones de derechos humanos, quizá con la excepción de Jorge Julio López, cuya desaparición se presume producida en el marco de los juicios a los represores.

Asimismo, muchas otras violaciones de los derechos humanos en el mundo tampoco generan críticas, llegando al extremo de la titular de Madres de Plaza de Mayo, quien ha justificado y aplaudido la caída de las Torres Gemelas.

Las matanzas perpetradas por líderes mesiánicos de regímenes dictatoriales como Egipto, Siria, Túnez o Libia contra su propia población que se manifiesta o protesta por cambios democráticos tampoco generaron ni un tibio pronunciamiento del gobierno argentino.

El caso de Cuba es otra expresión muy clara del componente ideológico del que están imbuidos algunos defensores de los derechos humanos. Las violaciones flagrantes que se suceden en la isla desde hace más de 50 años son absolutamente ignoradas, e incluso su eterno líder Fidel Castro fue aclamado y distinguido en su paso por nuestro país en 2003. A las Damas de Blanco, mujeres valientes que se oponen a un régimen tiránico, no se les da el apoyo que correspondería. Es paradójico que muchas de las personas que sufrieron el exilio durante el gobierno militar y encontraron eco en el mundo para hacerse oír y denunciar los excesos ahora piensen que lo que sucede en Cuba es un tema interno de ellos y no una ofensa a la dignidad del ser humano.

La lucha por los derechos humanos debería implicar la defensa irrestricta de cualquier ataque a la dignidad del hombre, sin distinción alguna respecto del sujeto que lo ejecuta, su motivación y las circunstancias de lugar, nacionalidad, origen étnico, religión, signo político, posición ideológica o cualquier otra condición.

Fuente: lanacion.com (consulta: 29-10-2011). Levemente retocado

OLIMPÍADAS INTERCOLEGIALES DE LENGUA 2012 - Primera instancia
Evaluación para la cuarta categoría (sexto año C.E.)

CONSIGNAS: A

☞ Lee con atención el texto “Carta de J. Lanata a Cristina Fernández de Kirchner”

Carta de J. Lanata a Cristina Fernández de Kirchner

¹ Escuela Superior de Mecánica de la Armada

Sra. Presidente:

El miércoles a la tarde me preguntaron en un reportaje de una revista qué tres cosas me gustaban de usted. Dije que me gustaba su audacia, su inteligencia, y el hecho de que usted parecía convencida de lo que estaba haciendo. Aclaré que eso no cambiaba el hecho de que yo pensara que usted se equivocaba, pero que usted me parecía convencida de lo que hacía. Y el miércoles a la noche me di cuenta de que el equivocado era yo. Y me di cuenta después de escucharla en el acto del vigésimo quinto aniversario de Página/12, celebrado en la ex ESMA.

Yo fundé el diario Página/12 el 26 de mayo de 1987. Yo tenía 26 años. Lo dirigí durante los primeros diez años de esos veinticinco. Y el miércoles fui testigo de algo que conocía, pero que nunca había sufrido en carne propia: fui víctima de cómo el gobierno reescribe la historia como quiere, saca y pone personas de la foto a su antojo, como hacían los soviéticos durante las purgas (...).

Me parece, Sra. presidente, patético y triste que me hayan convertido en el primer desaparecido de Página/12. Usted se llena la boca hablando de la identidad, el origen, y de los derechos humanos. Y no respetó ni mi identidad, ni mi origen, ni mis derechos.

No estoy sangrando por la herida, señora, ni necesito un diploma, le juro que no. No es la primera vez que censuran mi nombre en Página/12 desde que me fui de ahí, hace muchos años. Soy, para muchos de los que se quedaron en el diario, un testigo molesto. Lo entiendo, porque usted estaba, el otro día, rodeada de un ex vendedor de camisas y un pequeño abogado. Cada uno elige a sus compañías. Pero lo patético y triste de esto era ver ahí a la presidente de la Argentina tratando de reescribir la historia a su medida y a su gusto.

Quiero decirle, señora, que no se puede. Que no es una cuestión de poder o de plata, que son dos cosas de las que usted goza. Señora, usted nunca lo hace, pero salga a la calle sin el helicóptero y sin la custodia y pregunte por ahí quien fundó Página/12. Pregúntele a los miles de estudiantes de periodismo de esos años, a otros periodistas, a otros políticos, a los que entrevisté, a los que me hicieron demandas, a los que leyeron mis notas, a los que me putearon y a los que me aplaudieron. Vaya y Pregunte.

Yo le quiero decir, con respeto, que no sólo la situación del otro día fue patética. Usted fue patética. Patética cuando trata de tapar el viento con la mano, cuando cree que su poder va a durar siempre en un edificio que se tambalea de mentiras.

Señora, yo no voy a permitir que ni usted ni el diario que fundé me desaparezcan. Estas palabras no tienen ningún interés político. Le estoy pidiendo que me respete como persona, que respete mi pasado y mi identidad y que respete mi presente. No es esta una cuestión de ego ni de logros. Yo, gracias a dios, no necesito Página/12 para ser quien soy, pero Página/12 sí me necesita para haber sido lo que es.

Aunque yo sienta en los últimos años que Página/12 ya no está y que se transformó en un boletín oficial servil, mire, yo tenía pegado, y tengo pegado, hace 25 años, en un corcho de mi escritorio, este cartel. Es el primer cartel de Página/12. “Despiértese con Página/12”, decía, “el diario sin desperdicio”. Lo llamábamos “el diario sin desperdicio” porque no teníamos plata para el papel; entonces, como teníamos pocas páginas, tratábamos de hacer de la falta una virtud, que era decir “tenemos pocas pero son buenas páginas”. Este es el primer cartel del diario, que anunciaba su salida hace 25 años, cuando lo fundé.

Este cartel es uno de los preciados recuerdos físicos que tengo de aquel diario que fundé. Voy a romperlo en honor de su mentira. Ahora ya no lo tengo más. Lo que me queda de ahora en más de Página/12 está en mi cabeza y en mi corazón, y en la cabeza y en el corazón de miles de personas.

Ahí, usted, señora, no puede entrar, a menos que le demos permiso. Y yo nunca le voy a permitir que usted entre a mentir también ahí. Con el respeto que me impone su investidura, pero sin ningún respeto personal, me despido de usted.

Jorge Lanata

Fuente: www.losandes.com.ar (03-06-2012). Levemente modificado

Bibliografía

- Albarrán Santiago, M (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita en *Didáctica, Lengua y Literatura*. 21, 19-32.
- Bajtín, M. M. (1998), *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI editores
- Camps, Ana. (1997) “Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 20, 24-33. Enero-marzo.

- Martínez, María C. (2001) *Análisis del discurso y práctica pedagógica: una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Rosario. Homo Sapiens
- Padilla, C. (coord.) (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte
-

María del Carmen Bottazzo es especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Universidad: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO. Se desempeña en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto como jefa de trabajos prácticos en la Cátedra “Práctica de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura” del Profesorado en Lengua y Literatura. Colabora en la cátedra Planeamiento Curricular del área lengua y Literatura del mismo profesorado.

Camila Beatriz Berardo es profesora de Lengua y Literatura egresada de la UNRC en 2009. Docente del CB y CO de Escuela Media en dos instituciones de la ciudad de Río Cuarto, Provincia de Córdoba. Adscripta durante tres años consecutivos (2010-2013) en la materia Planeamiento Curricular del área de Lengua y Literatura. En el año 2013, ejerció como ayudante de Primera con dedicación simple en Planeamiento Curricular e Institucional del Área de Lengua y Literatura y Seminario de práctica profesional docente I.

PARA VIAJAR LEJOS: LA LECTURA Y EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL COMO VEHÍCULOS PARA UN MEJOR DESEMPEÑO ACADÉMICO

Anahí Barboza

barbozaborges@gmail.com

Amparo Fernández Guerra

amparofernandezguerra@gmail.com

Susana Travieso

susanatravieso@hotmail.com

Colegio Santa María (Hermanos Maristas)

Montevideo - URUGUAY

Resumen

En este trabajo presentaremos los resultados preliminares de una investigación realizada en un centro de enseñanza media en Montevideo en el que nos propusimos evaluar la influencia del Proyecto Educativo Institucional referente a los espacios de apoyo pedagógico en lectoescritura en los resultados académicos de los estudiantes.

A partir del estudio de caso de tres estudiantes a lo largo de un trienio, buscamos evidenciar y confirmar diversos aspectos acerca de los diferentes procesos de los estudiantes. Realizamos el seguimiento de estos estudiantes de acuerdo con el modo lector establecido en las pautas propuestas por el documento marco del Programa de Lectura y Escritura de la Administración Nacional de Educación Pública, a partir de un corpus de producciones escritas de diversa índole, informes de los espacios de compensación institucionales en los que participaron los estudiantes, notas y observaciones de clase; informes psicopedagógicos de los estudiantes, realizados por profesionales fuera del centro educativo, informes oficiales de resolución de Secundaria.

Nos centraremos en la observación de la comprensión del texto, haciendo énfasis en el conocimiento lingüístico en tanto conocimientos léxicos, sintácticos y ortográficos que el individuo pone en juego en la lectura, de modo de intentar describir y sistematizar esos elementos que los estudiantes pueden procesar e interpretar en el proceso de la lectura.

Observamos que los espacios de apoyo en lectoescritura contribuyen fuertemente en aspectos curriculares y afectivos que desarrolla el estudiante lo cual mejora sus logros académicos.

Palabras clave: lectura - tipo lector - dificultades específicas en lectoescritura

Introducción

En este trabajo presentamos los resultados preliminares de una investigación realizada en un centro de enseñanza media en Montevideo, Uruguay. En esta investigación nos propusimos evaluar la influencia del

Proyecto Educativo Institucional referente a los espacios de apoyo pedagógico en los resultados académicos de los estudiantes.

Partimos del entendido de la lectura como una práctica social y cultural:

Un porvenir para la lectura, entendida como una actividad cultural o de deleite para el hombre alfabetizado, está asegurado, en la medida en que es cierto que en el futuro próximo continuará la otra actividad comunicativa fundamental, propia de las sociedades alfabetizadas: la escritura. Hasta que dure la actividad de producir textos a través de la escritura (en cualquiera de sus formas), seguirá existiendo la actividad de leerlos, al menos en alguna proporción (sea máxima o mínima) de la población mundial (Petrucci, 1990: 521)

En este marco, nos detenemos en el estudio de caso de tres estudiantes a lo largo de un trienio. Abordamos los casos de tres estudiantes con similares dificultades específicas diagnosticadas y con diferente grado de participación en los espacios de apoyo pedagógico. El espacio de apoyo que consideramos es el correspondiente a Compensación en la lecto-escritura, donde se trabaja sobre las competencias lingüísticas que puedan encontrarse desfasadas con respecto a sus pares. Uno de ellos participó del espacio de apoyo en lectoescritura durante los tres años, otro lo hizo en forma esporádica, y el tercero no participó del espacio.

Tomando como marco las pautas de referencia sobre niveles de lectura en español como primera lengua¹ buscamos establecer si los alumnos con los que trabajamos se inscriben en el tipo lector acorde al nivel académico que cursan, pese a sus dificultades diagnosticadas, y si lo hacen de igual modo que un estudiante sin dificultades diagnosticadas en la misma institución. Por lo antedicho, consideramos la lectura como práctica fundamental que implica mucho más que el simple acto de leer:

En el último siglo casi todas las campañas de alfabetización de masas, conducidas a niveles nacionales o mundiales (por ejemplo desde la UNESCO), en países avanzados o en ex coloniales, han incidido fundamentalmente en potenciar y difundir la capacidad de leer, no la capacidad de escribir. Tal elección ha sido, evidentemente, el fruto de un planteamiento consciente de carácter pedagógico de las instituciones que en todo el mundo han elaborado diversas ideologías las metodologías del aprendizaje: la escuela de los estados burgueses y la Iglesia [...] el aparato bibliotecario [...] elaborador de la ideología democrática de la lectura pública, la industria editorial, interesada en la creación de un público cada vez más amplio de personas que lean, no que escriban (Petrucci, 1990: 525)

Nos centramos en la observación de la comprensión del texto, haciendo énfasis en el conocimiento lingüístico en tanto conocimiento léxico, sintáctico y ortográfico que el individuo pone en juego en la lectura, de modo de intentar describir y sistematizar esos elementos que los estudiantes pueden procesar e interpretar en el proceso de la lectura:

La lectura, tradicionalmente entendida como una actividad de decodificación que se enseña o se aprende, pasa a ser interpretada, desde un enfoque cognitivo, como un proceso complejo, orquestado y constructivo a través del cual los individuos construyen significados. Esta reconceptualización obedece, en gran medida, al cambio de paradigma en relación al proceso mental humano, cambio que se expresó tanto en la psicolingüística como en la psicología; la superación de la perspectiva conductista permitió abordar la discusión acerca del funcionamiento interno de la mente. De este modo, la lectura es revalorizada como una posibilidad de acceder a los procesos internos y centrar la investigación en la comprensión y la relación de este proceso con el funcionamiento cognitivo humano (Makuc, 2008: 408).

Buscamos a partir de este análisis observar y evaluar procesos de aprendizaje de lectura y escritura; evaluar nuestras prácticas docentes a la luz de los resultados obtenidos y resaltar la importancia del Proyecto Educativo Institucional² para un mejor desempeño académico.

Enmarcamos este trabajo tomando en cuenta las prácticas docentes coordinadas (dentro del marco del PEI) como facilitadoras de un mejor desempeño académico (docentes/alumnos).

El corpus que usamos para este trabajo se compone de producciones escritas donde se planteaba a los estudiantes preguntas para indagar sobre la comprensión de un texto (a lo largo de los tres años del ciclo

¹ 2011-2012 Administración Nacional de Educación Pública. Proyectos de Impulso a la Inclusión Académica. Programa de Lectura y Escritura en Español

² De aquí en adelante usaremos también PEI

de Enseñanza Media: evaluaciones de curso, evaluaciones de examen final, otras producciones); informes de los espacios de compensación institucional en los que participaron los estudiantes, así como notas y observaciones de clase; informes psicopedagógicos de los estudiantes realizados por profesionales fuera del centro educativo; informes oficiales de resolución de Educación Secundaria.

Presentación de la Institución/Proyecto Educativo Institucional

La institución en la cual se enmarca este proyecto es un Colegio Confesional de Montevideo, del barrio La Blanqueada, barrio de clase media-alta, al que asisten estudiantes de clase media, familias de padres profesionales o pequeños empresarios. Se trata de un colegio de influencia metropolitana cuya población excede al barrio donde está inmerso.

Los principios fundamentales se basan en un documento macro que engloba la Misión Educativa Marista³, donde se define la escuela como “un lugar de aprendizaje, de vida, de evangelización. Como escuela, enseña a los alumnos ‘a aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser’” (MEM: 53). En este sentido, la Orientación Educativa se ubica en este centro como un área importante, entendida como el acompañamiento integral del alumno y el vínculo consiguiente con sus familias y sus docentes, que parte de una reflexión profunda sobre la educación. Una dimensión fundamental en esta propuesta es el trabajo conjunto de los docentes a partir de la coordinación que permita avanzar en el proyecto y, de esta manera, colabore con el crecimiento personal de los estudiantes.

El Proyecto Educativo Institucional tiene como uno de sus ejes el Equipo de Orientación Educativa⁴, compuesto por distintos profesionales, multi- e interdisciplinario, que tiene un rol significativo en el acompañamiento y la gestión de cambios en la escuela y en la comunidad; su función está en el apoyo a la comunidad educativa en general a fin de garantizar la integración y la salud del sistema educativo, según se explicita en el Documento Marco de los Equipos de Orientación Educativa (2010).

Uno de los espacios específicos de acción del EOE es el de compensación en el área de lectoescritura. Este consiste en un espacio de apoyo extra-horario, de asistencia obligatoria, al cual los estudiantes son derivados por la asamblea docente o el EOE. Se trata de una clase de 80 minutos, de frecuencia semanal. En este ámbito se trabaja sobre las dificultades que presenten los estudiantes y se busca potenciar la comunicación oral y escrita. Actualmente, esta propuesta de trabajo no forma parte de la currícula oficial de Educación Secundaria. Estuvo vigente desde el plan 1986 hasta el plan 1996 cuando se eliminaron las áreas de compensación a contra turno para aumentar la cantidad de horas de clase en el turno curricular liceal.

En la institución donde realizamos esta investigación, el espacio de apoyo sigue funcionando aun habiendo sido eliminado de la currícula oficial. En esta institución se trabaja bajo la modalidad de taller, con no más de diez estudiantes, por lo que se genera un vínculo con el docente diferente del que se establece en aula.

La investigación práctica: estudios de caso

Nuestro análisis se enmarca en la denominada investigación práctica. Desde esta perspectiva nuestras prácticas educativas son tomadas como objeto y eje de nuestro trabajo. En este sentido, tomando en cuenta a Zavala consideramos la investigación práctica como una búsqueda personal que promueve:

...en esencia, nuevas formas de hacer, pero no por una pasión innovadora, renovadora, anticonformista, cansada de “lo de siempre” [...] La investigación práctica de la práctica de la enseñanza busca algo nuevo, pero que también pueda ser defendido como “mejor” que lo que uno ha estado haciendo hasta entonces, porque se ha llegado al punto de que eso es definitivamente intolerable al propio sujeto de la acción (2008: 246).

Los estudios de caso aquí planteados, no pretenden más que ilustrar parte de lo que observamos a diario en nuestras prácticas docentes, con la intención final de sistematizar algunos datos y elaborar marcos de referencia que nos permitan ordenar la reflexión, así como brindar posibles insumos para quienes nos precedan en nuestra tarea. Sabemos y reflexionamos sobre la individualidad de cada

³ De aquí en adelante usaremos también MEM

⁴ De aquí en adelante usaremos también EOE

estudiante así como la de cada docente, y es por eso la necesidad de enfatizar que este trabajo se trata de una reflexión colectiva, que no busca ser definitiva sino ordenar para abrir el debate.

En esta línea sostiene Zavala:

... las teorías de la práctica tienen a la vez una capacidad explicativa, descriptiva y predictiva que les es común con otro tipo de teorías, fruto de la investigación y que remiten a la elaboración de correlatos verbales del mundo en general, no solo del de la acción del propio sujeto de la acción (2008: 246).

Como planteábamos anteriormente, presentamos tres casos con diferente grado de inclusión en el proyecto de EOE en el área de lectoescritura. Buscamos describir el nivel lector en el que se encuentra cada estudiante según las categorías planteadas por las pautas de referencia del ProLEE⁵ y, tomando como base dichas pautas, el perfil de egreso de Ciclo Básico⁶ elaborado para el centro.

Consideramos la comprensión desde una de las categorías planteadas para definir el modo lector como un proceso de construcción de significado que requiere la realización de inferencias basadas en el conocimiento lingüístico, lo que permite al sujeto “reconocer en la lectura una estructura discursiva y ser capaz de entender diversos textos e integrar esa información al conocimiento del mundo que posee” (ProLEE; 2012: 7). De esta manera, entendemos que la lectura supone procesos cognitivos y estrategias metacognitivas diversas, abarcando desde la decodificación al intercambio de significados culturales, elementos que son tomados por el lector más o menos conscientemente para lograr la comprensión del texto.

El Proyecto Educativo Institucional también se visualiza en proyectos colectivos de la sala de lengua, como los proyectos específicos de fomento a la lectura por placer y la escritura creativa. En este contexto, se desarrolla el proyecto de *lectura por placer* en el cual desde el aula de idioma español se dirige la lectura de al menos una novela por año. Dependiendo de los docentes a cargo se alterna entre una misma novela para todos los estudiantes o se presentan opciones para que los estudiantes elijan una. Actividades concretas como las campañas de lectura, llevadas a cabo por el día nacional del libro, o la campaña Montevideo -proyecto desarrollado por la Cámara Uruguaya del Libro y adherida por el Colegio-, donde los estudiantes leen textos de autores uruguayos en diferentes espacios públicos del barrio, o los talleres de prácticas de escritura -3er. Año- y la elaboración de un libro digital por clase, una selección de textos elaborados durante el año, ilustran parte del trabajo de la sala de lengua al PEI.

Presentación de casos

Ernesto

Ernesto ingresa a la Institución en el primer año de Educación Media (Secundaria). En 2013 es un adolescente de 16 años que cursa primer año de Bachillerato con diagnóstico de dispraxia y déficit atencional. En 2010 -año en el que comienza la Educación Media- se presenta ante la institución un informe psicopedagógico en el que se destaca que Ernesto es “un púber con capacidad potencial adecuada para la edad que manifiesta un rendimiento descendido por presentar: inhibición en inseguridad en relación a las tareas de aprendizaje y a sus posibilidades; pensamiento concreto en transición al abstracto; modalidad de aprendizaje con tendencia a la acomodación (creatividad y autonomía de pensamiento restringidos). Es relevante el vínculo que establece con el docente para que se habiliten los mecanismos necesarios para que se produzca aprendizaje. No aparecen dificultades específicas en lectura y escritura. Se observa una adecuada memoria y atención. Se sugiere: tratamiento psicopedagógico, psicomotriz y consideración de criterios de tolerancia en relación a su Dispraxia; utilización de uso de grabador de voz a la hora de tomar apuntes así como también de computadora portátil para producciones escritas extensas, fomentar la autoestima y el buen vínculo con el docente”

Frente a este informe se comienza el trámite de tolerancia ante Educación Secundaria que se expide de la siguiente forma: “otorgar tolerancia al evaluar ortografía, sintaxis y comprensión lectora, así como en el área de las Matemáticas. Adecuar la currícula del idioma inglés a sus posibilidades. Siempre que sea necesario explicitar las consignas en forma personalizada, asegurándose que las entienda. Así como también otorgar más tiempo para la ejecución de tareas, o bien que sus pruebas o escritos sean más

⁵ Programa de Lectura y Escritura en Español, Administración Nacional de Educación Pública

⁶ El Ciclo Escolar uruguayo se conforma de dos años de Educación Inicial, seis años de Educación Primaria y seis años de Educación Secundaria de los cuales los tres primeros conforman el Ciclo Básico y los tres últimos el Ciclo Superior o Bachillerato; siendo obligatorio hasta tercer año del Ciclo Básico.

breves. Darle oportunidad de aclarar y complementar oralmente sus producciones escritas. Ubicarlo en los primeros lugares del aula, junto a alumnos que se concentren bien para facilitar su atención. Permitirle el uso de un ordenador portátil si la actividad lo permite y en algunas actividades que exijan producciones extensas. Asimismo, en la medida de lo posible, permitir el uso de grabador de voz (mp3) a la hora de tomar apuntes. Es importante que al alumno se le estimule en todas sus producciones en forma positiva ya que necesita reasegurar su autoestima y potenciar su seguridad en sí mismo. Recordar que las repetidas frustraciones al no conseguir sus objetivos, para lo cual pone mucho empeño y esfuerzo, retacean y aumentan más sus dificultades dado que hay un gran componente emocional en ellas. Se recomienda continuar con la reeducación psicopedagógica”.

Evolución académica dentro de la Institución/ grado de participación en las propuestas de acompañamiento pedagógico

Ernesto no participó de los espacios de apoyo institucional, pero sí recibió apoyo externo como se consignaba en el informe del organismo oficial. Si bien logró certificar los conocimientos básicos para aprobar el Ciclo Básico, lo hizo con grandes dificultades ya que debió rendir todos los años exámenes a fin de curso. Respecto al curso específico de Español, en ninguno de los tres años logró resultados aceptables durante el curso: rindió siempre examen final y no logró aprobarlo en una primera instancia. Actualmente se encuentra cursando primer año de Bachillerato con muchas dificultades y su promoción del curso se encuentra en riesgo. Independientemente de aspectos actitudinales o afectivos relacionados con el vínculo que el estudiante logra con la institución, sus compañeros, los docentes y su propio aprendizaje, no ha logrado compensar dificultades específicas en la lectoescritura, lo que, necesariamente, lo lleva a no lograr el rendimiento esperado para un estudiante de su nivel.

Renzo

Renzo ingresa a la institución en Primaria. En ese nivel recibió el apoyo pedagógico existente en la institución (maestra especializada una vez por semana, cuarenta minutos). Renzo es un adolescente de 16 años, que cursa primer año de Bachillerato en 2013, y presenta un perfil de dificultad específica a nivel del código lecto-escrito. A nivel del lenguaje oral, presenta un desarrollo ajustado con persistencia de dificultades a nivel fonológico. El informe psicopedagógico sugiere el apoyo especializado para compensar dificultades (fonoaudiológico, pedagógico), implementar una modalidad de evaluación de su performance en la cual se contemplen sus dificultades.

Por otra parte, el informe de tolerancia expedido por Educación Secundaria sostiene que es imprescindible que se le otorgue tolerancia en todas las asignaturas que involucren ortografía, sintaxis, comprensión lectora y razonamiento. Se le exonera del idioma Inglés. Se sugiere tener en cuenta otorgarle tiempo complementario para culminar sus tareas, explicitarle las consignas hasta que logre entenderlas, estimularlo a que participe en forma oral y plantearle tareas domiciliarias para reforzar su trabajo. El informe oficial también sugiere reeducación pedagógica.

Evolución académica dentro de la Institución/ grado de participación en las propuestas de acompañamiento pedagógico

Renzo asistió en forma regular al área de compensación en lectoescritura durante los tres años del Ciclo básico; se le aconsejó a la familia que lo llevara a reeducación especializada externa; sin embargo, si bien lo acompañaron siempre en su superación, no le propiciaron apoyo profesional específico.

De los informes de los docentes de los espacios de apoyo, de los cuales Renzo participó durante tres años, se observa un muy buen proceso. De la performance inicial se desprendía: comprensión escasa de apenas la idea global del texto, reiteración léxica y dificultades en la sintaxis. En su proceso se puede ver, a través de sus diversas producciones, a un estudiante que finaliza el CB con notables mejoras en sus ejercicios de comprensión de texto, así como con un compromiso mayor y constatable con el aprendizaje.

Actualmente, Renzo cursa primer año de Bachillerato con calificaciones mínimas satisfactorias en todas las asignaturas.

Matías

Matías ingresa a la institución en el primer año de Educación Media. Matías es un adolescente de 15 años que cursa en 2013 primer año de Bachillerato. A partir de un estudio psicopedagógico realizado en 2012 y solicitado por la institución, se presenta un diagnóstico de dificultad específica en la lectoescritura, por lo cual se recomienda tratamiento psicopedagógico, aunque también se sugiere tratamiento psicológico.

Según un informe psicopedagógico realizado con anterioridad (2010) al solicitado en Educación Media, las funciones neuropsicológicas exploradas denotan rendimientos heterogéneos, y se observan descensos

en el nivel perceptivo visual. En la valoración de la lecto-escritura se aprecian descensos significativos; la velocidad de lectura se halla significativamente descendida. El modo lector es vacilante, no logra respetar el ritmo y la prosodia del texto. Comete numerosos errores de carácter específico durante el proceso de lectura, que, en general, no rectifica. Necesita la mediación del adulto para construir el significado de lo leído. En la escritura se observa un cociente ortográfico muy descendido, con aparición de errores de carácter específico y compromisos en los tres niveles del discurso.

El informe expedido por Educación Secundaria resuelve: “otorgar tolerancia al evaluar ortografía, sintaxis y comprensión lectora. Adecuar la currícula del idioma inglés a sus posibilidades. Otorgarle mayor tiempo para la ejecución de las tareas y enviarle tareas domiciliarias para afianzar su aprendizaje, aprovechando de esta manera mayor tiempo para fijar los conocimientos adquiridos en el aula. Explicarle las consignas siempre que sea necesario hasta asegurarse que las entienda, sentarlo en los primeros lugares junto a alumnos que se concentren bien para ayudarlo en la fijación de su atención. Se recomienda el inicio de tratamiento Psicopedagógico y terapia psicológica para atender los aspectos emocionales que están influyendo en su aprendizaje”

Evolución académica dentro de la Institución/ grado de participación en las propuestas de acompañamiento pedagógico

Matías asistió en forma esporádica durante los tres años del Ciclo Básico a los espacios de acompañamiento pedagógico institucionales, aunque también se le sugirió a la familia la necesidad de reeducación especializada externa, que no fue tomada en cuenta.

A partir del trabajo realizado en el área de compensación se establece que al inicio del trabajo Matías comprende la idea global del texto pero presenta dificultades para fundamentar respuesta, tanto en forma escrita como oral. Su lectura es lenta, vacilante, en muchos casos no respeta las unidades de pensamiento y los párrafos. Al finalizar el último año de Ciclo Básico la docente encargada del espacio de apoyo observa que si bien el vínculo con el adulto ha mejorado, la falta de asiduidad y concurrencia esporádica al espacio no permitió obtener logros mayores en cuanto a las dificultades específicas.

Actualmente cursa primer año de Bachillerato con calificaciones insuficientes pero sin estar en riesgo la promoción del curso. Algunas de sus dificultades fueron compensadas por la maduración natural del estudiante, otras siguen pendientes de ser abordadas por los diferentes docentes de aula y en especial por un tratamiento específico que no fue realizado en ningún momento. En lo que efectivamente se puede apreciar una evolución positiva es en lo que respecta al vínculo con la Institución, sus pares y el rol del alumno en el aula: Matías se encuentra especialmente activo y superando la actitud apática de años anteriores.

Pautas de referencia/ el lector que egresa del Ciclo Básico

Según las pautas de referencia que tomamos para este trabajo (ProLEE, 2012), el modo lector que se espera para el estudiante que finaliza el CB es el 3B. Este modo lector implica que la comprensión está definida desde algunos de los siguientes indicadores: logra comprender en profundidad los textos que se trabajan; logra resumir textos, destacar ideas importantes, seleccionar la información según su importancia en el texto; es capaz de hacer una lectura de barrido de texto, escaneo, lectura exhaustiva con textos breves cuyas temáticas conoce y/o son trabajadas en clase; lee textos para ampliar datos y repasar lo aprendido; experimenta la lectura placentera a partir de cuentos, novelas breves, artículos de revistas de su interés; logra elaborar inferencias, interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones a partir de los textos cuyas temáticas conoce y/ o han sido trabajadas en clase.

Desde el eje del conocimiento lingüístico, el aspecto lexical está marcado en este modo lector por: conocer todo el léxico relacionado con su contexto inmediato; identificar léxico desconocido; reconocer de manera implícita las relaciones léxicas *sinonimia*, *antonimia*, *homonimia*, que le permiten comprender con más profundidad los textos; reconocer aquellos usos metafóricos del lenguaje que están próximos a su significado literal. Por otra parte, el aspecto sintáctico se destaca por lograr procesar estructuras sintácticas que se caracterizan por presentar oraciones más complejas: oraciones largas, con mayor cantidad de constituyentes oracionales y mayor cantidad de oraciones subordinadas; mayor presencia de elementos anafóricos y elípticos; alternancia entre oraciones con orden no marcado (sujeto-verbo-objeto) y oraciones donde hay variación en el orden de los constituyentes.

En los estudios de caso analizados observamos, a partir de la sistematización de los datos, que en los ítems planteados arriba, dependiendo del estudiante y del grado de acompañamiento recibido, varía sustancialmente el logro alcanzado.

Consideraciones finales

A partir de este trabajo, pudimos evidenciar y confirmar aspectos que intuíamos, desde nuestra práctica docente diaria, acerca de los diferentes procesos de los estudiantes. En la medida que los estudiantes se involucran con la propuesta institucional y participan de los espacios de apoyo específico, los rendimientos académicos se superan. Está claro que en la mejora de los logros académicos de los estudiantes se ponen en juego diversas variables y no podemos asegurar que su positiva evolución se deba en exclusividad a esta intervención. También visualizamos que el proceso positivo en el área de la lectoescritura mejora los rendimientos académicos de todas las asignaturas, aspecto que está extensamente trabajado desde la filosofía del lenguaje, o teorías lingüísticas como la generativa.

Observamos que los espacios de apoyo en lectoescritura contribuyen fuertemente en aspectos curriculares y afectivos que desarrolla el estudiante y que se materializan, finalmente, en logros académicos. No solo se refuerzan aspectos específicos del lenguaje que el estudiante debe acompañar respecto a sus compañeros de curso, sino que se busca trabajar la dificultad desde el autoconocimiento, de modo que el adolescente busque querer apropiarse de los significados para superarse. La modalidad del aula de apoyo genera un vínculo diferente con el docente, así como también fortalece el sentido de pertenencia con la Institución.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública, Programa de Lectura y Escritura en Español. (2012). Pautas de referencia sobre niveles de lectura en español como primera lengua. Recuperado de http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/pdf/pautas_%20de_referencia.pdf
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000300003&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09342008000300003.
- Petrucci, A. (1998). Leer por leer: un porvenir para la lectura. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Provincia Marista Cruz del Sur. (2010). *Documento Marco de los Equipos de Orientación Educativa Marista (DMEOEM)* Rosario.
- Zavala, A. (2008) La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. *Revista Clio*, 12, 241-271. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1653/2567>

Anahí Barboza es magíster en Ciencias Humanas opción Literatura Latinoamericana (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República), profesora de Literatura (Instituto de Profesores Artigas) y doctoranda en Ciencias Humanas, opción Literatura Latinoamericana (FHCE, Udelar)

Se desempeña como docente de Enseñanza Media de Lengua y Literatura y en Formación Docente de Teoría Literaria. En investigación se destaca su trabajo "La marginalidad canonizada y el caso Leo Maslíah" publicado en 2013.

Amparo Fernández Guerra es licenciada en Lingüística (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República), maestranda en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, cultura y sociedad (FHCE, Udelar). Realizó un Posgrado en Orientación Educativa (UCUDAL). Trabaja como docente de Lengua en Enseñanza Media y de Escritura Académica para cursos de posgrado en FLACSO Uruguay.

Susana Travieso es profesora de Idioma Español (Instituto de Profesores Artigas), maestranda en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, cultura y sociedad (FHCE, Udelar). Se desempeña como docente de Enseñanza Media de Lengua y referente de Sexualidad.

LECTURA EN LAS CLASES DE CIENCIAS NATURALES: LAS PREGUNTAS DE LOS ESTUDIANTES COMO RECURSO DIDÁCTICO

Carla Inés Maturano

cmatur@ffha.unsj.edu.ar

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan.

San Juan - ARGENTINA

Resumen

Los fundamentos teóricos que sustentan las investigaciones en las que se basa este artículo consideran que las discrepancias cognitivas actúan como disparadoras de preguntas (Otero y Graesser, 2001). Así, los estudiantes formularían preguntas a partir de la lectura de un texto disciplinar cuando surge un conflicto entre su conocimiento del mundo y la representación del texto que pretenden lograr. Este trabajo se fundamenta en estudios llevados a cabo en proyectos de comprensión lectora en Ciencias Naturales que intentaron caracterizar, a partir del análisis de las preguntas que formulan los estudiantes de nivel secundario, la comprensión que ellos logran cuando leen un texto escolar para aprender. Las investigaciones se realizaron en clases de Ciencias Naturales proporcionando textos cortos, auténticos o con escasas modificaciones, extraídos de manuales escolares, sobre los cuales los estudiantes debían formular preguntas. Las preguntas se clasificaron teniendo en cuenta diversas taxonomías que consideran las vinculaciones existentes entre las ideas textuales, y entre estas y los conocimientos previos del lector. Se las analizó relacionándolas con los diferentes niveles de representación del texto en la memoria logrados por los estudiantes (Kintsch, 1998): formulación superficial, base del texto o modelo de la situación. La caracterización de las preguntas formuladas por los estudiantes ha permitido elaborar la propuesta que se presenta en este trabajo, la cual usa dichas preguntas como recurso didáctico con distintos propósitos: diagnóstico y seguimiento de concepciones alternativas que discrepan del conocimiento científico, estudio de los intereses de los estudiantes sobre el tema, guía para seleccionar y organizar los contenidos que se trabajarán en las clases, pauta para promover actividades de profundización y/o aplicación de los contenidos científicos, y evaluación de la comprensión lograda por cada estudiante por medio de las preguntas que formula. En todos los casos, el objetivo final es favorecer el aprendizaje disciplinar.

Palabras clave: preguntas de los estudiantes - lectura - Ciencias Naturales

Introducción

Los fundamentos teóricos que sustentan las investigaciones en las que se basa este trabajo consideran que las discrepancias cognitivas actúan como disparadoras de preguntas (Otero y Graesser, 2001). Así, los estudiantes formularían preguntas a partir de la lectura de un texto disciplinar de ciencias cuando surge un conflicto entre su conocimiento del mundo y la representación del texto que pretenden lograr.

Las preguntas que formula un sujeto cuando detecta fallas en su comprensión se pueden relacionar con los niveles de representación del texto, que el lector construye en la memoria a partir de la lectura, propuestos por Kintsch (1998): nivel superficial (respeta la formulación literal de palabras y frases que se recuerdan, aunque no se comprendan); base del texto (involucra la comprensión del significado de las palabras e ideas del texto que forman un conjunto estructurado) y modelo de la situación (implica superar el nivel anterior relacionando la información del texto con los conocimientos previos). Por ejemplo, para

superar el nivel de formulación superficial, se espera que el sujeto formule preguntas sobre palabras desconocidas; para construir la base del texto, haga preguntas que le ayuden a establecer relaciones entre las ideas del texto y, para elaborar el modelo de la situación, plantee preguntas que obedezcan a la detección de discrepancias entre el conocimiento previo y los elementos de la información presentada en el texto. Este último nivel supone el logro de una representación de mayor elaboración mental que relacionamos con la comprensión y, en el ámbito educativo, con el aprendizaje.

Sanjosé y Torres (2010) expresan que una forma de intentar mejorar la comprensión de las personas en el ámbito de las ciencias es estudiar el origen y las causas de su fallas de comprensión. Para hacerlo, se recurre a métodos indirectos que promuevan una consecuencia observable. Uno de estos es pedir a los sujetos que formulen preguntas con el fin de obtener información.

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo se pueden usar como recurso didáctico las preguntas que los estudiantes formulan a partir de la lectura de textos de manuales escolares en las clases de ciencias. En principio, dichas preguntas permitirían detectar las fallas de comprensión que las dispararon, lo cual debería llevar al docente a proponer diferentes tareas que apunten directamente a solucionar las fallas detectadas para favorecer la comprensión lectora y, en consecuencia, el aprendizaje.

Antecedentes

Este trabajo se fundamenta en estudios llevados a cabo en el marco de proyectos en los que se investigó la comprensión lectora en Ciencias Naturales intentando caracterizar, a partir del análisis de las preguntas que formulan los estudiantes de nivel secundario, la comprensión que ellos logran cuando leen un texto escolar para aprender. Estas investigaciones se realizaron en clases de Ciencias Naturales proporcionando para su lectura textos cortos, auténticos o con escasas modificaciones, extraídos de manuales escolares, sobre los cuales los estudiantes debían formular preguntas. Posteriormente, se clasificaron las preguntas teniendo en cuenta diversas taxonomías que consideran las vinculaciones existentes entre las ideas textuales y entre estas y los conocimientos previos del lector.

En todos estos estudios se analizaron las preguntas teniendo en cuenta la información solicitada y su relación con la representación mental que el sujeto construye a partir de la lectura (formulación superficial, base del texto o modelo de la situación). Respecto de la información solicitada, se encontró que la mayor parte de las preguntas formuladas apuntan a buscar el antecedente de alguna relación causal presentada en el texto, a solicitar la definición de un concepto, a verificar hechos o a especificar aspectos de una entidad o relación (Macías y Maturano, 2010 y 2012; Maturano y Macías, 2009 y 2011; Maturano, Macías y Mazzitelli, 2006; Maturano, Mazzitelli y Macías, 2008 y 2010; Mazzitelli, Maturano y Macías, 2009). En lo que se refiere a la representación mental construida, los estudiantes en algunos casos formularon preguntas poco profundas, que podrían asociarse a procesos simples de relación, usando solo la información del texto o vinculándola con los conocimientos previos (Maturano et al., 2010). En líneas generales, es posible afirmar que, si bien hay diferencias en los logros individuales a nivel de la representación mental del texto, la mayoría de las preguntas formuladas muestran el intento de construir un modelo de la situación e indagan, usando ideas del texto y de los conocimientos previos, acerca de características de objetos, procesos y relaciones causales (Maturano y Macías, 2004; Macías y Maturano, 2010).

Cuando se relacionaron las preguntas formuladas con el rendimiento académico en Ciencias Naturales, se encontró que, sobre todo en los estudiantes de menor rendimiento, las preguntas aparecen demasiado ligadas a la base del texto, mientras que los estudiantes de mejor rendimiento tienden a formular preguntas inferenciales (Mazzitelli et al., 2009). Esto posibilitaría pensar en una relación entre las preguntas formuladas y los logros académicos obtenidos, que han sido evaluados en cada asignatura usando diversos procedimientos. Dicha relación permitiría proponer la formulación de preguntas como un recurso alternativo que ayude a obtener información sobre el proceso de aprendizaje.

A los fines de este artículo y, atendiendo a la información solicitada por los estudiantes en las preguntas surgidas en las investigaciones ya citadas, se destacan:

- la existencia de preguntas que develan concepciones alternativas al conocimiento científico;
- la evidencia del interés de los estudiantes por ciertos aspectos del contenido científico que no están incluidos en los contenidos curriculares vigentes para el nivel secundario;
- la presencia de preguntas correspondientes a diferentes niveles de representación del texto en la memoria (construidos por los estudiantes), que brindan información acerca del proceso de aprendizaje, lo que las torna adecuadas para ser utilizadas como instrumento de evaluación.

Marco teórico

Según Morata y Rodríguez (1997), la interrogación didáctica es uno de los elementos clave de la interacción comunicativa en el aula, pero es mayoritariamente utilizada por parte de los docentes y ampliamente infrautilizada por los alumnos. Estos autores expresan que, en la realidad áulica, es el profesor quien destina la mayor parte del tiempo en situaciones interrogativas solicitando respuestas de los alumnos, cuando lo lógico sería que estos solicitaran predominantemente las respuestas del profesor. Natale (2005) propone que en el aula no debe ser la voz del docente la única voz que deba escucharse resaltando la necesidad de que, en la clase, se recojan aportes y preguntas de los estudiantes, que luego promuevan interacciones entre docentes y estudiantes con el objeto de negociar el campo de significados. Para esto, propone que a partir de la exploración de un texto puedan rescatarse los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes acerca del tema, anotando los interrogantes.

Tapia y Ávila (2004) afirman que las metodologías que inducen las preguntas de los estudiantes podrían contribuir a mejorar los niveles de aprendizaje, ya que suscitan procesos de reflexión en cada uno de los estudiantes cuando interpretan el texto. A esto se agrega que la pregunta sugiere incertidumbre, deseo de algo, lo que a menudo está ausente en la rutina del aula, si solo el docente pregunta y el estudiante responde. Por esto, los autores mencionados consideran que ofrecer la palabra al estudiante para preguntar es una experiencia enriquecedora en el aula que promete descubrir potencialidades y permitiría "...conceder también a la pregunta el espacio de privilegio que tiene la respuesta" (Tapia y Ávila, 2004: 85).

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta ahora, tanto lo que se refiere a los resultados de las investigaciones realizadas sobre las preguntas formuladas por los estudiantes a partir de la lectura de textos escolares de ciencias como los referentes teóricos que marcan la necesidad de valorizar las preguntas de los estudiantes en la dinámica del aula, se propone en este artículo la utilización de las preguntas como recurso didáctico en el aprendizaje de las Ciencias Naturales con distintos propósitos:

a) diagnóstico y seguimiento de concepciones alternativas que discrepan del conocimiento científico:

Numerosos trabajos han indagado desde hace años acerca de las concepciones alternativas de los estudiantes en relación con muchos contenidos científicos. Trabajos considerados clásicos en esta línea son los de Viennot (1979, 1996), Driver, Guesne y Tiberghien (1989), Osborne y Freeman (1989) y Carrascosa y Gil (1992). Dichos estudios muestran que muchas ideas de los estudiantes discrepan de las leyes y modelos científicos. Estas ideas, comúnmente denominadas concepciones alternativas, son persistentes, porque se integran en modelos mentales procedentes de las interpretaciones que hacen los estudiantes de las experiencias cotidianas. Por esto, la enseñanza de las Ciencias no debe estar ajena a su existencia, debe detectarlas y tenerlas en cuenta al proponer estrategias que ayuden a superarlas en pos de un aprendizaje significativo. Por ejemplo, en relación con algunos contenidos de Física, surgen dificultades específicas en las interpretaciones de los movimientos de los cuerpos. Manjarrez, Alejo y Slisko (2013) muestran resultados preocupantes de estudiantes que no son capaces ni siquiera de describir los movimientos que observamos cotidianamente y menos de explicarlos desde el punto de vista newtoniano.

Para detectar estas concepciones alternativas se han propuesto tradicionalmente cuestionarios (Marín Martínez y Soto Lombanas, 2012), y han surgido, posteriormente, otros procedimientos como por ejemplo: análisis de imágenes (Aguilar, Maturano y Núñez, 2007), análisis de escenas cinematográficas (García Borrás, 2011), elaboración de redes semánticas (Aguilar Correa, 2013), entre otros. No se han encontrado investigaciones basadas en el uso de las preguntas de los estudiantes a partir de la lectura con este propósito.

b) estudio de los intereses de los estudiantes sobre temas científicos:

Toledo, Pérez, Riquelme, Hernández y Bittner (2011) consideran que el bajo interés de los alumnos es un factor importantísimo como problema del aprendizaje de las Ciencias, destacando la necesidad de obtener información acerca del interés de los jóvenes por estudiar ciencia y por conocer las propias inclinaciones de cada individuo según sus experiencias personales, el entorno y la contextualización del aprendizaje. Según Ascencio Cabot (2012), las tendencias más actuales y universales para el perfeccionamiento de la enseñanza de las ciencias ponen el énfasis en ciertas exigencias, entre las que se destaca para los propósitos de este artículo la de promover el acercamiento de la ciencia a los intereses de los estudiantes para permitirles interpretar y comprender la cultura científica contemporánea. Para lograr

esta meta, la autora citada propone que los docentes contemplen la posibilidad de individualizar las tareas, es decir, asignar tareas específicas a determinados alumnos atendiendo a sus características personales (motivaciones, intereses, gustos y otros) potencialidades y dificultades. Las preguntas podrían constituirse en portadoras de esa información individual para cada estudiante para su consideración al planificar la práctica docente.

c) evaluación de la comprensión y del aprendizaje logrados por cada estudiante

Como se expresó anteriormente, la formulación de preguntas por parte del estudiante se descuida frecuentemente en el aula y los profesores olvidamos que pueden aportar más información las preguntas que formulan los alumnos que, en muchas ocasiones, sus respuestas (Morata y Rodríguez, 1997). Se ha reportado la existencia de una clara alineación entre los niveles de formulación de preguntas y los niveles de comprensión lectora, tal como se manifiesta en la investigación de Taboada y Guthrie (2006), quienes encontraron que esta relación se presenta asociada tanto con niveles bajos como con niveles altos de comprensión de conceptos cuando los sujetos plantean preguntas en relación con un texto. En consecuencia, cuando un alumno formula una pregunta estaría mostrando que ha iniciado un proceso mental sobre los contenidos abordados, cuyo análisis permitiría evaluar la comprensión lograda.

Propuesta de utilización de las preguntas como recurso didáctico

En este artículo se propone analizar en detalle las preguntas formuladas por los estudiantes cuando leen en las clases de Ciencias Naturales y utilizarlas como recurso novedoso para obtener información sobre el proceso de aprendizaje, que generalmente se consigue mediante otros recursos más tradicionales. La propuesta podría resumirse del siguiente modo:

1) Debido a que las preguntas de los estudiantes a partir de la lectura tienen huellas de las concepciones alternativas en su formulación, su análisis permitiría detectar las ideas que discrepan del contenido científico y/o hacer su seguimiento.

2) Debido a que las preguntas formuladas por los estudiantes expresan sus intereses respecto del aprendizaje de las ciencias, su análisis ayudaría a detectar los contenidos que pueden resultar más relevantes para cada estudiante. Los temas de interés identificados servirían para que la planificación de las actividades áulicas no sea solo pensada por el docente sin tener en cuenta aspectos que el estudiante quiere saber sobre el mismo contenido científico que se aborda. De este modo, se podrían promover actividades de profundización y/o aplicación, trascendiendo los temas clásicos usualmente tratados en los programas escolares para incluir contenidos de otras ramas disciplinares desarrolladas en los últimos años.

3) Considerando que el nivel de representación del texto en la memoria del lector al que pueda asociarse cada pregunta se relacionaría con el logro de los objetivos de aprendizaje, las preguntas permitirían hacer un seguimiento y evaluación de los logros de cada estudiante a partir de sus cuestionamientos. Si la pregunta formulada correspondiera a un nivel de modelo de la situación, mostrando inferencias a partir de la información textual y buscando información que no está en el texto, este alumno habría superado cierto nivel de comprensión del fenómeno científico en estudio, pues intenta que su aprendizaje trascienda lo expresado en el texto. En el otro extremo de un continuum, si las preguntas formuladas se restringen a los niveles de formulación superficial o base del texto, estaríamos en presencia de dificultades específicas con el contenido disciplinar, que requieren la implementación de acciones tendientes a revertirlas.

Para explicitar mejor la utilidad de las preguntas como recurso se organiza su discusión en torno a tres interrogantes:

1- ¿Qué sabe el estudiante sobre el tema antes de la lectura? ¿Hay indicios de concepciones alternativas que requieran intervención pedagógica en las preguntas formuladas?

2- ¿Qué quiere saber el estudiante a partir de la lectura? ¿Cuáles son sus intereses en torno al tema del texto? ¿Cómo conviene organizar el abordaje de los contenidos según los intereses detectados?

3- ¿Qué nivel de representación han logrado construir a partir de la lectura? ¿Qué indicadores de logro de los objetivos de aprendizaje se pueden detectar en las preguntas formuladas para evaluar a cada estudiante?

Aplicación de la propuesta a un corpus de preguntas

A continuación, mostramos la adaptación de la propuesta mediante el análisis de un corpus concreto de preguntas. Estas se obtuvieron en una experiencia realizada en el nivel secundario con un grupo de 36 estudiantes de edad promedio de 15,4 años. La tarea propuesta a los estudiantes consistió en la formulación de preguntas sobre lo que no comprenden de un texto expositivo-explicativo corto de Física. Se trata de un texto natural extraído de un manual escolar de este nivel educativo (Cerqueira, Ortí, Rela y Sztrajman, 2000) (Se incluye el texto seleccionado en Cuadro 1). Los contenidos abordados se relacionan con el movimiento de los cuerpos, en especial sobre tiro vertical y caída libre. La elección del tema se relaciona con la consideración de que un estudio detallado del problema del movimiento de caída libre puede contribuir con que los alumnos se apropien mejor de las bases de la mecánica newtoniana (Sánchez, 2011).

Tiro vertical y caída libre

En ausencia de aire todos los objetos caen con la misma aceleración. Ese valor, unos $9,8 \text{ m/s}^2$, se conoce como aceleración de la gravedad (g). Si soltamos un objeto desde una cierta altura, se precipitará al suelo con velocidad que crecerá uniformemente en $9,8 \text{ m/s}$ cada segundo que pase. Si arrojamamos un cuerpo hacia arriba, se irá frenando hasta detenerse a cierta altura para después caer.

La caída libre y el tiro vertical son casos de m.r.u.v. en los que la aceleración es la de la gravedad. La única diferencia con otros casos de m.r.u.v. es que el eje sobre el que ocurre el movimiento es vertical.

Cuadro 1: Texto seleccionado para la experiencia

El primer paso del análisis de resultados ha consistido en el relevamiento de aquellos conceptos, ideas y relaciones que hayan podido construir los estudiantes y de aquellos que hayan disparado fallas de comprensión. Para esto, se ha utilizado la metodología propuesta por Macías y Maturano (2010), en la que se analizan las preguntas en virtud de un diagrama de estructura conceptual que muestre las ideas del texto en un sistema integrado por nodos que están interrelacionados por una red de arcos relacionales directos (Graesser y Clark, 1985). De este modo, ha sido posible identificar a qué unidades o ideas básicas de la estructura y a qué relaciones se refieren las preguntas formuladas por los estudiantes. Las nuevas ideas y vínculos incluidos en las preguntas y las fallas de comprensión detectadas son las que permitirán buscar recursos y estrategias específicas de enseñanza que se adapten especialmente en cada caso.

A continuación se presenta el análisis y algunos ejemplos de preguntas obtenidas en la experiencia realizada, intentando responder los interrogantes planteados anteriormente:

1- ¿Qué sabe el estudiante sobre el tema antes de la lectura? ¿Hay indicios de concepciones alternativas que requieran intervención pedagógica en las preguntas formuladas?

A través del análisis del grado de vinculación logrado en relación con los conocimientos previos, el docente puede analizar algunos conocimientos anteriores de los estudiantes y diagnosticar o hacer un seguimiento de las concepciones alternativas que no sean acordes con el conocimiento científico. Un ejemplo de concepción alternativa (errónea) es considerar que en el vacío los cuerpos pesados caen más rápido que los de menor peso.

En el estudio que describimos, el grado de vinculación entre las preguntas y las concepciones del estudiante varía desde un simple cuestionamiento de la idea del texto (posiblemente discrepante de las ideas intuitivas de los alumnos "*En ausencia de aire todos los objetos caen con la misma aceleración*") hasta la generación de una pregunta que explicita claramente la concepción inadecuada. En el Cuadro 2, figuran preguntas con diferentes grados de explicitación:

La pregunta...	Ejemplos del corpus
Cuestiona las ideas del texto	¿Todos los objetos pueden caer con la misma aceleración? ¿Por qué todos los objetos caen con la misma aceleración? ¿Por qué en ausencia de aire?
Cuestiona las ideas del texto e intenta argumentar en contra	¿Por qué dice en ausencia de aire? Si el aire se encuentra en todo lugar y en todo momento. En ausencia de aire todos los objetos caen con la misma aceleración. Aunque el peso o la composición de estos objetos cambie, ¿la aceleración sigue siendo la misma?
Cuestiona las ideas del texto a través de un ejemplo	¿Qué sucederá si un cuerpo más pesado que otro se arrojará desde la misma altura?
Cuestiona las ideas del texto introduciendo otras variables no mencionadas en el texto	¿Depende del peso va a ser lo que tarda en caer el cuerpo?
Niega una idea del texto para corroborar la experiencia cotidiana	Si el aire no estuviera ausente ¿caen todos los objetos con la misma aceleración?

Cuadro 2: Ejemplos de preguntas que evidencian concepciones alternativas

Tal como se desprende de las preguntas del Cuadro 2, se puede inferir que algunos estudiantes muestran dificultades para comprender por qué todos los objetos, independientemente del valor de su masa, caen simultáneamente cuando el rozamiento es despreciable. Desde el punto de vista científico, esto es así ya que, aunque la Tierra atrae con una fuerza mayor a los cuerpos de mayor masa (gravitatoria), a esos cuerpos les cuesta más acelerar, pues tienen mayor masa (inercial). Ambos valores se compensan y obtenemos el resultado indicado.

La presencia de esta concepción alternativa en un grupo de estudiantes de secundario debería generar acciones de los docentes en el aula. En el estudio realizado por Alarcón Rodríguez (2012) se expresa que, aunque los estudiantes argumentan que los objetos pesados caen más rápido, esto no debería ser un obstáculo o un error conceptual para el estudio del fenómeno, sino que debería considerarse un punto de partida para analizar el fenómeno de manera compleja a partir de su forma de pensar el mundo por fuera de la teoría de los textos escolares, pero teniendo en cuenta variables que forman parte de un modelo más complejo. Por este motivo, será el docente quien retomará las preguntas de los estudiantes e intentará analizar en detalle las discrepancias entre el conocimiento cotidiano y el científico a fin de que los estudiantes logren abstraer el modelo de caída de los cuerpos.

2- ¿Qué quiere saber el estudiante a partir de la lectura? ¿Cuáles son sus intereses en torno al tema del texto? ¿Cómo conviene organizar el abordaje de los contenidos según los intereses detectados?

En este estudio detectamos preguntas que requieren de una intervención didáctica sobre contenidos que generalmente se tratan en las clases cuando se trabaja con este tema disciplinar específico, pero también surgieron preguntas cuya respuesta no se aborda a partir de los contenidos previstos en el currículum establecido o no son tratadas en los manuales escolares para este nivel. Los temas de interés detectados en esta experiencia, sobre los cuales los estudiantes preguntaron para conocer en profundidad, y que no son abordados en el nivel secundario, se detallan en el Cuadro 3.

Intereses de los estudiantes	Ejemplo del corpus
Caracterización de la interacción gravitatoria	¿Por qué se conoce a ese valor como aceleración de la gravedad?
Justificación del valor de la aceleración de la gravedad (que depende de la masa de la Tierra y de su tamaño)	¿Por qué la aceleración de la gravedad es de 9,8 m/s ² ?
Simetría del movimiento de caída libre en comparación con el tiro vertical	Si al arrojar un cuerpo cae con una velocidad de 9,8 m/s ¿si arrojamos el objeto hacia arriba, al caer tiene una velocidad de 9,8 m/s?
Movimiento de objetos en medios viscosos	En presencia de aire ¿la aceleración de los cuerpos varía? ¿Por qué hablamos sobre la aceleración en ausencia de aire si en nuestro planeta eso no es posible?
Variación de la aceleración de la gravedad	¿La aceleración de la gravedad puede variar?
Lanzamiento de objetos con velocidades superiores a la velocidad de escape de la atracción gravitatoria terrestre	¿Se puede llegar a tirar un objeto hacia arriba y que no caiga?
Movimiento de objetos en otros campos gravitatorios diferentes al terrestre	¿Nos sirve para estudiar las características del espacio exterior y de otros cuerpos celestes?

Cuadro 3: Ejemplos de preguntas que muestran intereses de los estudiantes no incluidos en el curriculum tradicional

A partir de la información resumida en los Cuadros 2 y 3, el docente dispone de la información necesaria para seleccionar qué contenidos específicos y qué actividades podrían favorecer el aprendizaje para cada grupo de estudiantes en particular. Así, la estrategia de preguntar a partir de la lectura se convierte en el instrumento que permitiría realizar ajustes en la planificación del tema o de la unidad didáctica.

Es interesante destacar que también se han detectado preguntas que no muestran concepciones alternativas ni intereses novedosos sobre el tema, pero también contribuyen a planear una intervención didáctica adecuada. Esto ocurre con las preguntas que muestran fallas en la comprensión del texto. Cuando un estudiante pregunta “¿Cómo que cae al suelo con velocidad que crecerá uniformemente?” o “¿Por qué al dejar caer un objeto la velocidad crece en cada segundo que pase?”, evidencia que no ha comprendido contenidos que se tratan anteriormente al tiro vertical y caída de los cuerpos como la forma en que varía la velocidad en un m.r.u.v. (movimiento rectilíneo uniformemente variado), lo cual exigiría una revisión en clase.

3- ¿Qué nivel de representación han logrado construir a partir de la lectura? ¿Qué indicadores de logro de los objetivos de aprendizaje se pueden detectar en las preguntas formuladas para evaluar a cada estudiante?

Si se relacionan las preguntas con el nivel de representación mental construido por los estudiantes a partir de la lectura, podemos detectar los logros y las dificultades de comprensión (que impactarían negativamente en los aprendizajes).

En este estudio, los logros en relación con el aprendizaje disciplinar se manifiestan en la presencia de una cantidad considerable de preguntas que muestran vinculaciones significativas de la información del texto con lo que el alumno ya sabe. Si esto no hubiera ocurrido, el procesamiento superficial de la información estaría indicando dificultades en el aprendizaje de los contenidos científicos involucrados. Como ejemplo de pregunta que evidencia que el estudiante establece relaciones entre ideas del texto y sus ideas anteriores, mostrando la construcción de un modelo de la situación, se puede citar: «Si el cuerpo asciende con la misma aceleración, ¿su velocidad disminuye?».

Sin embargo, también se han detectado dificultades en relación con el aprendizaje disciplinar que podrían asociarse a:

- fallas de comprensión de algunos estudiantes que están en el nivel de base del texto y que se ponen de manifiesto en preguntas muy ligadas a la información textual. Esto ocurre, por ejemplo, cuando el estudiante pregunta para solucionar fallas en relación con términos nuevos, como por ejemplo: “¿Qué

es la caída libre?"; "¿Qué es el tiro vertical?". Si no se propusieran posteriormente tareas en la clase para superar este nivel, podrían persistir las dificultades.

- fallas de comprensión relevantes que indicarían dificultades aún mayores. Tal es el caso de "La caída libre y el tiro vertical, ¿son cálculos que tienen que ver con el m.r.u.v. para sacar cálculos como la aceleración?" (indica indiferenciación entre los procesos físicos y los cálculos matemáticos a través de ecuaciones); "¿Qué tiene que ver la ausencia de aire?" (muestra el desconocimiento de una de las variables por considerar en el proceso en estudio); "¿Por qué el eje no puede ser horizontal?" (indican falta de relación con la experiencia cotidiana); "¿Por qué se mide en m/s²?" (indica dificultades en temas estudiados anteriormente); "La velocidad ¿es constante?" (muestra no comprender las ideas del texto).

Reflexiones finales

Esta investigación ha permitido poner de manifiesto el modo en que la lectura de textos disciplinares puede constituir un excelente disparador de preguntas que pueden transformarse en un recurso didáctico en las clases de Ciencias Naturales. Los resultados obtenidos en una experiencia llevada a cabo con estudiantes de nivel secundario indican que mediante las preguntas formuladas es posible determinar con qué conocimientos previos los estudiantes relacionan la información textual, si dichas relaciones son adecuadas o aparecen indicios de concepciones alternativas que discrepan del conocimiento científico, sobre qué contenidos relacionados con la información del texto los estudiantes desean conocer más información que la que figura en el texto, qué conceptos e ideas presentados en el texto han provocado fallas en la comprensión y qué nivel de representación han logrado construir.

Al aplicar esta propuesta se obtuvo un corpus de preguntas que, si bien en muchos casos muestra importantes logros en cuanto al aprendizaje disciplinar, en otros pone de manifiesto la necesidad de la intervención del docente para favorecer el proceso de comprensión lectora. Las dificultades se relacionan tanto con la aplicación de estrategias cognitivas (que le permitan al estudiante relacionar las ideas del texto entre sí o detectar la información más relevante, por ejemplo) como con estrategias metacognitivas (que les permitan detectar las propias fallas de comprensión y decidirse a manifestar su ignorancia ante el docente y/o sus pares).

Desde el punto de vista didáctico es necesario atender las preguntas de los estudiantes y promover una actitud inquisidora en el aula. Los alumnos harán más y mejores preguntas en la medida en que obtengan respuestas por parte del docente. El docente no debería refugiarse en el miedo a no tener la respuesta correcta en el momento justo, sino involucrarse en una búsqueda conjunta de respuestas con los estudiantes, actuando como experto pero no necesariamente como reservorio de la información que resuelve cualquier cuestionamiento.

La propuesta presentada es amplia a fin de mostrar diversos modos mediante los cuales las preguntas formuladas por los estudiantes pueden constituirse en recursos de aprendizaje y evaluación en las clases de Ciencias. La aplicación de esta propuesta implicaría que cada docente seleccione un texto que considere adecuado para el grupo de alumnos y, luego de solicitar su lectura y la formulación de preguntas, analice los cuestionamientos de los estudiantes en función de la utilidad que pretenda para este recurso a fin de favorecer el proceso de comprensión lectora y el aprendizaje.

Bibliografía

- Aguilar Correa, C. (2013). Estudio de las concepciones alternativas de los alumnos de enseñanza secundaria sobre conceptos estructurantes de ecología a través de la técnica de redes semánticas naturales. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(4), 267-287.
- Aguilar, S., Maturano, C. I., y Núñez, G. (2007). Utilización de imágenes para la detección de concepciones alternativas: un estudio exploratorio con estudiantes universitarios. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 6(3), 691-713.
- Alarcón Rodríguez, M. M. (2012). *Estudio del fenómeno de la caída de los objetos desde la perspectiva de los sistemas dinámicos: una propuesta para el desarrollo de competencias científicas* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).
- Ascensio Cabot, E. A. (2012). Una alternativa didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Revista Ibero-Americana De Educação*, 58, 81-97.
- Carrascosa, J. y Gil, D. (1992). Concepciones alternativas en mecánica. *Enseñanza de las Ciencias*, 10(3), 314-328.

- Cerdeira, S.; Ortí, E.; Rela, A. y Sztrajman, J. (2000). *Física-Química*. Buenos Aires: Aique.
- Driver, R.; Guesne, E. y Tiberghien, A. (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata/MEC.
- García Borrás, F. J. (2011). Las escenas cinematográficas: una herramienta para el estudio de las concepciones alternativas de física y química. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(3), 291-311.
- Graesser, A. y Clark, L. (1985). *Structures and procedures of implicit knowledge*. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Co.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macías, A. y Maturano, C. (2010). Evaluación de la comprensión a través de la formulación de preguntas por los estudiantes a partir de la lectura de un texto de Física. *Revista Signos*, 43, 74.
- . (2012). Evaluación de la comprensión lectora por medio de las preguntas formuladas por estudiantes en las clases de Física. En comp. de Vázquez, A.; Novo, M. del C.; Jakob, I. y Pelizza, L. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río IV, (Córdoba): UniRio Editora, 357- 371.
- Manjarrez, J. A., Alejo, C. A. y Slisko, J. (2013). El rol complementario de los dibujos en la explicitación de modelos situacionales: un estudio de caso con los estudiantes de Bachillerato sobre los movimientos. *Latin American Journal of Physics Education*, 7(3), 436-444.
- Marín Martínez, N. y Soto Lombana, C. (2012). Evaluación de la investigación sobre cambio conceptual y concepciones alternativas. Estado actual de la didáctica de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1), 78-92.
- Maturano, C. I., Macías, A. y Mazzitelli, C. (2006). Las preguntas generadas por estudiantes de Polimodal cuando se enfrentan a un fenómeno físico. *Memorias del 8° Simposio de Investigación en Educación en Física*. Gualeguaychú- Entre Ríos.
- Maturano, C. y Macías, A. (2004) Las preguntas formuladas por los alumnos muestran la falta de comprensión cuando leen textos de Física. *Memorias del 7° Simposio de Investigación en Educación en Física*. Santa Rosa (La Pampa, Argentina).
- . (2009) ¿Qué preguntas formulan los estudiantes a partir de la lectura de un texto sobre los dispositivos de seguridad domiciliaria? *Memorias VIII Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias*. Barcelona, España. [Memoria de Congreso]. Recuperado de http://ensciencias.uab.es/congreso09/numero_extra/
- . (2011). Estudios sobre la formulación de preguntas a partir de la lectura de textos de Ciencias. En comp. de Maquilón Sánchez, J.; García Sanz, M.P. y Belmonte Almagro, M.L. *Innovación educativa en la enseñanza formal*. Murcia (España): Edit.um. Ediciones de la Universidad de Murcia, 395-404. [E-book]. Recuperado de <http://edit.um.es/library/docs/books/9788469428429.pdf>
- Maturano, C. I.; Mazzitelli, C. y Macías, A. (2008). ¿Qué preguntan los alumnos cuando leen un texto de Ciencias Naturales? *Memorias de las VIII Jornadas Nacionales y III Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*. Mar del Plata.
- . (2010). Detección de dificultades básicas de estudiantes de escuela secundaria en la comprensión de un texto de Física. *Latin-American Journal of Physics Education*, 4(1), 160-167.
- Mazzitelli, C.; Maturano, C. y Macías, A. (2009). Análisis de las preguntas que formulan los alumnos a partir de la lectura de un texto de Ciencias. *REEC (Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias)*, 81, 45-57.
- Morata Sebastián, R. y Rodríguez Sánchez, M. (1997). La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional. *Didáctica:(Lengua y Literatura)*, 9, 153-170.
- Natale, L. (2005). La lectura compartida en el ámbito universitario. *Jornadas Internacionales de Educación Lingüística Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción*. Concordia, Entre Ríos. [Memorias de reunión científica]. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Lectura-conjunta-NATALE-2005.pdf>
- Osborne, R.J. y Freeman, J. (1989). *Teaching Physics. A guide for non specialist*. Cambridge: University Press.
- Otero, J. y Graesser, A. (2001). PREG: Elements of a model of question asking. *Cognition and Instruction*, 19, 143-175.
- Sánchez, M. A. (2011). Siete cuestiones para divulgar y comprender aspectos de la caída libre. *Latin American Journal of Physics Education*, 5(3), 623.
- Sanjosé, V. y Torres, T. (2010). Preguntas de los estudiantes sobre dispositivos científicos (Students' questions about scientific devices). CiDd: II Congrès Internacional de Didàctiques 2010. Girona: Universitat. [Memorias de reunión científica]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/2713>

- Taboada, A. y Guthrie, J. T. (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 1-35.
- Tapia de Vergel, C. y Ávila García, D. (2004). Las preguntas de los estudiantes: Una manera de construir aprendizaje. *Zona Próxima*, (5), 74-85.
- Toledo Muñoz, H. E.; Pérez Pérez, E. E.; Riquelme Contreras, V. A.; Hernández Rosas, Z. V. y Bittner Schmidt, V. E. (2011). Evaluación de los intereses y estilos cognitivos de aprendizaje en ciencia en alumnos de 7 y 8 año de enseñanza básica y 1 y 2 año de educación media de la provincia de Llanquihue. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2.
- Viennot, L. (1979). *Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire*. Paros: Hermann.
- (1996). *Raisonner en Physique. La part du sens commun*. Paros: De Boeck Université.
-

Maturano, Carla Inés es Profesora de Física, Especialista en Docencia Universitaria, docente en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan y directora del proyecto “La lectura y la escritura en el aprendizaje de las Ciencias Naturales” en el Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.

LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO EN UNA ESCUELA RURAL: EL CASO DEL COLEGIO SECUNDARIO N° 31¹

Gloria Carmen Quispe

gloriacarmen_10@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Jujuy

Jujuy - ARGENTINA

Resumen

Este artículo es un avance de una investigación en curso realizada en el marco del proyecto “Las inferencias en la comprensión lectora del discurso científico” Categoría B. Res. N° C.S. 0168- 11 SeCTer-UNJu.

La comprensión es un proceso integral y complejo que supone la construcción de una representación mental que da cuenta del significado global del texto (Van Dijk y Kintsch, 1983). Propiciar su ejercicio en el nivel medio es de gran relevancia, puesto que ello incide directamente en el aprovechamiento de la lectura, del texto y en su consecuente apropiación.

Conocidas son las dificultades que tienen los alumnos de los distintos niveles educativos al momento de comprender diferentes tipos textuales y, más aún si se trata de un texto expositivo en el que abundan términos técnicos, definiciones, reformulaciones, etcétera, que requieren que los receptores pongan en juego sus capacidades cognitivas.

La investigación tiene como propósito troncal indagar cómo se produce la comprensión del texto expositivo en alumnos del nivel medio de una escuela rural (Colegio Secundario N.º 31 Santa Ana - Dpto. Valle Grande, Jujuy). En esta oportunidad, nos referiremos a los factores (socioculturales y lingüísticos) que la dificultan, a partir de las observaciones de diferentes experiencias de lectura realizadas en el 1º, 2º y 3º año del establecimiento mencionado.

Palabras clave: comprensión - escuela rural - factores negativos

Introducción

La comprensión es un proceso que demanda del lector el desarrollo de ciertas destrezas mentales: anticipar, recuperar conocimientos previos, inferir, construir significados, etcétera. Estos procesos cognitivos no operan de la misma forma en todos los individuos. Por ello, las prácticas de lectura y escritura se complejizan. En las escuelas de nivel medio, la comprensión de diferentes tipos textuales pone en evidencia diversas dificultades y algunas limitaciones, pues todos los estudiantes no tienen una misma trayectoria de lectura. Esto, en consecuencia, demanda que repensemos las formas en las que tienen lugar esas prácticas. Uno de los desafíos es lograr que los alumnos desarrollen sus propias estrategias lectoras y las hagan interactuar en distintas situaciones.

¹ Lo que se expondrá es el primer avance del subproyecto “La comprensión lectora del texto expositivo en la escuela rural” que forma parte del proyecto de investigación “Las inferencias en la comprensión lectora del discurso científico” Categoría B. Res. N° C.S. 0168- 11 SeCTer- UNJu.

Ahora bien, ¿cómo ayudamos a desarrollar estrategias lectoras? ¿qué dimensión de la comprensión lectora priorizamos? ¿En qué medida la selección de los textos por parte del docente condiciona o influye en la comprensión?

Este trabajo tiene como propósito troncal indagar cómo se produce la comprensión del texto expositivo en alumnos del nivel medio de una escuela rural (Colegio Secundario N.º 31.Santa Ana - Dpto. Valle Grande, Jujuy). Esto supone rastrear los factores (socioculturales y lingüísticos) que la dificultan, a partir de las observaciones de diferentes experiencias de lectura realizadas en el 1º, 2º y 3º año del establecimiento mencionado.

La concepción sociocultural

Cassany (2006) expresa que “leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales” (10). Efectivamente, en la manera de comprender es relevante situar al sujeto en la sociedad en la que está inserto, como así también atender a su cultura. Este aporte nos resulta esclarecedor, si pensamos que en las comunidades rurales la vida en sociedad es mucho más cercana y hasta afectiva, que los avances tecnológicos no han tenido mucha incidencia y menos apropiación². Entonces, para entender cómo comprenden o qué dificultades tienen para comprender, necesariamente debemos tener en cuenta el ambiente en el que los chicos se mueven a diario, los sujetos con los que interactúan y las actividades que realizan. Es decir, entender su visión de mundo, que, de una u otra forma, determina su forma de conocer. Pero desde la concepción sociocultural, no solo debemos atender la instancia de recepción, sino también la de producción; el contexto en el que fue escrito el texto, los lectores a los que estaba dirigido originalmente y la propia visión de mundo del autor. En palabras de Cassany (2006):

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo (34).

Por su parte, Manni (2006) se refiere a esta relación entre la cognición y el contexto como “cognición situada”³. De acuerdo a este concepto, los procesos mentales están situados en el contexto en el que tienen lugar, entendiendo como “contexto” una estructura que es construida por los sujetos que interactúan en él y, no necesariamente los sujetos de una misma comunidad tienen la misma representación de un determinado espacio. Entonces,

Sólo es posible leer o escribir un texto en relación con un contexto social en que fue o es producido ese texto. Los textos tienen sentido en un entorno social y cultural determinado; probablemente en otro adquiera otras lecturas, otras interpretaciones (Manni, 2006: 62).

En el caso de la escuela en la que nos encontramos trabajando, ese entorno social y cultural cobra particular importancia. Santa Ana es una población de pocos habitantes, la mayoría de los adultos apenas cuenta con la formación primaria y otros tantos son analfabetos. Al ser su principal actividad económica la ganadería, dedican bastante tiempo a su cuidado. Durante la época estival se trasladan a sitios de los alrededores para traer al poblado el ganado, y en otoño lo vuelven a llevar. Durante estos períodos, el ausentismo de los alumnos es notable. Esto incide negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, pues se quiebra la continuidad en los contenidos y, por consiguiente, su aprehensión. En otros casos, los chicos permanecen en el pueblo sin el acompañamiento de algún adulto y, además, a cargo de hermanos menores de edad.

Esta situación acentúa las diferencias en el desempeño de los alumnos en las aulas. Principalmente, cuando de leer y comprender se trata.

En los tres cursos con los que trabajamos, el acento estuvo en la comprensión del texto expositivo-explicativo, particularmente, en el reconocimiento de las diferentes formas de organización de ideas que estos presentan: descriptiva, descriptiva-clasificativa, comparativa, secuencial, problema-solución y causal.

² Ciertamente, el grado de contacto con la tecnología varía en cada lugar.

³ El autor recupera este concepto de un artículo de Pittard y Martlew.

Acerca de las experiencias de lectura

En adelante, nos referiremos a distintas experiencias de lectura realizadas durante el año 2013.

Durante su planificación, surgió un importante interrogante: ¿cuál es el criterio para seleccionar un determinado texto: el tema, la organización, la extensión, el grado de complejidad lingüística, discursiva o extra-textual?

Si tenemos en cuenta el tema, debe ser apropiado a la edad de los estudiantes, esto es, debe dar lugar a la recuperación de los conocimientos previos; sus características lingüísticas no deben representar un obstáculo para la comprensión.

Si durante nuestra selección priorizamos la organización del texto y procuramos que se pueda reconocer en él una específicamente o lo adaptamos, ¿no estaríamos facilitando la comprensión? Es preferible trabajar con textos que no hayan sido adaptados o contruidos para determinados fines educativos, pues estaríamos limitando las competencias de los alumnos. Sin embargo, el desempeño ellos en el aula puede determinar una adaptación que, en modo alguno, debe ser una constante; tendríamos que, por el contrario, aspirar a que el alumno tome contacto con textos más complejos.

La extensión del texto es otro aspecto que no debemos desatender. Tiene que corresponderse con las capacidades de la comprensión que se pretenden desarrollar: la extracción, la interpretación o la evaluación.

Por su parte, la complejidad está sujeta, primero, a la edad de los lectores y, en segundo lugar, a sus trayectorias lectoras, pues, como dijimos, los seres humanos desarrollamos diferentes prácticas discursivas, según el entorno social y cultural.

A partir de las diferentes experiencias de lectura relacionadas con la práctica educativa cotidiana, observamos:

- Deletreo: notamos que durante las lecturas compartidas a los chicos les interesa más pronunciar correctamente las palabras para evitar una lectura entrecortada (presumiendo risas y burlas de los compañeros) antes que detenerse en el contenido del texto que leen. Ello también influye en la lectura individual de los alumnos que deletrean: les cuesta más poder tener una idea global de un texto.
- Limitado conocimiento lingüístico: el desconocimiento del significado de las palabras no solo se restringe a términos técnicos o específicos vinculados a una disciplina o a un tema determinado. Se extiende a palabras que en otros entornos son consideradas de uso cotidiano. Ello probablemente tiene que ver con el escaso contacto con textos escritos que tienen los alumnos fuera del ámbito escolar. Hasta la fecha, las nuevas tecnologías no han tenido ningún tipo de influencia directa en la comunidad, pues esta no cuenta con servicio de telefonía móvil ni internet⁴. Solo algunos alumnos han tenido un acercamiento ocasional a una computadora, de modo que la principal fuente de información es la escuela.

Al respecto, Jamet (2006) expresa:

...leer mejora los conocimientos lingüísticos, y estos últimos permiten leer mejor. Pero si a un lector le falta una de esas competencias, entonces el proceso interactivo se ve seriamente comprometido. Así, un débil nivel de competencia fonológica entrañará dificultades de decodificación, de reconocimiento y de memorización. A su vez, esas dificultades malograrán adquisiciones y competencias cercanas. Eso implica que un proceso de reconocimiento no automatizado, demasiado costoso desde el punto de vista de la atención insumida, pondrá en riesgo la comprensión y la adquisición de vocabulario, lo cual entrañará una situación desventajosa adicional (108-109).

Si bien el uso del diccionario favorece el acceso a los significados ignorados, no es del todo útil sino se hace una buena utilización de él. Uno de los inconvenientes observados durante las clases es que los chicos no pueden seleccionar con facilidad la acepción que mejor se adecúa a la totalidad del texto y menos aún inferir ese significado a partir de su cotexto. No pueden hacer operar el significado hallado y menos reformular la construcción sintáctica u oración en el que el término fue empleado.

Con el propósito de profundizar en nuestras observaciones, elaboramos diferentes secuencias de lectura de textos expositivos a partir de los aportes de la psicología cognitiva; concretamente de la teoría de las inferencias.

⁴ Inclusive el servicio de luz eléctrica es restringido, de 15 a 24 hs. El acceso a la información se produce a través de la televisión y la radio.

A modo de ejemplo, citaremos algunas consignas y las respuestas de los alumnos:

Guía 1° año

En la guía, cuyo texto era “Los sistemas de comunicación de los delfines” (Anexo 1), el acento estuvo en el uso de las inferencias asociativas y pragmáticas. Esto nos permitió realizar un diagnóstico del grupo. Los puntos 2 (¿Qué es la comunicación?) y 3 (¿Por qué es importante comunicarse?) obtuvieron variadas respuestas:

Punto 2:

A1: “La comunicación es cuando una persona se habla con otra persona y se comunican, se informan”.

A2: “La comunicación es medio de información, contar algo, pedir algo.”

A3: “La comunicación es un medio por el cual hablan o se comunican las personas, animales o cosas entre sí.”

A4: “La comunicación es lo que hablamos con un conocido o escuchamos. Ej: las noticias, la radio, el diario.”

Punto 3:

A1: “Para aprender algo”.

A2: “Es importante comunicarse porque podés informarte y entender las cosas que te explican”.

A3: “Es importante comunicarse porque sin la comunicación o diálogo las personas no podrían entenderse”.

A4: “Es importante comunicarse para intercambiar mensajes como para orientarse, informarse”.

Guía 3° año

Realizada a partir del texto “Los vampiros” (Anexo 2)

- ✓ Uso de inferencias hacia adelante o proactivas⁵ y asociativas⁶: el punto 1 (“A partir del título ¿de qué crees que tratará el texto?”) fue resuelto con todo el grupo de alumnos. Las respuestas fueron registradas en el pizarrón:

Los vampiros:

- *Se parecen a los humanos;*
- *Chupan sangre y provocan la muerte;*
- *Tienen colmillos, ojos rojos y piel blanca;*
- *Vuelan;*
- *Son rápidos, fuertes y no envejecen.*

Los alumnos expresaron que la imagen de estos es producto de las diferentes películas que tuvieron a los vampiros como protagonistas: “Crepúsculo”, “La chica vampiro”, “Mi niñera es un vampiro” y “Treinta años de noche”.

- ✓ Uso de inferencias basadas en el texto: En dos alumnos, el punto 7 (“¿La mordedura de un vampiro puede provocar la muerte del ser humano?”) genera ciertas dificultades: A1: “*La mordedura provoca la muerte del humano porque le muerde el cuello y le chupa la sangre. Y la sustancia que inyecta puede agarrar una hemorragia*”. El alumno no se desprende de la representación que tenía antes de la lectura. A2: “*La mordedura de un vampiro sí puede provocar la muerte debido a la pérdida de sangre o el paso de enfermedades*”.

Durante las experiencias, pudimos observar que los alumnos podían discernir sin mucha dificultad los distintos tipos de organización y, sobre todo, que podían elaborar el esquema correspondiente, que es la manifestación concreta de que se comprendió el texto. Sin embargo, nuevas inquietudes nos surgieron ¿en qué medida lo aprendido puede ser extensivo a textos más complejos y extensos? ¿En qué medida lo aprendido deja de ser un contenido de una asignatura específica y puede ser asimilado como una herramienta de comprensión aplicable a disparejos textos y situaciones?

Manni (2006) habla de una práctica aplicacionista para referirse al “desarrollo de habilidades de reconocimiento por parte de los alumnos, y de aplicación de categorías, tipologías, formatos, etc., definidos a partir de las teorías en vigencia” (33). Una práctica que, desde luego, nos sirve para evaluar la aprehensión del contenido, pero que, sinceramente, resulta insuficiente en la formación de un buen lector y, por qué no, de buen un escritor. Sin embargo, a nuestro modo de ver, y teniendo en cuenta las particularidades de los alumnos del Colegio 31, esta práctica puede sernos útil hasta que ellos asimilen la importancia de la lectura en la aprehensión.

⁵ Predicen información derivada de lo que se está leyendo en ese momento y de las expectativas que genera el lector.

⁶ Activan los conocimientos previos del lector

A modo de cierre

Manni (2006) expresa:

Un buen lector y buen escritor se caracterizan por ser capaces de penetrar en profundidad en los textos y en los discursos; capaces de interconectar con otros textos y otros discursos; capaces de comprender las dimensiones lingüísticas y cognitivas comprometidas en la lectura y la escritura, gracias al trabajo y la reflexión metalingüística y metacognitiva (35).

Esto demanda de nosotros el diseño de nuevas estrategias que trasciendan el mero reconocimiento de modelos discursivos. Significaría, entre otras cosas, que expongamos a los alumnos a situaciones reales de lectura donde los textos adaptados no tengan lugar, pensando principalmente que debemos preparar a los alumnos para un nivel superior universitario o no universitario, asirlos de estas prácticas para que las puedan implementar en todos los textos indistintamente.

Anexos

1

Los sistemas de comunicación de los delfines

Todos los animales de una misma especie, aún los más elementales, se comunican entre sí. Las señales que emiten son reconocidas por sus congéneres. En los animales sociales dotados de un alto psiquismo, como los cetáceos, estos mensajes son múltiples.

En el caso de los delfines los más importantes son los de naturaleza táctiles (toqueteos, caricias, en especial amorosas), visual (posiciones, saltos) y, por supuesto, auditiva.

Los mensajes sonoros, por su parte, están tan individualizados, son tan regulares, tan divididos en secuencias con preguntas y respuestas, que no podemos sino definirlos como lenguaje. Los delfines emiten sonidos infinitamente variados (silbidos, ronquidos, gruñidos, tintineos, tamborileos, etc.), utilizan para ello su faringe, pero las ondas sonoras que utilizan son amplificadas por los tejidos adiposos de su cabeza.

Los sonidos emitidos por los delfines les sirven tanto para orientarse como para intercambiar mensajes. Reciben los ecos de las emisiones por un orificio auditivo minúsculo, cuya impermeabilidad durante las inmersiones está asegurada por un grueso tapón de cerumen. Éste conduce, sin embargo, perfectamente las ondas mecánicas, ya que los animales están dotados de un oído prodigioso.

Los delfines necesitan comunicarse entre sí. Son muy capaces de imitar un gran número de sonidos que no acostumbran emitir. Los pequeños de esta especie reciben consignas por parte de los adultos, que comprenden, memorizan y aplican. Los adultos saben informarse entre sí acerca de la proximidad del peligro y sobre las tácticas apropiadas para enfrentarlo.

No existen pruebas definitivas de que los delfines hablen tan claramente como los humanos, pero hay numerosas hipótesis. Después de todo, para traducir el lenguaje del delfín al lenguaje humano tendríamos que poseer claves, de las que no disponemos hoy y probablemente nunca.

2 (fragmentos)

Los vampiros

Fueron los europeos quienes pusieron al vampiro como protagonista de innumerables leyendas. Este mamífero se hizo famoso en el mundo por la novela *Drácula* de Bram Stoker. En ella el protagonista salía por las noches convertido en vampiro y daba muerte a bellas mujeres al morderles el cuello y chuparles la sangre.

El vampiro (*demodus rotundus*) es un muerciélago de la subfamilia de los Desmodóntidos. Miden entre 6,5 y 9,5 centímetros de longitud; pesan entre 20 y 50 gramos, carecen de cola. [...]

Se alimenta de sangre (es hematófago o vampírico). La cantidad que extrae el vampiro es pequeña; el mayor peligro se encuentra en la posibilidad de que transmita los gérmenes de la rabia. También puede generar enfermedades como la fiebre murina y la enfermedad de Chagas entre otras, que producen, a veces, graves daños al ganado.

[...]

Rara vez ataca al hombre, pero cuando lo hace lo muerde en el dedo grueso del pie, en las orejas o en el hombro. Al morder, el vampiro inyecta una sustancia con la saliva que adormece el lugar al mismo tiempo que inhibe la cicatrización. Su mordedura tiene forma de “V” y provoca una abundante hemorragia. [...]

Bibliografía

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Jamet, E. (2006). *Lectura y éxito escolar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gerbaudo, A. (2006). “Funciones del lenguaje”, “tipologías textuales” y “géneros del discurso”. Revisiones y malentendidos didácticos. En Gerbaudo, A. y otros. *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*. Santa Fe: edicionesUNL
- (2006). Lectura y escritura como contenido transversal. Propuestas a partir de prácticas en curso. En Gerbaudo, A. y otros. *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza*. Santa Fe: edicionesUNL
- Manni, H. (2006). Otros enfoques para la enseñanza. Dimensiones lingüísticas, cognitivas y estratégicas. En *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza*. En Gerbaudo, A y otros. *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza*. Santa Fe: edicionesUNL
- (2006). Los supuestos básicos para la enseñanza de la comprensión lectora. Límites y riesgos de su aplicación. En Gerbaudo, A. y otros. *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*. Santa Fe: edicionesUNL
- Palachi, C. (2006). ¿Qué lugar ocupa la reflexión metalenguística en relación con los procesos de lectura y escritura? En Gerbaudo, A. y otros. *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza*. Santa Fe: edicionesUNL
- Zimmermann, L. (2006). Diversidad cultural en las prácticas de enseñanza de la lectura. Gerbaudo, A. y otros. *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*. Santa Fe: edicionesUNL
-

Gloria Carmen Quispe es profesora en Letras por la Universidad Nacional de Jujuy. Se desempeña como docente en una escuela de Nivel Medio y en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNJu en la cátedra de Literatura Argentina II. Es miembro de diferentes equipos de investigación cuyo objeto de estudio es la comprensión lectora y la literatura del Noroeste Argentino. Ha participado en diversos Congresos, Jornadas y Simposios con ponencias relacionadas con diferentes temáticas.

RELACIONES DE SIGNIFICADO Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO DEL PATRÓN TEMÁTICO EN CONTEXTOS DE INTERACCIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Ligia Quse

lquse@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales

COMMUNICARE Grupo de Investigación

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

Los patrones temáticos son definidos por Lemke (1997) como las distintas maneras de decir lo mismo, cuando se habla ciencia en el aula (102). En la comunicación, el patrón temático se formula de modos y en momentos diversos, ya que los conocimientos se van armando durante su presentación en la interacción discursiva (De Longhi, 2000: 14). Así, los significados son compartidos (Edwards y Mercer, 1988: 13), y conforma un entramado de vínculos conceptuales acerca de qué se dice y de cómo se lo dice, mediante variadas estrategias discursivas (Candela, 2001: 50), en una forma de hablar particular que configura al objeto de estudio, en este caso la Biología.

Este trabajo es parte de una investigación mayor que evalúa cambios en la construcción del patrón temático en diferentes años de la escuela secundaria, en las relaciones de significado y en las estrategias de desarrollo temático, dimensiones en las que se analizan los intercambios conversacionales. Se estudian cuanti y cualitativamente las intervenciones sobre el contenido célula durante todas las clases que componen una unidad didáctica por año escolar. Las participaciones tanto del docente como de los alumnos se registraron en audio y transcribieron posteriormente en dos escuelas de la ciudad de Córdoba que tenían el mismo docente en los distintos cursos.

Esta presentación se aboca a conocer las características de los diagramas de patrón temático y se realizan asimismo comparaciones en distintos momentos de su desarrollo y su evolución en el tiempo. Para el diseño de los patrones temáticos se atiende principalmente a la dimensión de los significados biológicos. Para ello, las intervenciones fueron categorizadas y con ellas se graficaron los diagramas de patrón temático en diferentes etapas: por episodio, luego por clase y, finalmente, por unidad didáctica. El análisis generado pretende considerar didácticamente cómo se provee de sentido a aquello que se dice en la conversación y aporta información sobre cómo se complejiza el desarrollo temático en el trayecto educativo.

Palabras clave: diagramas de patrón temático - clases de Biología en secundaria - interacción discursiva

Introducción

El aula constituye un escenario multidimensional donde se establecen influencias recíprocas (De Longhi, 1994: 12, Jackson, 1991: 17; Pérez Gómez, 1996: 80). Docente y alumnos entran en contacto en torno a un objeto de conocimiento que los reúne para hablar sobre él en diferentes instancias de la escuela

secundaria. Se genera entre estos participantes un tipo particular de comunicación, que tiene la finalidad de promover la construcción de conocimientos (Rosales, 1987: 15).

Así, en este escenario, la interacción que se establece de forma permanente puede verse como la vida del aula (Baleroni Cajal, 2003: 127). En ella se relacionan los miembros del grupo con contenidos disciplinares específicos, en este caso biológicos. Y el desarrollo temático que se elabora acerca de estos últimos, está influenciado por el contexto. Éste puede analizarse en sus diferentes dimensiones constituyentes, como el contexto físico, el lingüístico y el mental (Quse, 2013: 11; Stubbs, 1984: 17).

Entonces, esta vida del aula es definida y redefinida en todo momento, revelando y estableciendo sus contornos. Jackson (1991: 45) la caracteriza con rasgos como la organización, la heterogeneidad, como un espacio donde se suceden cambios, se proponen diferentes actividades, se manifiesta la incertidumbre y la necesidad de las explicaciones. Estas últimas se propician mediadas por el lenguaje, de manera tal que educación y diálogo necesariamente se implican mutuamente (Kelly, 2007: 444, De Longhi, Ferreyra, Peme, Bermudez, Quse, Martínez, Iturralde y Campaner, 2012: 4).

De este modo, se estimulan las vinculaciones entre las ideas previas y las nuevas, referidas a la Biología, a su práctica y a su enseñanza, tanto de los docentes como de los alumnos. A través de aquello que dicen los participantes, el contenido escolar se arma en su presentación (De Longhi, 2000: 14), en el transcurso de la comunicación. En este proceso se configura un entramado de relaciones conceptuales que son puestas de manifiesto en las distintas formas de expresarse acerca del contenido. Además, se pretende que este entretendido de significados se convierta en un conocimiento compartido (Edward y Mercer, 1988: 13) para todos los integrantes del grupo.

La comunicación en clases de Biología

En las clases se ponen en contacto formas de habla distintas como la de los estudiantes, más cercana al conocimiento cotidiano, y la del profesor, que intenta aproximarlos al conocimiento científico mediante el escolar (Rodrigo, 1994: 11). Este pasaje de saberes en la transposición acontece en la situación didáctica (Brousseau, 2007: 13). Pues si se destaca la relación didáctica en este intercambio, lo que sucede en el aula puede visualizarse como las transformaciones sucesivas de los conocimientos biológicos, con la intencionalidad determinada de alcanzar su comprensión.

De este modo, un contenido y una epistemología específica se reconstruyen cuando se enseña, ya sea de manera explícita o implícita (Flores-Camacho, Gallegos-Cázares, Bonilla, López y García, 2007a: 18). Así, de acuerdo a Lemke (1997), se habla ciencia cuando profesores y alumnos detectan un problema, realizan observaciones, plantean hipótesis, diseñan experimentos, analizan una situación, etcétera (11).

Este proceso puede pensarse entonces, como una conversación entre los participantes (Cubero, 2001: 15), que tiene el desafío de reconocer cómo actúa la comunicación entre lo que el profesor espera que se entienda del contenido escolar y aquello que finalmente los alumnos identifican, en función del desarrollo temático realizado (Seeger, 1991: 138), pues, los aspectos de la vida cotidiana, familiares a los alumnos, pueden ser expresados desde términos nuevos o desconocidos durante las explicaciones del profesor. En estas instancias, los estudiantes pueden enfrentarse con equivocaciones y malentendidos, si no identifican con claridad acerca de qué se está hablando en el transcurso de la clase.

Esta problemática es cotidiana para los docentes, quienes pueden darse cuenta que para los alumnos mucho de lo que se habla en la clase carece de sentido (Caamaño, 1997: 6). Este es uno de los desafíos actuales de las aulas de Ciencias (Abell y Lederman, 2007), donde se espera formar alumnos que puedan participar activamente en la sociedad, de forma reflexiva y crítica.

El patrón temático del diálogo

En la elaboración de los contenidos, se genera una continuidad en la interacción discursiva, que va de una instancia a otra, dentro de la misma clase, entre ellas o durante el año escolar. Así, el desarrollo temático también se encuentra influenciado por lo que se dice en la casa o en televisión, lo que propone el libro de texto o lo trabajado en otras asignaturas. En estas confluencias dialógicas, se emplean diversos tipos de participaciones, mediante los cuales se expresa el patrón temático biológico.

Lemke (1997) define a los patrones temáticos como las distintas maneras de decir lo mismo, cuando se habla ciencia en el aula (41). En la comunicación educativa, este patrón se formula en diferentes modos y momentos, involucrando variadas estrategias discursivas (Candela, 2001: 54), en una forma de hablar particular que configura al objeto de estudio como la célula en este caso.

Para su análisis, pueden considerarse diversas dimensiones, como las relaciones de significados biológicos y las estrategias de desarrollo temático (Quse y De Longhi, 2011: 5). La primera analiza las intervenciones del docente o de los alumnos, que dejan de manifiesto las relaciones de significados que se establecen en la oralidad de la clase, como las caracterizaciones, analogías, clasificaciones, etcétera. Describen cómo se enuncia el patrón temático en el diálogo y consta de expresiones acerca del contenido biológico, haciendo explícita la red semántica.

La segunda dimensión, se refiere a formas de habla que posibilitan la circulación de las nociones que elaboran el patrón temático. Consta de intervenciones, tanto del docente como de los alumnos, que presentan el contenido biológico y que darán lugar a la construcción estructural del discurso, como los aportes, las solicitudes, las repeticiones, las condensaciones, las recapitulaciones, entre otras.

Metodología

Este trabajo es parte de una investigación mayor que evalúa cambios en la construcción del patrón temático en diferentes años de la escuela secundaria, en las relaciones de significado y en las estrategias de desarrollo temático, dimensiones en las que se analizan los intercambios conversacionales (Quse, Meinardi y De Longhi, 2006: 4; Quse y De Longhi, 2011: 2). El estudio es parte de una tesis de doctorado financiada por CONICET y dirigida por la Dra. Ana Lía De Longhi, en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, de la Universidad Nacional de Córdoba.

Se estudian cuanti y cualitativamente las intervenciones sobre el contenido célula formuladas durante todas las clases que componen una unidad didáctica por año escolar. Las conversaciones se registraron en audio, y se transcribieron posteriormente, en dos cursos del ciclo básico y en dos del ciclo de especialización, de dos escuelas de la ciudad de Córdoba que tenían el mismo profesor. En este trabajo se hace referencia a una de las educadoras, Nora.

El tópico biológico célula fue escogido luego de un análisis de contenido de los documentos curriculares del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (en el momento de vigencia de la Ley Federal de Educación, N° 24.195, que en el transcurso de la investigación se modificó con la Ley de Educación Nacional, N° 26.206, en uso en la actualidad) y de entrevistas en profundidad a docentes de Biología (Quse, 2010a: 5). Este artículo se aboca a conocer las características de los diagramas de patrón temático formulados, y realiza asimismo comparaciones acerca de su desarrollo y de su evolución en el tiempo.

Para el diseño de los gráficos de patrón temático se atendió principalmente a la dimensión de los significados, cuyas categorías constituyeron los nexos entre los conceptos considerados clave. Las intervenciones se clasificaron y graficaron en distintas etapas del desarrollo de la conversación, por episodio, luego por clase y finalmente por unidad didáctica, superponiendo los diagramas resultantes consecutivamente, para obtener el del nivel superior.

También se analizaron diagramas de patrón temático realizados con los datos proporcionados por los alumnos en entrevistas posteriores a la finalización de la unidad didáctica. Estas tuvieron la finalidad de reconocer qué identificaban los estudiantes luego de ocurrida la instancia de elaboración conjunta.

Corpus considerado para el análisis

Para el análisis se consideraron 10165 intervenciones totales de las 12777 registradas y transcritas.

Todas son parte de 35 clases. A la profesora Nora (el caso que se presenta aquí), le corresponden 21 clases distribuidas de la siguiente forma:

- Primer año: 3 clases, 22 episodios, 1247 int.
- Tercer año: 11 clases, 37 episodios, 2325 int.
- Cuarto año: 3 clases, 18 episodios, 1222 int.
- Quinto año: 4 clases, 21 episodios, 1238 int.

Análisis

El análisis cuantitativo, atendió a los valores de aparición de las categorías en cada curso, comparando las frecuencias de aparición en diferentes instancias. Se efectuó con el programa QDA Miner 3.2 (Provalis Research, Canada).

A la vez, el análisis cualitativo, permitió estudiar la evolución del desarrollo temático y la finalidad de las intervenciones de manera didáctica. El diseño de los diagramas de patrón temático, como si fueran diagramas conceptuales, se realizó siguiendo la secuencia planteada en el abordaje de los contenidos y mediante el programa CmapTools 5.04 (Institute for Human and Machine Cognition, E.U).

Resultados

Célula, un contenido particular

La “célula” es un contenido central en la Biología contemporánea y, por lo tanto, relevante de ser enseñado durante la escolaridad. Su desarrollo temático puede variar en los diferentes años de la secundaria, entre solo la mención del concepto hasta un tratamiento más profundo. Como expresa Pozo (2007), los jóvenes difícilmente hayan tenido referentes concretos para alcanzar el aprendizaje de esta temática, a la vez que continuamente se incrementa la complejidad de la información a la que acceden a medida que avanzan en el trayecto educativo.

Distintas investigaciones destacan temas considerados como tradicionalmente difíciles tanto por los alumnos como por los docentes, entre los que se cita el de la “célula”. Así, la Biología Celular se caracteriza como problemática tanto en la escuela primaria como en la secundaria (Flores-Camacho, Gallegos-Cázares, García-Franco, Vega-Murguía y García-Rivera, 2007b: 7; Dikmenli, 2010: 235). Por su parte, abundante bibliografía señala que enseñar “célula” y aprenderla encierra una dificultad intrínseca por su nivel de abstracción y por ser un sistema biológico complejo (Herrera San Martín y Sánchez Soto, 2009: 64).

Inclusive existen estudios (Quse, 2011: 1) que analizan una variedad de dificultades en el aprendizaje del concepto de célula o en aquellos relacionados con ella (Dikmenli, 2010: 236; Ariza Rúa, Yaber Goenaga, Muñiz Olite, Hurtado Márquez y Figueroa Molina, 2009: 222; Rodríguez Palmero, 2003: 243; Nigro, Campos, y Dessen, 2007: 4). En las investigaciones, los autores advierten que muchas veces los estudiantes presuponen haber alcanzado el aprendizaje de las nociones de la Biología Celular, tan solo por reconocer que su tratamiento se reitera en diferentes etapas del sistema educativo. Sin embargo la temática, a pesar su abordaje en distintos cursos y unidades didácticas, no es adecuadamente comprendida por los alumnos, situación que también es evidenciada desde las prácticas cotidianas de los docentes (Mengascini, 2006: 485).

De acuerdo a los lineamientos curriculares, el tratamiento más extensivo sobre el tema en cuestión se prevé entre el segundo y el tercer curso, en función a las decisiones institucionales o personales de los profesores involucrados. Así, en Ciencias Naturales de primer año, se pretende una introducción a la Biología, sus características y objeto de estudio, la emergencia de la Vida como rasgo distintivo entre los niveles de organización de la materia, entre otros aspectos.

En los otros cursos del ciclo básico, la pretensión es que los alumnos identifiquen los principales componentes celulares, su estructura, localización, características y funciones a través de los procesos en los que se hallan involucrados. En el ciclo de especialización, se espera el abordaje de significados más específicos, integrando los conocimientos ya trabajados, a la vez que los provenientes de otras asignaturas.

El diálogo en la construcción compartida, desde los aportes y solicitudes del docente y de los alumnos

Nora trabaja los contenidos de manera dialógica, por lo cual fue posible evidenciar este rasgo como característico de sus intervenciones, entre las clases y a través de los cursos observados en la investigación. El análisis cuantitativo evidenció que casi todas las estrategias empleadas para el desarrollo temático y para la elaboración de los significados biológicos, se encontraron presentes en todos los años. Si bien se observaron cambios en su ocurrencia en los diferentes cursos de la escuela secundaria, estos no describieron una tendencia (Quse y De Longhi, 2013: 6).

Respecto al desarrollo de los contenidos planificados, Nora lo efectúa con un amplio alcance, vinculando nociones generales con otras altamente específicas, a medida que presenta el patrón temático. Esta manera de trabajar los saberes puede caracterizarse como sistémica, en el sentido de ir de lo general a lo particular y viceversa, diferenciando e integrando las ideas del grupo y haciéndolas avanzar, en ciclos sucesivos (De Longhi et al., 2012: 3).

Continuamente en el desarrollo temático, la docente invita a sus alumnos a participar de la conversación. Esto ocurre en las diferentes actividades en las que la profesora propone a los jóvenes

estrategias didácticas como el análisis de vídeos o datos, modelizaciones, preguntas escritas, búsqueda de información, entre otras, al igual que cuando establece oralmente las explicaciones (Quse, 2009: 6).

Se analizó además, la co-ocurrencia en ambas dimensiones, estudio que denota la cercanía en la expresión entre los diferentes tipos de intervenciones. En la dimensión de estrategias de desarrollo temático, los resultados expresan la co-ocurrencia de los aportes del alumno y del profesor, lo cual da cuenta del carácter dialógico de la conversación. Posteriormente, la solicitud del profesor al alumno evidencia cómo ocurre la retroalimentación a partir de las preguntas o pedidos que la docente presenta al alumno para continuar el desarrollo de la temática.

Por su parte, en la dimensión de las relaciones de significado biológico, las categorías más próximas entre sí son la caracterización y la nominación. La caracterización es una estrategia ampliamente utilizada en la Biología, desde el componente descriptivo de esta ciencia, y se vincula estrechamente con la nominación, intervención que otorga nombres altamente específicos a las estructuras y procesos que ocurren en y entre los seres vivos. Siguiendo los resultados de este estudio, se unen a este grupo de estrategias discursivas, los procesos, las localizaciones, la composición, las sinonimias y las comparaciones, y, finalmente, se ligan las clasificaciones, las cuantificaciones y los ejemplos.

Diagramas de patrón temático en la interacción discursiva, por episodio y por clase

Los diagramas de patrón temático se graficaron teniendo en cuenta diferentes instancias de su elaboración discursiva durante el desarrollo de los contenidos. En el primer nivel, el de los episodios, fue posible identificar las etapas de inicio, desarrollo y cierre del tema, que se reconocen habitualmente para demarcar los momentos del transcurso de una clase. Asimismo, se han reconocido en los episodios rasgos particulares que permiten tipificar las funciones didácticas de recuperación de ideas previas, de recapitulación o de síntesis. Esto está en estrecha relación con las estrategias de desarrollo temático empleadas en la elaboración de la estructura sintáctica (Lemke, 1997: 29; Quse, 2010b: 1).

Los diagramas de patrón temático de los episodios pueden visualizarse como pequeños diagramas conceptuales, dependiendo de la extensión que alcancen, con pocos núcleos temáticos y relaciones entre ellos. A medida que avanza la interacción discursiva, se van uniendo entre sí para configurar el patrón temático de toda la clase.

De este modo, estas uniones se establecen a partir de los puntos comunes o similares que poseen, que en algunos casos corresponden a partes de los episodios o inclusive al episodio completo. Una vez establecidas las uniones para conformar el diagrama de patrón temático de la clase, se visualizan núcleos temáticos. Algunos de ellos, alcanzan una mayor densidad de nociones involucradas y, a su vez, de vinculaciones entre ellas. Esto denota la intencionalidad didáctica del docente en cada momento, al poner énfasis en alguna construcción en particular, a medida que se trabajan los contenidos.

Asimismo, se encontró cómo algunos aspectos del conocimiento biológico eran abordados con mayor profundidad, otros de forma más superficial y otros directamente no eran tratados. Esto ocurría en acuerdo o no, con lo establecido previamente en las planificaciones y entrevistas realizadas a la docente sobre su proyecto de desarrollo de los temas, antes de iniciar la unidad didáctica.

También aquí sobresalen los rasgos de la comunicación en el diseño del patrón temático, puesto que la interacción discursiva acontece en vivo y en directo, sin ediciones. Así, cuando dialogan y, por ejemplo, un alumno hace una pregunta, el docente tiene que considerar antes de darle respuesta qué alcance del contenido pretende abordar en ese momento, con qué saberes ya se cuenta, cuál es la secuencia del desarrollo temático que tiene planificada, cuáles pueden ser las ideas previas del alumno y, en función de ello, cuál es una manera adecuada de hacer comprensible el contenido, entre otras. De este modo, la interacciones se gestan en situaciones de simultaneidad, rapidez y espontaneidad, lo que puede generar interferencias en la construcción del conocimiento (Quse y De Longhi, 2010: 12).

Entre clases, diagrama de patrón temático de la unidad didáctica

Cuando se observan el diagrama de patrón temático de la unidad didáctica, que se conforma entre los diagramas de las clases, puede verse que estos se han expandido en diferentes direcciones. Se visualiza un efecto multiplicativo, donde muchos de los núcleos temáticos iniciales se han ampliado. Sin embargo, esto no ha ocurrido en todos los puntos del gráfico por igual.

Esto hace que el alcance de las relaciones de significados aumente entre diferentes puntos del diagrama y gracias a la secuencia de desarrollo propuesta por la docente. De este modo, los aspectos abordados en los diagramas del nivel de los episodios configuran un entramado que se vuelve cada vez más integrado en los diagramas de las clases y de estos en los de las unidades didácticas.

A la vez, se genera integración cuando los diagramas se relacionan mediante los ejemplos o las clasificaciones que se van dando a medida que avanza la explicación, desde aspectos más generales a otros más específicos o viceversa. En el caso del patrón temático de la unidad didáctica, la interrelación es mucho mayor, puesto que el docente ofrece un ida y vuelta cuando avanza en el desarrollo temático. Por ejemplo, se evidencia el progreso de las analogías de la célula con la escalera, con la construcción edilicia y con la fábrica, y de este modo se agregan elementos característicos a cada una de ellas a medida que evoluciona el abordaje del tema.

Entre unidades, diagramas de patrón temático en el tiempo

Cuando se comparan los diagramas de patrón temático de las unidades didácticas, obtenidos de los cuatro cursos de Nora registrados, es posible analizar cómo se produce el abordaje de los saberes en el tiempo. El tema “célula” puede observarse como un contenido central, que adquiere especificaciones a medida que se avanza en el desarrollo temático.

Así, en primer año, se destaca la célula como eje común a los seres vivos, que configura la unidad en los niveles de organización de la materia que poseen la propiedad de la Vida. En el segundo curso, se enfatizan sus rasgos estructurales, funcionales y evolutivos. De esta manera, se aborda la célula en su composición y, a su vez, en las características y procesos que realizan sus organelas, las funciones celulares y su evolución en el tiempo. Además, se establecen clasificaciones tanto de los tipos celulares como de los organismos resultantes de acuerdo con poseerlos, así como las teorías que explican los cambios ocurridos en su estructura en el tiempo.

Ya en tercer año, el hincapié recae en las funciones del organismo en relación con las funciones celulares, de este modo, se trabaja en el contexto de las estructuras y se amplía el conocimiento de las funciones metabólicas y de estas vinculadas a los procesos que ocurren en el individuo. Finalmente, en quinto año, se especifican aún más las estructuras y funciones celulares en los procesos del organismo; en el caso de Nora se centra en el sistema inmunitario.

De este modo, comparando los diagramas del diálogo en las diferentes unidades didácticas, puede verse que los patrones temáticos se vinculan unos con otros, propagando la comprensión de las ideas. En la extensión de los gráficos de Nora, se visualiza su trabajo con las particularidades de los contenidos, a la vez que también la mayor cantidad de lazos entre ellos.

Las flechas entre términos clave se vuelven más numerosas y se entrecruzan continuamente, evidenciando de esta forma cómo, a través del diálogo, la docente establece vinculaciones dentro del contenido en pos de su entendimiento. Así, en el desarrollo temático, se generan variadas alternativas para visualizar una idea, en las diferentes instancias temporales en que se la aborda en la unidad didáctica.

Las relaciones que provoca la docente en las conceptualizaciones son heterogéneas, como de causa y consecuencia, establece anclajes con aspectos de la vida cotidiana mediante la evocación o la personificación, generando retroalimentaciones entre los diferentes temas. Al mismo tiempo, construye nociones de elevado nivel de complejidad, de manera de no desvirtuar el contenido en las caracterizaciones, pero haciéndolas accesibles y significativas para los jóvenes.

Los diagramas de patrón temático de la interacción discursiva y en lo que los alumnos identifican posteriormente

A pesar del amplio tratamiento alcanzado en las clases, evidenciado por los diagramas de la interacción discursiva, aquellos conocimientos que los alumnos logran identificar distan bastante de alcanzar esa extensión. Así, los diagramas de patrón temático posteriores a la interacción resultan con escaso desarrollo, lo que da cuenta de que a pesar del trabajo discursivo presentado en el aula, los educandos no lograron identificar la temática en toda la profundidad en la que fue trabajada en conjunto.

Durante las clases y con la guía de la docente, se arribó a la construcción conjunta de variadas nociones, a las que se llegó mediante la participación de todo el grupo. Sin embargo, como señalan Mortimer y Pessoa de Carvalho (1996: 8), no se puede establecer claramente si el alumno que poseía una idea inicial permaneció con ella o la transformó en la nueva idea construida durante la clase. Se infiere de los diagramas posteriores a las clases que los estudiantes arribaron a un nivel de tratamiento de los significados de tipo superficial, que no manifiesta la comprensión de todo lo conceptualizado en forma conjunta. Pues es la calidad de las participaciones de los estudiantes la que da cuenta del aprendizaje que es alcanzado (Koufetta-Menicou y Scaife, 2000: 82).

Así, los diagramas graficados por los estudiantes, al finalizar las unidades didácticas, no llegan a ser un organizador general, como en el caso de la planificación, sino, en todo caso, un resumen de él, con un

insuficiente abordaje de las relaciones entre los significados, pues, en tanto a la cantidad de nociones y de vínculos entre ellas, aquello que finalmente logran identificar los estudiantes es muy poco, si se los compara con los expresados en el diálogo de las clases.

De acuerdo con lo observado en los resultados, los alumnos solo se apropiaron de una parte de lo que se dijo y de cómo se lo dijo. Por ello, cabe cuestionarse acerca de cómo fue el trabajo que realizaron los estudiantes con el contenido, cuánto se implicaron en la tarea propuesta para alcanzar la comprensión de la célula y se vuelve imperativo reconocer cuánto hablaron ellos sobre este tema y cuánto la docente. Se remarca la necesidad de que sean los mismos educandos quienes tomen la palabra, a través de sus aportes, de sus solicitudes y de todas aquellas estrategias discursivas que ponen de manifiesto el manejo de los saberes en la conversación.

Conclusiones e implicancias didácticas

De este modo, el análisis generado evidenció cómo la célula es un contenido central en la Biología y que su desarrollo temático puede variar en los diferentes años de la secundaria, siendo que considerada una temática tradicionalmente difícil.

Respecto al caso analizado, la profesora Nora trabaja los conocimientos de manera dialógica, con diferentes estrategias discursivas. Entre los tipos de intervenciones consideradas en esta investigación, casi todas se encontraban presentes en todos los cursos, evidenciando cambios en su ocurrencia en la escuela secundaria. Las co-ocurrencias denotaron la cercanía en la expresión entre los diferentes tipos de intervenciones, principalmente entre las categorías de los aportes del docente y de los alumnos como entre la caracterización y la nominación.

Respecto de los diagramas de patrón temático, pudo evidenciarse que algunos de los núcleos temáticos alcanzaron mayor densidad y vinculaciones entre las nociones, lo que denota la intencionalidad didáctica del docente de poner énfasis en alguna construcción en particular, a medida que se trabajan los contenidos.

Cuando se observan los diagramas de patrón temático a los que se arriba al finalizar la unidad didáctica, puede verse que éstos se han expandido en diferentes direcciones y los significados se integran a medida que avanza el desarrollo temático, lo que da cuenta del amplio tratamiento realizado en la interacción discursiva. A pesar de ello, los alumnos logran esbozar diagramas de escaso desarrollo y evidencia que, a pesar del trabajo discursivo presentado en el aula, los educandos no lograron identificar la temática en toda la profundidad en la que fue trabajada en conjunto.

Así, el estudio pretende considerar didácticamente los cambios en el desarrollo del patrón temático de la célula en el trayecto educativo. A su vez, desde el estudio de cómo las estrategias de desarrollo temático ponen en juego las relaciones de significado en la interacción discursiva, esta investigación delimita la relevancia de la comunicación en la agenda didáctica de la formación de profesores de Biología. En ese sentido, cabe destacar el contenido disciplinar, estructurado en un tipo de mensaje en el análisis del discurso, antes que sus aspectos estructurales y lingüísticos. En este estudio se subraya la intencionalidad que las interacciones discursivas poseen en su contexto de ocurrencia: las situaciones didácticas.

Las implicancias para la práctica docente son amplias, pero es fundamental identificar las posibles interferencias en los mensajes que se elaboran dentro del grupo. Asimismo, reconocemos el rol de los procesos de metacognición y de metaanálisis, tanto en los profesores como en los estudiantes, para identificar lo nuevo entre todo lo que se dice. Entonces, cuando se retoma un contenido, hay que tomar en cuenta mediante qué estrategias esto se plasma en la tarea didáctica, con qué expresiones se lo reitera y cómo se lo trabaja a partir de allí.

Se vuelve relevante entonces la planificación de la comunicación, tanto en los documentos como en las intervenciones previstas. La comunicación en el aula precisa repensarse en tanto competencia docente, que, si bien requiere tener su base en la formación del profesorado, ha de revisarse críticamente a lo largo de las prácticas educativas.

Bibliografía

- Abell, S. K. y Lederman N. G. (2007). *Handbook of Research on Science Education*. New Jersey: LEA.
- Ariza Rúa, D. L.; Yaber Goenaga, I. A.; Muñoz Olite, J. L.; Hurtado Márquez, J. S. y Figueroa Molina, R. E. (2009). Los mapas conceptuales como estrategia didáctica para el aprendizaje de conceptos de biología celular en estudiantes de ciencias de la salud. *Salud Uninorte*, 25 (2), 220-231.

- Baleroni Cajal, I. (2003). A interação de sala de aula: como o professor reage ás falas iniciadas pelos alunos? En Pagliarini, M. I. y de Asis-Peterson, M. A. (Orgs.) *Cenas de aula*. (125-159). Campinas: Mercado letras.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de las situaciones didácticas*. (Dilma Fregona, trad.). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Caamaño, A. (1997). Lenguaje y comunicación en ciencias. *Alambique*, 12, 5-7.
- Candela, A. (2001). Modos de representación y género en clases de ciencias. *Investigación en la escuela*, 45, 45-56.
- Cubero, R. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la escuela*, 45, 7-19.
- De Longhi, A. L. (1994). Alternativas de investigación en Didáctica de las Ciencias. *UBP*, 2 (5), 11-23.
- . (2000). El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(2), 201-216.
- De Longhi, A. L.; Ferreyra, A.; Peme, C.; Bermudez, G. M. A.; Quse, L.; Martínez S.; Iturralde, C.; Campaner, G. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. *Eureka*, 9 (2), 178-195.
- Dikmenli, M. (2010). Misconceptions of cell division held by student teachers in biology: A drawing analysis. *Scientific Research and Essay*, 5 (2), 235-247, [Revista virtual]. Recuperado de <http://www.academicjournals.org/SRE>
- Edwards, D. y Mercer. N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. (MEC, trad.). Barcelona: Paidós.
- Flores-Camacho, F.; Gallegos-Cázares, L.; Bonilla, X.; López, L. I. y García, B. (2007a). Concepciones sobre la naturaleza de la ciencia de los profesores de Biología del nivel secundario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 359-380.
- Flores-Camacho, F.; Gallegos-Cázares, L.; García-Franco, A.; Vega-Murguía, E. y García-Rivera, B. (2007b). El conocimiento de los profesores de Ciencias Naturales de secundaria: un estudio en tres niveles. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (3), 1-19.
- Herrera San Martín, E. y Sánchez Soto, I. (2009). Unidad didáctica para abordar el concepto de célula desde la resolución de problemas por investigación. *Paradigma*, 30 (1), 63-85.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. (Guillermo Solano, trad.). Madrid: Morata.
- Kelly, G. J. (2007). Discourse in science classrooms. En Abell, S. K. y Lederman, N. G. (Eds.) *Handbook of Research on Science Education*. (443-469). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koufetta-Menicou, C. y Scaife, J. (2000). Teachers' questions - types and significance in science education. *School Science Review*, 81 (296), 79-84.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. (García, Ana et al., trad.). Barcelona: Paidós.
- Mengascini, A. (2006). Propuesta didáctica y dificultades para el aprendizaje de la organización celular. *Eureka*, 3 (3), 485-495.
- Mortimer, E. F. y Pessoa de Carvalho, A. M. (1996). Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de ciências. *Cadernos Pesquisa*, 96, 5-14.
- Nigro, R.; Campos, M. y Dessen, E. (2007). A célula vai até a escola. *Genética na escola*, 2 (2), 4-10, [Revista virtual]. Recuperado de <http://geneticanaescola.com.br/wp-home/wp-content/uploads/2012/10/Genetica-na-Escola-22-Artigo-02.pdf>
- Pérez Gómez, A. I. (1996). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. (78-114). Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2007). Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. En Pozo, J. I. y Flores-Camacho, F. (Eds.) *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia*. (73-90). Madrid: Machado Libros.
- Quse, L. (2009). Actividades para retomar y trabajar contenidos en la elaboración del patrón temático en Biología. *VI Jornadas de Investigación Educativa*, [Memoria CD]. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Córdoba.
- . (2010a). La interacción discursiva en el aula de Biología. *Diálogos Pedagógicos*, 15, 112-116.
- . (2010b). Patrones temáticos en la interacción discursiva del conocimiento biológico: apreciaciones metodológicas para su identificación. *IX Jornadas Nacionales y IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología* (pp. 1-3), Tucumán, Argentina, [Memoria virtual]. Recuperado de <http://congresosadbia.com/ocs/index.php/tucuman2010/tucu2010/paper/viewFile/495/316>

- (2011). La construcción del conocimiento acerca de la célula en el aula: problemas en relación con su enseñanza y aprendizaje. *VII Jornadas de Investigación en Educación* (pp. 1-11), Huerta Grande, Córdoba, [Memoria CD].
- (2013). *La construcción del patrón temático acerca de la célula, en la interacción discursiva, durante la escuela secundaria*. (Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación). Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba, Argentina.
- Quse, L. y De Longhi, A. L. (2010). Interferencias en la elaboración del patrón temático en la clase de Genética Humana. *Revista de Educación en Biología*, 13 (1), 8-14.
- (2011). Hablar de Biología en el aula: categorías en la comunicación del Patrón Temático. *VII Jornadas de Investigación en Educación*, [Memoria CD]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Huerta Grande, Córdoba.
- (2013). La comunicación del patrón temático en las clases de Biología. *I Jornadas Internacionales en torno a la Enseñanza en la Educación Superior* (pp. 1-9), [Memoria CD]. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.
- Quse, L., Meinardi, E. y De Longhi A. L. (2006). ¿Cómo un conocimiento biológico se construye en la interacción discursiva? Presentación de un proyecto focalizado en el patrón temático de los discursos áulicos. *Memoria de las VII Jornadas Nacionales y II Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*. Neuquén. Argentina.
- Rodrigo, M. J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? *Investigación en la escuela*, 23, 7-15.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2003). La célula vista por el alumnado. *Ciencia & Educação*, 9 (2), 229-246.
- Rosales, C. (1987). *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Narcea.
- Seeger, F. (1991). Interaction and knowledge in mathematics education. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 11 (2.3), 125-166.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*. (Vázquez, L. y Vázquez, J., trad.). Buenos Aires: Cíncel - Kapeluz.
-

Ligia Quse es bióloga y profesora en Ciencias Biológicas por la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEFyN) y doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba. Es docente de la carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas (FCEFyN, UNC) y realiza investigación en el grupo COMMUNICARE en la construcción del conocimiento biológico en la interacción discursiva y en Didáctica de la Biología.

PARTE II. PARTICULARIDADES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

RIQUEZA LÉXICA: ESTUDIO COMPARATIVO EN CUATRO SINTOPÍAS

Carlos Jones

jonesga@montevideo.com.uy

Soraya Ochoviet

soraicho@hotmail.com

Fundación Comillas

Montevideo – URUGUAY

Resumen

Este trabajo integra una investigación más amplia sobre la enseñanza-aprendizaje del español lengua materna en el mundo hispánico, promovida por la Fundación Comillas (Cantabria, España). El objetivo fue obtener una visión de conjunto, dado que las numerosas investigaciones anteriores, sumamente valiosas, se han realizado con alcance limitado y empleando variedad de metodologías y marcos teóricos. Esta visión de conjunto permite comparar los resultados a fin de extraer conclusiones y sugerir recomendaciones que sean válidas globalmente.

Si bien el proyecto de la Fundación Comillas no está cerrado, el trabajo de campo realizado permite hacer algún estudio comparativo no previsto inicialmente, como el que presentamos en esta oportunidad, y adelantar algunos comentarios.

Las pruebas se efectuaron en instituciones públicas de primaria y secundaria, de dos niveles de rendimiento académico, en las capitales de Hispanoamérica y de España. En total se realizaron cinco pruebas concernientes al léxico, a la sintaxis y al discurso.

De todas ellas, se seleccionó, para este capítulo, la de riqueza léxica. Dicha prueba permite describir el vocabulario activo de un corpus textual en forma cuantitativa, lo cual permite, a su vez, realizar comparaciones entre los alumnos, entre los centros y entre las diversas sintopías consideradas en la investigación.

Para nuestro trabajo, seleccionamos cuatro sintopías: Asunción, Buenos Aires, Córdoba y Montevideo. Debe señalarse que, si bien Córdoba no es capital nacional, se la incluyó porque en ella se aplicaron las mismas pruebas con idéntica metodología, lo cual hizo posible realizar una lectura de los materiales, con iguales criterios.

De todos los países participantes en la investigación de la Fundación Comillas, hemos seleccionado tres, fundamentalmente por razones afectivas. La investigadora responsable de Argentina fue la doctora Magdalena Viramonte de Ávalos y la de Paraguay, la magíster Limpia Concepción Esteche, a quienes les agradecemos muy especialmente la gentileza de habernos facilitado los materiales y las informaciones complementarias para nuestra labor.

Palabras clave: español lengua materna - riqueza léxica - investigación de Fundación Comillas

Léxico en el aula y didáctica

Dentro de los materiales utilizados en el proyecto Comillas, hemos seleccionado para este artículo los referidos a riqueza léxica. Esta opción tiene su fundamento en el hecho de que nuestra experiencia –tanto de estudiosos como de docentes– nos lleva a pensar que el léxico no es tema prioritario a la hora de hablar de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna. Esto sucede –por lo menos en el Uruguay– tanto en materiales teóricos y de investigación como en manuales y textos empleados en las aulas, pasando por los programas de la asignatura. Lo dicho se advierte, también, en la formación que, tradicionalmente, la mayoría de los docentes hemos recibido y aun en obras dedicadas a la didáctica del español, en las cuales se jerarquizan otros temas –como la gramática– en detrimento de aquellos referidos al léxico. Es más, parecería existir una generalizada opinión: el léxico se adquiere espontáneamente, se trae de la casa y de la calle y, por lo tanto, no tiene por qué figurar entre las preocupaciones de la escuela. No es el momento de profundizar en esta cuestión, pero sí de destacar que estudios relativos al aprendizaje del español como lengua extranjera señalan que ni la edad ni la lengua de origen tienen un correlato con los índices de riqueza léxica, lo cual revela que el vocabulario se adquiere mediante el estudio sistemático. Y si esto es así para el español como lengua extranjera, ¿no lo será también para el español lengua escolarizada frente al español exterior al sistema educativo?

En tal sentido, como dice Soprano (2011), la organización semántica es de tal complejidad que solo se logra a través de una serie de paulatinas adaptaciones entre el niño y el mundo que lo rodea, ya que la percepción de la realidad se va enriqueciendo gracias al desarrollo cognitivo, a las experiencias y a los modelos transmitidos por el ambiente social, principalmente en el lenguaje. Y lo dicho para el niño, nos permitimos extenderlo al adolescente, en el que es notorio que se da –o debería darse– un aumento del léxico especializado y abstracto, y aun del figurado.

Además, compartimos lo expresado por López Ornat (1994), en el sentido de que el léxico, al crecer, se va convirtiendo en el material –“masa crítica”– a partir del cual se estructura la morfología y la sintaxis.

Sentadas estas bases, adentrémonos en nuestro tema.

Evaluación del léxico

La evaluación del léxico –en un estudiante, en un grupo, en un nivel– puede encararse desde dos ópticas claramente opuestas. Una, en la que se tome en cuenta la calidad y se estudie, por ejemplo, el tipo de palabras empleadas (simples o derivadas, concretas o abstractas), las relaciones lexicales entre ellas (presencia de sinónimos o hiperónimos), la proporción de significados directos y figurados, los términos empleados erróneamente. Otra óptica posible es aquella en la que se haga hincapié en la cantidad. Siguiendo este camino, pueden observarse otros aspectos: el intervalo de aparición de palabras léxicas en un texto, la relación entre palabras diferentes y las repeticiones, la proporción de palabras con contenido nocional frente a las meramente gramaticales, por ejemplo. Los estudios de disponibilidad y de riqueza léxicas, realizados en el marco del proyecto Comillas, se ubican en este segundo grupo, es decir, que se hacen desde una óptica cuantitativa y, por tratarse de estudios cuantitativos, se realizan mediante la aplicación de fórmulas. Para el tratamiento de los datos de disponibilidad se requiere de programas informáticos especialmente diseñados. Por este motivo, preferimos, para esta oportunidad, dedicarnos al estudio de la riqueza léxica.

Su objetivo principal consiste en lograr expresar el índice de riqueza mediante un número, de tal manera que puedan realizarse comparaciones variadas: entre individuos, entre grupos de una institución, de instituciones entre sí o, incluso, en una misma institución en distintos momentos.

La riqueza léxica

Como dijimos, este trabajo se basa en los materiales recogidos en el transcurso del proyecto Comillas. En él, se acordó, como concepto de riqueza léxica, considerar la proporción de palabras con contenido semántico en relación con el total de palabras de los textos de los estudiantes. Con el propósito de enriquecer lo hecho para Comillas y para contar con otros términos de comparación, nos permitimos tomar los datos con que contábamos para cada sintopía y les aplicamos nuevas fórmulas. De esta manera, aquel proyecto nos abrió otras vías de investigación, algunos de cuyos resultados mostramos en esta oportunidad.

Debe tenerse en cuenta que riqueza léxica es una expresión polisémica: no todos los autores ni todos los trabajos la emplean con exacto significado. Así, los matices responden no solo a diversas posturas teóricas sino también a que los investigadores, a lo largo de su tarea, sienten la necesidad de acuñar nuevos conceptos tomando como base el camino recorrido por otros con el propósito de perfeccionar las fórmulas y mejorar el grado de fidelidad de los resultados.

En nuestro caso, consideramos válido el punto de vista de Menard (1983), expresado con carácter pionero hace tres décadas. Según este autor, la riqueza léxica es una noción de naturaleza cuantitativa, que mide el vocabulario activo y que ha de entenderse como un lugar de comparación entre dos o más textos, en función de la cantidad total de palabras y del número de palabras diferentes. Y porque requiere un análisis cuantitativo, debe basarse en modelos estadísticos.

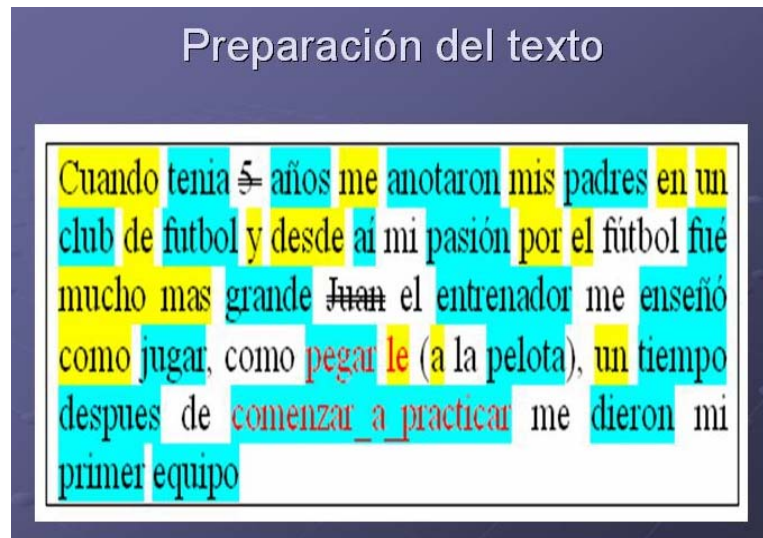
Puesto que el interés está centrado en el número de palabras “léxicas”, esto es, en aquellas que efectivamente “significan” algo, debió realizarse un análisis previo de los materiales obtenidos en las pruebas. Para esto se siguió un protocolo meticuloso, que permitió preparar cada texto para los cálculos definitivos de la riqueza léxica. Por ejemplo, se eliminaron los numerales, los días de la semana, los nombres propios. Luego se realizó la unión de los elementos que funcionan en bloque, como las perífrasis verbales y las locuciones, así como la separación de aquellos que aparecen gráficamente unidos, pero que constituyen términos diferentes, como es el caso de los verbos con los pronombres enclíticos. El paso siguiente fue hacer una clasificación de las palabras restantes en dos grupos: las que presentan significado nocional y las que poseen un contenido fundamentalmente gramatical. Se obtuvo, entonces, un conjunto conformado por sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios (señalados en la Imagen 3 con color celeste), y otro constituido por pronombres, artículos, preposiciones, conjunciones (señalados con amarillo).

Preparación del texto

Cuando tenía 5 años me anotaron mis padres en un club de futbol y desde aí mi pasión por el fútbol fué mucho mas grande Juan el entrenador me enseñó como jugar, como pegarle (a la pelota), un tiempo despues de comenzar a practicar me dieron mi primer equipo

Preparación del texto

Cuando tenía ~~5~~ años me anotaron mis padres en un club de futbol y desde aí mi pasión por el fútbol fué mucho mas grande ~~Juan~~ el entrenador me enseñó como jugar, como **pegar le** (a la pelota), un tiempo despues de **comenzar_a_practicar** me dieron mi primer equipo



Para el conteo, se tomó en cuenta únicamente la primera aparición de cada vocablo. Con esto, hemos incorporado en nuestro trabajo los conceptos de “palabra”, como elemento gráfico entre dos espacios blancos, y “vocablo”, como palabra no repetida, incluyéndose en este concepto tanto las de contenido nocional como las de contenido gramatical.

Es importante aclarar que, independientemente de la extensión original, se trabajó solamente con las primeras cien palabras de cada producción, con lo cual quedaron emparejados los textos en cuanto a su extensión. Esta decisión se fundamenta en el hecho de que, según diversas investigaciones, a mayor extensión de un texto, más riesgo se corre de distorsión de los índices.

Densidad y variación léxicas

Bajo el título de riqueza léxica, vamos a trabajar con dos parámetros: densidad léxica y variación léxica. Por densidad entendemos el porcentaje de vocablos léxicos contenidos en un texto y por variación, el número de vocablos empleados, incluyendo en ellos tanto los léxicos como los gramaticales.

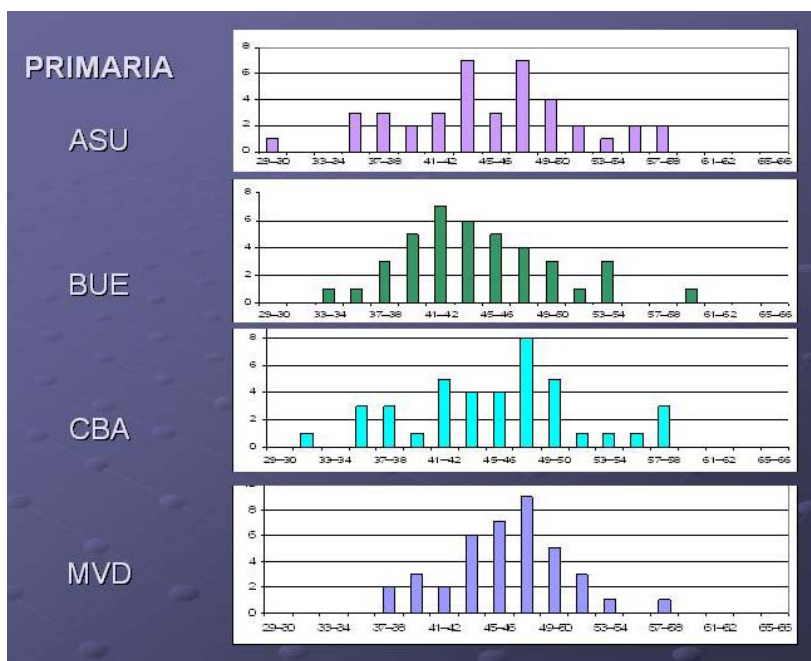
Para cada parámetro se aplicó una fórmula diferente:

$$\bullet \text{ Densidad léxica} = \frac{V \text{ léx} \times 100}{\text{Total } P}$$

$$\bullet \text{ Variación léxica} = \frac{V (\text{léx} + \text{gram}) \times 100}{\text{Total } P}$$

A cada texto, en consecuencia, se le asignaron dos índices: uno para la densidad léxica y otro para la variación léxica. Finalmente, se hizo un promedio de ambos valores, con lo que obtuvimos un índice de riqueza léxica por cada trabajo y, por tanto, por cada estudiante. Este índice es el que vamos a manejar en los siguientes cuadros y gráficos.

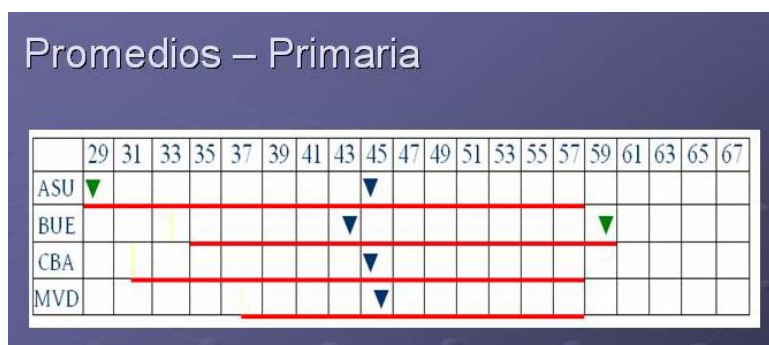
Por cada grupo, se tabularon los promedios de riqueza de cada estudiante y se agruparon los que tenían el mismo índice. A partir de allí, se armaron gráficas como las que pueden verse aquí, por sintopía, por nivel, por estrato, etc. para poder hacer las comparaciones pertinentes.



Comparación de los promedios

Al comparar todas las sintopías de primaria, se observa que cada una muestra índices con alto grado de disparidad. Montevideo aparece más compacto, lo cual indica resultados más homogéneos con respecto al resto. La amplitud de resultados, es decir, la diferencia entre el valor más alto y el más bajo, es de 20 para Montevideo, mientras que Asunción llega a 29, casi un 50 % más.

Con el fin de poder mostrar nuevos elementos de comparación, se elaboró un gráfico donde estos mismos datos se presentan de manera unidimensional.

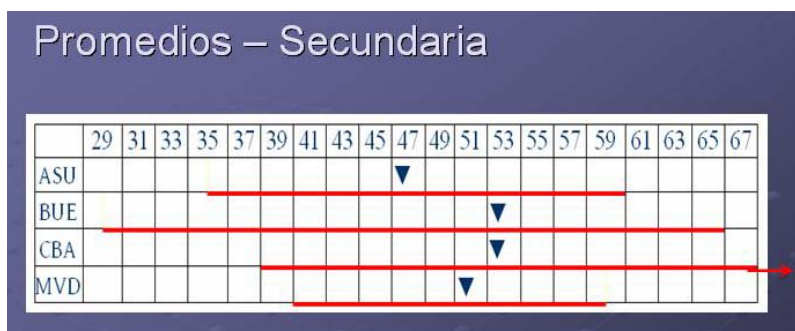


El espectro de índices de riqueza para cada sintopía figura con una línea roja y aparecen señalados con un triángulo azul los promedios de cada una.

Si comparamos los promedios, llama la atención que sean prácticamente los mismos para todas las sintopías. Oscilan entre 44 y 46, correspondiendo el más bajo a Buenos Aires, con 44, y el más alto a Montevideo, con 46. A pesar de los referidos datos, que dejarían a Buenos Aires con cierta desventaja virtual, es esta la sintopía que tiene la producción de textos con el índice mayor: 60, frente a 58 que parece funcionar, para las demás sintopías, como tope en este nivel de enseñanza.

Frente a la relativa homogeneidad que muestran las líneas rojas en el extremo derecho, que corresponden a los índices más altos, se opone, hacia el extremo izquierdo, un panorama más diverso, donde Asunción presenta la producción con el índice menor: 29.

Veamos ahora cómo se presenta el panorama de la riqueza en el nivel secundario, para lo cual se elaboró un gráfico similar al de primaria.



Los índices relativamente homogéneos del primer nivel de enseñanza dan paso a diferencias más marcadas entre las sintopías. Montevideo se sigue mostrando como el grupo más compacto. En oposición, el grupo más disperso, en este nivel, es Córdoba cuyos resultados oscilan desde 39 hasta 82 (que quedaría fuera del gráfico): 43 puntos separan el índice más bajo del más alto, frente a 18 que es la amplitud de los datos de Montevideo.

Esta dispersión en los datos de Córdoba se debe, básicamente, a que muchas de las producciones de los estudiantes de secundaria no solo no llegaron a las 100 palabras a las que hacíamos referencia anteriormente, sino a que casi el 25 % del total no logró escribir ni siquiera 50. A menor extensión de los textos, como ya dijimos, puede corresponder un mayor índice de riqueza. Esta situación de textos inferiores a las 100 palabras afecta exclusivamente a la secundaria baja de Córdoba, lo cual distorsiona los resultados generales de esta sintopía.

Al comparar los promedios de la primaria con respecto a la secundaria, se observa que estos mejoraron en todas las sintopías, producto de cinco años más de escolarización. El mayor avance se da en Buenos Aires. Por el contrario, Asunción, que se encontraba en el nivel primario con valores similares al resto de las sintopías, quedó bastante por debajo; aumentó apenas dos puntos, es decir, uno más que la primaria de Montevideo. Llama la atención el caso de Asunción, pero quizás deba tenerse en cuenta que allí se vive una situación muy particular desde el punto de vista lingüístico: la cooficialidad del español y del guaraní, cuestión con la que no se enfrenta ninguna de las otras sintopías y cuyo estudio tendría que dar paso a otras investigaciones.

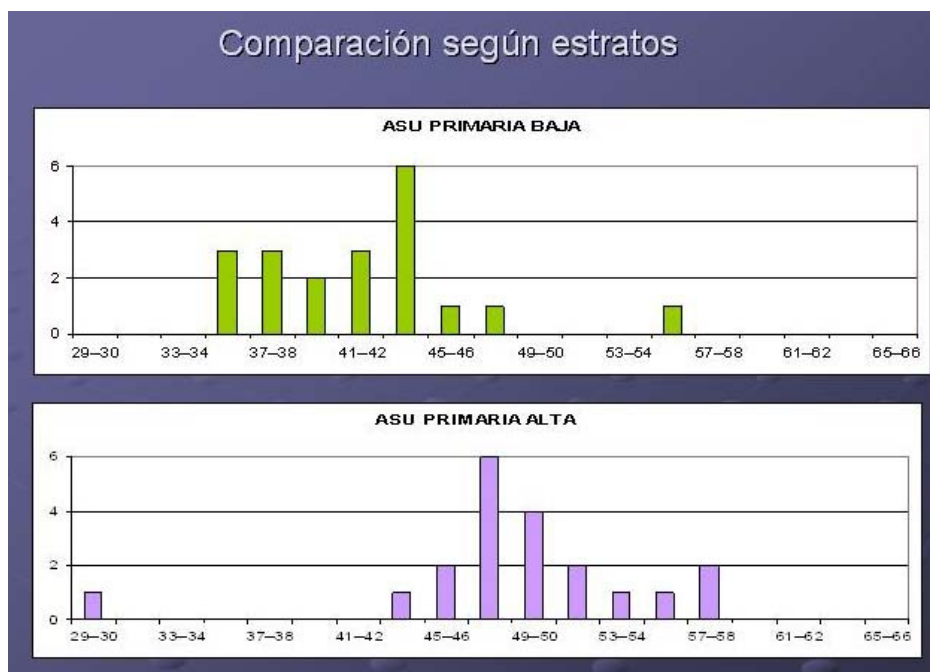
Comparación de los promedios según estratos

A continuación, separamos los promedios de cada nivel educativo, de acuerdo con los estratos alto y bajo, señalados en la Gráfica 4 con verde y rojo respectivamente.



Al comparar la distancia que separa uno y otro promedio, se observa que Asunción y Buenos Aires son las sintopías que muestran con más claridad la diferencia entre ambos estratos.

Si recurrimos a las gráficas iniciales, vemos que, al confrontar las de Asunción, resultan prácticamente simétricas. Al tomar en cuenta un eje imaginario central, la mayoría de los datos queda a uno y otro lado de este, dependiendo del nivel considerado.



Por el contrario, como puede observarse en la Gráfica 4, en las otras dos sintopías el estrato parece no incidir en la riqueza léxica: el promedio varía apenas unos décimos.

Si quisiéramos generalizar, podríamos deducir que esta variable no afecta radicalmente los valores de riqueza.

Esta relación laxa, unas veces próxima y otras lejana, entre el nivel sociocultural y la riqueza ha sido observada por investigadores de ambos lados del Atlántico. Algunos relativizan su incidencia por el hecho de influir solo en algunos componentes de la riqueza pero no en todos; otros observan que puede incidir pero no en todas las edades con la misma intensidad; por último, hay quienes encuentran resultados contradictorios en muestras diferentes, por lo que no logran llegar a conclusiones contundentes con respecto a este tema.

En el análisis de secundaria, se repiten algunas consideraciones de las expuestas para primaria.

Promedios de Secundaria según estratos

		41	43	45	47	49	51	53	55
ASU	A				■				
	B			■					
BUE	A							■	
	B						■		
CBA	A						■		
	B								■
MVD	A					■			
	B						■		

Nuevamente, no parece haber una correlación entre estratos y riqueza léxica. En algunos casos son iguales los promedios para cada nivel; en otros, los índices favorecen al nivel superior y, en otros, sucede lo contrario. La secundaria baja de Córdoba, por ejemplo, muestra índices superiores que la de secundaria alta. Como ya se explicó, esto se debe no precisamente a un mejor dominio del léxico, sino a que varios de los textos de esa muestra no llegan a cubrir el 50 % del número mínimo de palabras requerido para procesar los textos. Esta situación de algún modo anómala favoreció la presencia de índices altos. Por el testimonio de los colegas investigadores se sabe que en algún caso, se debe, entre otros, a una cuestión actitudinal, mientras que en Montevideo esto no sucedió.

Incidencia de la escolarización en los componentes de la riqueza

Si descomponemos cada promedio en los valores que incluye: densidad y variación léxicas, se observan otros aspectos de la riqueza.

Comparación por nivel educativo

	DENSIDAD		VARIACIÓN	
	11A	16A	11A	16A
ASU	39	↓	58	=
BUE	37	↑↑	54	↑↑
CBA	36	↑	55	↑↑
MVD	35	↑	57	↑
	11B	16B	11B	16B
ASU	33	↑	50	↑↑
BUE	34	↑↑	51	↑↑
CBA	35	↑↑	55	↑↑
MVD	35	↑↑	57	↑

↑↑: más de 5 puntos

Al comparar la secundaria con la primaria del mismo estrato, se observa un ascenso en la mayoría de las sintopías. Esto responde, como ya dijimos, a cinco años más de escolarización que, en mayor o menor grado, inciden en la incorporación del léxico. Donde ocurre un aumento menor es en Montevideo. Es muy probable que esto se deba a que allí, al momento de aplicación de las pruebas, los cursos de Español se extendían solo hasta el segundo grado de educación secundaria. Recién en el año 2008 se incorporaron dos horas de la asignatura en 3° grado y dos horas extracurriculares en 4°, en las que los alumnos optan por Informática o por Idioma Español.

Contrariamente al resto de las sintopías, Asunción es la única donde no se verifica aumento de los índices de densidad y de variación en el estrato alto, a pesar de los cinco años que separan un nivel y otro de enseñanza: la densidad desciende apenas y no se registran cambios en cuanto a la variación. ¿Por qué ocurre esto cuando en los estratos bajos sí se observan ascensos? ¿Será que los esfuerzos de la educación están enfocados en esta sintopía al estrato bajo con la idea de que no es necesario hacer hincapié en mejorar el vocabulario de los estudiantes del estrato alto puesto que ya traen desde el hogar un bagaje léxico más importante?

Incidencia de los estratos en los componentes de la riqueza

Observemos ahora la relación entre los dos índices y cada uno de los estratos.

Comparación por estrato

	DENSIDAD		VARIACIÓN	
	11A	11B	11A	11B
ASU	39	↓↓	58	↓↓
BUE	37	↓	54	↓
CBA	36	↓	55	=
MVD	35	=	57	=
	16A	16B	16A	16B
ASU	38	↓	58	↓
BUE	43	↓	66	↓
CBA	39	↑	63	↑
MVD	39	↑	62	=

↓↓: más de 5 puntos

Parece haber un comportamiento independiente de la riqueza, en función de esta variable. En el caso de primaria, tanto en densidad como en variación, los índices permanecen igual o tienden a la baja. Incluso aparecen notoriamente descendidos en la primaria baja de Asunción. En Montevideo los índices se mantienen iguales, mostrándose como la sintopía en que quizás la educación, al menos en el área de la riqueza léxica, cumpla con su misión niveladora, de achicar las distancias entre estratos altos y bajos. Recordemos, de todos modos, que esta investigación está restringida al vocabulario activo del estudiante. Tal vez a nivel del vocabulario pasivo (es decir, aquel que el hablante comprende pero no emplea) las diferencias sean más evidentes.

Al analizar la secundaria, se observa que los índices se comportan en forma aleatoria. Algunos quedan constantes, otros bajan y otros ascienden. Recordemos el caso de Córdoba, en que la menor extensión de los textos favoreció índices mayores. Llama la atención el caso de Asunción en que las secundarias quedan en desventaja, incluso si las comparamos con la primaria alta de la misma sintopía. En esos casos parecen no haber sido fructíferos, a nivel del léxico, esos cinco años que los estudiantes llevan de ventaja sobre la primaria. Esta situación nos lleva a plantearnos diversas interrogantes, como la posibilidad de que los contenidos curriculares de los cursos de Literatura queden priorizados frente a los de Lengua.

Correlación entre densidad y variación léxicas

Al igual que en otras investigaciones parece haber una correlación entre la densidad y la variación, como puede observarse en la siguiente tabla.

Correlación entre densidad y variación léxicas	DENSIDAD LÉXICA	VARIACIÓN LÉXICA
	CBA Primaria alta	41
31		53
40		58
45		70
28		42
38		58
43		70
30		45
26		44
29		44
27		43
36		53
43		65
23		41
37		58
38		49
33		51
41		58
47	68	
38	61	

Allí, pueden verse, de una sintopía tomada al azar, Córdoba, los índices de densidad y de variación de cada una de las producciones de la primaria alta. Aparecen señalados con amarillo aquellos que sobrepasan el promedio. Aunque el primer concepto se refiere a la proporción de palabras léxicas y el segundo a la cantidad de palabras diferentes de un texto, el aumento de uno de los índices, muchas veces aparece acompañado por un aumento en el otro. Los señalados en amarillo son aquellos índices que superan el promedio del grupo en cada uno de los componentes de la riqueza analizados.

Si la muestra fuera mayor o si se tomaran otras variables como el sexo, el tipo de texto, canal oral o escrito, etc. seguramente podría estudiarse mejor el comportamiento de cada componente considerado, en función del otro.

Una comparación más

El siguiente paso fue comparar los resultados obtenidos por los estudiantes con textos elaborados por adultos competentes de cada país, pero descartando, a su vez, los textos literarios en que hay un manejo diferente en cuanto a la selección y combinación de las palabras. Se tomaron como puntos de referencia los editoriales de los periódicos “Última Hora” de Paraguay, “La Nación” de Argentina y “El País” de Uruguay. Se aplicaron los mismos procedimientos de tratamiento de los textos de una misma fecha y las fórmulas correspondientes a densidad y variación. Se obtuvieron los siguientes promedios, que comparamos únicamente con los resultados de la secundaria, por ser el nivel más cercano a la realidad extraestudiantil adulta.

Una comparación más		
	Prensa	Secundaria
Paraguay	51	47
Argentina	57	53 / 53
Uruguay	52	51

Se nos ocurre considerar estos datos desde dos puntos de vista. Observados como producciones de estudiantes a punto de terminar el bachillerato y por lo tanto de ingresar a la vida universitaria o profesional, presentan una distancia de algunos puntos con relación a la producción de adultos profesionales en la redacción de editoriales y por lo tanto, un cierto déficit. Considerados desde un punto de vista opuesto, las diferencias no parecen tan significativas como las que socialmente separan a uno y

otro grupo. Podríamos avanzar con otros comentarios pero preferimos dejar pendientes las interrogantes que puede sugerir esta comparación.

Conclusiones

Esta investigación permite apreciar logros en la mayoría de las sintopías, producto del proceso de escolarización. Estos logros se constatan tanto en lo concerniente a la densidad como a la variación léxicas. En lo que respecta a la incidencia de los estratos en la riqueza, las diferencias no son tan contundentes. Y, si volvemos al principio y lo vinculamos con este final, nos atrevemos a decir que, tanto el proyecto Comillas como nuestro trabajo, más que un punto de llegada, nos ofrecen un punto de partida para futuras investigaciones.

Todavía unas reflexiones finales

Dado que somos docentes y que nos estamos dirigiendo a un público integrado fundamentalmente por docentes, planteamos la necesidad de trabajar más con el léxico en el aula y hacerlo a partir de estudios que tengan base científica. De esta manera, las actividades donde se aborda el léxico no quedarían reducidas al sentir o al parecer de cada docente, sino que podrían contribuir a generar políticas lingüísticas de centro y, si se extendieran también al subsistema educativo o al sistema en su conjunto, mejor aún.

Alentamos a trabajar con este tipo de estudios, puesto que pueden hacerse a nivel de aula, sin necesidad de infraestructura, de recursos materiales excepcionales ni de acuerdos entre numerosas personas. Se trata de investigaciones que pueden hacerse en forma modesta, casi artesanal, pero que van generando caminos seguros por los cuales transitar.

Bibliografía

- Ávila, R. (2001) *Los medios de comunicación masiva y el español internacional*. [actas de congreso] Recuperado en http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/avila_r.htm
- Cuba Vega, L. y Miranda Cuba, Y. (2004). *Las pruebas de riqueza léxica y su aplicación en Español como lengua Extranjera (ELE)*. [actas de congreso] Recuperado en http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/8/act/250/cuba_vega_lidia.pdf
- Fundación Comillas. (2008, 2010 y 2011). Encuentro de investigadores del proyecto *Enseñanza aprendizaje del español lengua materna en el mundo hispánico*. [Documentos de trabajo, inéditos].
- López Morales, H. (1986). *La enseñanza de la lengua materna*. Madrid: Playor.
- . (2002). *Los índices de 'riqueza léxica' y la enseñanza de lenguas*. [artículo] Recuperado en cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0015.pdf
- López Ornat, S. et al. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Menard, N. (1983) *Mesure de la richesse lexicale. Théorie et vérifications expérimentales. Etudes stylistique et sociolinguistiques*. Genève-Paris: Slatkine-Champion.
- Pentcheva Karadjoukova, M. (2009). *La enseñanza del léxico español a alumnos de lengua materna búlgara: metodología y práctica. El vocabulario en el aula de E/LE*. Recuperado en <http://eprints.ucm.es/9407/>
- Pérez Marqués, C. (2011). *La actuación léxica escrita de los escolares del municipio rural Guamá, en Santiago de Cuba*. [revista]. Recuperado en <http://www.eumed.net/rev/ced/25/cmpm.htm>
- Reyes Díaz, M. J. (2007–2008) *Riqueza léxica de estudiantes de Las Palmas*. [revista] Recuperado en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3209971.pdf
- Roberto, J., Salamó, M. y Martí, M. A. (2012). Análisis de la riqueza léxica en el contexto de la clasificación de atributos demográficos latentes. *Revista Procesamiento de Lenguaje natural*. N° 48.
- Soprano, A.M. (2011). *Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.

Carlos Jones es graduado en Letras Clásicas, profesor de Español en Educación Media, especializado en Educación a distancia y en Educación de adultos (Universidad Nacional de Educación a Distancia – Madrid, España).

Académico de Número de la Academia Nacional de Letras del Uruguay, Académico Correspondiente de la Academia Argentina de Letras.

Soraya Ochoviet es maestra de Educación Primaria, profesora de Español en Educación Media, magíster en Lexicografía Hispánica (Real Academia Española - Escuela de Lexicografía Hispánica).

LÉXICO, SINTAXIS Y DISCURSO EN LA ALFABETIZACIÓN AVANZADA: EL CASO DE LOS VERBOS EN EL CAMPO DE LA HISTORIA

Viviana Cárdenas

vcardena@unsa.edu.ar

Escuela de Letras

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Salta

Salta - ARGENTINA

Resumen

Los verbos conforman un ámbito privilegiado para mostrar las relaciones entre léxico, sintaxis y discurso y, en esta ponencia, estudiaré el modo en que los utilizan estudiantes de nivel medio en pruebas de completamiento. Me centraré en la posibilidad de realizar movimientos sintácticos, operar transformaciones categoriales y reconstruir colocaciones que involucran saberes sobre el discurso de la historia. Las pruebas se realizaron utilizando un fragmento de manual de historia acerca de un tema ya estudiado. Los estudiantes asisten a primer año de Polimodal en dos colegios urbanos de la ciudad de Salta, uno privado y uno público, y fueron agrupados según el rendimiento escolar en el año anterior a la prueba. Las respuestas fueron categorizadas teniendo en cuenta tanto la dimensión estrictamente gramatical cuanto la adecuación semántica o discursiva. Los resultados se pondrán en relación con las variables extralingüísticas consideradas, a saber, clase de colegio y rendimiento escolar.

Palabras clave: relación léxico-sintaxis-discurso - verbos - escuela media

Introducción

La alfabetización avanzada exige el aprendizaje de nuevo léxico, activa posibilidades semánticas y sintácticas nuevas en el léxico ya conocido y restringe la selección y combinatoria sintagmática (Cárdenas, 2013: 153). Sin embargo, a este nivel llega solo una parte de los habitantes de este país, si admitimos que está vinculada con el nivel de escolarización. Por ejemplo, en mi provincia, Salta, el analfabetismo de mayores de diez años ha descendido a un 4,7 %, pero las tasas de egreso del nivel primario alcanzan un 75,8 % y las del nivel secundario solo un 43,1 % (Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2011).

La alfabetización avanzada está vinculada con el nivel de escolarización, porque supone la “autonomía y eficacia de las personas en su desempeño lector y escritor” y la posibilidad de “acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento” (Melgar, 2005: 12). Uno de los problemas principales en el campo de la alfabetización avanzada, según Melgar, es que en la mayor parte de las escuelas de nuestro país hay discontinuidad entre las prácticas familiares y cotidianas de uso de la lengua y las que reclama la escuela: los usos formales del lenguaje y los procedimientos de control consciente de la propia actividad comunicativa. Tal discontinuidad, explica a continuación, afecta a los más vulnerables socialmente, desprovistos de recursos económicos, soportes relacionales y protección social, y genera a su vez nuevas desigualdades.

Sin embargo, no solamente los estudiantes que no terminan sus estudios primarios y secundarios corren el riesgo de no alcanzar una alfabetización avanzada, sino que también corren ese riesgo parte de

los estudiantes que permanecen dentro del sistema educativo, debido a la incidencia de las diferencias sociales en el uso del lenguaje fuera de la escuela, pero también a las diferencias en las prácticas áulicas de lectura y escritura. En una investigación nacional acerca de la reproducción de desigualdad social en la escuela media y desarrollada en cinco instituciones educativas en la provincia de Salta, se constató la existencia de grandes diferencias en las prácticas de lectura y escritura, según la ubicación del colegio, rural o urbano, urbano céntrico o urbano periférico, el modo de gestión, público o privado, las características sociales y étnicas de los estudiantes (Cárdenas y Ponce, 2009). Las diferencias son tan grandes que impiden hablar de una identidad de prácticas de lectura y escritura: difieren lo que se lee y lo que se escribe, su soporte material, el tiempo y los espacios de lectura, las finalidades de la lectura y de la escritura, las posibilidades de compartirlas, con quienes se las comparte, los propósitos y el modo de hacerlo. En síntesis, no existe hoy un sistema educativo en Salta que dé respuestas homogéneas e igualitarias a los distintos grupos sociales.

El presente artículo está enmarcado en una investigación más amplia (Proyecto N° 1908, CIUNSa) que procura responder, dentro de esta problemática general, una pregunta más acotada, que tiene que ver con el impacto que producen los trayectos escolares en el desarrollo lingüístico propio de la alfabetización avanzada, tanto en situaciones de reformulación oral cuanto de reformulación escrita, para investigar, asimismo, las relaciones entre ambos desempeños.

En este marco, se presentan resultados parciales de una de las fuentes secundarias de datos: pruebas de completamiento en las que se le ha otorgado prioridad a la categoría verbal, porque es la que interviene más en esta interfaz y porque es una de las piezas léxicas más cargadas de rasgos semánticos (Múgica, 1999; Pinker, 2007).

Metodología

Se trabajó en dos colegios, uno público periférico y uno privado. El primero, situado en la zona norte, recibe estudiantes que viven en barrios construidos por el Instituto Provincial de la Vivienda, destinados a población de escasos recursos y en asentamientos de poco más de una década, gestionados por Tierra y Hábitat. El segundo, situado en la periferia sur del macrocentro, tiene la cuota más baja de los colegios privados salteños, recibe estudiantes que viven en los barrios de la periferia urbana oeste y sur, y que suelen asistir a esta institución desde el nivel inicial. Está gestionado por una de las órdenes religiosas que todavía sostiene escuelas y colegios totalmente gratuitos para sectores sociales en riesgo en la ciudad de Salta.

Los estudiantes asistían al primer año de nivel polimodal. En el colegio público eran solo veinte, en el colegio privado el número prácticamente se duplica a treinta y ocho. Hay que tener en cuenta que la matrícula de los colegios privados se incrementa notoriamente en la capital salteña en el nivel polimodal y alcanza el 40 % de la población escolar, aunque sea mayor la cantidad de establecimientos públicos (Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2011).

De acuerdo con el promedio de notas obtenidas de marzo a noviembre en materias vinculadas con el lenguaje verbal o simbólico del año anterior, se ubicó a los estudiantes en dos grupos de rendimiento: quienes obtienen normalmente notas superiores a seis y aquellos que normalmente obtienen calificaciones inferiores a seis.

El instrumento de recolección de datos es una prueba de completamiento diseñada sobre la base de un párrafo de un manual de Historia (Amezola y otros, 2004) acerca de la Revolución Industrial.¹ No coincidía con los que habían seleccionado los docentes de esta materia, quienes ya habían enseñado el tema al momento en que se realizó el trabajo de campo. Del texto se extrajeron catorce verbos, verboides y sustantivos deverbales. Se esperaba que el estudiante produjera una respuesta que completara la verbalización. Disponía para ello de la lista desordenada de los verbos en infinitivo sacados de los textos y de todas las posibilidades de uso del verbo, ejemplificadas con el verbo *elegir* (sustantivo, participio, gerundio, infinitivo, el verbo conjugado en distintos tiempos, pasiva perifrástica y refleja).

El completamiento exige una combinación de procesos de interpretación y producción, pero esta no es espontánea, en tanto está restringida por el contexto verbal dado. Por eso, la tarea se acerca mucho más a una tarea metalingüística de resolución de problemas que al uso real en contexto.

¹ Amezola G. y otros, *Historia universal contemporánea. Problemas, debates y puntos de vista*. Bs. As.: Kapelusz, 1998.

Para categorizar los resultados obtenidos de las pruebas se tuvo en cuenta tanto la gramaticalidad cuanto la pertinencia semántica y la aceptabilidad discursiva del morfema/lexema seleccionado. Por ello, los resultados fueron categorizados como:

- A: gramaticales y adecuados
- B: gramaticales e inadecuados
- C: agramaticales y adecuados
- D: agramaticales e inadecuados

En cada espacio, se observó el completamiento en términos generales, luego la incidencia de la clase de escuela, y finalmente, dentro de cada clase de escuela, la incidencia del rendimiento escolar.

Espacios de la prueba analizados

En este artículo sólo trabajaré sobre cinco espacios que requerían verbos conjugados que planteaban desafíos gramaticales diferentes, a saber:

El primer espacio correspondía al verbo *sufrir* en la proposición sustantiva “una situación sufre un cambio total”. Como se advierte, el significado del verbo corresponde en este contexto a la acepción “ser objeto (de una acción o un suceso)” (Seco, 2000: 4204), de modo que, en este caso, el sujeto gramatical “una situación” tiene propiedades de papel temático paciente, en tanto experimenta un cambio de estado y está afectado causalmente por otro participante, en este caso, “el cambio”. La oración presentativa se interpreta como información sobre un evento (di Tullio, 2010). A continuación se presenta el fragmento correspondiente:

En realidad el concepto de revolución es un término usado en la física y en esa disciplina sirve para definir el giro de un objeto sobre su eje. Las ciencias sociales lo tomaron y lo usan por analogía, para indicar que una situación un cambio total. (*sufre*)

El segundo espacio corresponde al verbo *producir* “la doble revolución se produjo en Francia e Inglaterra”. El texto por completar es una cláusula relativa. En este contexto el significado del verbo corresponde a la acepción “llegar [algo] a existir o ser realidad” (Seco, 2000: 3694). Cabe agregar que estamos ante uno de los verbos más frecuentes en los manuales de Historia (López Pérez, 2008). Es un verbo de cambio que permite dos variantes, una transitiva y, la que se utilizaba en este caso, un “se” medio en una construcción anticausativa: el sujeto es una entidad que experimenta el proceso pero no se expresa la causa que produce la revolución (Bosque y Gutiérrez Rexach, 2009).

El término revolución suele utilizarse en forma abusiva para hacer referencia a cambios parciales que, en definitiva, no son verdaderamente revolucionarios. Pero de ninguna manera resulta exagerado emplearlo para referirse a la doble revolución que simultáneamente en Francia e Inglaterra. (*se produjo*)

El tercer espacio corresponde al verbo *dirigir* utilizado en la oración “la república fue dirigida por burgueses”. El fragmento por completar era una cláusula relativa, que tiene una función de realce (Borzi, 2004). Se trata de una pasiva perifrástica completa, en la que el sujeto, en posición preverbal, tiene el rol de tema que trae de la posición de objeto del verbo transitivo en su posición originaria y el sujeto nocional se expresa antecedido por “por”. La acción, “hacer que algo tenga como destino u objetivo a alguien o algo” (Seco, 2000: 1624) tiene un carácter intencional marcado con un sujeto nocional delimitado.

En la segunda mitad del siglo XVIII la Revolución Francesa partió en dos la historia política de Europa, de una manera tan espectacular que nadie que viviera en esos tiempos pudo mantenerse indiferente. Significó el hundimiento de la monarquía absoluta. Se instauró una república que por burgueses, en el marco de sangrientas luchas internas y largas guerras con otros países. (*fue dirigida*)

El cuarto espacio corresponde al verbo *comenzar* utilizado en la oración “En la misma época comenzó en Inglaterra la Revolución Industrial”. En este caso está usado como verbo intransitivo. Es un verbo de modo incoativo y puntual, pues enfoca el punto en que ocurre el evento: antes no se daba. El sujeto puesto es un sustantivo eventivo abstracto, una entidad con límites temporales.

En la misma época, en Inglaterra la Revolución Industrial, un fenómeno que produjo transformaciones aún más profundas en la sociedad, pero mucho menos fáciles de percibir a simple vista. (*comenzó*)

El quinto espacio corresponde al verbo *destinar* utilizado en la oración “más de la mitad de los ingresos personales se destinaba a la alimentación”, que formaba parte de una serie coordinada por yuxtaposición y que continuaba con una coordinación copulativa. El espacio que correspondía a este verbo transitivo, “determinar que algo tenga un destino dado” (Seco, 2000:1589), admitía tanto una pasiva perifrástica verbal “era destinado”, para expresar la acción y resultado, como adjetival “estaba destinado”, para expresar el estado resultante de la acción del verbo, o una pasiva con “se”, pues el sujeto nocional está implícito, es de referencia inespecífica, y el sujeto sintáctico corresponde al argumento paciente. Puesto que la frase está en un segmento descriptivo, era conveniente una pasiva refleja que describe una acción de carácter habitual en un enunciado general con sujetos implícitos menos delimitados.

En un país agrícola (como eran por entonces los europeos), cerca de un 90 % de la población trabaja y vive en el campo; la esperanza de vida al nacer era de treinta años; más de la mitad de los ingresos personales a la alimentación y no alcanzan, en los frecuentes años de plaga y hambre para adquirir la comida necesaria para subsistir. (*se destinaba, era destinado*)

Análisis de resultados

Como ya dijimos, para categorizar los resultados obtenidos de las pruebas se tuvo en cuenta tanto la gramaticalidad cuanto la pertinencia semántica y la aceptabilidad desde el punto de vista del discurso de la historia del completamiento realizado por los estudiantes. A continuación, se cita un ejemplo de cada categoría, en el cuarto espacio que analizamos:

A (gramatical y adecuado): “En la misma época, *comenzó* en Inglaterra la Revolución Industrial, ...”

B (gramatical e inadecuado): “En la misma época, *desapareció* en Inglaterra la Revolución Industrial, ...”

C (agramatical y adecuado): “En la misma época, *producieron* (sic.) en Inglaterra la Revolución Industrial, ...”

D (agramatical e inadecuado): “En la misma época, *debe* en Inglaterra la Revolución Industrial, ...”

Los resultados generales del análisis de los completamientos realizados por los estudiantes se presentan en la siguiente tabla:

	A (gramatical y adecuado)	B (gramatical e inadecuado)	C (agramatical y adecuado)	D (agramatical e inadecuado)
Espacio 1	55 %	40 %	3 %	2 %
Espacio 2	78 %	2 %	10 %	9 %
Espacio 3	36 %	3 %	50 %	10 %
Espacio 4	66 %	19 %	9 %	7 %
Espacio 5	22 %	3 %	59 %	14 %

Como se advierte en la tabla, el espacio con mayor éxito en el completamiento es el segundo, corresponde a la construcción con el verbo de uso más frecuente en los manuales de Historia, *producir*, y utiliza, en este caso, un *se* medio. Le sigue, con una estructura mayoritariamente exitosa, el cuarto espacio, con un verbo incoativo, *comenzó*, seguido de un sujeto eventivo abstracto, *la Revolución*. Puesto que el sujeto era un rema, estaba pospuesto; probablemente, por esa razón, los estudiantes, tal como se observa en el ejemplo de la categoría C, tendían a colocar un verbo transitivo como *producir*, con un sujeto desinencial, lo que reubica *la Revolución* como objeto.

Respecto del primer espacio, la mitad de los estudiantes tuvo problemas para completarlo, pues el sujeto gramatical no coincidía con el agente, sino que era un paciente, y los estudiantes buscaban verbos transitivos que alteraban los papeles temáticos y, por tanto, desplazaban semánticamente los sintagmas nominales. De ahí que gran parte de las construcciones generadas fueran gramaticales pero inadecuadas semánticamente.

Los espacios con mayores dificultades en el completamiento son aquellos que requerían transformaciones sintácticas. El tercer espacio requería una pasiva perifrástica, y solo cuatro de diez alumnos realiza la transformación; sin embargo, el porcentaje de buena resolución es más alto que en el último espacio probablemente porque la oración del tercer espacio era autónoma y por el indicio de la presencia explícita del sujeto notional en el sintagma preposicional.

Finalmente, el espacio que presenta menores porcentajes de éxito en la resolución es el último, que exigía una pasiva, preferentemente refleja. Muchos estudiantes en el colegio privado utilizaron un participio del verbo adecuado, pero no agregaron ni el verbo “ser” ni el clítico “se”, de modo que la construcción quedaba agramatical (la conjunción “y” indicaba que el verbo conjugado “alcanzan” pertenece a otra proposición). En ambos casos, sin embargo, se advierte que los estudiantes seleccionaron verbos pertinentes semántica y discursivamente para el espacio propuesto, pero no concretaron el movimiento sintáctico requerido.

Tal como se puede apreciar, los resultados nos ponen ante el problema de los grados de agentividad, por una parte, y de los recursos del español para resolver estos problemas retóricos, propios del texto expositivo, por otra parte. Tal como se ha apreciado, de una u otra manera, ninguno de los espacios por completar se enmarca en una cláusula transitiva prototípica, pues los sujetos gramaticales no son agentes, por el contrario, se utilizan diferentes recursos que ponen de relieve pacientes o destacan los cambios en los objetos. En todos los casos se trata de recursos especialmente frecuentes en los textos expositivos, mucho más que en los narrativos, y de estructuras más frecuentes en los textos escritos que en los orales. Sin embargo, varían los grados de éxito en las soluciones encontradas, pues los problemas se incrementan notoriamente cuando se requiere un movimiento sintáctico, como en el caso de las pasivas perifrásticas o reflejas.

En este trabajo también interesa indagar acerca de las posibilidades que brinda la escuela media argentina actual para ampliar los recursos léxicos y sintácticos que requiere la producción de efectos retóricos propios de los textos expositivos, en este caso particular, del campo de la historia. Puesto que estamos más interesados en los efectos de la escolarización que en los efectos derivados de la sola posición social o económica, elegimos una escuela pública y una privada que no se sitúan en las posiciones extremas de la escala social y económica salteña. A pesar de todo, sí hay diferencias sociales y económicas en los dos grupos, aunque no amplias.

Ahora bien, si revisamos la incidencia de la clase de escuela en la resolución de la tarea, nos encontramos con los siguientes resultados:

	A		B		C		D	
	Gramatical y adecuado		Gramatical e inadecuado		Agramatical y adecuado		Agramatical e inadecuado	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Esp. 1	52 %	57 %	38%	41 %	10 %	0 %	0%	3 %
Esp. 2	90 %	70 %	0%	3 %	0 %	16 %	10 %	8 %
Esp. 3	19 %	46 %	5 %	3 %	62 %	43 %	14 %	8 %
Esp. 4	57 %	70 %	24 %	16 %	14 %	5 %	5 %	8 %
Esp. 5	19 %	24 %	5 %	3 %	62 %	57 %	14 %	14 %

Tal como se puede apreciar en las dos primeras columnas, salvo en el segundo espacio, el colegio privado presenta una leve ventaja sobre el colegio público en cuanto a la posibilidad de generar estructuras gramaticales y adecuadas, una brecha que puede ampliarse hasta volverse muy significativa en el espacio que requería una pasiva perifrástica. Asimismo, salvo también en el segundo espacio, es más alto el número de construcciones agramaticales y adecuadas en el colegio público, en tanto las otras categorías, B (gramaticales e inadecuadas), y D (agramaticales e inadecuadas) presentan valores similares en ambos colegios.

De estos resultados emerge que los estudiantes del colegio privado tienen más recursos para manipular las estructuras sintácticas y léxicas, ya que logran dar relevancia a una situación, focalizarla, destacar los cambios que se producen en ella sin mencionar qué es lo que genera los cambios. Sin embargo, lo que produce esa diferencia relativa es más difícil de asir desde la lingüística y, sin duda, tiene que ver con un entorno que genera un uso temprano y continuo del discurso expositivo y una atención consciente y explícita al lenguaje en las distintas áreas disciplinares, incluida la historia.

Finalmente, estudiamos también la incidencia de las notas obtenidas por los estudiantes durante el año lectivo anterior al del trabajo de campo, pero, en este artículo, sólo presentaré el detalle del rendimiento escolar para la categoría A en los dos colegios:

	A (gramatical y adecuada)			
	Público		Privado	
	10-6	-6	10-6	-6
Espacio 1	34 %	19 %	35 %	21 %
Espacio 2	58 %	33 %	48 %	21 %
Espacio 3	24 %	22 %	14 %	5 %
Espacio 4	39 %	20 %	46 %	24 %
Espacio 5	8 %	8 %	16 %	8 %

Tal como se puede apreciar en este cuadro, de los datos de ambos colegios se desprende que los estudiantes que suelen obtener calificaciones superiores a seis generan en mayor medida completamientos gramaticales y adecuados. Se puede discutir cuál es el valor de una nota en el colegio secundario, pero sin duda parte de la diferencia en el rendimiento escolar está vinculada con la frecuencia de lectura, escritura y exposiciones orales. Sin embargo, se puede advertir desde ya que la brecha es más profunda al interior del colegio privado que al interior del colegio público. Ese dato es un indicio de que los criterios de evaluación de los docentes en el colegio privado están más vinculados con las posibilidades de uso y manipulación de lenguaje en los ámbitos disciplinares. Por el contrario, en el colegio público, este criterio no es siempre relevante en la evaluación de los docentes; por eso, estudiantes que obtienen más de seis pueden generar estructuras agramaticales pero adecuadas con más frecuencia que los estudiantes que obtienen menos de seis. Asimismo, esta situación también da cuenta de la exploración de posibilidades lingüísticas que realizan los estudiantes cuando hablan, escriben o, en este caso, operan sobre el lenguaje propio de las disciplinas.

Discusión de resultados

A continuación vamos a cotejar estos resultados con los de otras investigaciones sobre producción lingüística en términos de desarrollo. De un estudio contrastivo de textos narrativos y expositivos orales y escritos producidos por hablantes españoles y catalanes de distintas edades y niveles de escolarización se desprende que los hablantes utilizan en un 93 % estructuras activas y que solo utilizan un 7 % de estructuras pasivas (Tolchinsky, 2004). Asimismo, sólo estudiantes que finalizan el secundario y universitarios adultos producen estructuras utilizando los cuatro recursos de los que dispone el español para intransitivizar o degradar la agencia: las pasivas perifrásticas (con *ser* o *estar* más participio pasado) o tres construcciones marcadas con el clítico *se*: pasivas reflejas, impersonales y medias. En el cuarto año de primaria, 9 años, el 35 % de los niños produce solo una de las construcciones y el 55 %, dos o tres. En el séptimo año de primaria, 12 años, los niños son capaces de producir al menos dos tipos diferentes de construcciones, mientras al finalizar el colegio secundario y en la universidad la mayoría de los estudiantes produce el rango completo de construcciones tipos.

En el caso de esta investigación, los estudiantes de quince años asisten al primer año del Nivel Polimodal, les falta dos años y medio para terminar los estudios secundarios, y la tarea propuesta no es uso de lenguaje sino de reflexión y solución de problemas relativos a lenguaje utilizado en manuales de Historia, es decir, de lenguaje que solo se utiliza en contextos de enseñanza y aprendizaje. La tarea es de neto corte metalingüístico, aunque en el nivel manipulativo, procedimental. Los resultados muestran que les resulta todavía difícil manipular lenguaje para producir cambios de perspectiva sobre los fenómenos, pues no les resulta fácil reconstruir estructuras que requieren movimientos sintácticos o mapeos indirectos.

Conclusiones

Este trabajo da cuenta de las posibilidades de estudiantes de quince años en el Nivel Medio para manipular los recursos léxicos y sintácticos de los que dispone el español para realzar un elemento típicamente paciente (no humano ni activo) y desagenticar las construcciones. Se trata de uno de los

modos de los que dispone la lengua para cumplir con una exigencia del discurso histórico: “diluir la representación humana responsable de los procesos materiales que refieren hechos históricos” (González, 2006: 20). Por tanto, son posibilidades expresivas propias de los textos expositivos escritos con los que los hablantes entran en contacto solo en ámbitos de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados muestran que los estudiantes de quince años resuelven mejor las situaciones que demandaban un “se” medio, pero no siempre pueden generar una estructura en la que el sujeto gramatical no coincida con un agente, sino con otros roles temáticos. Las mayores dificultades se presentan cuando deben realizar movimientos para que el sujeto gramatical sea un paciente. Es necesario recordar que no estamos analizando uso espontáneo de estas estructuras sino resolución de problemas en el ámbito del lenguaje, en situaciones que ponen en juego reflexión, pero de carácter puramente operatorio.

Estas posibilidades lingüísticas solo pueden desarrollarse a través de una intensa interacción con textos expositivos escritos. Según nuestros resultados, la clase de colegio y el rendimiento escolar inciden en esta ampliación de significados de los verbos conocidos y de posibilidades de movimientos en la sintaxis que permiten “despersonalizar” el discurso. La variable clase de colegio está indudablemente vinculada con las condiciones institucionales que se generan respecto del lugar que le otorgan al lenguaje los docentes de todas las disciplinas en las prácticas áulicas cotidianas a lo largo de toda la escolaridad. La variable rendimiento escolar también está vinculada con la frecuencia con la que un estudiante lee, escribe, expone. De ahí que sostengamos que es imposible que un hablante maneje posibilidades expresivas propias de discursos con los que no ha interactuado con intensidad y desde temprana edad.

Los enfoques psicolingüísticos de adquisición temprana basados en el uso (Tomasello, 1999) que ponen de relieve el papel fundamental de elementos léxicos y estructuras gramaticales específicas en la adquisición temprana del lenguaje permiten dar cuenta de que el aprendizaje se basa en construcciones concretas que tienen formas y funciones exclusivas. También en el campo de la alfabetización avanzada es necesario que los estudiantes interactúen con los docentes de todas las disciplinas, lean, escriban y expongan en espacios de enseñanza y aprendizaje. Son los docentes y los textos expositivos escritos propios de las distintas disciplinas los que proveen el léxico y las estructuras gramaticales específicas que los estudiantes requieren para actuar con flexibilidad y adecuación en los campos del saber. A los docentes les toca hacer que los estudiantes se conformen como hablantes y escritores en sus disciplinas y a las instituciones educativas generar las condiciones para desarrollar esta tarea que requiere continuidad a largo plazo.

Bibliografía

- Álvarez, A., Monteserin, A. y Saade, A. (2012) “Pasiva perifrástica y refleja en el español como lengua materna” Ponencia presentada en *Segundas Jornadas Internacionales de adquisición y enseñanza del español como primera y segunda lengua*, UNR, edición en CD.
- Bosque, I y Gutiérrez Rexach, J. (2009) *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Borzi, C. (2004) “La función sintáctica “sujeto pasivo””. *Anales del Instituto de Lingüística*. Mendoza: UNCuyo, 9-40.
- Cárdenas, V. (2013) “La lengua en tensión entre universos discursivos” en *La palabra desalojada: Hablar y escribir en la Universidad*. Salta: EDUNSa., 151-192.
- Di Tullio, A. (2010) *Manual de gramática española*. Bs. As.: Waldhutter
- González, N. (2006) “Dificultades para la comprensión de nominalizaciones de procesos en la enseñanza de las ciencias sociales y naturales: descripciones comparativas”, *RASAL* (1/2), 7-23.
- López Pérez, M. V. (2008) “Estudios sobre la lengua de instrucción (LI): un índice de frecuencias léxicas lematizado a partir de un manual escolar” en *RESLA* 21, 201-229.
- Melgar, S. (2005) *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Bs. As.: Papers Editores.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Subsecretaría de Planeamiento (2011) *Plan estratégico para el desarrollo educativo de nivel secundario en la provincia de Salta*. Salta: Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.
- Múgica, N. y Solana, Z. (1999) *Gramática y léxico*. Bs. As.: Edicial.
- Múgica, N. (2007) Apuntes del curso de actualización “Interfaz léxico, semántica, morfología”. Rosario, 4 al 8 de junio.
- Seco, M. y otros (1999) *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.

- Tomasello, M. (2009) "The usage-based theory of language acquisition" en Bavin E. (ed.) *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 69-87.
- Tolchinsky, L. E.; Rosado, M.; Aparici, J.; Perera (2004) "Becoming proficient educated users of language" en *Perspectives on language and language development. Essays in honor a Ruth A. Berman*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 375-390.
-

Viviana Cárdenas es profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Salta y doctora en Lingüística Española por la Universidad de Valladolid, España. Se desempeña en la Carrera de Letras de la Universidad Nacional de Salta, a cargo de las materias Psicolingüística y Lingüística. Directora de la Maestría en Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional de Salta.

ESPECIFICIDAD DISCURSIVA EN REFORMULACIONES ESCRITAS: USO DE VERBOS

Miryam Mercedes Pagano Conesa

paganomiryam@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Salta

Salta - ARGENTINA

Resumen

El ingreso a campos disciplinares suele generar, en ámbitos de formación, como la escuela media, diferentes dificultades relacionadas con el uso del lenguaje. Frecuentemente, se presentan oraciones en las que no se cumple el requisito de saturación argumental completa, desplazamientos en los significantes, inversión de los roles temáticos, imprecisión o inadecuación discursiva. Entre estos problemas, el uso de los verbos no representa una dificultad menor, pues esta clase de palabra no solo es fundamental en la estructuración argumental y temática, sino que también es soporte de la especificidad discursiva. Se retoma, en este trabajo, la clasificación de Lorente Casafont (2002), según la cual los verbos pueden ser *verbos discursivos*, *verbos conectores*, *verbos fraseológicos* o *verbos-término*.

En esta presentación analizaré las producciones escritas de estudiantes de dos colegios de la ciudad de Salta, teniendo en cuenta qué tipo de verbos utilizan y cómo lo hacen. Se trata de reformulaciones a partir de un texto de un manual de secundario de Historia. Los estudiantes han sido seleccionados según el rendimiento académico. Se comprueba que en el uso de los verbos en las reformulaciones escritas se presentan diversas dificultades según el grado de especificidad discursiva que portan los verbos y que esas dificultades tienen relación con el rendimiento académico.

Mediante los ejemplos analizados, se puede concluir que, si bien se puede apreciar una diferencia notable en el uso de los verbos por parte de los estudiantes de los distintos grupos seleccionados según el rendimiento académico, en todos los casos se producen fenómenos relacionados con el uso de los verbos en la disciplina. Esto da cuenta de que el ingreso en la producción en un campo disciplinar específico genera conflictos en la construcción de oraciones, tanto en lo gramatical y sintáctico, como en lo semántico y discursivo.

Palabras clave: reformulaciones escritas - uso de verbos - especificidad discursiva

Introducción

El ingreso a campos disciplinares suele generar, en ámbitos de formación, como la escuela media, diferentes dificultades relacionadas con el uso del lenguaje. Frecuentemente, en las producciones de alumnos que se están conformando como hablantes de diversas disciplinas, se presentan -entre otros fenómenos- oraciones incompletas, desplazamientos en los significantes, inversión o ausencia de roles temáticos, imprecisión o inadecuación semántica y discursiva.

La escuela media es, pues, el ámbito en donde los jóvenes comienzan a interactuar con diversos campos del saber, y, si bien en muchos casos se trata de adaptaciones didácticas para dicho nivel, este ingreso suele generar en el alumno inseguridad en cuanto al uso de su propia lengua. De hecho, a pesar de conocer el sistema, no manejan la norma de cada discurso.

El trabajo que presento aquí es parte de mi investigación de Licenciatura. En él estudio el uso de verbos en manuales y reformulaciones de estudiantes, tanto orales, como escritas. A su vez, esta

investigación está enmarcada en el proyecto del CIUNSa “Léxico, sintaxis y discurso en la reformulación de textos expositivos en el Nivel Medio”.

En esta contribución, me centraré en el análisis del uso de verbos en reformulaciones escritas de dieciséis estudiantes de primer año de Polimodal, perteneciente a dos colegios de la ciudad de Salta, uno de ellos, céntrico y de gestión privada con subsidio, y el otro, periférico y público. Pese a la diferencia de gestión y ubicación de los establecimientos, no hay una brecha muy grande entre las poblaciones que asisten, pues el colegio privado es uno de los más accesibles de la ciudad y, por ello, asisten muchos alumnos de sectores populares. Cabe mencionar, sin embargo, que las trayectorias institucionales sí varían, pues en el colegio privado los alumnos permanecen en la institución durante muchos años, o a lo largo de toda la escolaridad, mientras que en el colegio público los alumnos provienen de distintas escuelas, por lo que no hay una continuidad en ese aspecto.

Los estudiantes fueron seleccionados según cuatro grupos de rendimiento académico, obtenidos en base a los promedios generales: grupo uno, promedio mayor a ocho; grupo dos, promedio entre siete y seis; grupo tres, promedio entre cinco y cuatro y el último grupo, promedio menor a cuatro. Todos ellos debieron leer un fragmento de un manual de Historia sobre la Revolución Industrial, tema que ya había sido tratado en las dos instituciones. Luego de la realización de un esquema, cada estudiante debió exponer el tema oralmente y realizar un resumen escrito, sin consultar el texto fuente.

Daré cuenta de aspectos generales sobre el uso de verbos en las reformulaciones escritas analizadas e ilustraré con algunos casos representativos. Tendré en cuenta la disponibilidad de verbos por parte de los estudiantes, la gramaticalidad en el armado de estructuras argumentales proyectadas por los verbos, la adecuación semántico - discursiva y el uso de verbos fraseológicos y verbos con régimen preposicional fijo.

Marco teórico

Como marco teórico, retomaré aportes del Generativismo, puesto que, desde sus inicios, esta corriente le ha dedicado especial atención al verbo, pues es esta categoría de palabra la que proyecta la sintaxis oracional. El concepto de *proyección* es, pues, central para el estudio del verbo. La estructura argumental, es decir los lugares sintácticos imprescindibles en el armado de cualquier oración gramatical es el resultado de dicha proyección. A partir de este principio básico surgen varios postulados teóricos que completan el análisis de esta clase de palabra.

Con el avance de los distintos programas chomskianos, se ha dejado de considerar a la clase de palabra verbo como única causa de la proyección sintáctica de una oración, sino que se ha incluido como un aspecto imprescindible a los rasgos semánticos que porta cada verbo, pues son esos rasgos los que, en última instancia, determinan la estructura argumental (también sucede lo mismo con otras clases de palabras en niveles de análisis que no son la oración). Desde entonces, es el generativismo el pionero en estudiar la interfaz léxico-sintaxis; es decir, que la sintaxis es el resultado de la proyección del léxico, tanto respecto a los rasgos categoriales como semánticos. “[Los] elementos léxicos, serán los que participen en la derivación del objeto sintáctico complejo. Este proceso de selección puede verse como la operación sintáctica inicial: SELECCIÓN” (Bosque y Gutiérrez –Rexach, 2009: 218)

La selección se produce en dos niveles: por un lado, la selección categorial (selección –c) y, por otro, la selección semántica (selección –s).

Para el caso de la oración, el elemento subcategorizador, es decir, el que realiza la proyección sintáctica, es el verbo. Por eso, en terminología generativa se habla de dos tipos de procesos de subcategorización: la subcategorización estricta, referida a la selección-c y la subcategorización selectiva, referida a la selección-s. De esta manera se determinan el contexto semántico y el contexto categorial de una pieza léxica.

Para que una proposición esté completa, es necesario que el elemento subcategorizador haya sido combinado con la totalidad de los elementos requeridos. A este concepto se lo denomina *requisito de saturación argumental completa*; así lo explican Bosque y Gutiérrez Rexach (2009):

Para que una expresión denote una proposición completa, el elemento subcategorizador (el verbo en el caso de la oración) tiene que haberse combinado con todos los constituyentes que subcategoriza. Suele denominarse a esta condición REQUISITO DE SATURACIÓN ARGUMENTAL COMPLETA. Una expresión estará completamente saturada cuando haya satisfecho sus requisitos de subcategorización o selección categorial (254).

En consideración del aspecto semántico y discursivo, cabe decir que son pocos los estudios que valoran la capacidad del verbo de portación de significación específica; de hecho, los estudios terminológicos tradicionales se limitan al análisis de los sustantivos. Sin embargo, en los últimos años la Teoría Comunicativa de la Terminología amplió los marcos de estudio de las clases de palabras que aportan significación específica. Así lo afirma Lorente Casafont, quien ha propuesto una interesante clasificación de los verbos según el grado de especificidad discursiva (2002):

- 1) Los *verbos discursivos* constituyen la espiral exterior en cuanto a la especificidad que portan. Activan la competencia pragmática y, por lo tanto, están directamente ligados con la función textual, los actos de habla, la estructura o la finalidad del discurso. Muchos de estos verbos están en relación directa con la metodología de una determinada disciplina, como por ejemplo los verbos “hipotetizar”, “clasificar”, “designar”. De hecho, presentan información metadiscursiva.
- 2) Los *verbos conectores* ponen en correlación *unidades de conocimiento especializado*, y como tales, dan cuenta de las relaciones lógicas que conectan, como por ejemplo “ser”, “equivaler”, “corresponder”
- 3) Los *verbos fraseológicos* forman parte de unidades sintagmáticas dentro de un discurso determinado y en él cobran un valor especializado que no está presente de manera aislada, por ejemplo “generar costos”, “producir ganancias”, “dar tratamiento”. Aquí también se incluyen los verbos soporte.
- 4) Los *verbos-término* son de uso exclusivo en un discurso específico y, por lo tanto, constituyen el núcleo en esta clasificación, pues son los verbos que mayor especificidad discursiva portan. Estos verbos solo están presentes en algunas esferas discursivas (por ejemplo, “capitalizar” propio de la arquitectura).

Retomaré esta clasificación para dar cuenta del uso de los verbos tanto en el texto fuente, como en las reformulaciones escritas, con el fin de reflexionar acerca del tipo de verbos que se utilizan en el manual escolar, cuál es su portación de significación específica, qué relación tiene esto con la Historia como disciplina, cómo retoman los alumnos esos tipos de verbos y qué otros verbos incluyen en sus producciones escritas.

Análisis del corpus

Puesto que se trata de un avance de mi trabajo de licenciatura, daré cuenta de los resultados globales de manera general, de modo que se pueda tener una visión de conjunto sobre los resultados del uso de verbos en las reformulaciones escritas de los dieciséis estudiantes; analizaré, además, algunos casos representativos que ejemplificarán los datos proporcionados.

Para ello, tendré en cuenta, por una parte, las estructuras argumentales proyectadas por los verbos que utilicen los alumnos, cuáles son las realizaciones concretas respecto a la proyección e hipotetizaré sobre posibles causas en las dificultades de los estudiantes para utilizar algunos verbos de estructura argumental compleja. Por otra parte, consideraré el tipo de verbos utilizados por los alumnos de ambos colegios según su portación de significación especializada. Finalmente, analizaré de qué manera se utilizan los verbos con régimen preposicional fijo, para estudiar de qué manera los estudiantes de los dos colegios y los distintos grupos de rendimiento académico pueden hacer uso de este tipo de verbos que requieren preposiciones y que, por esa misma causa, resultan de más difícil uso.

Para comenzar el análisis de las producciones de los alumnos es necesario, además, analizar el texto fuente, pues los estudiantes debieron leerlo previamente para realizar sus resúmenes. En el fragmento seleccionado para tal fin, analizaré distintos aspectos vinculados con los verbos.

Especificidad discursiva en los verbos en el texto fuente

Para comenzar con la descripción de los fenómenos observados en el uso de verbos, resulta importante hacer una breve consideración sobre las características del texto fuente, pues las producciones que analizo son, en todos los casos, reformulaciones de dicho fragmento y, por lo tanto, estas características condicionaron las escrituras posteriores de los alumnos.

Se trata del apartado “Una sociedad distinta: una sociedad capitalista”, del manual *Historia universal contemporánea* de la Editorial Kapelusz (Amezola, 1999: 15). Lo primero que llama la atención es la fuerte presencia de nominalizaciones, mecanismo por el cual se condensa mucha información, que se presenta de manera abstracta, pero cuya interpretación es, en muchos casos, ambigua y requiere de conocimientos previos para poder recuperar la información ausente. Muchas veces, es el actante el que no está presente

en los sintagmas nominales en los que están las nominalizaciones; tampoco se lo explicita en el cotexto. Por lo tanto, se trata de información que debe reponer el lector, para lo cual debe poseer conocimientos específicos del tema. En algunas ocasiones, incluso, en las estructuras superficiales no están de manera explícita algunos papeles temáticos; en otros, estructuras superficiales similares corresponden con estructuras argumentales diversas. Sirvan los siguientes ejemplos para ilustrar este tema:

diferenciación entre obreros y campesinos	X diferencia entre obreros y campesinos
expansión del proceso	El proceso se expande
incorporación de mano de obra femenina	Se incorpora mano de obra femenina/ x incorpora la mano de obra femenina a y
triunfo del sistema capitalista	El sistema capitalista triunfa
venta de productos	Los productos se venden/ x vende productos a y

Tabla 1

Más allá de eso, en el fragmento, los *verbos-término* se reducen a catorce, de los cuales no todos son exclusivos del campo de la historia, la economía o las formas de producción, sino que se han extendido a esferas cotidianas de uso (trabajar, producir, vender, fabricar, pagar, costar). De hecho, solo dos de estos verbos pertenecen de manera prácticamente exclusiva a la esfera discursiva de la historia y de la economía. Estos verbos son *reinvertir* e *industrializar*. Esta escasez de verbos términos específicos no es inesperada, puesto que, como dije arriba y como comprueban estudios computacionales en distintas áreas, varía la presencia de este tipo de verbos según la disciplina.¹

Sin embargo, asombra la práctica ausencia de *verbos discursivos*, ausencia que se puede explicar aduciendo a la pretendida neutralidad en la presentación de la información, típica de manuales de secundario. De hecho, uno de los tres *verbos discursivos* del fragmento es “mencionar” y fue utilizado de la siguiente manera en el texto: “Los cambios que se producen a partir de ese momento son espectaculares. Sólo mencionaremos alguna de esas transformaciones” (15). Si bien la voz de los autores está explicitada a partir de la primera persona del plural, semánticamente el verbo da cuenta de una imprecisión en cuanto a la metodología, pues se limita a hacer mención de algunos cambios sin dar cuenta de la causa de esa elección que parece ser, de esta manera, azarosa. Los otros dos *verbos discursivos* son “se explica” y “se puede decir”; en ellos también se borra la voz de los autores a partir del uso del se impersonal.

Los verbos más frecuentes son, entonces, los *verbos conectores* y los *verbos fraseológicos*. Entre estos, son los verbos fraseológicos los que mayor carga específica portan, por lo que se presenta una doble dificultad para la comprensión y posterior reformulación, sea oral o escrita. Por un lado, la comprensión del valor específico y, por otro, la consideración de una estructura compleja formada por dos o más partes.

Los verbos fraseológicos de este fragmento ascienden a veinticuatro y son, por tanto, dentro de la clasificación de los verbos de Lorente Casafont, los más frecuentes en el texto fuente. Estos verbos son los que mayor carga semántica específica portan. En estos casos, gran parte de los *verbos fraseológicos* (quince de los veinticuatro) están relacionados con la economía y la forma de producción, como por ejemplo *accionar económico, triunfar el capitalismo, producir bienes, trabajar por un salario, hacer negocios, asegurar ventas*, etc. Dentro de los verbos fraseológicos, sin embargo, también hay construcciones de uso cotidiano, como por ejemplo, *tener en común, aborrazar esfuerzo, tomar forma*, etc.

Como se aprecia en la Tabla 2, un porcentaje significativo de verbos no pueden ser incluidos ni como verbos discursivos, conectores, fraseológicos o término, puesto que no forman parte de unidades de significación especializadas, ni tienen carga semántica específica. Se trata, pues, de verbos de uso cotidiano o extendidos a varias esferas discursivas, son verbos tales como *rodear, desaparecer, surgir*, etcétera.

Total verbos	Verbos de uso cotidiano	Verbos conectores	Verbos discursivos	Verbos fraseológicos	Verbos – término
107	45	20	4	24	14
100%	42%	19%	4%	22%	13%

Tabla 2

¹ Cfr. Sabaj (2004). Especificidad, especificación y variabilidad verbal: una aproximación computacional en estadística léxica, *Revista Signos*, 37, 75-89.

Dentro de este grupo, vale la pena detenerse en un conjunto de verbos que pueden ser usados en distintos ámbitos y, por lo tanto, no presentan complejidad semántica, pero que por su estructura sintáctica son verbos complejos. Se trata de los verbos con régimen preposicional,² cuya presencia en el texto es importante, pues son trece los verbos con esta característica en el fragmento y, como se verá en el análisis de las reformulaciones de los estudiantes, estas estructuras más complejas generan distintas dificultades en las producciones de los alumnos. Algunos de esos verbos son *extenderse por*, *considerar a*, *provenir de*, *acceder a*, *necesitar de*.

Como se verá más adelante, los alumnos retoman estos y algunos otros verbos con régimen proposicional fijo, pero no siempre pueden completar las estructuras argumentales, a veces no incluyen la proposición obligatoria sino otra, y otras, directamente colocan el verbo sin la preposición.

Especificidad discursiva en las producciones escritas

En concordancia con las características del texto fuente, en las producciones de los estudiantes están ausentes tanto los *verbos-términos* como los *verbos discursivos*. Los más frecuentes son, pues, *los verbos conectores* con diverso grado de especificidad discursiva en las relaciones lógicas que generan. Observemos los siguientes ejemplos que fueron tomados de producciones del grupo (1) y del grupo (2), respectivamente:

- 1) En lo económico *se consolida* el capitalismo (modelo económico que solo se dedica a la búsqueda de ganancia masiva), lo que provoca que en el mundo se desarrolle un verdadero mercado mundial.
- 2) El capitalismo *surge* a partir de la Revolución Industrial esta misma es una transformación.

A pesar de que no se podría hablar de que en alguno de los casos haya inadecuación semántica o discursiva, es evidente la diferencia en la especificidad discursiva entre el ejemplo 1 y el 2. El alumno cuya producción corresponde al ejemplo 1) puede dar cuenta de que el capitalismo surge luego de un proceso, y no de una sola vez, lo cual logra ser expresado por la especificidad del verbo *consolidar*. El uso de este verbo corresponde a la cuarta acepción del *Diccionario de la Real Academia Española*: “Asegurar del todo, afianzar más y más algo...”. Con ese uso, se da cuenta, entonces, de la continuidad del proceso, de su dinamismo.

En el segundo ejemplo, por el contrario, el verbo “surgir” da cuenta de un hecho puntual, que se da de una vez y que no permite pensar en un proceso. Según la tercera acepción del *DRAE*, acepción que corresponde a la producción del alumno, este verbo significa “Aparecer, manifestarse, brotar”. Pese al uso del verbo, el joven luego expresa la idea de proceso, pero no a través del verbo, sino de una nominalización: “transformación”; esta se refiere, además, de manera directa a la Revolución Industrial y de modo indirecto al capitalismo.

Con menor frecuencia, pero en todos los grupos de rendimiento académico, aparecen los *verbos fraseológicos* entre los que incluyo verbos con régimen preposicional.

Verbos con régimen preposicional		
	Colegio público	Colegio privado
Grupo 1		dedicarse a, abocarse a, necesitar de, basarse en
Grupo 2	extenderse por, basarse en, basado en	coincidir con, convertirse en, recaer en, expandirse por
Grupo 3	saber de, contar con, extenderse por	dividirse en
Grupo 4	comenzar por	basarse en, contar con, extenderse por

Tabla 3

En la Tabla 3 se pueden apreciar los verbos con régimen preposicional fijo que han sido usados por los jóvenes de ambos colegios de manera adecuada, teniendo en cuenta la preposición que colocaron junto al verbo. Sin embargo, no siempre han logrado armar estructuras argumentales gramaticales con dichos verbos. Dejando de lado el análisis en cuanto a su estructura o el uso semántico de estos verbos (tema que abordaré más adelante), resulta interesante señalar la diferencia de cantidad de uso entre los cuatro grupos de rendimiento académico y los dos colegios. Hay, de hecho, una marcada diferencia de cantidad de ocurrencias de verbos con régimen preposicional fijo en el colegio de gestión privada – doce ocurrencias en el colegio privado, frente a siete, en el público.

² Cfr. Cano Aguilar (1999). Los complementos de régimen verbal. En Bosque I. y Demonte V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. 1811-1812. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe. Vol. 2.

Disponibilidad léxica

Respecto a la cantidad y variedad de lemas verbales en las producciones escritas, es interesante notar la diferencia de disponibilidad léxica entre los alumnos del colegio privado y el público, como se puede observar en la tabla 4:

	Colegio privado	Colegio público
Total de verbos	145	125
Lemas verbales (sin repetición)	76	58

Tabla 4

Tanto en la cantidad total de verbos, como en los lemas verbales utilizados por los estudiantes de ambas instituciones, la diferencia es de aproximadamente veinte verbos. Nuevamente, los jóvenes de la institución privada son los que disponen de mayor cantidad y variedad de verbos. Esta diferencia es significativa, pues da cuenta de prácticas lingüísticas y discursivas más ricas, frecuentes y variadas en el caso de los alumnos de la institución privada.

Estos números fueron tomados sobre el total de las producciones de los estudiantes de cada institución; para el cómputo no tuve en cuenta criterios de gramaticalidad y/o adecuación en el uso, sino solamente las ocurrencias.

Estructuras argumentales

Sin embargo, la descripción y el análisis de los fenómenos que se producen en el uso de los verbos por parte de los estudiantes es aún más rica, pues ancla el uso de los verbos en la interfaz léxico-sintaxis-discurso. En la tabla 5 sintetizo el número de los casos relevados de estructuras argumentales agramaticales, aquí incluyo tanto casos en los que no se cumple con el *requisito de saturación argumental completa*, como casos de *sobresaturación*. Este último término significa que en la oración hay una mayor cantidad de argumentos que los que el verbo exige o proyecta.

Estructuras argumentales agramaticales			
	Colegio Privado	Colegio público	Total
Grupo 1	1	1	2
Grupo 2	1	3	4
Grupo 3	1	6	7
Grupo 4	4	1	5
Total	7	11	18

Tabla 5

Nuevamente, salta a la vista la diferencia entre tipos de colegios: para el colegio privado se registraron siete casos, mientras que en el público los casos de agramaticalidad a causa de la estructura asciende a once casos. Esta diferencia es notable; sin embargo, es aún más importante la diferencia entre los dos primeros grupos de rendimiento académico y los dos últimos. En el colegio privado los dos primeros grupos solo se registraron dos casos; mientras que en los dos últimos grupos de rendimiento académico, cinco casos. En el colegio público, en los dos primeros grupos se registraron cuatro casos y en los dos últimos grupos de rendimiento, siete.

Los siguientes dos ejemplos que analizaré de las producciones de los alumnos sirven como ilustración de la problemática que se presenta en este apartado.

- 3) Lográn *desplazarse* en el siglo XVII del centro económico Holanda e Inglaterra la primera en industrializarse fue Inglaterra.

En este fragmento, de una estudiante del grupo 3 del colegio de gestión pública, la estructura argumental exigida por el verbo *desplazarse* está incompleta; de hecho, el verbo exige tres argumentos: *x se*

desplaza de y a z. La estructura de la alumna, sin embargo, es *x se desplaza de y*. Cabe señalar también que el sujeto tácito no tiene una referencia clara en el texto de esta alumna.

El que sigue es un caso de sobresaturación argumental, es decir, que hay más argumentos de los que exige el verbo:

- 4) La producción de estas maquinas *dio* mucha *ventaja* a inversiones importantes a los empresarios.

En este caso, el verbo fraseológico “dar ventaja” proyecta la siguiente estructura argumental: *x da ventaja a y*, en cambio, esta estudiante del grupo 2 del colegio público produce una oración sobresaturada: *x da ventaja a y a z*.

Estos dos ejemplos son una muestra del tipo de problemas que se suele presentar en las producciones de los dieciséis estudiantes, en cuanto a la estructura argumental proyectada por los verbos. La posible razón de la presencia de estos problemas gramaticales es el desconocimiento o la poca frecuencia de lectura y, sobre todo, uso de los verbos con sus estructuras argumentales correspondientes.

Adecuación semántico-discursiva

Puesto que en la adecuación semántico-discursiva no estamos frente a polos opuestos –como en el caso de la gramaticalidad/agramaticalidad– sino que se trata de un continuum de lo más adecuado a lo menos adecuado, daré cuenta de distintos tipos de fenómenos presentados en las producciones de los estudiantes, sin hacer un recuento de ocurrencia, como en los casos anteriores, ya que esto no resultaría operativo. Sin embargo, quiero notar que en ambos colegios y en todos los grupos se presentaron diversos casos en los cuales el problema en relación al uso de verbos estaba vinculado con la adecuación semántico–discursiva.

- a) Verbos inadecuados para dar cuenta del proceso histórico trabajado:

- 5) Esto tenía como fin intercambiar mercadería (Grupo 2, colegio público)
6) Se hacían trueques entre más países (Grupo 3 colegio privado)

En los dos verbos, tanto “intercambiar”, como el verbo fraseológico “hacer trueques”, se da cuenta de una acción en la que no interviene el dinero. La definición de “trueque” en el *Diccionario de la Real Academia Española*, es clara a este respecto: “Intercambio directo de bienes y servicios, sin mediar la intervención del dinero”. El problema, entonces, radica en que los estudiantes están hablando del capitalismo –donde lo central es la mediación del dinero en las transacciones comerciales– dejando de lado, justamente el capital y esto se produce por el uso inadecuado de los verbos.

- b) Verbos concretos para dar cuenta de procesos abstractos

- 7) La mentalidad del dueño recaía en la continuidad y expansión del proceso capitalista (G3 colegio privado)

En esta oración, el estudiante seguramente quiso expresar que la mentalidad de los capitalistas dueños de las fábricas tenía un peso importante en el hecho de que el proceso capitalista se siguiera expandiendo. Esta idea se puede extraer de la producción del joven; sin embargo, no resulta semánticamente adecuado, pues el verbo *recaer* tiene un significado concreto en la mayoría de sus acepciones (sea volver a caer, enfermarse nuevamente, reincidir en vicios o errores). El significado abstracto que, según la definición de la *RAE* puede tener este verbo, tampoco es adecuado para hablar de la mentalidad de los capitalistas.³

- c) Verbos fraseológicos incompletos

- 8) Trajo una rápida fabricación de productos (Grupo 1, colegio público)

En este caso, el problema es semántico–discursivo, pero también está vinculado con la proyección del verbo, puesto que el verbo adecuado sería un verbo fraseológico: traer aparejado.

- d) Humanización de agentes que en realidad son procesos u hechos históricos.

- 9) Este capitalismo que va en busca de ganancia (Grupo1, colegio Público)

³ Cfr. las acepciones del *Diccionario de la Real Academia Española*.

- 10) El capitalismo [...] hace nacer a una clase social nueva la burquesía, continuamente surge una actividad comercial (Grupo 2, colegio público)
- 11) Este sistema se desplaza por europa (Grupo 4, colegio privado)

Los tres ejemplos incluidos en esta categoría dan cuenta de que se le adjudica características humanas al proceso de formación del capitalismo. Para el ejemplo nueve, sería más adecuado hablar de los capitalistas que van en busca de ganancia, aunque aún así no sería lo más adecuado en el continuum, pues ellos son los que generan las condiciones para obtener mayores ganancias, por más que no vayan, estrictamente, en busca de ella. El siguiente ejemplo es la causatividad del verbo “hacer nacer” la que no es semánticamente adecuada, pues si bien un proceso abstracto como el capitalismo puede ser la causa del origen de una nueva clase social, no puede él mismo hacerlo nacer, en el sentido en que no lo dispone. El tercer ejemplo es claro, pues, el verbo requiere una entidad viva como agente.

A partir de estas cuatro categorías se evidencia que también los aspectos semánticos y discursivos repercuten en las posibilidades de escritura adecuada en las producciones de los estudiantes a partir del uso de los verbos y que la adecuación o inadecuación semántica y discursiva puede darse por variadas razones. Es decir, que para la producción adecuada se tienen que tener en cuenta muchos aspectos.

Conclusiones

Como se puede observar en los casos y ejemplos analizados, la producción en campos disciplinares trae aparejados diversos problemas vinculados con el uso de los verbos, tanto por la especificidad discursiva como por la sintaxis que proyectan y la adecuación semántica.

Estas dificultades se presentaron en todos los grupos de rendimiento académico y en ambas instituciones.

Sin embargo, la cantidad y la naturaleza de dichos problemas varía notablemente según dichas variables, lo cual lleva a reflexionar sobre las diferencias que se producen según la trayectoria escolar en lo que respecta al uso del lenguaje en las distintas disciplinas.

Es interesante notar, también, la diferencia en la disponibilidad de verbos entre los dos colegios, lo cual da cuenta de usos diversos del lenguaje en las distintas instituciones. Esto se ha evidenciado pese a que en ambos colegios se les había dado el mismo texto fuente y los dos cursos habían trabajado previamente el tema de la Revolución Industrial con sus respectivos docentes y en el transcurso del mismo año escolar en el que se realizó el trabajo de campo.

Más allá de las diferencias que han sido evidenciadas a lo largo de este trabajo, la consideración de los fenómenos descritos puede abrir interesantes puertas de investigación y discusión sobre las implicancias didácticas en relación al uso de los verbos en campos disciplinares y, en general, sobre la alfabetización avanzada en diversos campos disciplinares.

Bibliografía

- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Cabré, M. (2000). *La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Cano Aguilar, R. (1999). Los complementos de régimen verbal. En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe. Vol. 2.
- Pagano, M. (2013). Formular en un campo desconocido: el papel de los verbos. En Cárdenas, V. (coord.) *La palabra desalojada. Hablar y escribir en la Universidad*. Salta: EdUNSa.
- Sabaj, O. (2004a) *El comportamiento de los verbos abstractos en el Corpus PUCV 2003*. Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- . (2004b). Especificidad, especialización y variabilidad verbal: una aproximación computacional en estadística léxica. *Revista Signos* 2004, 37 (56),75-89.
- . (2006). El uso de los participantes semánticos en los predicados de cambio de estado del español: una aproximación basada en el corpus. *Revista Literatura y Lingüística*. (17), 267-301.
- Lorente Casafont, M. (2002) Verbos y discurso especializado. *Estudios de Lingüística del Español*. Vol. 16 [Revista virtual] Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies16/Lorente.html>

- Tosi, C. (2011). Puesta en escena discursiva y *ethos* pedagógico. Acerca de la subjetividad y la polifonía en libros de texto de Secundario. En García Negroni, M. (coord.) *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Wotjak, G. (2011) Convergencias y divergencias en torno a la descripción de verbos. En *Lorenzo Hervás. Documentos de trabajo de lingüística teórica y general N° 20*. Madrid: Universidad Carlos III.
-

Miryam Mercedes Pagano Conesa es profesora de Letras por la Universidad Nacional de Salta. Integra el equipo de investigación N° 1908 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta “Léxico, sintaxis y discurso en la reformulación de textos expositivos en el Nivel Medio”.

LECTURA, ESCRITURA Y REPETICIÓN. FENÓMENOS LÉXICOS Y SINTÁCTICOS EN LA ESCRITURA ESCOLAR DE TEXTOS DISCIPLINARES

Lucía Romanini

luciaromanini@gmail.com

Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario

Rosario - ARGENTINA

Resumen

Este trabajo presenta avances de una investigación en curso, que se lleva adelante en el Programa “Lectura/escritura y el aprendizaje de los discursos disciplinares en la escuela media”, radicado en el CEI-UNR, entre cuyas líneas de estudio se encuentra el análisis de los rasgos que presentan las textualizaciones realizadas por alumnos sobre la base de la lectura de textos disciplinares. Mi trabajo en particular, en ese marco, aborda, a partir de un *corpus* de textos escritos por alumnos de la enseñanza media, el análisis de las relaciones entre los textos fuente que han leído los alumnos y los textos escritos a partir de esa lectura. Específicamente, me ocupé de las estructuras de repetición, esto es, de aquellas estructuras en las que se reproducen literalmente las palabras del texto fuente, que muestran, por lo tanto, la estrecha dependencia respecto de este. Me centro en dos aspectos: el léxico y las estructuras sintácticas, atendiendo específicamente a las transformaciones que se dan en estas. En este trabajo presento, entonces, en primer lugar, las concepciones teóricas sobre las que se sostiene la propuesta, así como los criterios de selección de textos y la metodología empleada para la toma de los registros de escritura y, a continuación, expongo el análisis de una serie de estructuras de los escritos de los alumnos, en relación con el texto fuente, y me detengo en las transformaciones sintácticas y los cambios en el sentido a los que estas dan lugar. Finalmente, sostengo que las repeticiones nunca son tales, puesto que, en la medida en que se inscriben en un texto otro, producen –siempre– efectos de sentido diferentes de los que se generaban en el texto fuente.

Palabras clave: lectura y escritura - repetición - fenómenos léxicos y sintácticos

Introducción

Este trabajo se ocupa de la lectura y la escritura con textos científico-disciplinares en la escuela media, y se inscribe en el Proyecto de Investigación “Las prácticas de lectura y escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación”, que dirige Norma Desinano en el CEI-UNR, y del que formo parte. En ese marco, mi trabajo se ocupa de las relaciones entre los textos fuente que leen los alumnos y los textos que, a su vez, escriben a partir de esa lectura. En particular, me centro en las estructuras de repetición, esto es, aquellas en las que los alumnos reproducen literalmente las palabras del texto leído. Se trata de estructuras que ponen en evidencia la estrecha dependencia de las textualizaciones de los alumnos respecto de la fuente, pero en las que pueden leerse sentidos que manifiestan, las más de las veces, un distanciamiento respecto de los sentidos del texto fuente.

Presentaré brevemente, en primer lugar, algunos aspectos que organizan las concepciones teóricas sobre las que he trabajado y, a continuación, expondré el análisis de una serie de estructuras de los escritos

de los alumnos que corresponden al *corpus* confeccionado en el marco del Proyecto en el que se inscribe este trabajo. Me detendré en algunos elementos léxicos y en las transformaciones sintácticas y analizaré los cambios en el sentido a los que estas dan lugar.

Funcionamiento discursivo y repetición

En el ámbito de la escritura ligada a las prácticas de aprendizaje, los textos escritos por los alumnos son, en todos los niveles, realizados sobre la base de lecturas previas de los textos de estudio, mediados, en ocasiones, por la lectura que, a su vez, hace de ellos el docente. El objetivo es, por lo tanto, que esos trabajos den cuenta de una serie de conceptos y relaciones que se plantean en el marco de los diferentes discursos disciplinares. Se trata, por lo tanto, en una u otra medida, de un trabajo de reformulación del texto fuente.

En las investigaciones acerca de la escritura de los alumnos que asumen perspectivas cognitivas o pragmáticas se plantea, en general, que el nivel de logro de los escritos se relaciona con la posibilidad de aplicar estrategias adecuadas para la organización del texto, así como para la selección léxica y la corrección de la sintaxis. Se asume la existencia de una instancia de control sobre la escritura en la que operan procedimientos metalingüísticos (cf., entre otros, Camps y Milian, 2000) y las fallas se explican a partir de la imposibilidad de aplicar esas estrategias o por la falta de atención, que llevan a copiar el texto fuente o a realizar paráfrasis inadecuadas:

Las respuestas incorrectas de los alumnos evidencian que, al solicitárseles la explicación de un concepto a partir de lo planteado en el texto, lo ignoran en mayor o menor medida (contestan recurriendo a su saber léxico o recurren a otros saberes previos que no integran de manera adecuada a la información de la fuente leída) o *no le prestan atención suficiente de tal manera que lo copian o lo parafrasean en modos inaceptables (por razones semánticas o formales)*. Si consideramos que el aprendizaje a partir de textos es fundamental en la enseñanza superior y en la actividad docente posterior, esta *falta de estrategias adecuadas* compromete seriamente el curso de sus estudios y su práctica profesional (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006:160; el destacado es mío).

La explicación de las relaciones entre el texto fuente y el escrito del alumno, desde ese punto de vista oblitera, entiendo, la relación que los sujetos individuales establecen con la lengua y con los discursos (cf. Desinano, 2009), relación que atraviesa el sentido. Desde la perspectiva que asumo, que recupera las concepciones del Análisis del Discurso de tradición francesa-brasileña (Pêcheux, 1969; Orlandi, 2005), el sentido no aparece, nunca, como algo dado —que emergería del texto en sí, y que tendría, por lo tanto, un contenido siempre accesible para todo lector— sino que, por el contrario, constituye un punto de interrogación. Se trata más bien de un *hacer sentido* del texto, de que este *tenga* un sentido —uno y el mismo, que todo lector debería comprender—.

En este marco, el texto aparece entonces como una materialidad significativa, sujeta a interpretaciones —múltiples, aunque no ilimitadas— que se desprenden del juego que se da entre el texto y el interdiscurso, por un lado, y entre ambos y el sujeto que oficia de lector, por el otro. Ello supone concebir el texto como una forma de realización del discurso y entenderlo por lo tanto como un funcionamiento antes que como un producto.

Lo que aquí interesa específicamente de ese funcionamiento es la relación que permite pensar entre repetición y variación. En efecto, en la medida en que hay interdiscurso, hay un polo de la repetición, un sentido que permanece y que, en todo texto, aparece como dado, como ya presente en los sentidos de los textos otros que convoca. Pero ese mismo funcionamiento discursivo genera, al dar lugar al movimiento de los sentidos, variación. En términos de Orlandi (2005, 2008), se trata del contraste entre los procesos parafrásticos (que generan una estabilización en torno a lo mismo) y los procesos polisémicos (que producen una ruptura en la significación).

Pensada sobre el concepto de procesos parafrásticos, la repetición está presente en todas las formas discursivas, de manera más o menos visible. En las formas de las que me ocuparé, en cambio, no se trata ya de una convergencia de sentidos, sino de una repetición propiamente lingüística, que se muestra como tal, y que en ciertos textos —o en algunas zonas de ellos— resulta estructurante de la posibilidad misma de textualizar.

La hipótesis con la que he trabajado sostiene, en sintonía con las propuestas de Desinano (2009), que en determinadas circunstancias las textualizaciones de los alumnos se organizan sobre un paralelismo gramatical respecto del texto fuente, que estructura la constitución material de ciertas zonas del texto y

determina a su vez la manera en que ese texto hace sentido. Específicamente, esas circunstancias suponen una relación con el discurso de referencia que sitúa el escrito del alumno en una estrecha dependencia respecto del texto fuente. Ello muestra los límites de las posibilidades que estos alumnos tienen de acceder al discurso de referencia y enunciar desde allí.

Corpus y contexto de escritura

Los textos sobre la base de los cuales desarrollo el análisis propuesto en este trabajo forman parte de un *corpus* obtenido en el marco del Proyecto de Investigación referido (*cf. supra*) mediante un protocolo de toma de registros orales y escritos a partir de la lectura de textos disciplinares por alumnos de tercero y quinto año de escuela media de la ciudad de Rosario, llevado adelante con el objetivo de acceder a algunas características de las prácticas de lectura y escritura relacionadas con los aprendizajes de las diferentes disciplinas científicas.

Entre las decisiones teórico-metodológicas que orientaron la elaboración de dicho protocolo, corresponde destacar, junto con las concepciones sostenidas respecto de la lectura y la escritura, los criterios elaborados para la selección de los textos, algunos de cuyos aspectos se han considerado en el apartado anterior. En primer lugar, hemos tomado como punto de partida el hecho de que, como queda dicho, en las situaciones de aprendizaje, la lectura y la escritura son prácticas indisociables. Por ello, al hablar de escritura escolar de textos disciplinares, estamos refiriéndonos a escritos elaborados a partir de la lectura de textos en los que se exponen las conceptualizaciones a las que los alumnos están en proceso de acceder¹.

En relación con esto, y como se desprende asimismo de la concepción que sostenemos sobre el discurso, asumimos que los conocimientos no tienen una existencia independiente de los discursos en los que se realizan. Ello nos lleva a entender que acceder a los conceptos de una disciplina *es*, en sí mismo, acceder a los discursos en que se exponen dichos conceptos y que es necesario que los alumnos tengan contacto con textos en los que los rasgos que singularizan a las diferentes disciplinas estén presentes. Esa singularidad supone también que son los docentes formados en cada área disciplinar quienes están en condiciones de orientar las actividades de lectura y escritura con textos de sus respectivas áreas, y de determinar cuáles son los textos más adecuados en relación con los conceptos por trabajar.

Sobre esa base, hemos optado por trabajar con textos escritos por especialistas². Los textos seleccionados para esta primera instancia de la investigación fueron segmentos –breves, pero no manipulados– de la introducción a *Lo verosímil* de Todorov (1968), la introducción a *El habla de los argentinos: identidad, inmigración y lunfardo*, de Martínez y Molinari (2011) y del apartado “La competencia comunicativa” de *Etnografía de la comunicación*, de Saville Troike (2005). La elección de textos de estas características en lugar de textos de manuales o versiones adaptadas no supone desatender el hecho de que, dada la falta de familiaridad que los alumnos suelen manifestar con esta clase de textos, algunos rasgos pueden dar lugar a dificultades, pero creemos que el docente –en las instancias áulicas– y el investigador –en la toma de pruebas– puede orientar la lectura, brindando la información necesaria para contextualizar los temas tratados y enmarcarlos en relación con los saberes anteriores y la construcción de los conceptos fundamentales.

El procedimiento empleado para la toma de pruebas de lectura y escritura con el que hemos trabajado comprende entonces tres momentos: en primer lugar, la lectura del texto por parte del alumno; en segundo lugar, una interacción oral, a partir de la cual se buscó reconocer la interpretación que el alumno realizó del texto leído, así como orientar aquellos aspectos que pudieran presentar dificultades en relación con el acceso al texto; y, por último, la escritura de un resumen, en el que se diera cuenta de los temas y conceptos centrales desarrollados en el texto leído. El análisis que sigue se ocupa de los textos así

¹ Retomamos aquí las precisiones de Desinano en relación con los escritos de alumnos universitarios: “Me parece [...] importante diferenciar entre los textos científico-disciplinares y los textos escolares, entendiendo por estos últimos los textos realizados por los alumnos en instancias de evaluación y en estrecha relación con esos textos científico-disciplinares. Respecto de los textos escolares conviene recordar el hecho de que se constituyen en tarea obligatoria en distintas instancias de la vida escolar, que presentan lazos con consignas propuestas por el profesor y que su destinatario, el profesor también, les aplica formas de lectura —y de evaluación— muy específicas” (2009: 26).

² En esta primera instancia de la investigación, nos hemos centrado en actividades con textos pertenecientes a las áreas de Lingüística, Lengua y Literatura, que son aquellas en las que trabajamos los miembros del equipo que lleva adelante el Proyecto que la enmarca. No nos detenemos en una caracterización más detallada de las concepciones generales de la investigación, puesto que nuestro interés en este trabajo reside en el análisis de un aspecto específico de la relación entre los textos fuente y las textualizaciones de los alumnos. *Cf.* al respecto Desinano (2013).

obtenidos, en este caso, en particular, de los textos escritos a partir de la lectura de Saville Troike y Martínez y Molinari.

Estructuras de repetición y derivas del sentido

El *corpus* de escritos, confeccionado a partir del procedimiento referido, muestra un alto grado de heterogeneidad respecto de las características que permiten describir la relación que los alumnos establecen con el texto fuente. En algunos casos, las dificultades para organizar un texto propio que dé cuenta de los conceptos presentados en la fuente leída dan lugar a trabajos en los que resulta complejo reconocer la pertenencia, no ya al discurso disciplinar del que se trata, sino incluso al ámbito académico, dada la distancia que existe con uno y otro. En otros, se trata de trabajos escritos casi exclusivamente mediante el engarce de fragmentos del texto fuente. En el medio, una serie amplia de textos en los que se observan posibilidades más o menos claras de acceder al texto y una mayor o menor dependencia respecto de este. En lo que sigue me ocuparé, como queda dicho, del análisis de los textos que están contruidos – total o parcialmente– a partir de la repetición de fragmentos del texto fuente.

El primero de los textos en los que me detendré pertenece a Juan Manuel, alumno de quinto año de la educación media. Dado que lo que me interesa mostrar son las correspondencias –así como los distanciamientos– respecto de las estructuras lingüísticas del texto fuente, reproduzco en primer lugar, un fragmento de este que en este caso corresponde al texto de Saville Troike, “La competencia comunicativa”:

Hymes (1966) observó que los *hablantes* que podían *producir* cualquiera y todas las oraciones gramaticales de una *lengua* (según la definición de competencia lingüística de Chomsky en 1965) deberían ser internados en un establecimiento psiquiátrico *si intentasen hacerlo* (Saville Troike, 2005: 32; el destacado es mío).

A continuación, el texto en que el alumno recupera ese fragmento:

en 1966 Hymes observó que las *personas* capaces de *redactar* todas las oraciones gramaticales de un *idioma* tendrían que ser internadas en un centro psiquiátrico³.

Como puede verse en la comparación de ambos textos, el escrito del alumno está contruido a partir de una serie de manipulaciones sobre las estructuras del texto fuente, con las que mantiene, sin embargo, un claro paralelismo. En primer lugar, el alumno incluye el sintagma preposicional *en 1966*, que recupera la fecha consignada entre paréntesis. Esa transformación parece dar cuenta de la falta de familiaridad con los modos de inclusión de las referencias bibliográficas⁴ pero los resultados son, por lo demás, adecuados.

En segundo lugar, resulta interesante la modificación que el alumno realiza a partir de la completiva que funciona como objeto de *observar*, en la que se simplifica la estructura del sujeto. El núcleo *hablantes* se sustituye por *personas*, con los cambios pertinentes en la concordancia con el determinante. La sustitución de ese elemento léxico constituye una variación significativa, en la medida en la que se reemplaza un término que -si bien posee también usos en el ámbito cotidiano, tiene un valor específico- por una palabra de significado más general y que, por lo demás, no se corresponde con la perspectiva teórica en la que se inscribe. Esto es, en la teoría chomskiana *persona* no constituye una categoría.

La transformación supone también –además de la eliminación del inciso que aparecía entre paréntesis, que lleva a dejar de lado la explicitación de la teoría de referencia, pero que no tiene, por otra parte, consecuencias sintácticas– reemplazar la relativa, *que podían producir cualquiera y todas las oraciones gramaticales de una lengua*, por una estructura adjetival. De nuevo, ello es claramente aceptable, pero lo que resulta llamativo es la sustitución del infinitivo de la perífrasis con *poder* por el que aparece en la estructura de genitivo que depende del adjetivo, en la que encontramos el verbo *redactar*. La aparición de ese elemento

³ El texto del alumno presenta tres tachaduras y enmiendas, dos de las cuales corresponden a correcciones ortográficas y la restante a un segmento que ha sido tachado. Esto da cuenta de que el alumno ha releído su texto y ha podido operar sobre él, aspecto en el que no me detendré. Analizaré el segmento tal como el alumno parece pretender que se lea. En todos los casos, reproduzco los textos con la ortografía del original.

⁴ Los modos de inclusión de las citas bibliográficas habían sido comentados durante la interacción oral que el alumno mantuvo con uno de los miembros del equipo de investigación previamente a la realización de la actividad escrita. Dichas interacciones versaron sobre el tema desarrollado en el texto, como se ha indicado arriba, así como sobre algunos aspectos lingüísticos y discursivos de este.

léxico convoca el orden de la escritura, que es, como en el caso anterior, en un todo ajeno a la concepción chomskiana de la competencia lingüística y de los juicios de gramaticalidad sobre las oraciones. Algo semejante sucede con la sustitución de *lengua* por *idioma* que, de nuevo, supone no solo un distanciamiento respecto del término que se presenta en el texto sino, además, la posibilidad de leer sentidos –relacionados con los aspectos sociales y políticos de la lengua– que son notoriamente extraños en relación con los propuestos por el texto.

Por último, me interesa detenerme en el hecho de que en el texto del alumno se ha suprimido la estructura condicional. La supresión de segmentos de texto es característica de los resúmenes; sin embargo, como veremos a continuación en el análisis de un segundo caso, la forma en que con frecuencia se dan esas supresiones en los textos de los alumnos genera estructuras que, o bien resultan sintácticamente anómalas, o bien producen efectos de sentido que se distancian de las posibles interpretaciones del texto de referencia. El texto que analizamos corresponde claramente a este segundo caso. No puede decirse que presente fallas en la sintaxis, pero es claro que la omisión de la estructura condicional acarrea la pérdida de la confrontación entre conocimiento y uso de la lengua, que es el punto de partida sobre el que se desarrollará el concepto de competencia comunicativa.

El segundo caso que voy a presentar corresponde a dos fragmentos que pertenecen al trabajo de Jezabel, también alumna de quinto año. El escrito se ha realizado a partir de un texto de Martínez y Molinari, que constituye un fragmento de la introducción a *El habla de los argentinos: identidad, inmigración y lunfardo*. Como en el caso anterior, reproduzco en primer lugar los fragmentos del texto fuente. He destacado los segmentos con los que se corresponden las dos primeras oraciones del texto de Jezabel:

Texto fuente:

La conquista de América fue proyectada por la Corona Española y la Iglesia Católica, pero ejecutada por hombres caracterizados por un acentuado individualismo. Esto hizo decir a Ortega y Gasset: “La independencia de América comenzó, en el momento mismo de la Conquista, pues el español abandonó España y entregó su vida a este continente nuevo, es un español que se emancipó de España”. Esos rasgos de carácter personal de los conquistadores se transmitieron a sus descendientes y se proyectaron a todas las manifestaciones culturales que se fueron sucediendo en el tiempo. En lo que hoy es el territorio nacional, desde un primer momento ese desarrollo cultural tuvo en el habla particularidades que pronto permitieron diferenciar a sus habitantes del resto de los países de la región. *El empleo del voseo, que en España se destinaba para dar a las personas un tratamiento reverencial, se transformó en una fórmula empleada en el habla cotidiana* (Martínez y Molinari, 2005: 11; el destacado es mío)

Texto de Jezabel:

La conquista de america fue *ejecutada* por los españoles. España emplea el voseo transformandose en el habla cotidiana.

El primer aspecto que llama visiblemente la atención en el texto de esta alumna es que las afirmaciones que ella recupera en oraciones inmediatamente contiguas se presentan en el texto fuente a una distancia significativa, distancia que corresponde a la continuidad del texto que presenta la relación entre el marco general de la conquista de América y el aspecto específico referido a un rasgo lingüístico del español, el voseo, y sus diferencias entre el empleo peninsular y el que se le dio en nuestro país. La supresión de esa amplia zona del texto atenta claramente contra la legibilidad del escrito, que, por lo demás, está construido en su totalidad como un engarce de fragmentos.

Me detengo a continuación en una y otra de las oraciones del fragmento seleccionado. La primera de ellas, *La conquista de america fue ejecutada por los españoles*, está construida sobre la base de la que es también la primera oración del texto de Martínez y Molinari, del que está tomado el verbo *ejecutar*. Pero allí este participaba de la oposición entre *proyección* y *ejecución*. Eliminada la referencia a la primera, la aparición del segundo elemento resulta al menos extraña. Se deja de lado además la mención del individualismo de los conquistadores, con lo cual, al reemplazar la estructura nominal que refería a estos con el sintagma *los españoles*, este elemento adquiere un carácter remático, ausente en el texto leído por la alumna.

La segunda oración, *España emplea el voseo transformandose en el habla cotidiana*, supone una alteración más compleja, que rompe el paralelismo gramatical con el texto fuente. Como señalé más arriba, la estructura que aparecía en el texto leído presentaba una confrontación entre los usos peninsular y argentino del voseo. La referencia al primero se encontraba en la cláusula relativa, que la alumna suprime. Pero el

resultado no mantiene siquiera uno de los elementos de la oposición. En efecto, Jezabel no parece poder recuperar las relaciones que se organizan a partir del sustantivo deverbal. Emplea el verbo conjugado, cuyo sujeto toma del término del sintagma preposicional *en España*, que aparecía en la relativa, e introduce la forma del gerundio del verbo que correspondía a la oración principal. El sujeto de *transformarse* resulta entonces ser, no ya *el voseo* sino *España*. Por último, la alumna suprime el primer segmento de *en un fórmula empleada en el habla cotidiana*, que constituye el complemento de *transformar*, de modo que de los dos sintagmas encabezados por *en*, mantiene el más interno. Ello da lugar a una estructura ambigua, *transformándose en el habla cotidiana*, en la que el sintagma que acompaña al verbo puede leerse ya como el régimen ya como un constituyente facultativo con indicación de lugar.

Por último, voy a presentar brevemente el análisis de un segundo fragmento del texto de Jezabel:

Texto fuente:

Aparece de ese modo el lunfardo, una travesura lingüística nacida en la marginalidad, que con el tiempo fue avanzando hasta llegar a todos los estratos sociales y conformar con el tango, la nueva expresión cultural de una sociedad que se habla transformando definitivamente luego del intenso proceso inmigratorio comenzado a finales del siglo XIX.

Texto de Jezabel:

Aparece el modo lunfardo, que es una travesura lingüística que con el tiempo fue avanzando a todos los extracto social

Me detengo solo en el análisis de la relación entre los segmentos destacados en negrita. En el caso del texto fuente, se trata de una oración con verbo y sujeto pospuesto, entre los que se encuentra una estructura preposicional de significado modal, pero cuyo valor es de orden discursivo. Jezabel recupera el sustantivo *modo*, que formaba parte de esa construcción preposicional, y lo hace funcionar en oposición con *lunfardo*, de tal manera que se lee que el lunfardo es un modo –lingüístico, podría agregarse, retomando el adjetivo que modifica a *travesura* en la relativa–, lo que naturalmente no se corresponde con la terminología del discurso de referencia.

Consideraciones finales

Si de lo que se trata en los aprendizajes escolares es, como creemos, de acceder a los discursos de referencia y si, a su vez, la forma de poder acceder a ellos es mediante la lectura de los textos de estudio, las relaciones que los alumnos establezcan con esos textos serán entonces determinantes de la posibilidad de dar cuenta de los conceptos disciplinares. Como docentes e investigadores, podemos evaluar ese proceso a través del análisis de las textualizaciones –orales y escritas– que realizan los alumnos.

Como he intentado mostrar, la confrontación de las estructuras del texto fuente con las de los escritos analizados de los alumnos permite observar que las textualizaciones de estos están organizadas sobre la base de la repetición de fragmentos del texto sobre el que han trabajado, fragmentos que, sin embargo, aparecen modificados, ya sea por la supresión de segmentos intermedios, por la sustitución de elementos léxicos o por las transformaciones sintácticas que se operan sobre ellos. En todos los casos, estos cambios dan lugar, a su vez, a variaciones en el sentido, que constituyen distanciamientos a veces muy significativos respecto del discurso de referencia.

Para cerrar este trabajo, me interesa volver sobre el problema del sentido en relación con los textos de los alumnos, que constituye, considero, el problema central. El análisis presentado muestra que, como se desprende de las consideraciones con las que abrí este trabajo, los sentidos no están presentes en los elementos del texto, sino que emergen de las formas en que estos se relacionan entre sí y con los elementos del interdiscurso que a su vez convocan. Los fragmentos extraídos del texto fuente pertenecen a la totalidad; el recorte de ese texto, por ello, vuelve errátiles los sentidos y multiplica las ambigüedades, ya que los fragmentos quedan desasidos de los elementos en relación con los que funcionaban. La repetición, entonces, en la medida en que no lo es nunca de la totalidad, lejos de garantizar la permanencia del sentido, aparece como una instancia en la que no puede sino emerger la diferencia. Es allí donde se muestran las formas en que cada sujeto entra en relación con el discurso.

Bibliografía

- Arbusti, M. (2013). Repican las voces ajenas en los textos propios: lectura y comentario de textos de estudio. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO: lectura y escritura para el mejoramiento y la equidad de la educación en América Latina, Centro de Investigaciones, Facultad de Lenguas, UNC, Córdoba, noviembre de 2013.
- . (2010). Paráfrasis, escucha y reformulación. En Castel, V. M. y Cubo de Severino, L. (Eds.) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo.
- Arnoux, E., Nogueira S. y Silvestri, A. (2006). Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria. *Signo y Señal*, 16, 137-165.
- Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas. As não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp.
- . (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, 98-111.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37 (55), 1-12.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2000). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En Camps, A. y Milian, M. (Eds.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cárdenas, V. (Coord.) (2006). *La puesta en palabras*. Salta: EDUNSa.
- Cárdenas, V. (2005). Hablar y calcular: (im)posibilidades. *Tópicos de Seminario*, 14, 181-214.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- Desinano, N. (2013). Las prácticas de lectura y escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR (CIPLM II), Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, mayo de 2013.
- . (2009). *Alumnos universitarios y escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- . (2008a) “Fenómenos en la organización sintagmática en la escritura académica de los alumnos universitarios”. *RASAL*, 1/2, 79-91.
- . (2008b) “Una mirada sobre la escritura a través de las tensiones entre el discurso científico disciplinar de la Historia y el discurso narrativo”. Ponencia presentada en el XV Congreso de ALFAL, Montevideo, agosto de 2008.
- Desinano, N. (Coord.) (2008). *Interacciones orales sobre textos expositivo-explicativos disciplinares en la escuela media*. Rosario: Laborde Editor.
- . (2007). *Crónica de una experiencia en la Escuela Media. Proyecto Integral de Lectura y Escritura*. Rosario: Laborde Editor.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- García Negroni, M. M. (Coord.) (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos* 41 (66), 5-31. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n66/art01.pdf>.
- Hall, B. y Marín, M. (2011). El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. En García Negroni, M. M. (Coord.). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Jakobson, R. (1973). Le parallélisme grammatical et ses aspects russes. En *Questions de Poétique* (234-278). París: Du Seuil.
- Lier-de Vitto, M. F. y Carielo da Fonseca, S. (1997). “Reformulação’ ou ‘ressignificação’”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. 33, 51-60.
- Maingueneau, D. (1996). *Elementos de lingüística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes.
- Martínez, R. y Molinari, A. (2011). *El habla de los argentinos: identidad, inmigración y lunfardo*. Buenos Aires: Editorial de la cultura urbana.
- Orlandi, E. P. (2008). *Discurso e leitura*. San Pablo: Cortez.
- . (2005a). *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes.
- . (2005b). Estudos da Língua(gem). Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. *Vitória da Conquista*, 1, 9-13.

- Pêcheux, M. (1990). *L'inquietude du discours*. Textes choisis et présentés par Denise Maldidier. París: Cendres.
- (1997 [1969]). Análise Automática do Discurso. En Gadet, F. y Hak, T. *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*.(61-161). Campinas: Unicamp.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Saville Troike, M. (2005). *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Eduntref- Prometeo.
- Todorov, T. (1968). "Introducción." En Barthes, R. y J. Kristeva *et al. Lo verosímil*. Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo.
-

Lucía Romanini es profesora y licenciada en Letras por la UNR. Se desempeña como JTP en la Cátedra de *Lengua Española I* y como Auxiliar docente en la Cátedra de *Socio y Psicolingüística*, en la FHyA-UNR. Es docente en la enseñanza media. En el ámbito de la investigación, trabaja en relación con fenómenos de la oralidad y la escritura. Actualmente integra el Programa "Lectura/Escritura y los aprendizajes disciplinares en la escuela media" radicado en el CEI-UNR.

LOS PROCEDIMIENTOS DE SUSTITUCIÓN Y DE RETROACCIÓN EN LA ESCRITURA DE REFORMULACIONES

Vanesa Canavesio

vanesacanavesio@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario

Rosario- ARGENTINA

Resumen

El objetivo de este artículo consiste en analizar los procedimientos de sustitución y de retroacción que se emplean de manera recurrente en el proceso de textualización escrita, y que, generalmente, se manifiestan a través de figuras retóricas. Para llevar a cabo este propósito he examinado una serie de producciones escritas realizadas por alumnos de la escuela media. Dichas producciones surgieron a raíz de la lectura de textos científico-disciplinarios correspondientes al área de Lengua y Literatura. Asimismo, cabe aclarar que este estudio se enmarca en el Programa “Lectura/escritura y los aprendizajes disciplinares en la escuela media”, radicado en el CEI –Centro de Estudios Interdisciplinarios-, dependiente de la UNR. Los análisis han permitido mostrar los diferentes intentos –frustrados o exitosos- que llevan a cabo los estudiantes con el fin de organizar y reorganizar sus textos en función de lo que han leído o de las correcciones que el docente ha realizado en borradores presentados previamente. A partir de estos procesos de organización textual, se han puesto en evidencia dos procedimientos que son inherentes a la configuración textual: el de sustitución y el de retroacción. A modo de conclusión, se puede decir, entonces, que, al poder visualizar cómo se construyen los textos, se deja en suspenso el concepto de error y se revaloriza la concepción de cambio discursivo, cuya génesis parece estar sustentada en el error, pero en realidad está mostrando las fluctuaciones por las cuales todo sujeto transita necesariamente para adquirir un nuevo discurso, en este caso, el discurso científico-disciplinar.

Palabras clave: procedimientos de sustitución - procedimientos de retroacción - cambio discursivo

Introducción

La adquisición de saberes, a partir de la lectura de textos científico-disciplinarios, podría ser repensada en función del proceso de adquisición de la lengua materna que plantea la teoría interaccionista de Lemos (1992). Esto es así, porque resulta de vital importancia la intervención del docente en la relación mantenida entre los alumnos y los textos.

Por tal motivo, consideramos que la interacción entre el docente y los alumnos constituye un punto nodal en el aprendizaje de contenidos y procedimientos específicos de cada espacio curricular. Por eso, es posible analizar el proceso de adquisición de saberes a partir del funcionamiento de los estudiantes en los discursos disciplinares; funcionamiento que supone una serie de fenómenos lingüístico-discursivos que ocasionan rupturas, discontinuidades y fragmentaciones en las producciones orales y escritas que realizan los alumnos.

A partir de estas circunstancias, el objetivo de este artículo consistirá, entonces, en analizar los procedimientos de sustitución y de retroacción, empleados, de manera recurrente, por los alumnos de la

escuela media en el proceso de textualización escrita, como procedimientos lingüístico-discursivos que suscitan un cambio en la relación del sujeto con su lengua -en este caso, con el discurso disciplinar con el que deben interactuar los estudiantes-.

Para alcanzar este propósito he examinado una serie de producciones escritas que surgieron a partir de la lectura de textos científico-disciplinares correspondientes al área de Lengua y Literatura y como producto de la interacción sostenida con el docente del área mencionada en torno a lo que dichos textos enunciaban.

Asimismo, cabe aclarar que este estudio se enmarca en el Programa “Lectura/escritura y los aprendizajes disciplinares en la escuela media”, dirigido por la Dra. Norma Desinano y radicado en el CEI -Centro de Estudios Interdisciplinarios-, dependiente de la UNR. El corpus de textos escritos aquí analizado se obtuvo, como ya enuncié, a partir de la interacción mantenida entre los miembros del Programa mencionado -docentes de Lengua y Literatura, entre los cuales me incluyo- y alumnos de la escuela media, pertenecientes a cinco escuelas de la ciudad de Rosario. Nuestra tarea consistió, en primer lugar, en la selección de textos propios del área de Lengua y Literatura. En segundo lugar, asistimos a las escuelas, con el fin de realizar las pruebas respectivas, que estaban destinadas a alumnos de 3° y de 5° año. Cada integrante del grupo de investigación debía efectuar diez pruebas, es decir, cinco que correspondieran a alumnos de 3° año y cinco a alumnos de 5° año, elegidos al azar.

La consigna consistía en que el alumno hiciera una lectura silenciosa de uno de los textos que habíamos seleccionado. Luego, se le proponía que leyera en voz alta el primer párrafo, mientras se lo grababa. En la siguiente actividad se le solicitaba un comentario oral, el cual también era grabado -primera versión monologal-. El docente, después de escuchar dicho comentario, comenzaba a interactuar, realizándole preguntas sobre el texto leído y sobre lo dicho por el estudiante. Además, el docente aclaraba las dudas y explicaba aquello que el alumno no había comprendido. Cabe agregar, que dicho diálogo era, asimismo, grabado para su ulterior análisis. Posteriormente, se le pedía que volviera a comentar el texto leído, luego de la interacción mantenida con el docente -segunda versión monologal, que también era grabada-. Finalmente, se le solicitaba que confeccionara una versión escrita de la lectura efectuada.

Cabe aclarar, que el corpus de este artículo está compuesto por estas versiones escritas que los estudiantes plasmaron, luego de realizar todas las consignas planteadas anteriormente. Es decir que en este trabajo no se estudiarán las diferencias existentes entre la primera y la segunda versión monologal -por razones de espacio-, pero sí se aludirá frecuentemente a la importancia de la interacción entre el docente y el alumno en el proceso de toda textualización escrita que suponga la aprehensión de un contenido disciplinar. Esto es así, porque consideramos que, los cambios significativos que se observaron al comparar la primera versión oral de los textos leídos -en la que no mediaba ninguna interacción- y la segunda versión -la cual estaba constituida a través de la intervención del docente-, repercutieron notablemente en la organización de la textualización escrita por parte de los estudiantes.

Los análisis de los textos escritos mencionados han permitido mostrar los diferentes intentos (frustrados o exitosos) que llevan a cabo los estudiantes con el fin de organizar y reorganizar sus textos en función de lo que han leído y de la interacción oral con el docente que se ha suscitado en torno a la lectura. A partir de estos procesos de organización textual, se han puesto en evidencia dos procedimientos que son inherentes a la configuración textual: el de sustitución y el de retroacción.

El hecho de poder visualizar cómo se construyen los textos, permite, por un lado, dejar en suspenso el concepto de error y, por otro, revalorizar, la concepción de cambio discursivo, la cual muestra las fluctuaciones por las cuales todo sujeto transita necesariamente para adquirir un nuevo discurso, en este caso, el discurso científico-disciplinar.

Los procedimientos de sustitución y de retroacción

La adquisición de una nueva configuración discursiva no puede ser pensada meramente como un aprendizaje paulatino y sin ambages; por el contrario, podría aducirse que se trata más bien de un proceso constituido por frecuentes cambios de posición de un sujeto con respecto a su lengua, a partir de la cual organiza su propia textualización (Lemos, 1992 y siguientes).

La teoría de Lemos da cuenta de un proceso de subjetivación que supone la captura del sujeto por la lengua a partir del pasaje de *infans* a sujeto hablante, pasaje que se da a través del cambio de posiciones de un sujeto en el lenguaje. La autora señala la existencia de tres instancias que se ponen de manifiesto en la relación sujeto/lengua en el proceso de adquisición del lenguaje. Estas podrían describirse del siguiente modo:

1)- los enunciados del sujeto son estructuras lingüísticas que funcionan como ecos de otros enunciados que forman parte del habla de otro: hay otro que habla por él. Es decir que aquí solo existe la palabra del otro;

2)- los enunciados del sujeto se independizan del interlocutor intermediario y la lengua ejerce su dominio directo estructurándolos: la lengua habla por él. Se trata de un sujeto que se halla capturado por la lengua, hecho que no le permite advertir las dificultades que se le presentan al utilizarla;

3)- los enunciados del sujeto llegan también a ser objeto de su escucha y por tanto pueden ser reformulados por iniciativa del sujeto o por sugerencia del interlocutor: el sujeto habla en la lengua.

Esta teoría retoma los interrogantes chomskianos, pero en otro sentido. No supone un escalonamiento en el proceso de adquisición de la lengua materna. De hecho, pensar en la posibilidad de que un *infans* adquiere una lengua a partir de etapas que se van superando una tras otra contradice la empiria. El niño aprende, pero parece no depender de los estímulos del medio que son pobres. Si bien el sujeto no habla, aun antes de existir, tiene una realidad en el lenguaje de los otros. En ese momento, el niño es un *infans* (término latino que significa aquel que no habla y hablan por él). Es un *infans* porque no es un hablante, y esto lo pone en una situación de vulnerabilidad con respecto al habla de los otros, puesto que depende de un saber que se aprende, pero que no se enseña.

Los cambios de posición que señala Lemos (1992) pueden ser analizados no solo en el proceso de adquisición de la lengua materna, sino también en todo proceso que suponga la adquisición de un saber. Por este motivo es que la teoría interaccionista de la mencionada autora se torna indispensable en el tratamiento de los procedimientos de sustitución y de retroacción que desarrollaremos a continuación.

En otras palabras, la perspectiva de Lemos (1992) nos conmina a pensar, más allá del proceso de adquisición, en el hecho de que cuando un sujeto habla, sin importar su edad, clase social, nivel de educación, etc., es susceptible de producir fallos¹ en su discurso, debido a que dicho sujeto se halla escindido, ya que presenta una parte consciente y otra que es del orden del inconsciente. De hecho, hay que presuponer que este está siempre presente y puede surgir en cualquier enunciado. En cierto sentido, podríamos argüir que los fallos que cometemos los adultos son una manifestación de las tensiones que se dan entre la lengua y el sujeto.

Como enuncié anteriormente, esta teoría está encuadrada en la problemática de la adquisición del lenguaje, pero es posible pensarla más allá de los límites de dicha adquisición (Desinano, 2008; Canavesio, 2008) como una teoría del funcionamiento del sujeto en el lenguaje a través de las relaciones cambiantes que ese sujeto va estableciendo a cada instante con la lengua, lo que incluye dentro de ese campo de estudio a todas las manifestaciones lingüísticas de cualquier sujeto, haya traspuesto o no los límites siempre imprecisos del llamado período de adquisición.

¿Por qué consideramos que esta teoría puede ser utilizada para analizar la adquisición de los conocimientos que son específicos de cada disciplina escolar y que se encuentran explayados en los textos expositivos-explicativos que son trabajados diariamente en las aulas?

La trasposición de un tipo de proceso de adquisición al otro se sustenta en el hecho de que el sujeto que entra por primera vez a un discurso disciplinar determinado no posee las herramientas necesarias para funcionar en él y, por lo tanto, debe aprehenderlas de manera sistemática y paulatina. Esto quiere decir que será el docente el que cumpla el rol de intermediario entre los alumnos y los textos. Aquí ya no se trata de adquirir una lengua, sino de adquirir las capacidades necesarias para poder moverse en los discursos disciplinares que forman parte del currículo.

En otras palabras, la homologación se daría del siguiente modo:

1)- las palabras del texto fuente son reproducidas casi literalmente por los estudiantes, es decir, solo existe la voz del texto disciplinar;

2)- las producciones escritas de los alumnos cobran cierta autonomía con respecto a lo que dicen los textos fuente y es la lengua, a través del discurso disciplinar, la que las va estructurando. Esto impide que el alumno reconozca los fallos que se suscitan en sus escritos;

3)- se reformulan los textos escritos, a partir del reconocimiento de los fallos -en este caso, acaecidos por los procedimientos de sustitución y de retroacción- por parte de los estudiantes.

Podríamos decir, entonces, que el modo en que un hablante conforma sus enunciados está supeditado a la interacción con un discurso que le es ajeno y del cual debe apropiarse en un lapso de tiempo impuesto

¹ Preferimos utilizar el concepto de fallo y no el de error, ya que el primero de ellos alude a un sujeto que se halla dividido entre lo que es del orden de lo consciente y lo que es del orden de lo inconsciente y, por lo tanto, permite explicar las fluctuaciones acaecidas en el discurso, a partir de la relación que mantiene el sujeto así concebido con su lengua. Este punto de vista se encuentra enmarcado en la perspectiva psicolingüística del sujeto propuesta por Lemos (1992).

por el nivel de escolarización en el que se halla inserto. Sin embargo, la aprehensión de un discurso científico-disciplinar no es una tarea fácil y no depende solo del esfuerzo o de la voluntad de los estudiantes. Por eso, será el docente el encargado de visualizar las causas por las cuales el diálogo entre los alumnos y los textos se torna problemático. De hecho, en muchas ocasiones, los textos son catalogados como inaccesibles.

Para contrarrestar esta inaccesibilidad que se genera en relación con la aprehensión de un nuevo discurso, los estudiantes intentarán otorgar sentido a los textos que leen, mediante el empleo no siempre satisfactorio de una serie de recursos que aquí hemos denominado procedimientos de sustitución y de retroacción. Estos procedimientos colaboran en la estructuración de los escritos de los alumnos. Aunque, cabe aclarar que esa colaboración puede originar tanto una reestructuración como una desestructuración textual. En otras palabras, la aplicación del recurso no siempre es efectiva. No obstante, lo que importa resaltar acá es el hecho de que estos procedimientos, que son inherentes al propio funcionamiento lingüístico-discursivo, demuestran la relación entre un sujeto y su lengua. Sin embargo, este vínculo no implica que el estudiante se enfrente solo a los textos, mediado únicamente por su lengua. Como ya adelantamos, el docente cobra aquí un papel crucial, ya que es él el que deberá organizar una interacción permanente con los estudiantes sobre los textos de los que deben dar cuenta para aprobar la asignatura. Si bien esto puede parecer una perogrullada, en la práctica no siempre se efectiviza este proceder.

Generalmente, lo que los docentes habitualmente hacen es indicarles a los alumnos qué textos deben leer; posteriormente, les brindan una serie de consignas o guías de lectura y establecen una fecha para presentar un informe sobre lo leído o para realizar la evaluación. Mientras tanto, en la mayoría de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, los docentes exponen la temática trabajada en los textos fuente asignados, pero no les enseñan la forma en la que deben acceder a ellos, debido a que, comúnmente, se presupone que los estudiantes ya deberían saber cómo se trabaja con los textos de esta clase. No obstante, la evidencia muestra exactamente lo contrario; esto es, los alumnos no poseen las herramientas apropiadas para leer determinados textos y, en consecuencia, no pueden acceder a ellos, ya que se les hace imposible interpretarlos.

El problema fundamental radica, por lo tanto, en la presunción de que los estudiantes ya saben manejar determinados procedimientos de lectura y de escritura; cuando, en realidad, muchas veces proceden de manera intuitiva y no reflexiva. Este hecho imposibilita la asunción de determinadas estrategias de lectura y de escritura, puesto que, al proceder de acuerdo con la necesidad y/o problemática planteada en un determinado momento, o sea atendiendo a la inmediatez de una consigna, no pueden emplear el mismo procedimiento en otro tipo de actividades semejantes, porque no recuerdan cómo lo hicieron anteriormente. Ante esta disyuntiva, los docentes optan por establecer que los alumnos tienden a desaprender lo que consideraban que ya habían aprendido. Esto genera, asimismo, una falta de comprensión por parte de los docentes acerca de la verdadera dificultad por la que transitan sus alumnos.

Asimismo, generalmente, se presupone que todo lo que es concerniente a lectura y escritura debe ser enseñado en la asignatura de Lengua y Literatura, hecho que restringe en demasía las posibilidades de que los alumnos puedan mejorar sus prácticas lectoras y escriturarias, puesto que los docentes de Lengua y Literatura contamos con una carga horaria reducida -de tres a cinco horas cátedra por semana, según el año de estudio y la jurisdicción-, en comparación con la envergadura de la tarea que se nos asigna.

Por eso, un modo que poseen los estudiantes de adquirir conocimientos y estrategias está supeditado a la forma en que cualquier hablante adquiere su lengua materna, es decir, a través de procedimientos de sustitución y de retroacción.

Los procedimientos de sustitución pueden ser definidos como un recurso que, lejos de suponer un mero reemplazo de una palabra o conjunto de ellas por otras, se emplea con el fin de organizar discursivamente la interpretación de un texto. Este proceder espontáneo produce una transformación en el campo del significado y otorga, generalmente, nuevos sentidos a lo que se lee con un fin didáctico.

El procedimiento de sustitución supone, así, una transposición de sentido, que implica la traslación de una significación, no de una palabra o frase, más allá del lugar que ocupaba frecuentemente. Esta transposición actúa en dos niveles: en la totalidad del enunciado y en lo que está eludido en el enunciado. La sustitución origina siempre una estructuración diferente a la que se proponía en el texto fuente, dando cuenta de los intentos de apropiación de dicho texto por parte de los alumnos.

El procedimiento de retroacción implica la irrupción de sintagmas que completan o amplían elementos precedentes, desambiguan la referencia, añaden otro tipo de información que antes no se dijo a la significación, entre otras posibilidades. Estos constituyentes agregados, si bien cumplen las funciones indicadas actuando retroactivamente, producen una ruptura en la configuración discursiva,

interrumpiendo su ordenamiento canónico. Se produce, así, una desarticulación del enunciado, debido a la inclusión de una palabra o sintagma de manera extemporánea.

El rasgo más característico de este fenómeno es justamente la inserción *a posteriori* de un constituyente, lo cual perturba no solo la organización sintagmática, obligando a una búsqueda hacia atrás, para hallar el lugar de su referencia, sino que también modifica el sentido de los enunciados, ya que dicho movimiento implica una resignificación. Existe así un movimiento de *retroacción* según el cual cualquier elemento previo está sujeto a una reinterpretación a partir de la inclusión de un elemento posterior, más allá de la distancia que los separe –y, agregaríamos, de las rupturas sintagmáticas que se hayan producido entre uno y otro–.

Consideramos, aquí, que estos procedimientos pueden ser un recurso útil para identificar los problemas suscitados con relación a la comprensión y producción textual. En otras palabras, se puede trabajar a partir de ellos y no contra ellos. Esta perspectiva desecha el error y plantea un cambio necesario por el que debe transitar un sujeto que adquiere una nueva configuración discursiva. Dicho cambio requerirá, por su parte, de una des/re/estructuración de los conocimientos ya adquiridos y, por lo tanto, se evidenciarán fluctuaciones necesarias en la relación de un sujeto con su lengua y de ese sujeto con la lengua del Otro –docente/texto fuente–.

Análisis de procedimientos de sustitución y de retroacción

A continuación, presentaré, brevemente, una serie de casos en los cuales se evidencian procedimientos de sustitución y de retroacción, que han empleado los alumnos en las versiones escritas que han realizado, luego de la lectura de los textos fuente² y de la interacción mantenida con el docente.

Antes de dar cuenta de las distintas versiones, conviene, a los fines de efectuar una comparación, citar el fragmento del texto fuente de Martínez y Molinari (2011) al que aluden:

La conquista de América fue proyectada por la Corona Española y la Iglesia Católica, pero ejecutada por hombres caracterizados por un acentuado individualismo.

A partir de este fragmento del texto fuente, podemos observar cómo cada sujeto conforma sus enunciados a través de sustituciones de carácter diverso:

(1) Rocío, 3° Año B

La corona española y la Iglesia Católica **idearon** la conquista de América pero **fue mandada a realizarse por hombres de carácter individual**.

(2) Verónica, 3° Año B

La conquista de América fue proyectada por la Corona Española, pero ejecutada por hombres caracterizados por su individualismo ~~que~~, **se lo transmitieron a sus descendientes**.

(3) Brian, 5° Año

Gracias a “estas personas individualistas” tenemos esos rasgos muy parecidos³.

Como se puede observar, en algunos de los ejemplos aquí citados, las sustituciones permiten sostener aquello que el texto fuente enuncia y, en otros, en cambio, ponen en evidencia una interpretación desacertada o una tergiversación del sentido. En estos dos últimos casos, se pone de manifiesto un alejamiento considerable con respecto a lo que enuncia el texto disciplinar con el que los alumnos trabajan en clase y a partir del cual deben aprender determinados contenidos curriculares. A los fines de una descripción más detallada, vamos a considerar cada uno de los casos por separado, para poder obtener, luego, una visión más general de este procedimiento.

En el caso (1) se visualiza la sustitución del verbo *proyectaron* por *idearon*, y del participio *ejecutada* por la expresión *mandada a realizarse*, sintagmas que pueden ser leídos como sinónimos. No obstante, no ocurre

² A los fines del proyecto de investigación antes mencionado, se han seleccionado una serie de textos fuente para trabajar con los alumnos de la escuela media. Los ejemplos (1), (2), (3) y (4) se realizaron en función del texto de Martínez, R. y Molinari, A. (2011): “Introducción” (fragmento), en *El habla de los argentinos: identidad, inmigración y lunfardo*. Buenos Aires: Editorial de la cultura urbana. El ejemplo (5) da cuenta del texto: Saville Troike, M. (2005): “La competencia comunicativa”, en *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Eduntref-Prometeo, p. 32. También, ha sido utilizado el texto de Todorov, T. (1972): “Introducción”, en AA.VV, *Lo verosímil*. Buenos Aires: Ed. Tiempo Contemporáneo.

³ El remarcado en negra es para resaltar las diferencias existentes entre las textualizaciones de los alumnos.

lo mismo con la sustitución que la alumna realiza, posteriormente, de *hombres caracterizados por un acentuado individualismo* por *hombres de carácter individual*. En este último caso, se ve que la sustitución efectuada no puede sustentar el significado que el texto intenta imprimirle a la expresión. Si bien, se observa el esfuerzo por dar cuenta de lo leído, esto no se logra, ya que se utilizan como sinónimos *individualismo* e *individual*. La transposición semántica que se produce aquí no permite preservar aquello que el texto dice.

En el caso (2), la alumna parece realizar una copia textual, aunque con la utilización de menos elementos léxicos. De hecho, omite a *la Iglesia Católica* y, cuando agrega ~~que~~, *se lo transmitieron a sus descendientes* al texto fuente, no logra sostener la cohesión.

En el ejemplo (3), vemos que el alumno modifica totalmente el fragmento citado y organiza su enunciado de un modo tal que lo acerca al registro coloquial y lo aleja del formal, que es el que se requiere en este tipo de escritos. Es decir, si bien se pretende que los alumnos den cuenta de la lectura de los textos científico-disciplinarios a partir de una estructuración personal de sus escritos, es decir, sin copiar ni colocar fragmentos inconexos (lo que, en muchos casos, deriva en una falta de coherencia) esto no implica que se aparten de las convenciones propias de cada texto.

Se observa, además, que la alumna, al utilizar el demostrativo *estas*, parece, por un lado, estar refiriéndose a ciertas personas en particular que el texto no delimita; y, por el otro, alude a *rasgos* que tenemos nosotros hoy en la actualidad que no se especifican y que parecen remitir al *individualismo*, que es solo un rasgo.

Como se evidencia a partir de los casos anteriormente analizados, el procedimiento de sustitución no siempre supone una lectura acorde con el sentido que propone el texto fuente y, en consecuencia, la producción escrita que pretende dar cuenta de dicho texto fuente no se corresponde con este. En otras palabras, se genera un alejamiento semántico que es más o menos evidente, dependiendo en gran medida de la interpretación que se haya hecho y, en ocasiones, hasta se observa una tergiversación del sentido. Asimismo, se muestran casos en los que la reducción del texto fuente debilita el mantenimiento del sentido, ya que desaparecen los nexos que enlazan los ítems léxicos y esto modifica, en consecuencia, el contenido semántico que esgrime dicho texto. Esto puede provocar, además, un desgranamiento de la referencia, hecho que dificulta la interpretación de las textualizaciones de los alumnos.

Otra cuestión que se origina a partir del procedimiento de sustitución tiene que ver con el empleo de un registro coloquial en la producción de un texto de tipo formal. Esto también genera la homologación de determinados vocablos, que pertenecen al léxico cotidiano, y otros términos que son propios del ámbito científico-disciplinar. Como corolario, muchas veces, se utilizan como sinónimos palabras que nada tienen en común, salvo el aspecto morfológico, es decir, se confunde lo estrictamente formal con lo meramente semántico.

En los siguientes ejemplos, las alumnas se valen del procedimiento de retroacción para formular sus propias versiones de los textos fuente. Este procedimiento pone de manifiesto los intentos -frustrados o exitosos- que realizan los estudiantes con el fin de expresar, lo más claramente posible, lo que dicen los textos que han leído, a partir del agregado de palabras o sintagmas que permitan completar, a través de una ‘vuelta hacia atrás’, los espacios discursivos ambiguos.

(4) Verónica, 3° Año B

Los conquistadores que llegaron a estos territorios se encontraron con culturas y lenguas diferentes, a pesar de que lo colonizaron, los pueblos aborígenes dejaron una huella en ellos que comenzaron a utilizar cotidianamente.

(5) Ariadna, 3° Año B

El texto trata de cómo relacionarnos con los demás, con distintos tipos de cultura, en la sociedad. Los puntos principales que trata son la comunicación, la competencia comunicativa, la relación entre las personas para poder comunicarnos, los patrones que encontramos, las diferencias interculturales // y la relación de la comunicación con el conocimiento social.

(6) Valeria, 5° Año

Lo que el texto habla es de cómo influyó la conquista de América, es decir, la llegada de los españoles, en el territorio argentino, ya sea en las costumbres e idioma.

En el caso (4), si bien se puede inferir lo que la alumna dice, observamos una pérdida de la referencia, ya que utiliza en singular el pronombre *lo* para hacer alusión a *los territorios*, sustantivo que se encuentra en plural; con lo cual, al no respetarse la concordancia, se genera una pérdida del referente. Vemos, asimismo,

una retroacción, debido a que, al principio, no se señala a quiénes se colonizó y, luego, se habla de *los pueblos aborígenes*. Después, se vuelve a producir la falta de concordancia y de coherencia textual, puesto que el verbo de la subordinada *comenzaron* está en plural y el referente *huella* se halla en singular. Sin embargo, si intentamos darle un sentido global a este fragmento, podríamos pensar que, como el texto habla de la conformación del lenguaje, lo más probable es que lo que los colonizadores comenzaron a utilizar cotidianamente no haya sido la huella, sino las lenguas de los aborígenes -o parte de su vocabulario-. Este proceder muestra cómo la alumna vuelve sobre su propio decir a partir de una retroacción con la que intenta reorganizar su discurso.

En el ejemplo (5), observamos que el movimiento de retroacción no está construido a partir de la pérdida de la referencia, sino de la repetición de un vocablo conocido. Es decir, la alumna emplea a cada paso discursivo que da todas las derivaciones posibles de comunicar -comunicación, comunicativa, comunicarnos, y nuevamente comunicación-. Se podría pensar que la iteración de dicho término se corresponde con el hecho de que, evidentemente, toma del texto fuente aquello que le resulta conocido para poder dar cuenta de lo que dicho texto dice y ella, por su parte, desconoce.

En el caso (6), se ve que lo último que se enuncia *en las costumbres e idioma* está conectado con el verbo *influyó*. De alguna manera, la alumna se percata de que no está completa la idea que pretende esgrimir y vuelve retroactivamente sobre su decir para reestructurarlo; hecho que logra más allá de los vaivenes discursivos que realiza.

A partir de los ejemplos aquí analizados, con respecto al procedimiento de retroacción, podemos argüir que cuando ocurre este tipo de proceder se observa, generalmente, la pérdida de la referencia, ya que no se puede localizar dentro de los escritos el referente al cual se alude; la falta de concordancia, que dificulta la comprensión de las textualizaciones; la iteración de términos que resultan conocidos, por ser empleados en el discurso cotidiano de manera recurrente, lo que supone un anclaje en lo que ya se conoce y esto, a veces, impide reorientar el sentido de dichos vocablos en función de lo que postula el texto fuente. La retroacción discursiva puede, como en los casos señalados hasta aquí, desestructurar el texto fuente, de manera tal que la nueva producción impida sostener el saber que el texto disciplinar pretendía enseñar. Sin embargo, a veces, este procedimiento permite reestructurar, por parte de los alumnos, sus producciones escritas a partir del reconocimiento de los fallos o de la incompletud de los enunciados; reconocimiento que se suscita a raíz de la lectura reflexiva y atenta de sus propias textualizaciones.

Cabe destacar que aludimos aquí a la palabra *fallos* para hacer referencia a aquellos fenómenos producidos a raíz de procedimientos de sustitución y de retroacción que estructuran, desestructuran o reestructuran las textualizaciones de los sujetos hablantes. En este caso en particular, damos cuenta de los estudiantes que, en vías de adquirir una nueva configuración discursiva, producen enunciados en los que se manifiesta una relación fluctuante con la lengua y con el discurso disciplinar en el que se hallan funcionando, pero al que no dominan plenamente. Por esto, hemos recurrido a la teoría de Lemos (1992) que permite explicitar este tipo de relaciones que no poseen un punto final en cuanto a la aprehensión de conocimientos, sino un movimiento constante por las tres instancias o posiciones que hemos descripto más arriba.

Descartamos, por lo tanto, el concepto de *error*, tan negativo en términos del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reemplazamos por el término *fallo*, al que consideramos aquí de manera positiva.⁴ Esto es así, porque este segundo vocablo nos permite analizar los fenómenos abordados en este trabajo a partir de otra noción de fundamental importancia dentro de la Lingüística, la noción de cambio discursivo. En otras palabras, creemos que los fallos lingüístico-discursivos pueden ser abordados como un resultado de las tensiones que se originan a partir de la interacción entre un sujeto alumno -en este caso en particular- con la lengua, los textos fuente, el discurso disciplinar que los contiene y el docente. Este último tiene la tarea fundamental de intermediar entre todos los factores recién enumerados con el fin de posibilitar que los fallos se conviertan en cambios discursivos que *a posteriori* generen un aprendizaje. Esta forma de mirar lo que antes se catalogaba de antemano como un agramatismo, un error, un contenido no entendido, o sea un enunciado que debía ser tachado o borrado sin visualizar la importancia de este tipo de procedimientos, nos permitirá modificar, en definitiva, nuestra forma de corregir y de evaluar a nuestros

⁴ Si bien el error ha sido considerado de manera positiva por Viramonte de Ávalos (2000), es decir, como una 'herramienta para reorientar la comprensión', creemos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se asocia frecuentemente con un punto de vista normativo, que actúa negativamente sobre el aprendizaje. Por esta razón y atendiendo a la teoría interaccionista de Lemos (1992), que constituye el marco teórico de esta investigación, hemos conceptualizado a los procedimientos de sustitución y de retroacción como fallos lingüístico-discursivos, que ponen de manifiesto la relación siempre fluctuante de un sujeto con su lengua y con el texto disciplinar, a través de sus enunciados.

estudiantes. Asimismo, esto reafirmará el conocimiento que tenemos acerca de lo que significa aprender y enseñar, es decir, repensando nuestras prácticas como un proceso que se construye contenido por contenido, procedimiento por procedimiento, con el firme objetivo de que todo aprendizaje suponga cambios, rupturas, discontinuidades. Estas se harán evidentes en las textualizaciones de nuestros alumnos, pero seremos nosotros, los docentes, los encargados de leerlas o bien como errores que hay que remarcar con color rojo para evitar que se vuelvan a repetir, o bien como fallos que, a largo o a corto plazo, permitirán a nuestros alumnos la aprehensión de contenidos disciplinares, estrategias y competencias.

En síntesis, el análisis de los fallos lingüístico-discursivos como procedimientos de retroacción y de sustitución puede verse como una especie de clave que tendrá la función primordial de viabilizar nuestro acceso a las textualizaciones de nuestros estudiantes y, en consecuencia, un recurso nada desdeñable para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

Como se ha podido evidenciar, el proceso de adquisición de saberes a partir de la lectura de textos científico-disciplinares puede ser estudiado a través de la teoría interaccionista de Lemos. Esto es así porque las producciones escritas de los estudiantes suponen cambios constantes de posición de estos en relación con la lengua -en este caso, el discurso disciplinar con el que establecen un diálogo-; cambios que demuestran la relación siempre fluctuante de un alumno -con toda la singularidad y heterogeneidad que lo caracteriza- con respecto al discurso disciplinar en el que debe aprender a funcionar, independizándose, a su vez, del texto fuente.

A partir de lo expuesto y tras este breve análisis, podemos argüir que los procedimientos de sustitución y de retroacción colaboran en la organización discursiva de los escritos de los estudiantes; aunque también, en ocasiones, producen una desestructuración, la cual, si bien podría considerarse de manera negativa, debe verse como una estrategia a la que se recurre con el fin de aprehender el texto fuente.

Nuestra tarea como docentes consiste en poder leer positivamente los procedimientos aquí abordados para que el alumno pueda, en una segunda versión escrita, dar cuenta de aquello que ha generado ambigüedad en la primera versión. El hecho de leerlos de manera positiva supone, como hemos visto, desechar el concepto de *error* y plantear el término de *fallo lingüístico-discursivo*, con el fin de utilizar convenientemente este tipo de rupturas, discontinuidades o fragmentaciones discursivas, apelando a la sistematización de las distintas formas en que proceden nuestros alumnos para poder abordar los textos disciplinares.

Debemos considerar, entonces, que las textualizaciones de nuestros alumnos nos brindan la posibilidad de analizar los textos como un proceso de construcción discursiva de significancias y no como un producto terminado al que hay que remarcarle los errores con color rojo. Ese punto de vista nos permitirá revalorizar la concepción de cambio discursivo, la cual muestra los movimientos por los que todo sujeto transita necesariamente para adquirir una nueva configuración textual, en este caso, el discurso científico-disciplinar.

En conclusión, los procedimientos de sustitución y de retroacción, que son inherentes al funcionamiento lingüístico-discursivo de todo sujeto -aunque en este trabajo los hemos analizado particularmente en función del sujeto alumno-, deben ser reorientados por el docente para que continúen siendo empleados de manera satisfactoria, esto es, no como un obstáculo, sino como una puerta de acceso a los textos científico-disciplinares, propuestos por cada asignatura como material de trabajo.

Bibliografía

- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Canavesio, V. (2008). Cap. 6: El 'arbitrario' juego del paradigma y del sintagma en las interacciones orales. En Desinano, N. (Coord.), Arbusti, M. y otros. *Interacciones orales sobre textos expositivo-explicativos disciplinares en la escuela media*. Rosario: Ed. Laborde.
- Castelló Badía, M. (2005). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. En Cubo de Severino, L. (Coord.) *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- Desinano, N. (2008) Fenómenos en la organización sintagmática en la escritura académica de alumnos universitarios. *Rasal, Lingüística*, 1-2, 79-91.

- (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Dubois, M. E. (2006). *Textos en contexto. Sobre lectura, escritura...y algo más*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y vida.
- García Negroni, María Marta (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*. 41(66), 5-31.
- García Madruga y otros (1987). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid: ICE-UNED.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M.E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Lemos, C.T.G. de (1992). Procesos metonímicos y metafóricos como mecanismos de cambio. En *Substratum*, Vol.1, N° 1, 121-135.
- Lerner, D. (1990). *Comprensión lectora y producción escrita*. Buenos Aires: Aique.
- Marín, M. y Hall, B. (2007). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Milian, M. y Camps A., Coord. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Solé, T. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Viramonte de Ávalos, M. (2000). *Comprensión Lectora*. Buenos Aires: Colihue.
-

Vanesa Canavesio es profesora y licenciada en Letras, egresada de la UNR. Además, es doctora en Humanidades y Artes, con mención en Lingüística. Ha participado en proyectos de investigación. Publicó artículos en la Revista de Letras de la UNR, en las Actas de la SAL y la ALFAL y capítulos de libros. Es docente de enseñanza media y superior. Actualmente, se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos de Lengua Española I, en la Facultad de Humanidades y Artes, de la UNR.

REFLEXIONES ACERCA DE LAS DIFICULTADES EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS ALUMNOS INGRESANTES A PRIMER AÑO DEL CICLO MEDIO

Ana María Bocca

anabocca@hotmail.com

Patricia Compagnoni

compat@uolsinectis.com.ar

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba - ARGENTINA

Resumen

La lectura y la escritura, procesos complejos y valorados socialmente, son entendidos *grosso modo* como habilidades adquiridas y desarrolladas en las primeras etapas del sistema educativo, sin embargo la realidad de los alumnos que llegan a primer año de la escuela secundaria es desalentadora. Se escucha decir a los profesores “mis alumnos no entienden lo que leen” o “no entiendo lo que escriben, no entiendo qué quisieron decir”. El objetivo de este trabajo es detectar las principales dificultades que presentan los alumnos (segmentación fónica, correspondencia sonido-representación gráfica, desconocimiento léxico, entre otras); tratar de identificar las causas posibles (representaciones sociales respecto de la lectoescritura, contextualización de la tarea de escritura, dependencia/independencia del escritor/lector, etc.) para buscar estrategias de solución y optimizarlas de un modo gradual, selectivo y eficiente.

Coincidimos con Russel en que en el inconsciente colectivo del cuerpo docente reside la idea de que la lectura y la escritura son habilidades independientes de cualquier disciplina, concepto bastante discutible. Hay que romper la falsa creencia, aún vigente en las aulas de que la lectura y la escritura son conocimientos que corresponden al área de lengua y literatura y que su enseñanza compete única y exclusivamente a los docentes de dicha área. En ambos procesos debe mediar la intervención pedagógica de todos y cada uno de los profesores desde la perspectiva de cada disciplina. La lectura y la escritura deben ser tratadas de manera interdisciplinar, y su aprendizaje debe convertirse en un objetivo institucional. Claro está que acompañar estos procesos insume más tiempo y más trabajo a los profesores, pero en cuanto las aulas cuenten con lectores y escritores expertos, se ganará tiempo y calidad en la apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos.

Palabras clave: dificultades - alumnos de primer año

Introducción

La lectura y la escritura son habilidades adquiridas y desarrolladas en las primeras etapas de la escolarización del individuo, sin embargo la realidad de los alumnos adolescentes que llegan a primer año de la escuela secundaria es desalentadora. Se escucha decir a los profesores “mis alumnos no comprenden

lo que leen” o “no entiendo lo que escriben, no entiendo qué quisieron decir “El objetivo de este trabajo es detectar las principales dificultades que presentan los alumnos en la escritura (segmentación fónica, correspondencia sonido-representación gráfica, desconocimiento léxico, entre otras); tratar de identificar las causas posibles (representaciones sociales respecto de la lectoescritura, contextualización de la tarea de escritura, dependencia/independencia del escritor/lector, etc.) para buscar estrategias de solución y optimizarlas de un modo gradual, selectivo y eficiente.

Marco teórico

El primer planteo a partir del cual pensamos este trabajo es ¿Qué es la escritura? Coincidimos con Acevedo (2006) en que “la escritura es una práctica social” en cuanto interacción; es una herramienta que nos permite la socialización, ya que la usamos en variadas y cuantiosas situaciones y en diferentes ámbitos para distintos fines: transferimos conocimientos académicos, escribimos notas, mensajes, recomendaciones, saludos, etcétera.

La escritura implica una serie de procesos cognitivos y de operaciones como elaboración de ideas, recuperación de conocimientos, representación del lector como así también la elección de géneros discursivos, estructuras sintácticas, léxico adecuado, a efectos de que el destinatario pueda “reconstruir los sentidos que el autor quiso comunicar” (Bocca, 2008: 23), de esta manera asumimos la escritura como interactiva, en la que concurren categorías cognitivas y sociales.

El marco teórico en que se inscribe este trabajo parte de una perspectiva psicosociocognitiva. En los últimos años en este campo de la investigación se ha puesto de manifiesto un interés por integrar datos que provienen de estos enfoques con “la intención, por un lado, de enfatizar las relaciones dialécticas entre el contexto sociocultural y los textos y, por otro lado, enfatizar las diversas características del proceso cognitivo que siguieron los estudiantes” (Castello Badia, 2006: 69).

Escribir no es una actividad simplemente motriz, es una actividad intelectual que involucra una serie de reflexiones y operaciones mentales que constituyen una sobrecarga cognitiva que debe procesar el escritor. La escritura es un proceso en el que se van produciendo diferentes subprocesos mentales a través de los cuales el escritor realiza diversas operaciones tales como la activación y la recuperación de conocimientos previos, la elaboración de una idea, una representación del destinatario del texto y la planificación de su escrito. El que escribe construye un texto para probables lectores procurando satisfacer sus expectativas generales, como así también sus propias expectativas y compartiendo al mismo tiempo “una red de significados y representaciones” (Marinkovich Ravena, 1999:31 en Bocca, 2008: 22).

Desde esta perspectiva, tanto los lectores como los escritores van construyendo el significado del texto en respuesta a un problema; sin embargo, se encuentran condicionados por un grupo de factores que no solo provienen del proceso mismo de la escritura, sino también del contexto sociocultural. “Cuando planeamos escribir, se crea una representación mental personal que incluye asociaciones, cosas que no podemos decir, palabras claves [sic], imágenes, sentimientos, etc. Cuando se expresa esa representación en lenguaje escrito, estamos componiendo una nueva y diferente representación del significado” (Marinkovich Ravena, 1999:32 en Bocca, 2008: 22).

En el proceso cognitivo que se lleva a cabo en la escritura se pone en juego una amplia gama de conocimientos lingüísticos: el escritor debe decidir y elegir entre los distintos géneros discursivos, una organización sintáctica de las oraciones, la progresión temática, un vocabulario apropiado y el uso de normas ortográficas. La elección de cada uno de estos aspectos tiene como objetivo construir un texto tan eficaz que los lectores puedan, fácilmente, reconstruir los sentidos que el autor quiso comunicar. “Tanto el lector como el escritor convergen hacia el texto que los mediatiza y, en ese caso, ambos concurren con sus categorías cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas” (Marinkovich Ravena, 1999: 32 en Bocca, 2008: 23)

En suma, estamos ante una visión interactiva de la escritura, tarea que no solo involucra un proceso cognitivo y el uso del código lingüístico sino también el contexto. Esto quiere decir que todo texto tiene que ver con los mundos sociales en los que se produce.

Coincidimos con Lerner (en Carlino 2006: 94) en que en la escuela se hacen prácticas de lectura y escritura fragmentadas, en actividades descontextualizadas de la cotidianeidad y de la realidad de los estudiantes y con propósitos ajenos a ellos y, en la mayoría de los casos, a sus intereses.

Por lo tanto, la tarea de la escritura se limita al mismo proceso de escribir y excepcionalmente a revisar lo escrito, en menor medida se tiene en cuenta la organización de la información, y la planificación casi no

es considerada como tampoco la audiencia –en general se escribe para el profesor-. De esta manera, si el alumno no tiene claro el propósito de su escritura, no se cuestionará si el producto es correcto y adecuado.

Metodología de trabajo

Para obtener la información, se analizaron producciones de alumnos de primer año de una escuela privada de la ciudad de Córdoba, ubicada en un barrio de clase media trabajadora, y con una población estudiantil perteneciente a clase media y a sectores sociales más desfavorecidos. Los trabajos analizados fueron producidos en el marco de una actividad en la clase de Lengua.

Hicimos un relevamiento de las dificultades que presentan los trabajos y los exponemos siguiendo algunas de las categorías de la clasificación de Celdrán Clares y Zamorano Buitrago (2011), según las características que presente la escritura.

En primera instancia, relevamos los errores comprendidos en la categoría de la **disortografía**, entendida esta como la dificultad para expresar el código en grafemas o letras, respetando la asociación entre fonemas y las particularidades ortográficas.

Tipificación de errores

Errores de carácter lingüístico-perceptivo.

- ✓ Omisión y adición de fonemas, sílabas y palabras.

Ej.: peseguir por perseguir (Inf. 12)
hasco (Inf. 6)
los vecino (Inf. 6)
donde avi nacido (Inf. 2)

- ✓ Inversión de sonidos, de grafemas, de sílabas en una palabra o de palabras.

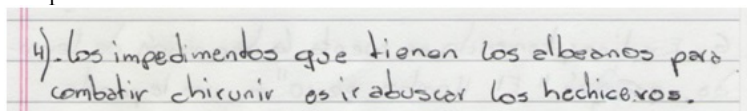
Ej.: “al” por “la”

Errores de carácter visoespacial.

- ✓ Sustitución de letras que se diferencian en la posición en el espacio o por tener caracteres visuales similares

Ej.: enpezaron (Inf. 6)

Ej.: sustitución de **d** por **b**: albeanos



- ✓ Confusión en palabras con fonemas que admiten doble grafía.

Ej.: imbisible (Inf. 9)
combertido (Inf. 6)
Empesaron a asustarce y todos los vesino (Inf. 6)
bibian (Inf. 10)
serrar (Inf. 4)
vanda (Inf. 1)
devajo (Inf. 1)
yba
iva llendo (Inf. 5)
bailava (Inf. 11)
parke (Inf. 1)
hacegurarse (Inf. 9)
alegaran (Inf. 9) (por alejaran)
gauria (de perros) (Inf. 3)

- ✓ Omisión de la letra “h” por no tener correspondencia fonémica.

Ej.: abian (Inf. 3)
umana (Inf. 1)

asta (prep.) (Inf. 10)

ullo (Inf. 2)

Errores visoauditivos.

Dificultad para realizar la síntesis y asociación entre fonema-grafema.

Ej.: abrigito (Inf. 1)

guellas (Inf. 2)

Errores en relación con el contenido.

Uniones y separaciones indebidas.

Ej.: ocea (Inf. 6)

Alfin (Inf. 6)

comba tir (Inf. 8)

por que (Inf. 5, 8, 12)

al rededor (Inf. 4)

ir abuscar

para amí

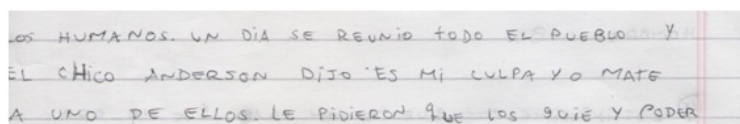
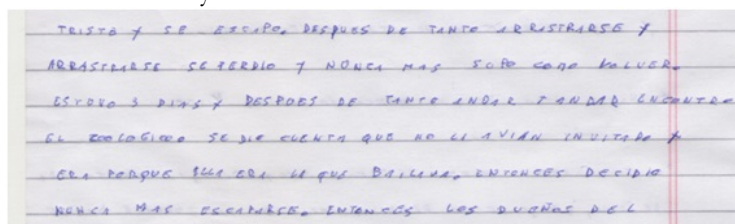
general mente

Errores referidos a reglas ortográficas.

Mayúsculas, tildes, signos de puntuación, etcétera.

Ej.: "...y ellos tambien bibian en un Arbol muy grande todos los monos los fueron a matar a los unos de los gorilas lo Atrapo Asta que quedo piter y los motos a todos los gorilas." (Inf. 10)

Algunos alumnos escriben con mayúscula sostenida.



Los alumnos no usan las tildes: en el 90% de las producciones no aparecen; y, cuando las usan, lo hacen incorrectamente.

Ej.: sobrevivieron, juntaron, fueron. (Inf. 8)

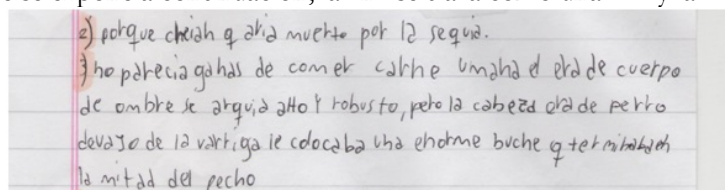
Continuando el análisis de las producciones, nos abocamos a reconocer las particularidades relacionadas con la **disgrafía** como "trastorno de tipo funcional que afecta a la escritura, en lo que se refiere al trazado de la grafía. Distintos autores (Vayer, 1977; Defontaine 1979) han definido el control del grafismo como un acto neuro-perceptivo-motor" (Celdrán Clares y Zamorano Buitrago, 2011).

Características

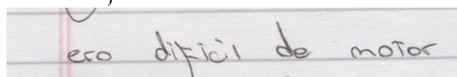
a) Tamaño de la letra, excesivamente grande o pequeña, desproporción entre unas letras y otras.

b) Forma anómala de las letras. Mala configuración de la grafía; distorsión, simplificación de los rasgos de las letras que resultan irreconocibles o falta de rasgos pertinentes.

En el ejemplo que se expone a continuación, la "n" se traza como una "h" y la "r" semeja una "v".

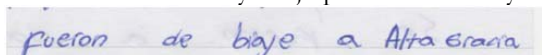


El que sigue es un claro ejemplo de que en algunos escritos hay letras que resultan irreconocibles por la simplificación de los rasgos: la “a” se dibuja como la “o”.



c) Enlaces entre letras: falta de uniones, distorsión en los enlaces o uniones indebidas.

En el ejemplo que sigue, el enlace entre la “a” y la “j” parece ser una “y”. (Inf. 4)



Por último, abordamos las características de los escritos desde el **disgramatismo**, que contempla los errores en relación con la estructura sintáctica. Al respecto pudimos observar:

- dificultad para el uso de los posesivos:

Ej.: “... carteles con la foto de el” (Inf. 5)

- falta de concordancia de número:

Ej.: “los vesino”

En otras producciones se advierten imprecisión en el uso del **léxico**, lo que provoca ambigüedad en la interpretación.

Ej.: “Los brazos tenían un largo tan *robusto* que arrastraba las manos...”

“Su esposa ... era monstruosamente *rujoza* y con cara de gato...” (Inf. 9)

Si bien los escritos son coherentes en su mayoría, la frecuencia y variedad de los errores descriptos y relevados hasta aquí dificultan seriamente la comprensión de los textos producidos por los alumnos, lo cual desvirtúa el carácter de interacción social que tiene la escritura, ya que al destinatario se le hace imposible participar de la comunicación planteada por el emisor. Se podrá decir que “los chicos entre ellos se entienden, se mandan mensajes, se escriben cartitas, etc.”, pero creemos que la escuela debe formar para que un ciudadano interactúe en la mayor cantidad de ámbitos posibles y con el más variado espectro de interlocutores y no solamente con los pares.

Las causas de la fosilización de estos errores (que ya no deberían mantenerse en el nivel secundario) son variadas y complejas, las hay de tipo perceptivo (memoria visual y auditiva), intelectual (inmadurez), afectivo (falta de motivación y de atención), lingüístico (conocimiento limitado del léxico) y pedagógico (método). Algunas escapan a la tarea docente, pero las que conciernen al magisterio deben ser abordadas a efectos de evitar que los errores acompañen la vida académica del joven y la vida civil cuando sea adulto.

Debemos asumir la lectura y escritura como parte central de la enseñanza y del aprendizaje.

En función de las observaciones realizadas y de nuestra experiencia en las aulas, nos atrevemos a proporcionar algunas ideas que pueden resultar de utilidad para optimizar el aprendizaje de la escritura de nuestros alumnos. Muchas veces llegamos a la convicción de que los estudiantes escriben sin prestar atención a lo que están haciendo, de hecho, pueden escribir la misma palabra tres veces de tres maneras diferentes; probablemente, ese comportamiento responda a que estamos transitando tiempos de una cultura “flash”, en la que todo es pasajero, instantáneo, un tiempo en el que no es necesario hacer ejercicio de memoria, porque toda información está al alcance de nuestros ojos con un solo *click*, por eso creemos que debemos volver a ejercitar la focalización y la observación, es decir, trabajar en los aspectos perceptivos, y para eso un buen ejercicio puede ser el juego de detectar las diferencias, con dibujos y con palabras similares, encontrar elementos escondidos entre miles de otros (¿Dónde está...?).

Por otro lado, hemos observado que muchos de los errores relevados en el presente trabajo tienen como origen la dificultad de la segmentación fónica, para subsanar -en parte- esta dificultad sugerimos actividades que tengan que ver con juegos de palabras encadenadas, supresión de sílabas en palabras dadas y constatación de significados, alargamiento de fonemas tónicos para identificar acentuación, cambiar el orden de las sílabas o las vocales de una palabra y comparar los significados entre la palabra original y la nueva obtenida, resolver acrósticos, sopa de letras, entre muchos otros.

Es necesario partir de la manipulación del fonema para reemplazarlo, combinarlo con otros, formar palabras para luego formular enunciados y finalmente crear textos.

Por último, creemos que es importante instalar en las aulas la escritura de textos con sentido, desde el comienzo de la escolaridad, como una práctica cotidiana, donde el maestro brinde a los niños las ayudas específicas que necesita. Para esto se hace necesario que las consignas de escritura sugeridas por los docentes sean significativas, promuevan a la escritura de textos completos, con un destinatario y un

propósito determinado, y que a su vez posibiliten la elección del género adecuado. Es importante a su vez que el lenguaje sea claro y asequible y no complejo y ampuloso.

El aprendizaje de la escritura se desarrolla durante todo el tiempo de escolarización de una persona, por eso se deben pensar estrategias para secuenciar adecuadamente los contenidos para lograr cada vez una complejización mayor. Creemos conveniente tomar como base tipos textuales que son de uso frecuente en el recorrido pedagógico de los alumnos pero que requieren un tratamiento de contenidos de dificultad creciente en función del avance del nivel escolar; por ejemplo, la argumentación puede abordarse a partir del estudio de una publicidad simple en primer año hasta la producción de un artículo de opinión, en el que se incluya un exhaustivo tratamiento de conectores, cláusulas adverbiales, polifonía, entre otros contenidos, en los cursos superiores. De la misma manera se puede proceder con la narración, el diálogo, la descripción, y simultáneamente se profundiza el estudio y aplicación de adjetivos, formas verbales, cláusulas adjetivas, siempre en función de los textos, tanto literarios como no literarios.

La escritura puede ser un *proceso compartido* en el cual los alumnos -reunidos en grupos pequeños- para producir sus textos recurren a sus propios saberes sobre el sistema y a otras fuentes a su alcance porque, como dice Dolz, “la novedad se construye con lo que ya existe”. Es importante que los grupos planifiquen su trabajo, seleccionen contenidos, acuerden la intervención de cada uno, participen de la interacción con el profesor, recurran a otros actores institucionales; el intercambio oral con pares y docentes es fundamental para aprender a escribir y la necesidad de tomar decisiones los conducirá a la autonomía de la escritura. En la línea de Bajtin, recordemos que un texto resulta como respuesta a otro anterior y será interpelado por el siguiente. En este ir y venir comunicativo se aprende a hablar y se aprende a escribir.

Pero el proceso de escritura también puede ser un *proceso independiente*, es decir, el alumno escribe solo pero no en soledad, porque el profesor –en cuanto escritor experto y modélico- puede intervenir durante el proceso de producción del escrito y corregir, hacer modificaciones, observar y así va a brindar la ayuda necesaria para que el joven logre enriquecer su proceso de escritura y su producto final, porque irá aprendiendo en el mientras tanto, ya que sabemos que las observaciones en el texto terminado no son del todo valoradas, ni analizadas ni menos aún incorporadas por los autores una vez dada por finalizada la producción. Hecho este recorrido, el profesor estará en condiciones de retirar su asistencia paulatinamente para que el estudiante se transforme en un escritor autónomo y competente.

Instalar la práctica de la escritura en la escuela, para promover efectivamente la formación de escritores competentes, supone ofrecer a los alumnos un ámbito donde escribir tiene sentido porque es el medio más apropiado para cumplir con determinados propósitos.¹

Es importante dialogar con los niños para que comprendan que mejorar un texto no es solamente corregir errores, sino que es una cuestión de intercambios de voces respecto a cómo el texto produce un significado en la interacción y a su vez hacer notar las limitaciones y ambigüedades que presenta el texto escrito. Para que el proceso de revisión y corrección no se transforme en un laberinto sin salida para el alumno que no sabe en qué hacer hincapié, qué es lo más relevante, es necesario que el profesor le brinde pautas para que así pueda organizar la reescritura de aquello que no fue expresado con la corrección pertinente o que no es adecuado para la situación en la que intenta comunicar.

Tenemos consciencia de que al llegar a la educación secundaria los chicos no siempre han traducido la enseñanza en aprendizaje. Tienen conocimientos que no les son útiles porque no pueden articularlos. Los alumnos, después de seis años, hablan y escriben, pero acumulando errores o desconocimiento de construcción. Terminada la clase de Lengua, el profesor de Geografía pedirá que hagan un mapa conceptual; el de Ciencias Naturales, un cuestionario; esto nos lleva a preguntarnos ¿cuándo termina la clase de lengua? ¿Es solo la clase de lengua la que debe ocuparse de todas de las técnicas que necesita el alumno para vehicular estos aprendizajes? (Cassany, 1994: 16)

Haciéndonos eco de otros teóricos que sugieren llevar a cabo proyectos pedagógicos en los que se inserte la escritura como práctica, nosotras consideramos que puede resultar interesante y efectivo abordar la asignatura Lengua desde el enfoque por tareas, también proponer un proyecto institucional en el cual participen la mayor cantidad de disciplinas posibles. Es frecuente que las instituciones educativas produzcan una revista escolar, pensamos que esa es una buena opción para la práctica significativa de la escritura, ya que los textos producidos tienen un destinatario real, en general el contenido de las notas son

¹ María Laura López y Sandra Storino Capacitadoras del Equipo de Lectura y Escritura, Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

de interés del alumnado y las producciones son juzgadas por los pares, lo que para los jóvenes es mucho más significativo que si la valoración la hacen los profesores, padres o autoridades.

Por otro lado, si bien la escritura de textos se toma como instrumento de evaluación, la evaluación debe constituirse en una instancia de escritura y de reescritura. Los profesores debemos calificar en función de lo que leemos y debemos leer lo que el alumno escribió y no lo que quiso escribir. Los profesores no tenemos que adivinar lo que el estudiante intentó decir y tomar ese producto como última instancia de escritura, sino que tenemos la posibilidad de hacer reflexionar sobre las expresiones ilegibles, incoherentes o inapropiadas, estamos obligados a enseñarles a nuestros alumnos a revisar sus escritos y es nuestra función orientar el proceso de reescritura para obtener un producto adecuado y correcto. Debemos aprovechar la mayor cantidad de ocasiones posibles para estimular y provocar la escritura puesto que *a escribir se aprende escribiendo*.

El abordaje de la lengua debe hacerse desde una perspectiva integral, todos somos usuarios de la lengua y en todas las materias se enseña y se aprende a través de la lengua, y como dice Barcia “todos los docentes deben ser modelos de lengua”.

Coincidimos con Carlino cuando propone que los docentes de todos los niveles y orientaciones tiene que ocuparse de la “*alfabetización académica*” en su campo de especialización porque tanto la lectura como la escritura son instrumentos de aprendizaje que no pueden ser transferidas a cualquier contexto sino que cada área disciplinaria tiene su especificidad y como tal debe ser considerada (2006: 54). Esto requiere de adecuaciones institucionales y contar con la colaboración del resto del colectivo docente, en beneficio de todos, alumnos, escuela y sociedad.

Conclusión

Los intercambios humanos son en su gran mayoría orales, pero en un sinnúmero de situaciones es necesario usar la lengua escrita y es rol protagónico de la escuela enseñar a escribir para contextos variados y con diferentes niveles de dificultad, algunos de ellos con un alto grado de complejidad.

La adquisición de la lectoescritura supone una actividad compleja, al decir de Resnick “una habilidad de orden superior” que implica procesos mentales de interpretación y formulación de enunciados, una actividad que requiere de metodologías que permitan prevenir o corregir procedimientos erróneos en la producción escrita, y para ello es necesario que se involucre la institución educativa en su totalidad.

Las deficiencias en la lectura y en la escritura, sin dudas, se reflejan en la dificultad para aprender en todas las disciplinas escolares y, a largo plazo, marcarán al alumno en su vida académica, laboral y social; por lo tanto, cuanto más temprana sea la detección de las anomalías descritas y la intervención pedagógica, más exitoso será el proceso de aprendizaje.

El dominio de la lectura y de la escritura permitirá a nuestros alumnos apropiarse de su cultura y de un mundo complejo y cambiante que demanda más conocimientos cada día.

Bibliografía

- Acevedo, V.J. (2006). Representaciones sociales de la escritura. En *Imaginario, representaciones sociales e identidad en la comunicación* de Alonso de Rúfalo. M.S. y Pedro A. Gómez (Coord.). Facultad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Bocca, A.M. y Vasconcelo, B. (2008). Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica, en Enunciación N°13. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Carlino, P. y Martínez, S. (coord.) (2009) *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Educo. Neuquén.
- Castelló Badía, M. (2000). Los conceptos de los estudiantes sobre la escritura académica. En Miliam, M. y Camps, A. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens. Ediciones. Rosario
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Edit.Grao. Barcelona.
- Celdrán Clares, M.I. y F. Zamorano Buitrago. (2011). Dificultades en la Adquisición de la Lecto-escritura y otros aprendizajes. Logopedas en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Murcia. Recuperado en <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad24.pdf>
- López, M. L. y Storino, S. *Estrategias instruccionales para la enseñanza de la lectura y la escritura* http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro/pdf/estrategias_instruccionales.pdf

Ana Bocca es magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora en el Profesorado de Lengua Española como Lengua Materna y Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, como profesora de ELE en la Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas y en el Programa PECLA de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad de Córdoba.

Patricia Compagnoni es profesora de Castellano, Literatura y Latín para la Enseñanza Superior por la Escuela Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora de ELE en la Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y como profesora en el Traductorado de Inglés en la Universidad Nacional de La Rioja. Ejerce como profesora en escuelas de nivel medio, públicas y privadas de la provincia de Córdoba.

Serie de Volúmenes digitales Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones

1/ Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario.

2/ Lectura y escritura en el nivel medio.

3/ Lectura y escritura en el nivel superior.

4/ Lectura y escritura como prácticas sociales.

5/ Teorías del lenguaje y enseñanzas de la lectura y de la escritura: implicaciones.

6/ Tecnologías actuales, lectura y escritura.

7/ Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras.

8/ Lectura y escritura del discurso literario.

9/ Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura.

10/ Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura.

11/ Lectura y escritura: algunas miradas desde América Latina

