

# Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,  
rupturas y reconstrucciones



## 1 / Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario

Cecilia Muse (editora)  
Bibiana Amado (prologuista)



# Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,  
rupturas y reconstrucciones



# Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,  
rupturas y reconstrucciones

## **1 / Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario**

Cecilia Muse (editora)  
Bibiana Amado (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  
*La cúpula de nuestra catedral*  
**Luis Guillermo Santillán**

Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario 1 / Beatriz Diuk... [et al.]; editado por Cecilia Muse ; prólogo de Bibiana Amado. - 1a ed. - Córdoba: Editorial de la UNC, 2015.

Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 1)

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-987-707-038-5

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Enseñanza. I. Diuk, Beatriz II. Muse, Cecilia, ed. III. Amado, Bibiana, 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

---

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

# ÍNDICE

---

<b>Palabras preliminares</b>	<b>9</b>
<i>Cecilia Muse</i>	
<b>Prólogo</b>	<b>10</b>
<i>Beatriz Diuk</i>	
<b>Parte I. Los niños como sujetos cognitivos y sujetos culturales en el aprendizaje de la lectura y la escritura</b>	<b>18</b>
<b>Las dificultades lectoras en contextos de pobreza</b>	<b>19</b>
<i>Beatriz Diuk</i>	
CONICET – Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas (CIPA)/UNSAM. Buenos Aires - ARGENTINA	
<b>Comprensión de textos narrativos y expositivos en los primeros grados</b>	<b>27</b>
<i>Vanesa De Mier</i>	
CONICET -Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental. Buenos Aires – ARGENTINA	
<b>La comprensión discursiva: comunicación oral y escrita en el aula de matemáticas</b>	<b>38</b>
<i>Joaquín Restrepo Becerra*</i> y <i>Adriana Gordillo Alfonso**</i>	
*Universidad de La Salle (Restrepo Becerra) / **Universidad Distrital F.J.C. (Gordillo Alfonso). Bogotá - COLOMBIA	
<b>Representaciones sociales de los docentes en el Nivel Inicial: una aproximación a las acciones en torno de escenarios y materiales de lectura</b>	<b>48</b>
<i>María Cecilia Modenutti</i> y <i>Jimena Verónica Gusberti</i>	
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Chaco – ARGENTINA	
<b>Pedagogía del docente especialista en el proceso del acto lector de niños con necesidades educativas especiales</b>	<b>57</b>
<i>Dilia López</i>	
Subdirección de Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay – VENEZUELA	
<b>O ensino da leitura e da escrita a partir do texto visual</b>	<b>66</b>
<i>Carolina Fernandes</i>	
Universidade Federal do Pampa. Bagé - BRASIL	

Parte II. La relevancia de los géneros discursivos en la enseñanza de los procesos de escritura 79

**Complejidad sintáctica en narraciones y argumentaciones de niños de EGB1 80**

*Ana Laura Picca y Darío Delicia*

Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA

**Incidencia de las interacciones verbales en el desarrollo de la argumentación infantil 90**

*Susana Ortega de Hocevar*

Instituto de Lectura y Escritura. Subsección Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza - ARGENTINA

**Aspectos do processo da aprendizagem da escrita argumentativa 100**

*Salette Valer*

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina. Câmpus Florianópolis-Continente.

Florianópolis (SC) – BRASIL

**“Así es como se debe jugar a las escondidas”. Alumnos de distintos grupos escolares de nivel primario de la Patagonia andina escriben instrucciones 113**

*María Sol Iparraguirre*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)-CCT Patagonia Norte. Centro Re-

gional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue. San Carlos de Bariloche - ARGENTINA

**Reescritura y transformación de textos narrativos tradicionales producidos por parejas de niños en aulas multigrado. Análisis de algunos aspectos de la puntuación 127**

*Mirta Castedo*

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata – ARGENTINA

**Producir resúmenes en la escuela. Estudiantes expertos y estudiantes noveles 139**

*María Eugenia López*

Universidad Nacional de Córdoba. Instituto Superior Dr. Domingo Cabred. Córdoba – ARGENTINA

**A constituição da autoria na escrita de textos escolares 149**

*Jéssica Mendes da Silva Rodrigues*

Universidade Federal do Pampa. Rio Grande do Sul – BRASIL

Parte III. Perspectivas para abordar la complejidad de los procesos de alfabetización 165

**Uso de prácticas creativas para incentivar la lectoescritura como actividad cotidiana en Educación Básica 166**

*Jennifer Molgado Carranza y Cecilia Aulí*

Maestría en Psicología del Desarrollo Humano. Universidad Central de Venezuela. Caracas – VENEZUELA

**Lectura y escritura en la educación primaria de adultos: escenario de desencuentros** 183  
*Inés Areco*

División de Educación de Adultos. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.  
Luján - ARGENTINA

**Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Cruces y encrucijadas** 192  
*Raquel Alarcón*

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas – ARGENTINA

**Sistemas representativos y rendimiento escolar** 201  
*Andrea Leticia García*

Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza – ARGENTINA

**Desarrollo del lenguaje, la sintaxis y alfabetización: nuevas perspectivas y desafíos** 210  
*María Luisa Silva*

CIIPME - CONICET, Univ. del Salvador y Univ. de Buenos Aires. Buenos Aires – ARGENTINA

**Alfabetizar desde el arte: investigación-acción** 219  
*Vilma Pruzzo*

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa - 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

# PRÓLOGO

---

Desde la perspectiva sociocultural es posible entender la escritura como una tecnología fundamental en el desarrollo humano debido a que representa una modalidad de comunicación y, en especial, un dispositivo mediador del pensamiento. En las últimas décadas, el vertiginoso desarrollo de las nuevas tecnologías ha establecido un proceso de resignificación de la escritura como herramienta semiótica. Por ello, es esencial atender a la adquisición de estrategias relacionadas con la comprensión y la producción de textos como procesos cognitivos complejos y como prácticas eminentemente sociales a la luz de las tecnologías de la era digital. En las últimas décadas las investigaciones han realizado contribuciones significativas para explicar y orientar dichas prácticas. No obstante, aún queda un largo camino por recorrer para lograr resultados positivos en el aprendizaje de la lectura y la escritura de vastos sectores de nuestra sociedad.

En ese sentido, es preciso considerar que la enseñanza de habilidades necesarias para la comprensión y la producción de textos escritos representa, en nuestros días, una asignatura pendiente en la educación de muchos niños. Esta problemática se advierte no solo en el desempeño de los alumnos en las tareas relacionadas con los procesos de lectura y escritura, sino también en los procesos de aprendizaje más generales. Diversas investigaciones sobre el proceso de alfabetización en escuelas de nuestro país dan evidencia de dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura. En particular, se ha observado que aun cuando los niños logren desarrollar algunas habilidades básicas para leer y escribir, continúan manifestando un desempeño muy precario en la comprensión y la producción de textos. Esta situación ha sido caracterizada por Borzone y Rosemberg (1999)<sup>1</sup> como un *doble fracaso escolar*, esto es, fracaso en términos cuantitativos, cuando no consiguen completar la escolaridad, y en términos cualitativos, cuando no alcanzan el nivel de alfabetización que la sociedad actual requiere.

El aprendizaje de la lectura y la escritura representa un desafío que requiere de una metodología sólida y, al mismo tiempo, flexible, basada en fundamentos teóricos que explican la lectura y la escritura como procesos complejos, de carácter cognitivo, interactivo y social. La figura 1 (Borzone, Rosemberg, Diuk y Amado, 2005)<sup>2</sup>, representa de modo gráfico la complejidad de los procesos cognitivos implicados en la alfabetización. Este gráfico pone de manifiesto los conocimientos y habilidades que comparten la lectura y la escritura y aquellos que son específicos de cada proceso. Como se observa, es fundamental la diferencia establecida por la linealización y la deslinealización, como operaciones propias de la escritura y la lectura respectivamente. Mientras que la *linealización* supone la traducción de una representación cognitiva en una secuencia basada en formas lingüísticas, la *deslinealización* implica la construcción de un modelo mental del significado del texto, fundado en múltiples relaciones entre las unidades de información.

---

<sup>1</sup> Borzone, A. M. y Rosemberg, C. (1999). El fracaso escolar: el caso de las comunidades collas. *Revista Argentina de Educación*, 26, 29-46.

<sup>2</sup> Borzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B. y Amado, B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural. *Lingüística en el Aula*, 8, 7-28.

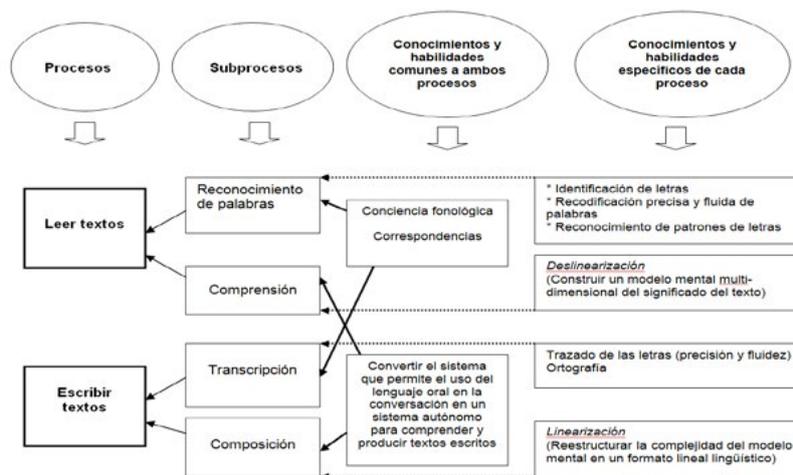


Fig. 1. Conocimientos y habilidades involucrados en los procesos de lectura y escritura.

A su vez, en la figura 1 es posible reconocer los subprocesos de nivel inferior y de nivel superior, diferencia esencial para comprender la complejidad de las actividades de lectura y de escritura y orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación inicial y la educación primaria. Como se observa, el esquema permite explicar dichas actividades como procesos cognitivos. En los ámbitos de formación es necesario atender las estrategias metodológicas que promueven el desarrollo de esos procesos y que involucran, necesariamente, el contexto comunicativo del aula, donde es fundamental considerar la relación interactiva entre los niños, los docentes y los materiales que median los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Reconociendo el desarrollo de estos procesos en los niveles inicial y primario, este volumen integra aportes basados en la investigación y la intervención educativas. La primera parte está integrada por seis capítulos que ponen en evidencia la centralidad de los niños en los procesos de aprendizaje. Desde diferentes perspectivas, los trabajos de esta sección señalan la posibilidad de una aproximación creativa a la lectura y la escritura, el desarrollo de la comprensión de acuerdo con los géneros discursivos, la relevancia que tiene el aula como contexto comunicativo para que los niños adquieran diferentes conceptos y la necesidad de considerar, en las prácticas de enseñanza, la diversidad en los grupos de niños con necesidades especiales y de los niños que provienen de sectores socialmente vulnerables.

La segunda parte está integrada por seis capítulos donde se comparten investigaciones que han analizado la producción de textos por parte de alumnos de distintos grados de la educación primaria. Los diferentes trabajos, que estudian el desempeño de los niños en la producción de distintos géneros discursivos, abordan la relación entre determinadas estructuras discursivas y el desarrollo sintáctico, las estrategias de escritura y el empleo de la puntuación, además de considerar la relevancia de las interacciones verbales en el aula y las estrategias de enseñanza para promover las habilidades de producción de textos. Las investigaciones presentadas en cada capítulo ponen de manifiesto la relevancia que tienen los procesos de enseñanza en el desarrollo de las habilidades de producción de textos.

Por último, los capítulos que conforman la tercera parte permiten abordar las diversas dimensiones de los procesos de alfabetización. A comienzos del siglo XX, Vygostky (1988)<sup>3</sup> sostenía que el aprendizaje de la escritura no se limita al dominio del código escrito, sino que integra una diversidad de conocimientos y habilidades que hacen de ella una tecnología

<sup>3</sup> Vygostky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

compleja. A su vez, los cambios sociales, culturales e ideológicos que han experimentado distintas sociedades han contribuido a redefinir el concepto de *alfabetización*. En ese sentido, la tercera parte de este volumen enfoca las múltiples dimensiones que involucran los procesos de alfabetización en nuestro siglo. En particular, se enfoca la lectura y la escritura como prácticas sociales mediadas por procesos creativos. Por otra parte, se atienden los aportes de la perspectiva semiótica y de la programación neurolingüística para promover aproximaciones innovadoras a dichas prácticas. Finalmente, se reflexiona sobre la relevancia de incluir formas artísticas en los procesos de alfabetización y de atender a nuevas dinámicas de aprendizaje de dichos procesos de acuerdo con las nuevas tecnologías asociadas a la escritura.

## **Parte I. Los niños como sujetos cognitivos y sujetos culturales en el aprendizaje de la lectura y la escritura**

En el primer capítulo, “Las dificultades lectoras en contextos de pobreza”, Beatriz Diuk explora las contribuciones que se han realizado en el marco de la psicología cognitiva para comprender la configuración de las dificultades lectoras de los niños que provienen de sectores socioeconómicamente vulnerables. Además, la autora presenta los resultados de la implementación de una propuesta pedagógica diseñada para intervenir en los procesos de alfabetización en contextos de pobreza. Las dificultades en la adquisición de la lectura, en estos casos, se explican a partir de las oportunidades proporcionadas por los ámbitos de formación. De ese modo, el hecho de que los niños de entornos vulnerables puedan desarrollar de manera efectiva sus procesos de lectura depende de que sean adecuadas las experiencias educativas. Este estudio permite destacar la relevancia que tiene el proceso de enseñanza en las posibilidades de aprender a leer que tienen los niños que crecen en contextos de pobreza.

Desde una perspectiva similar, en el capítulo siguiente, Vanesa De Mier estudia los factores textuales que inciden en la comprensión de niños de 2º, 3º y 4º grado cuando leen textos expositivos y narrativos. En “Comprensión de textos narrativos y expositivos en los primeros grados”, la autora toma como referencia los estudios sobre comprensión lectora desarrollados en el marco de la psicología cognitiva para analizar el desempeño de los niños mediante la aplicación de pruebas de lectura de una narración y de un texto expositivo. El análisis cuantitativo de la información empírica permitió abordar la relación entre el grado de escolaridad, el carácter de la pregunta formulada y el tipo de texto. Además, la autora realiza un análisis cualitativo de los datos a partir de la categorización de las operaciones cognitivas requeridas en la comprensión lectora que proponen Graesser, León y Otero (ver segundo capítulo). Los resultados de este trabajo permiten relacionar la relevancia que tienen la superestructura textual, el conocimiento del vocabulario, el conocimiento de mundo y las habilidades inferenciales en el proceso de comprensión de los niños. Por ello, esta investigación no solo orienta la realización de nuevas investigaciones sino también la puesta en marcha de propuestas de enseñanza en la educación primaria.

Por su parte, el capítulo 3 enfoca la relevancia de los estudios de interacción en el desarrollo de conocimientos de matemáticas. En “La comprensión discursiva: comunicación oral y escrita en el aula de matemáticas”, Joaquín Restrepo Becerra y Adriana Gordillo Alfonso estudian la relación entre la comunicación docente-alumno y los procesos de enseñanza y aprendizaje de matemáticas. Mediante una metodología cualitativa, analizan los modos de comunicación de cuatro docentes en las clases de matemática de 5º grado en escuelas de la ciudad de Bogotá. En particular, los autores reconocen dificultades en la comprensión de textos que presentan situaciones matemáticas debido a la demanda cognitiva que establece el empleo de los conceptos específicos de esta área del conocimiento. Desde la perspectiva

de los autores, estas dificultades pueden ser atendidas mediante una comunicación adecuada entre los profesores y los niños. Sin duda, la construcción de un contexto interactivo adecuado en el aula de matemáticas promueve la comprensión del discurso oral y escrito y, con ello, el desarrollo de procesos de aprendizaje efectivos.

En los últimos años, numerosos estudios abordan las representaciones sociales con el objeto de comprender, entre otros fenómenos, aquellos relacionados con los procesos educativos. En el capítulo titulado “Representaciones sociales de los docentes en el Nivel Inicial: una aproximación a las acciones en torno de escenarios y materiales de lectura”, María Cecilia Modenutti y Jimena Gusberti analizan las acciones llevadas a cabo por docentes de Nivel Inicial en las situaciones de lectura de textos literarios. En esta investigación, las autoras enfocaron el uso de libros y de otros materiales en escenas de lectura desarrolladas en cuarenta jardines de infantes de las ciudades de Resistencia y Corrientes, Argentina. De acuerdo con los resultados de este trabajo, las prácticas de lectura en las salas de nivel inicial no favorecen un desarrollo adecuado de las competencias lectoras de los niños. En ese sentido, Modenutti y Gusberti entienden que es preciso describir y problematizar esas prácticas mediante la identificación de las representaciones sociales que subyacen en las escenas de lectura. De esa manera, es posible intervenir de modo efectivo para que los niños puedan vincularse con la literatura asumiendo un papel protagónico como lectores.

Otra dimensión relevante para el desarrollo de las competencias lectoras está vinculada con la necesidad de enseñar estrategias que contemplen la diversidad. Esta consideración establece un verdadero desafío a las instituciones educativas que se proponen garantizar la igualdad de oportunidades. En ese sentido, Dilia López realiza un aporte específico para atender el desarrollo de las competencias lectoras de niños con necesidades educativas especiales. En el capítulo 5, la autora se propone construir un marco teórico de referencia para el desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes que acompañan los procesos lectores de niños que presentan dificultades en sus aprendizajes. Desde su perspectiva, se destaca la relevancia de la formación docente para atender las necesidades de los aprendices en tanto sujetos sociales. En ese proceso es fundamental el rol del docente especialista como mediador en el desarrollo de las habilidades lectoras para que los niños con necesidades especiales puedan participar de modo activo y efectivo en sus aprendizajes escolares.

Por último, en el sexto capítulo, Carolina Fernandes nos invita a considerar la lectura más allá del lenguaje escrito. En “O ensino da leitura e da escrita a partir do texto visual” analiza la posibilidad que ofrecen los libros de imágenes para desarrollar procesos de lectura que promuevan una perspectiva crítica y creativa en la aproximación a la literatura por parte de los niños. De acuerdo con la autora, los libros con secuencias de imágenes establecen un modo de significar caracterizado por la polisemia; por ello, el sujeto lector puede asignar sus propios significados y asumir el rol de autor. En su trabajo, Fernandes analiza distintos libros de imágenes desde la perspectiva del Análisis del Discurso, entendiendo la imagen como una materialidad discursiva específica, que motiva diversas lecturas y escrituras. En tal sentido, la interacción con estos materiales puede promover estrategias para que los lectores participen de modo activo en los procesos de construcción de sentido.

## **Parte II. La relevancia de los géneros discursivos en la enseñanza de los procesos de escritura**

En el marco de los estudios de desarrollo tardío del lenguaje, Ana Laura Picca y Darío D. Delicia presentan los resultados de un estudio donde comparan la complejidad sintáctica en relación con el género discursivo. En el séptimo capítulo analizan el desarrollo de la complejidad sintáctica en textos narrativos y argumentativos producidos por niños de segundo

grado de una escuela de Córdoba Capital. Desde una metodología cuantitativa y cualitativa, el trabajo estudia las producciones de los niños atendiendo las siguientes categorías: la secuencia textual, el paquete clausular y las relaciones entre cláusulas. En especial, el estudio describe la asociación entre la estructura discursiva y el desarrollo sintáctico. Los resultados obtenidos aportan evidencia sobre las diferencias en el desarrollo sintáctico en textos escritos de acuerdo con las estructuras discursivas. Sin duda, esta investigación realiza contribuciones para el desarrollo de estrategias de enseñanza de la producción de géneros textuales desde una perspectiva evolutiva.

En las últimas décadas, los estudios sobre la interacción en el aula han permitido reconocer la relevancia de los contextos de enseñanza en el desarrollo de los aprendizajes. En el capítulo 8, “Incidencia de las interacciones verbales en el desarrollo de la argumentación infantil”, Susana Ortega de Hocevar presenta los resultados de una investigación donde analizó interacciones registradas en aulas de 3° grado, en dos escuelas de Mendoza, combinando una metodología cuantitativa y una cualitativa, de carácter etnográfico. En particular, enfocó la incidencia de las interacciones verbales, entre docentes y alumnos y entre pares, en el desarrollo de la competencia de producción de discursos argumentativos orales y escritos. Los resultados de esta investigación permiten comprender la relevancia de la construcción cooperativa del conocimiento y, en consecuencia, pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas adecuadas para promover el desarrollo lingüístico y los procesos de aprendizajes desde los inicios de la educación primaria.

En el siguiente capítulo, “Aspectos do processo da aprendizagem da escrita argumentativa”, Salete Valer presenta los resultados de una investigación llevada a cabo con el objeto de estudiar la competencia en la escritura de argumentaciones por parte de niños de 5° grado que asisten a una escuela de educación básica en Florianópolis, Brasil. A partir de la perspectiva psicolingüística, la autora analiza el desempeño de los niños en la producción de secuencias argumentativas antes y después de un proceso de intervención en el aula. El desarrollo de este proceso, que se inscribe el modo de operar propio de la investigación-acción, enfoca las nociones de *secuencia argumentativa* y de *metatextualización*. En particular, el estudio analizó los textos producidos por los niños atendiendo a la cantidad y la calidad de los argumentos de la tesis, la cantidad y la calidad de los argumentos de la antítesis y las evidencias empleadas en sus argumentos. Los resultados de esta investigación permiten comprender con mayor profundidad los primeros aspectos que los niños desarrollan en la escritura de secuencias argumentativas y, al mismo tiempo, destacan la relevancia de la intervención docente en los procesos de adquisición del discurso argumentativo.

En el décimo capítulo, María Sol Iparraguirre aborda una problemática muy pertinente para el desarrollo discursivo en la escuela primaria: la complejidad de la escritura de textos instruccionales. La producción de estos textos, que tienen una alta funcionalidad en diversas esferas de las actividades humanas, establece diversas dificultades debido a la demanda de estrategias lingüísticas y cognitivas complejas para elaborar un discurso que pueda regular de modo adecuado la acción de los lectores. Atendiendo a la complejidad que supone la escritura de instrucciones, Iparraguirre presenta los resultados de un estudio donde analizó la variedad y la articulación de los recursos lingüísticos empleados por alumnos de escuelas primarias para producir instrucciones para jugar a las escondidas. En la investigación participaron niños de 3° y 7° grado que asistían a cuatro escuelas de Bariloche y que provenían de distintos entornos socioculturales. El estudio analiza, entre otros aspectos, los recursos léxico-gramaticales y morfo-ortográficos que emplearon los niños en la producción de instrucciones. De acuerdo con los resultados, los niños de 3° grado utilizaron un estilo expositivo-explicativo mientras que los de 7° grado adoptaron un estilo didáctico, que supone estrategias discursivas más complejas.

En el siguiente capítulo, “Reescritura y transformación de textos narrativos tradicionales producidos por parejas de niños en aulas multigrado. Análisis de algunos aspectos de la puntuación”, Mirta Castedo estudia los recursos que emplean los niños de tres escuelas rurales cuando producen narraciones en el marco de una propuesta didáctica. En particular, la autora enfoca la relación entre la estructura de los textos y la puntuación. En la investigación analiza los textos narrativos producidos por los niños a partir del desarrollo de una secuencia didáctica basada en un cuento. Los niños produjeron sus textos en proceso, de modo tal que los resultados de la investigación hacen foco en las decisiones de los niños en cuanto a la puntuación en diferentes momentos de la escritura. En el proceso de revisión de los textos los niños pudieron operar no solo como autores sino también como lectores y, de ese modo, lograron experimentar la necesidad de establecer instrucciones al lector mediante la utilización de los diversos recursos que permite la puntuación.

En el duodécimo capítulo, María Eugenia López aborda la escritura de resúmenes a partir de textos expositivos que son mediadores de aprendizajes en la escuela primaria. En “Producir resúmenes en la escuela. Estudiantes expertos y estudiantes noveles”, la autora presenta los resultados de una investigación de carácter exploratorio, llevada a cabo en tres escuelas de Córdoba Capital. Como se sabe, la consideración del discurso expositivo es fundamental en los contextos escolares debido a que estos textos mediatizan los conceptos que se estudian en distintas áreas del conocimiento. En este trabajo, López analiza las estrategias que emplean las docentes para enseñar el procedimiento de escritura de resúmenes. En ese proceso de análisis se aportan evidencias respecto de la relevancia que tiene el desarrollo de las habilidades de producción de resúmenes en el proceso de estudio. Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto la complejidad de la tarea de escritura de resúmenes, la pertinencia de la comprensión y de las estrategias de escritura en la adquisición de conceptos y, sin duda, el rol fundamental del docente como mediador de esos aprendizajes.

En el último capítulo de esta segunda parte, Jéssica Mendes da Silva Rodrigues presenta los resultados de una investigación realizada en una escuela de Brasil. En su trabajo analiza la constitución de autoría en producciones escritas por alumnos de octavo año de la educación básica. Para ello integra aportes de Foucault sobre la noción de autor con contribuciones del Análisis del Discurso. Estudia los procedimientos metodológicos que orientan la escritura de textos en la clase. Además enfoca el proceso que llevan a cabo los alumnos y los textos producidos por ellos. De acuerdo con los resultados, la autora sostiene que en la escuela no se observa un trabajo adecuado con la escritura, pues la intervención de las docentes no favorece la construcción de un espacio que promueva prácticas de escritura significativas. En consecuencia, los alumnos no pueden desempeñar el rol de verdaderos autores de sus textos.

### **Parte III. Perspectivas para abordar la complejidad de los procesos de alfabetización**

La promoción de la lectoescritura (LE) como práctica cotidiana, que excede los límites del aula, supone una metodología rigurosa, basada en procesos de investigación y de intervención. En ese sentido, Jennifer Molgado Carranza y Cecilia Aulí utilizaron el Enfoque del Marco Lógico como un procedimiento necesario para acompañar el desarrollo de prácticas creativas en las situaciones de lectura y escritura en el contexto escolar. En el capítulo “Uso de prácticas creativas para incentivar la lectoescritura como actividad cotidiana en Educación Básica”, estas investigadoras presentan las distintas fases de un proyecto basado en ese enfoque. Como se sabe, la Metodología del Marco Lógico es un procedimiento de planificación que contempla el análisis de un problema, los factores involucrados en él, junto con la formulación de objetivos y de alternativas posibles para atender a ese problema. En este caso, Molgado Carranza y Aulí enfocan como problema el bajo desarrollo de prácticas creativas para promover la LE, de

modo que se constituya en una actividad social más allá del contexto escolar. A partir de una fase de diagnóstico, el proyecto se centró en la formación de docentes para que conocieran y emplearan estrategias creativas, innovadoras, para el desarrollo de la LE como una práctica social, de uso cotidiano y autónomo. El análisis de los resultados de este proyecto permite considerar no solo la relevancia de este tipo de intervención sino también la validez del Enfoque del Marco Lógico como procedimiento efectivo para analizar problemas similares y diseñar alternativas superadoras en el contexto socioeducativo.

Como se sabe, no es posible pensar en un desarrollo integral de las competencias relacionadas con la escritura si no se experimentan situaciones cotidianas mediadas por ella. Sin embargo, en algunas situaciones de enseñanza aún persiste una perspectiva mecanicista de la alfabetización. En el capítulo decimoquinto, Inés Areco focaliza precisamente en las contradicciones entre esa perspectiva y la noción de la lectura y la escritura como prácticas sociales. En “Lectura y escritura en la educación primaria de adultos: escenario de desencuentros”, analiza estrategias empleadas por los adultos para resolver situaciones mediadas por la escritura cuando no conocen el sistema, los modos de apropiación progresiva de la escritura y sus prácticas sociales por parte de estos adultos y las expectativas con las que inician sus procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. En su trabajo, Areco sostiene que esas estrategias, los modos de aproximación al mundo de la escritura y las expectativas que manifiestan los estudiantes adultos suelen entrar en tensión con las propuestas de enseñanza de sus docentes, cuando estos no abordan la escritura desde su dimensión social. De acuerdo con la autora, el desencuentro de perspectivas e intereses de los alumnos respecto de las posibilidades que ofrecen sus maestros representa un factor relevante que puede interferir en una apropiación adecuada de la lectura y la escritura por parte de estudiantes adultos.

En el capítulo siguiente, titulado “Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Cruces y encrucijadas”, Raquel Alarcón resignifica el concepto de alfabetización desde un enfoque semiótico que problematiza la idea de ese proceso en los *umbrales escolares*. En este trabajo la autora sintetiza diferentes aspectos de sus investigaciones sobre los procesos de alfabetización en zonas de fronteras de la provincia de Misiones. Para ello, en primer lugar, especifica conceptos centrales del marco teórico que integra aportes de la Semiótica, las Ciencias del Lenguaje y la Pedagogía Crítica. Desde estas concepciones, Alarcón enfoca el proceso de adquisición de la lengua escrita en relación con las características complejas que este proceso representa en una zona de fronteras, donde los diagramas socioculturales están en permanente conflicto. En tal sentido, entiende que la alfabetización en este contexto requiere atender los modos de significar que los niños han desarrollado en un medio caracterizado por la configuración multiétnica y plurilingüe. Desde su perspectiva, es preciso que los docentes promuevan procesos de alfabetización crítica, que integren los intercambios cotidianos como capital pedagógico para lograr una continuidad entre los aprendizajes escolares y aquellos desarrollados en el hogar.

En el marco de la Programación Neurolingüística se estudian las distintas formas de aprendizaje de acuerdo con los sistemas de representación: visual, auditivo y kinestésico. Desde esa perspectiva, la posibilidad de reconocer cuál de estos sistemas predomina en el proceso de aprendizaje de cada sujeto puede contribuir a mejorar el desempeño de los estudiantes. En el capítulo decimoséptimo, “Sistemas representativos y rendimiento escolar”, Andrea Leticia García estudia la relevancia que tiene, para el aprendizaje, la identificación de los modos mediante los cuales los niños captan la información del medio que los rodea. Para ello, la autora realizó un estudio cuasi-experimental en el que participaron niños de 2º grado de una escuela de Mendoza, que provenían de un sector socioeconómico medio-alto. Mediante distintos instrumentos de medición, analizó el sistema representativo predominante en cada niño, esta información fue relacionada con el desempeño en tareas relacionadas

con diferentes aspectos, como la conciencia lingüística, la decodificación y la comprensión lectora. Esta investigación permite observar las posibilidades que ofrecen los aportes de la Programación Neurolingüística en el rendimiento académico de los estudiantes y, de hecho, pone a disposición de los docentes una herramienta relevante para orientar prácticas de enseñanza que entiendan a los niños como protagonistas de sus procesos de aprendizaje.

La relación oralidad y escritura ha sido estudiada desde diferentes perspectivas teóricas que dan cuenta de su complejidad. Esa relación, sin duda, se modifica y resignifica de acuerdo con la funcionalidad que estos sistemas tienen en los contextos de uso. En el capítulo “Desarrollo del lenguaje, la sintaxis y alfabetización: nuevas perspectivas y desafíos”, María Luisa Silva enfoca los vínculos entre la oralidad y la escritura desde una perspectiva del desarrollo humano. En particular, enfoca la interacción entre la oralidad y los procesos de adquisición de la lectura y la escritura en el siglo XXI. Desde su perspectiva, es preciso considerar esta relación debido a que en el contexto cotidiano de los niños predomina una oralidad secundaria, que establece nuevas dinámicas en los procesos de aprendizaje de las tecnologías de la escritura.

En el último capítulo de este volumen, “Alfabetizar desde el arte: investigación Acción”, Vilma Pruzzo analiza una propuesta de intervención que integra el aporte de distintas formas artísticas para el desarrollo de la alfabetización desde una perspectiva comunicativa. Esa propuesta, que es implementada en una escuela hogar de La Pampa, tiene como objetivos el desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura y la ampliación del repertorio léxico. La implementación, que es evaluada mediante procesos de investigación-acción, ha permitido reconocer la relevancia que tiene la intervención con un dispositivo que contempla el desarrollo de las nuevas subjetividades. La autora analiza en detalle la potencialidad de la propuesta desde los aportes de las teorías socioculturales, que permiten reconocer la relevancia de este tipo de intervención, donde se integran las artes en los procesos de aprendizaje y se entiende la escuela como un ámbito de promoción de cultura.

Para finalizar, es preciso destacar el aporte del presente volumen para la reflexión y el conocimiento de los procesos de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura en la educación inicial y la educación primaria. Entendemos que este aporte destaca el rol activo de las universidades, que, mediante acciones de investigación y de intervención, tienen la posibilidad de contribuir a la distribución social del conocimiento. En ese sentido, la orientación de las políticas educativas y la dedicación académica son esenciales para lograr transformaciones que permitan garantizar el aprendizaje como un derecho esencial de todos los niños.

Bibiana Amado

---

Bibiana Amado es doctora en Ciencias del Lenguaje y magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna y Extranjera. Desde el Área de Lingüística Aplicada del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, ha desarrollado procesos de investigación con intervención en comunidades rurales de Córdoba. Los resultados de las investigaciones han sido publicados en revistas científicas nacionales e internacionales. A partir de esas investigaciones ha elaborado materiales didácticos en el marco de una propuesta de lectura y escritura de carácter intercultural. En la actualidad se desempeña como docente de grado y de posgrado en la Facultad de Lenguas, donde participa, además, como integrante del equipo de Intercomprensión en lenguas romances.

---

PARTE I. LOS NIÑOS COMO SUJETOS  
COGNITIVOS Y SUJETOS CULTURALES EN EL  
APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

---

# LAS DIFICULTADES LECTORAS EN CONTEXTOS DE POBREZA

---

Beatriz Diuk

[beadiuk@gmail.com](mailto:beadiuk@gmail.com)

CONICET – Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas (CIPA)/UNSAM

Buenos Aires - ARGENTINA

---

## Resumen

El presente artículo sintetiza una línea de investigación centrada en el análisis de las dificultades de adquisición de la lectura y la escritura que experimentan los niños que crecen en contextos de pobreza. En años recientes en el campo de la psicología cognitiva se produjo una serie de desarrollos conceptuales que abrieron el campo de las dificultades a la incidencia de los factores ambientales en su conformación. Se han adoptado modelos dimensionales de dificultades lectoras y un modelo de Respuesta a la Intervención para su diagnóstico. En este marco se ha desarrollado una serie de estudios que se sintetizan en esta presentación. Por un lado, se ha identificado un efecto Mateo en lectura, efecto por el cual, durante el primer año escolar, la brecha entre los niños que ingresan con mayores y menores conocimientos se amplía en lugar de reducirse durante el ciclo lectivo. Otro grupo de estudios mostró la incidencia del conocimiento del sonido de las letras en la conformación de las dificultades. Los niños que enfrentan dificultades conocen el nombre de las letras pero tienden a atribuirles sonidos que corresponden a sílabas, no a fonemas, hecho que opera como un obstáculo para adquirir la lectura. Finalmente, se presentan los primeros resultados de un proyecto de investigación en curso, en el cual, en el marco de la implementación del programa DALE!, se obtuvo evidencia acerca de la buena respuesta a la intervención de los niños en contextos de pobreza, hecho que da apoyo a la idea de que las dificultades de estos niños son fundamentalmente de naturaleza experiencial (educativa).

**Palabras clave:** dificultades lectoras - nivel socioeconómico bajo

---

## Introducción

El presente trabajo busca contribuir al estudio de la configuración de las dificultades lectoras en niños que crecen en contextos de pobreza. La existencia de una asociación entre nivel socioeconómico y desempeño lector es ampliamente reconocida en la literatura sobre el tema (Andrés, Canet-Juric, Richard's, Introzzi y Urquijo, 2010; D'Angiulli, Siegel y Hotzman, 2004). Los niños de los sectores económicamente desaventajados suelen estar sobrerrepresentados en las situaciones de repitencia y deserción escolar, que con frecuencia se relacionan con el hecho de no haber alcanzado un nivel mínimo de alfabetización (Aguerrondo, 1992).

Las explicaciones sobre esta problemática han tendido a polarizarse en torno a dos marcos interpretativos (Espíndola y León, 2002). Por un lado, se ha propuesto que los niños de los sectores más pobres carecerían de la preparación o de las capacidades necesarias para realizar el aprendizaje lector en los primeros años de escolarización. Se sostiene que no cuentan con la estimulación apropiada en el hogar, por lo que sus habilidades cognitivas serían inferiores a las de niños de otros sectores sociales (ver revisión en Lus, 1995).

Desde una postura alternativa, los investigadores de la tradición sociocultural han sugerido que las dificultades que los niños más pobres experimentan resultan del desajuste entre los patrones de uso del lenguaje y los modos de aprendizaje de los niños y sus comunidades y aquellos que la escuela espera y

demanda (Dickinson y McCabe, 2001). De hecho, en la actualidad existe consenso en explicar el fenómeno en base a una serie de dimensiones que contribuyen a establecer una brecha entre los niños de sectores pobres y la escuela (Borzzone y Rosemberg, 1999; 2000). Si bien este tipo de interpretación encuentra consenso en ámbitos académicos, el sistema escolar continúa operando en muchos casos en base a la atribución del fracaso en el aprendizaje a las competencias propias de los niños (Thisted, 2011).

El objetivo de este trabajo es explorar en qué medida las teorías sobre la configuración de las dificultades lectoras desarrolladas en los últimos años en el marco de la psicología cognitiva pueden contribuir a la comprensión de esta problemática.

Las investigaciones tradicionales sobre dificultades lectoras tendieron a excluir a los niños provenientes de sectores socioeconómicos bajos. Estas investigaciones operaban con una concepción categórica de las dificultades lectoras, según las cuales la dislexia, esto es, la dificultad para aprender a leer y a escribir, constituía una patología discreta, una alteración que se padecía o no se padecía. Se distinguía entonces entre malos lectores comunes, cuyas dificultades eran atribuibles a la baja inteligencia, la falta de motivación o inadecuadas oportunidades educativas, y los sujetos con dislexia, cuyas dificultades se originaban en alteraciones neurobiológicas.

Dado que el interés de la investigación cognitiva se centraba en la comprensión del trastorno disléxico, el diagnóstico diferencial resultaba crítico y se elaboraron definiciones de dislexia estructuradas en torno a criterios de exclusión: así, si los niños no habían contado con adecuadas oportunidades educativas, no podían ser diagnosticados como disléxicos y no eran, en consecuencia, incorporados a la investigación cognitiva. Si bien el objetivo de los criterios de exclusión era evitar atribuir a las capacidades de los niños las dificultades que están originadas en inadecuadas oportunidades educativas, en la práctica el resultado fue la desatención de la problemática de los niños en contextos de pobreza (Bravo, Bermeosolo y Pinto, 1991).

Ahora bien, una serie de resultados de investigación vinieron a cuestionar la concepción categórica de la dislexia y promovieron un cambio de perspectiva. En base a hallazgos provenientes de la psicología cognitiva, la neuropsicología y la neurociencia, comenzó a plantearse que la dislexia no constituye una condición distintiva que el sujeto padece o no padece. Los sujetos disléxicos no serían una categoría de lector diferente sino el extremo inferior de un continuo de habilidades lectoras.

Las investigaciones con niños provenientes de familias con dislexia mostraron que el riesgo de dislexia es continuo y no discreto. Así por ejemplo, Snowling, Gallagher y Frith (2003) siguieron a un grupo de hijos de adultos disléxicos entre los 3 años y 9 meses y los 8 años. Evaluaron a los niños en múltiples tareas asociadas con la adquisición lectora y los compararon con niños que no estaban en riesgo familiar de dislexia. Encontraron que, a los 8 años, el 66% de los niños en riesgo mostraba un desempeño lector compatible con la dislexia. El 34% restante, no. Pero el resultado más interesante fue que aquellos niños que estaban en riesgo pero que a los 8 años no fueron considerados disléxicos habían presentado, en todas las instancias de evaluación previas, debilidades en algunos procesos. Es decir, estos niños se ubicaban, en numerosas habilidades relacionadas con la lectura, en un continuo entre los buenos lectores y los lectores disléxicos. Las autoras concluyeron que la dislexia no es una condición a todo o nada y que los niños mostraron diferentes niveles de dificultad en distintos procesos de lenguaje, pero sólo algunos de ellos alcanzaron el umbral para ser considerados disléxicos.

Por su parte, los estudios genéticos han mostrado que no existe un único gen asociado de modo determinista a la dislexia sino que las causas del trastorno lector son complejas y heterogéneas y están asociadas a múltiples factores de riesgo. Estas investigaciones reconocen que se produce una modulación contextual de los efectos genéticos: el fenotipo cognitivo no está determinado por genes individuales sino que está influenciado por complejas interacciones entre distintos genes entre sí y entre los genes y el entorno. Los genes actúan de modo probabilístico, no determinista, en interacción con otros factores genéticos y ambientales. Se ha propuesto entonces pensar los trastornos evolutivos en términos de modelos de factores de riesgo, donde el perfil cognitivo correspondiente a un déficit lector se produce solamente en casos de combinación de factores de riesgo en ausencia (o escasa presencia) de factores protectores (Bishop, 2006)

Las investigaciones sobre dificultades lectoras en lenguas distintas del inglés constituyen también un ejemplo de la incidencia del contexto en la determinación de las dificultades. Desde principios de la década de 1990, el equipo de investigadores austríacos liderado por Heinz Wimmer (ver síntesis en Wimmer y Schurz, 2010) dedicó sus esfuerzos a mostrar cómo, en alemán, una lengua en la cual la relación entre fonemas y grafemas es mucho más consistente que en inglés, la manifestación de la dislexia era diferente de la que se produce en lenguas más opacas. En efecto, se mostró que en alemán el perfil disléxico no se

caracterizaba por la falta de precisión lectora, que se alcanzaba tempranamente, sino por un déficit de velocidad. Desde América Latina, dos décadas antes, la idea había sido propuesta por Carbonell de Grompone (1975) en un artículo sugestivamente denominado Colonialismo y dislexia.

En síntesis, una serie de resultados provenientes de distintas líneas de investigación llevaron a cuestionar la idea de la dislexia como un déficit categórico, cuyas manifestaciones podían identificarse independientemente del contexto. Ziegler y Goswami (2005) llegaron a plantear que el desarrollo lector atípico puede atribuirse ya sea a variaciones en las restricciones iniciales en el aprendizaje (un déficit fonológico, la ceguera), ya sea a variaciones en el entorno de aprendizaje (escasa exposición a la escritura, por ejemplo), o a una interacción entre estos dos aspectos.

Cabe preguntarse, entonces si efectivamente es posible que las dificultades de muchos de los niños en contextos de pobreza se configuren, efectivamente, al interior del proceso educativo.

### **El papel de la educación en la configuración de las dificultades lectoras de los niños en contextos de pobreza**

El concepto de efecto Mateo en lectura (Stanovich, 1986) propone que en ámbitos educativos se produciría un efecto de acumulación de las diferencias, fenómeno por el cual quienes ingresan con mayores conocimientos desarrollan tasas de aprendizaje superiores a las de quienes ingresan con menores habilidades. Como señala Stanovich (2000), la mayor riqueza de este concepto no reside en su descripción de la ampliación de la brecha entre buenos y malos lectores sino en el hecho de que el incremento de las diferencias es atribuido a un patrón de interrelaciones entre las habilidades lectoras y otras variables tales como la experiencia lectora o la instrucción. Las dificultades lectoras se configurarían, entonces, a partir de una intervención pedagógica que no atiende a las necesidades educativas de los niños que ingresan al sistema siendo más vulnerables.

Ahora bien, los intentos por obtener evidencia empírica respecto del efecto Mateo han sido poco exitosos. A pesar de algunos estudios que encontraron una ampliación gradual de la brecha entre buenos y malos lectores (Bast y Reitsma, 1997; 1998) o encontraron la reducción de la brecha en algunos aspectos y su ampliación en otros (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arivilommi, y Nurmi, 2002), la mayor parte reveló un patrón de reducción de la distancia entre grupos (Catts, Hogan y Fey, 2003; Parilla, Aunola, Leskinen, Nurmi y Kirby, 2005; Scarborough y Parker, 2003). Dado que estos estudios incorporaron a sujetos provenientes de los sectores medios de la sociedad, es posible pensar que el efecto Mateo difícilmente se produzca entre niños que se encuentran en contextos educativos de alta calidad. Este hecho es atribuible a que, cuando los niños de los sectores medios de la sociedad encuentran dificultades en el proceso de alfabetización, tempranamente comienzan a operar una serie de factores protectores – apoyo familiar, atención por parte de maestros particulares o psicopedagogos – que permitirían reducir la brecha y evitar el desarrollo de dificultades más persistentes (Parilla et al., 2005).

Pero el efecto Mateo podría dar cuenta de la configuración de las dificultades de los niños en contextos de pobreza. En este sentido, resulta notable el estudio de Morgan, Farkas y Hibel (2008), quienes encontraron un efecto Mateo en lectura asociado a la procedencia étnica y socioeconómica de los niños. Es posible pensar que las familias de los sectores más pobres de la sociedad no cuentan con los recursos para generar por sí solas la red de apoyo que los niños cognitivamente más vulnerables suelen necesitar. Si la escuela no proporciona este apoyo, resulta escasamente sorprendente que un porcentaje de los niños de estos sectores no logre avanzar en su aprendizaje.

En este sentido, en un estudio realizado en una escuela del conurbano de Buenos Aires que atendía a niños en contextos de pobreza, se obtuvo evidencia de la existencia de un efecto Mateo (Diuk y Ferroni, 2012). Todos los niños ingresantes a 1° grado fueron evaluados mediante pruebas que medían habilidades relacionadas con la adquisición lectora. En función del nivel de conocimientos pre-lectores que los niños tenían, se identificaron dos grupos: un grupo que había ingresado con un alto nivel de conocimientos y un grupo de bajo nivel de conocimientos. A fin de año se evaluó el nivel de lectura y escritura de todos los niños y se encontró que, durante el año escolar, en lugar de que la diferencia entre grupos se redujera, esto es, en lugar de que la escuela contribuyera a achicar la distancia entre los que ingresaron en mejores o en peores condiciones, la brecha se había ampliado. El efecto de la escolarización había sido la ampliación de la desigualdad: la vulnerabilidad con la que algunos niños llegaron a la escuela, en lugar de ser superada, se había exacerbado y se estaba convirtiendo en una dificultad. Se trataba de un típico caso de efecto Mateo.

Ahora bien, cuando la escuela tomó conciencia de esta situación, decidió generar una serie de ajustes institucionales para enfrentar el efecto Mateo: se redistribuyó a los niños, se les ofreció un apoyo adicional

dentro del horario escolar. A fin de 2° grado se encontró que la brecha entre los grupos se había reducido y a fin de 3° casi se había cerrado. Esto es, la calidad de la propuesta educativa determinó, en un primer lugar, la conformación de dificultades para algunos niños pero también mostró su potencial para resolverlas.

El hecho de que los ajustes educativos tengan tal potencial para incidir en el aprendizaje de los niños más vulnerables (Vaughn, Linan-Thompson y Hickman, 2003; Vaughn, Wanzek, Murray, Scammaca, Linan-Thompson y Woodruff, 2009; Vellutino et al., 1996) vuelve particularmente relevante la pregunta por los aspectos de la propuesta de enseñanza que tendrían particular impacto en el aprendizaje.

### **La propuesta didáctica y la configuración de las dificultades lectoras**

Una serie de estudios procuró identificar las diferencias en términos de habilidades y conocimientos entre los niños que crecen en contextos de pobreza y experimentan dificultades lectoras y otros grupos de buenos y malos lectores. El objetivo de estos estudios era procurar identificar aspectos en los cuales los niños con dificultades presentarían diferencias respecto de los otros grupos y realizar inferencias acerca de las características de los procesos de enseñanza que podrían incidir en la configuración de las dificultades. Los resultados de estos estudios han sido sorprendentemente convergentes: el aspecto en el cual los niños con dificultades se diferenciaron de los distintos grupos de comparación fue el conocimiento del sonido de las letras.

En efecto, en un estudio (Diuk y Moras, 2009) se comparó a niños de 8 a 12 años con dificultades lectoras con niños más pequeños, del mismo sector social, y que leían al mismo nivel. El nivel lector de los niños más pequeños resultaba apropiado para su edad (los niños tenían 7 años) pero implicaba un retraso lector en el caso de los niños mayores. Ambos grupos fueron comparados en tareas que evaluaban la sensibilidad fonológica, la denominación rápida, el conocimiento de las letras y la lectura y escritura de palabras. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el conocimiento de las letras y en la denominación rápida de letras, pero no en las restantes tareas.

En un estudio posterior (Diuk, Serrano y Ferroni, 2013) se buscó replicar los resultados obtenidos, pero con una muestra mayor y utilizando una batería de pruebas más completa. Un grupo de 30 niños en contexto de pobreza y que presentaban dificultades lectoras fue equiparado por nivel lector con 30 niños más pequeños del mismo sector social y sin dificultades. La batería de pruebas incluía la lectura y escritura de palabras de distinta frecuencia, de pseudopalabras y de no palabras; cinco tareas que evalúan distintos niveles de conciencia fonológica, vocabulario receptivo y expresivo, inteligencia no verbal, memoria verbal, conocimiento de letras, denominación rápida de objetos, letras y dígitos, repetición de pseudopalabras, discriminación fonémica. La única tarea en la cual los niños con dificultades lectoras presentaron un peor desempeño que los niños más pequeños del grupo de comparación fue el conocimiento del sonido de las letras.

Finalmente, Diuk, Serrano, Mena, Ferroni y Christie Newbery (2014) compararon a niños con dificultades lectoras en contextos de pobreza con niños de los sectores medios de la sociedad que tenían un diagnóstico de dislexia. Nuevamente, la tarea que diferenció a ambos grupos fue el conocimiento del sonido de las letras.

Estos resultados son convergentes con los obtenidos en estudios internacionales que incorporaron a niños de sectores socioeconómicamente bajos. Duncan y Seymour (2000) encontraron que la dificultad de los niños de nivel socioeconómico bajo para adquirir niveles básicos de alfabetización estaba relacionada con un retraso en el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema. Por su parte, Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner y Rashotte (2000) mostraron que los niveles iniciales de conocimiento alfabético modulaban las diferencias entre clases sociales en el aprendizaje lector.

El conocimiento de los sonidos de las letras resulta crítico tanto para el desarrollo de la conciencia fonémica como para la adquisición lectora. Así, se ha establecido que se produce una relación de influencia recíproca entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el conocimiento del sonido de las letras: niveles superficiales de sensibilidad fonológica predicen la adquisición de las letras, conocimiento que a su vez resulta crítico para el acceso a formas más profundas de sensibilidad a los sonidos, en particular a la posibilidad de operar con fonemas. Se considera que conocer los sonidos asociados a las letras ayudará a aislar esos sonidos en las palabras habladas. Así, aprender las correspondencias ayuda al niño a establecer representaciones concretas y estables de los fonemas y promueve el desarrollo de la conciencia fonémica (Caravolas, Hulme y Snowling 2001; Carrol, 2004; Lonigan, Burgess y Anthony, 2000).

Existe consenso entre los investigadores acerca de que el aprendizaje del sonido de las letras depende críticamente de las oportunidades educativas de los niños. Si bien es posible que algunos niños infieran los sonidos de las letras a partir del sonido inicial de palabras conocidas, muchos niños requieren de enseñanza explícita para adquirir este conocimiento. Es particularmente el caso de aquellos niños que por alguna razón ingresaron a la escuela siendo cognitiva o socialmente más vulnerables. Para estos niños, resulta crucial que la escuela opere como un factor protector, no como un factor de riesgo adicional.

Ahora bien, a diferencia de otros países con ortografías transparentes, en los cuales las asociaciones entre letras y sonidos son enseñadas de modo explícito y sistemático en 1° grado (Richardson, Aro y Lyytinen, 2011; Wimmer y Schurz, 2010), en Argentina los diseños curriculares no suelen promover la enseñanza de los sonidos de las letras (ver, por ejemplo, DGCyE, 2008). Es posible que esta ausencia de enseñanza sea uno de los factores mediante los cuales el entorno educativo se constituye en un factor de riesgo para los niños más vulnerables que crecen en contextos de pobreza.

### **La configuración educativa de las dificultades lectoras y el modelo de la Respuesta a la Intervención**

El cambio en la concepción acerca de las dificultades lectoras ha llevado al desarrollo de un nuevo modelo para la identificación y el tratamiento de los niños que no aprenden al ritmo de sus pares: el modelo de la Respuesta a la Intervención (RTI por su nombre en inglés). Este desarrollo se basa en el hallazgo de que las dificultades originadas en malas oportunidades educativas y aquellas que tienen predominantemente una base neurobiológica difieren básicamente en un aspecto: su persistencia ante la intervención pedagógica adecuada. En efecto, aquellos niños cuyas dificultades se derivan fundamentalmente de las malas oportunidades educativas suelen presentar altos niveles de recuperación ante una intervención pedagógica sistemática y diseñada en base a la evidencia científica. En cambio, las dificultades originadas predominantemente en factores constitucionales suelen resultar más resistentes a la intervención. En términos de Shaywitz, Reid Lyon y Shaywitz (2006) en tanto los niños con dificultades persistentes serían disléxicos, los alumnos con alta respuesta a la intervención habrían sido “víctimas instruccionales” (623).

El modelo de la respuesta a la intervención propone, entonces, que la estrategia diagnóstica inicial no sea neuropsicológica sino educativa: ante las dificultades lectoras el primer abordaje debe ser la intervención pedagógica y solamente aquellos niños que demuestren un bajo nivel de respuesta a esta intervención pueden y deben ser derivados para una evaluación e intervención psicopedagógica. El modelo contempla al menos tres instancias educativas: la optimización de las prácticas pedagógicas en el aula en base a los resultados de la investigación científica básica y aplicada, y el desarrollo de estrategias complementarias de enseñanza, progresivamente más intensivas y personalizadas - una intervención en pequeños grupos (intervención secundaria) y, para aquellos niños con una baja respuesta a esta intervención, una instancia más personalizada (Fuchs y Vaughn, 2012; Stahl, Keave y Simic, 2012).

En el caso de los niños en contextos de pobreza, es de esperar que en el marco de una intervención de esta naturaleza la mayor parte presente un alto nivel de respuesta a la intervención, dado que sus dificultades serían predominantemente de origen experiencial. En este marco, hemos desarrollado una propuesta de intervención pedagógica (Propuesta DALE! -por el Derecho a Aprender a Leer y a Escribir- Diuk, 2013a,b,c,d) destinada a promover la alfabetización de niños en contextos de pobreza que no han logrado adquirir la lectura y la escritura al ritmo de sus pares. Se trata de un tipo de intervención que en el marco de los modelos RTI es considerada una intervención secundaria.

La propuesta DALE! involucra la atención de los niños en forma individual o en parejas al menos dos veces a la semana durante 25 minutos por sesión. Al incorporarse a la propuesta, derivados por sus docentes, los niños son evaluados e incluidos, en función de sus conocimientos del sistema de escritura, a uno de los tres niveles que la propuesta contempla. La propuesta cuenta con una serie de lineamientos y de materiales disponibles libremente online ([www.propuestadale.com](http://www.propuestadale.com)) para el trabajo en cada una de las sesiones con los niños.

La implementación de la propuesta en distintas provincias nos ha permitido obtener datos acerca de la respuesta a la intervención en niños en contextos de pobreza. En efecto, en una de las experiencias realizadas, 114 niños y niñas de 8 a 14 años de edad participaron de la propuesta DALE! Los niños se encontraban cursando entre 1° y 6° año de la escolaridad primaria. Los niños provenían de familias de escasos recursos económicos: el 34% de las madres no había finalizado la escuela primaria en tanto otro 38% había alcanzado a terminarla pero no había podido continuar estudiando. En el caso de los padres, el

73% tenía como máximo nivel educativo alcanzado la educación primaria. En términos de ocupaciones, el 94% de las madres reportó no trabajar en tanto el 14% de los padres estaba desocupado y el 76% trabajaba como albañil, empleado municipal o trabajador rural. Al iniciar la implementación, el 55% de los niños se encontraba en el nivel 1 de la propuesta, esto es, no podían escribir ni siquiera una palabra sencilla (*mesa, pato*), sin la ayuda del docente. La edad promedio de este subgrupo de nivel 1 era de 9 años, pero contaban entre 8 y 14 años de edad. Todos los niños fueron evaluados, al comenzar la implementación, mediante una prueba de lectura y escritura de palabras. Se trata de una prueba experimental compuesta por 25 palabras de dificultad creciente. Al finalizar el año, los niños habían participado, en promedio, de 40 sesiones de 25 minutos cada una. Es decir, se trató de una intervención de menos de 20 horas reloj en total. Aún así, cuando a fin de año se seleccionó al azar una muestra de 33 niños y se volvió a administrar la prueba de lectura y escritura de palabras, se encontró que los niños habían realizado importantes progresos. En particular, en el caso de los niños de nivel 1, la mayor parte del grupo había pasado de no poder escribir una sola palabra a escribir la mayor parte del dictado (ver tabla 1). El progreso en lectura, tal como es de esperar, había sido menor, pero de todos modos los niños habían avanzado.

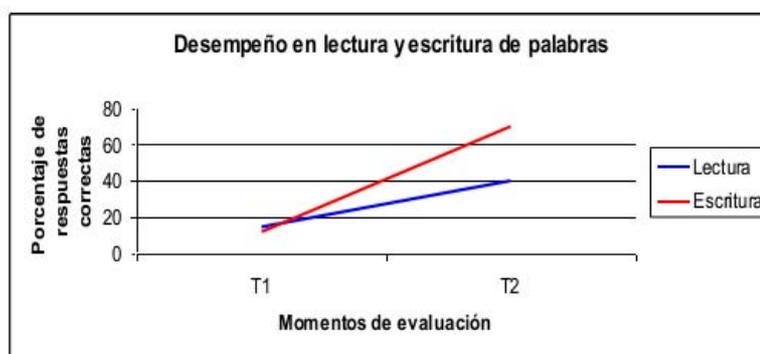


Tabla 1: Puntajes promedio (expresados en porcentajes) de los niños participantes de la propuesta DALE! en las pruebas de lectura y escritura de palabras al comenzar y al finalizar la intervención.

Ahora bien, cuando se analizaron los resultados niño por niño, fue posible ver que no todos respondieron del mismo modo. En efecto, tal como se observa en la tabla 2, en tanto algunos niños tuvieron un muy alto nivel de respuesta, otros apenas avanzaron en sus habilidades lectoras. En este sentido, los resultados obtenidos muestran cómo una estrategia como la implementada permite discriminar entre niños cuyas dificultades son fácilmente superadas de otros niños cuyas vulnerabilidades serían mayores.



Tabla 2: Puntajes obtenidos por 9 de los niños participantes en la propuesta DALE! en la prueba de lectura de palabras al comenzar y al finalizar la intervención.

En síntesis, el elevado nivel de respuesta a la intervención presentado por la mayor parte de los niños aporta evidencia acerca de la naturaleza fundamentalmente experiencial de las dificultades que enfrentan: de tratarse de dificultades de origen neurobiológico es escasamente esperable que los niños realicen progresos tan importantes con apenas 20 horas de intervención.

Cabe señalar que, en concordancia con los estudios sintetizados más arriba, todos los niños, no solamente los de nivel 1, comenzaron el año con un bajo dominio de las correspondencias grafema-fonema. Resulta interesante señalar que todos los grupos realizaron importantes progresos en este sentido (pasaron de reconocer el 35% de las letras presentadas a poder identificar el 85%), aportando evidencia adicional respecto de la importancia de incorporar la enseñanza de los sonidos de las letras al proceso de alfabetización inicial.

## Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1992). La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas. *Perspectivas*, 22 (3), 381-394.
- Andrés, M.A., Canet-Juric, L., Richard's, M., Introzzi, I y Urquijo, S. (2010). Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. *Psicología Escolar e Educativa*, 14, 169-148.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T. y Nurmi, J. E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343-364.
- Bast, J. y Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, 1373-1399.
- (1997). Matthew effects in reading: A comparison of latent growth curve models and simplex models with structured means. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 135-167.
- Bishop, D. (2006). Developmental cognitive genetics: How psychology can inform genetics and vice versa. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59, 1153-1168.
- Borzone De Manrique, A. M. y Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique.
- (1999). El fracaso escolar: el caso de las comunidades collas. *Revista Argentina de Educación*, 26, 29-46.
- Bravo, L., Bermeosolo, J. y Pinto, A. (1994). El efecto lectura inicial y rendimiento escolar básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 2, C.P.E.I.P. MINEDUC.
- Caravolas, M., Hulme, C. y Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774.
- Carbonell de Grompone, M. (1975). Colonialismo y dislexia. En J.B. de Quirós y O.L.Schrager (Eds.) *El lenguaje lectoescrito y sus problemas* (72 - 83). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Carroll, J. (2004). Letter Knowledge Precipitates Phoneme Segmentation, but not Phoneme Invariance. *Journal of Research in Reading*, 27, 212-225.
- Catts, H., Hogan, T. P. y Fey, M. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 151-164.
- D'angiulli, D., Siegel, L. S. y Maggi, S. (2004). Literacy instruction, SES, and word-reading achievement in English-language learners and children with English as a first language: a longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 202-213.
- Dickinson, D. K. y McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16 (4), 186-202.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño curricular para la educación inicial*. Buenos Aires: Dirección de Producción de Contenidos.
- Diuk, B. (2013a). *Propuesta DALE! Guía para el docente*. Buenos Aires: Etis, Fundación Perez Companc, Embajada de Suiza.
- (2013b). *Propuesta DALE! Cuadernillo para el Nivel 1*. Buenos Aires: Etis, Fundación Perez Companc.
- (2013c). *Propuesta DALE! Cuadernillo para el Nivel 2*. Buenos Aires: Etis, Fundación Perez Companc.
- (2013d). *Propuesta DALE! Cuadernillo para el Nivel 3*. Buenos Aires: Etis, Fundación Perez Companc.
- Diuk, B. y Ferroni, M. (2012). Dificultades lectoras en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo?. *Revista Abrápee*, 16, 209-217.
- Diuk, B. y Moras, C. (2009). Las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños que crecen en contextos de pobreza: análisis del perfil de procesamiento. *Revista Perspectivas en Psicología y Ciencias Afines*, 6, 22-29.
- Diuk, B., Serrano, F. y Ferroni, M. (2013). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades lectoras. *XIII Congreso Latinoamericano de Neuropsicología*. Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología. Asunción, Paraguay. 25, 26, 27 y 28 Septiembre.

- Diuk, B., Serrano, F., Mena, M., Ferroni, M. y Christie Newbery, I. (2014). Perfiles cognitivos de niños con dificultades lectoras provenientes de distinto sector socioeconómico. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 24, 16-31.
- Duncan, L. y Seymour, P. (2000). Socioeconomic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, 91, 145-166.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.
- Fuchs, L. y Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-Intervention: A Decade Later. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 195-203.
- Hecht, S., Burgess, S., Torgesen, J., Wagner, R. y Rashotte, C. (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading and Writing*, 12, 99-128.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. y Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Lus, M. A. (2005). *De la integración escolar a la Escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgan, P. L., Farkas, G. y Hibel, J. (2008). Matthew Effects for Whom? *Learning Disabilities Quarterly*, 3, 1-12.
- Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J.-E. y Kirby, J. R. (2005). Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 97, 299-319.
- Scarborough, H. S. y Parker, J. L. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53, 47-71.
- Richardson, U., Aro, M. y Lyytinen, H. (2011). Prevention of reading difficulties in highly transparent Finnish. En McCardle, P., Ren, J. y Tzeng, O. (Eds.), *Dyslexia across languages: Orthography and the brain-gene-behavior link* (65-72). Maryland: Paul H. Brookes Publishers.
- Shaywitz, B., Reid Lyon, G. y Shaywitz, S. (2006). The role of functional magnetic resonance imaging in understanding reading and dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 30, 613 – 632.
- Snowling, M. J., Gallagher, A. y Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, 74, 358-373.
- Stahl, K.A.D, Keave, A. y Simic, O. (2012). Translating policy to practice: initiating RTI in urban schools. *Urban Education*, 48, 350-379.
- Stanovich, K. E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- . (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Nueva York-Londres: The Guilford Press.
- Wimmer, H. y Schurz, M. (2010). Dyslexia in regular orthographies: manifestation and causation. *Dyslexia: An International Journal of research and practice*, 16, 283-29.
- Ziegler, J. y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

---

Beatriz Diuk es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y doctora en Psicología (UNLP). Es investigadora adjunta del CONICET y docente de la Universidad Nacional de San Martín, donde coordina el Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas. Es directora del proyecto PICTO-UNSAM 00063 sobre dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura, con particular atención a esta problemática en niños que crecen en contextos de pobreza. Es autora de numerosos artículos sobre el tema.

---

# COMPRESIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS Y EXPOSITIVOS EN LOS PRIMEROS GRADOS

---

Mariela Vanesa De Mier

[vanesademier@conicet.gov.ar](mailto:vanesademier@conicet.gov.ar)

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental

CONICET

Buenos Aires – ARGENTINA

---

## Resumen

El objetivo de este estudio es explorar las relaciones entre el tipo de texto –narrativo y expositivo– y la comprensión de ambos tipos de preguntas, literales e inferenciales. En un estudio reciente con niños de segundo, tercero y cuarto grado, se observó que los niños tuvieron mejor desempeño en la comprensión de textos narrativos que en la comprensión de textos expositivos. No obstante, es posible pensar que no solo el tipo de texto sino también otros factores textuales incidirían en la comprensión. Para explorar esta hipótesis, se seleccionaron dos textos: uno narrativo y otro expositivo y se elaboraron preguntas acerca de la información explícita e implícita de cada texto.

Un grupo de niños de segundo (n=52), tercero (n=63) y cuarto (n=58) grado hablantes de español participaron de este estudio. Se solicitó a los niños que leyeran los textos y respondieran oralmente tres preguntas literales y tres inferenciales sobre cada uno de los textos. El análisis cuantitativo de las respuestas de los niños mostró que las dificultades se presentan, en general, en los textos expositivos (solo responden correctamente alrededor del 50% de las preguntas). Asimismo, se observó el mismo patrón de desempeño entre los cursos en las preguntas que involucraban el establecimiento de relaciones complejas entre unidades de información que estaban presentes en el texto o que debían ser activadas desde el conocimiento previo de los niños para hacer una inferencia. No obstante esta observación, cabe destacar que se observó un incremento en los porcentajes de respuestas correctas entre 2° grado, por un lado, y 3° y 4° grado, por el otro.

**Palabras claves:** comprensión - tipo de textos - información literal - información inferencial

---

## Introducción

Durante la lectura de textos, los niños deben realizar complejas operaciones cognitivas (Gernsbacher, 1990; Kintsch, 1998). En efecto, para construir una representación mental del significado del texto, el lector no solo debe reconocer el significado de las palabras sino también mantener activada la información sobre cada una de las palabras en la memoria operativa (MO) para establecer relaciones entre ellas a la vez que recuperar y mantener activa información textual y de la memoria de largo plazo (MLP) para realizar inferencias necesarias. A diferencia de los adultos, para los niños, cuando los procesos aún no se han automatizado, la comprensión de textos implica un proceso de resolución de problemas (Kintsch, 1998). Es por ello que conocer los procesos de comprensión en los niños resulta de especial relevancia para abordar la enseñanza de contenidos curriculares.

La comprensión tanto de textos narrativos como de expositivos se apoya en los mismos procesos cognitivos, que involucran la capacidad limitada de la memoria operativa, la memoria de largo plazo y la memoria episódica, los intentos de mantener la coherencia a lo largo de la lectura, las fuentes de información disponibles y los procesos de activación para recuperar los conocimientos previos, y la construcción de una representación del texto en la memoria mientras se lee (Graesser, McNamara, y

Louwerse, 2003). Sin embargo, los contenidos de estos procesos difieren en función del tipo de texto. En efecto, mientras los textos narrativos en general se organizan dentro de una estructura temporocausal que es más familiar para los lectores, los textos expositivos tienen una estructura lógica (Coté, Goldman, y Saul, 1998). De la misma manera, el contenido de los textos narrativos está generalmente, relacionado con temas que resultan familiares para los lectores. Por el contrario, los textos expositivos en su mayoría desarrollan tópicos nuevos y menos familiares para los lectores.

Si bien muchas de las investigaciones sobre comprensión textual en niños pequeños se han ocupado de los textos narrativos, por ser estos de lectura más frecuente tanto en el hogar como en ámbitos educativos (Benjamin y Schwanenflugel, 2010), en la última década, se ha comenzado a atender también a la lectura de textos expositivos y a aspectos de la comprensión de este género textual. Este tipo de textos abordan conocimientos científicos, por lo que mediatizan los procesos de aprendizaje en el ámbito escolar (Goldman y Bisanz, 2002). Entre los diferentes aspectos particulares del género expositivo que pueden dificultar la comprensión por parte de los niños, las investigaciones se han focalizado en el uso de vocabulario poco familiar, la distancia entre los conocimientos previos de los lectores y los conceptos científicos y la superestructura textual.

En el caso de las narraciones, en diferentes trabajos Nelson (1999) y, en nuestro medio, Plana, Borzone y Silva (2010) han señalado una incidencia importante de los guiones en el procesamiento de historias de ficción. En especial, han analizado la relación entre el conocimiento sobre las acciones humanas y la comprensión de textos narrativos (ver revisión en Voss y Bisanz, 1985). Trabasso y Nickels (1992) y Trabasso y Stein (1997) han mostrado cómo el desarrollo del conocimiento de eventos, en el procesamiento de textos narrativos, avanza desde una comprensión descriptiva (el conocimiento de lo que es) a un tipo de comprensión basada en la explicación (por qué es y qué va a pasar después). Esta progresión es posible por el desarrollo gradual de la habilidad para reconocer la multiplicidad de causas que dan lugar a un evento y organizarlas en una red (van den Broek, 1997; Trabasso y Stein, 1997). Una de las principales dificultades que se presentan en las narraciones es el reconocimiento de causas que pertenecen al plano psicológico de la narrativa (Bruner y Lucariello, 1989; Molinari, Burin, Saux, Barreyro, Irrazabal, Bechis, Duarte y Ramenzoni, 2009; Marotto, Barreyro, Cevasco y van den Broek, 2011), que permite comprender las emociones de los personajes a través del establecimiento de relaciones entre los objetivos de estos personajes, los intentos por cumplirlos y los resultados obtenidos. Otra dificultad para procesar la causalidad aparece cuando las causas no se encuentran implícitas en los textos, por lo que es necesario inferirlas (Yuill y Oakhill, 1991).

Con respecto a los textos expositivos, en distintos experimentos, se ha alterado la estructura textual para hacer más evidentes las explicaciones (McNamara, Kintsch, Songer y Kintsch, 1996), para incluir en el texto explícitamente concepciones que los alumnos pueden tener y explicar cómo y por qué son menos adecuadas que concepciones alternativas, o bien para refutar las concepciones erróneas que pueden tener los estudiantes sobre un tema (Hynd y Guzetti, 1998). En los últimos años, se ha reconocido que la interacción con textos expositivos mediante estrategias de intervención adecuadas, desde jardín de infantes, promueve un desempeño alto en la recuperación de la información leída (Candela, 2006; Diuk, de Manrique y Rosemberg, 2003).

Los primeros estudios sobre el proceso de comprensión de textos expositivos en niños focalizaron, particularmente, en la incidencia de los conocimientos del lector sobre el tópico del texto (Kintsch, 1998; Lipson, 1982). Por su parte, los estudios de Mannes y Kintsch (1987) y Mannes (1994) mostraron el rol facilitador del conocimiento previo en la recuperación del texto, en la realización de inferencias y la resolución de problemas. En esta misma línea, Rawson y Kintsch (2002) han señalado que la información previa a la lectura de un texto permite sostener una representación más organizada que sirve como estructura de recuperación.

El conocimiento del tópico ayuda a los lectores a entender las relaciones entre los elementos dentro de las oraciones y entre las oraciones de un texto, a la vez que contribuye a la realización de inferencias (Amado y Borzone, 2011; Kendeou y van den Broek, 2007). No obstante, la activación de conocimientos previos no siempre asegura la comprensión. A los niños, por un lado, les resulta difícil inhibir información activada (Gernsbacher, 1990) y, por otro, no tienen dominio suficiente de estrategias metacognitivas como para darse cuenta de la incoherencia entre sus conocimientos y la información del texto. En efecto, como observó Coté et al. (1998) en un estudio realizado con niños de cuarto y sexto grado resulta también relevante el uso de una estrategia de autoexplicación cuando los textos son complejos (Kintsch, 1998) o las relaciones entre unidades de información no están explicitadas. Por su parte, Adams, Bell y Perfetti (1995) realizaron un trabajo en el que participaron alumnos de cuarto a séptimo grado y encontraron que

la comprensión de textos en un área especializada está influida por el conocimiento sobre el tópico en particular, a la vez que por las habilidades de lectura en general.

Otro de los factores que se han indagado en los estudios de la comprensión textual es el conocimiento de la estructura textual (Britton, Glynn, Meyer, y Penland, 1982; Englert y Hiebert, 1984). Tanto en los textos narrativos (Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979) como en los expositivos (Meyer, 1975), la estructura textual especifica las conexiones entre ideas.

Con respecto al vocabulario, Nagy y Scott (2000) señalan que para comprender un texto, una persona debe conocer entre el 90 y el 95 % de las palabras que lo forman. Este sería el porcentaje que permitiría obtener el significado global del texto a la vez que inferir correctamente el significado posible de las palabras poco familiares (Hirsch, 2003).

La comprensión de un texto implica también la construcción de una red de relaciones semánticas entre los elementos textuales y, a su vez, entre los elementos textuales y el conocimiento previo del lector (van den Broek, Virtue, Everson, Tzeng, y Sung, 2002). Establecer estas relaciones supone un desafío pues no siempre los eventos se presentan cronológicamente –como en los narrativos en los que la causa precede a la consecuencia (León y Peñalba, 2002). En efecto, los distintos estudios sobre inferencias causales en los textos expositivos (Coté et al., 1998; Graesser y Bertus, 1998; Singer y Gagnon, 1999) pusieron el foco en los antecedentes causales versus las consecuencias. León y Peñalba (2002) observaron que una explicación causal sustentada en el orden natural del pensamiento (antecedente-consecuente) incrementa la construcción del modelo mental. En el caso de los lectores con menos conocimientos previos, el orden afectaría la comprensión ya que la realización de inferencias elaborativas depende de que los lectores logren construir primero el modelo de situación.

Si bien, tradicionalmente, los textos narrativos se han considerado más fáciles de leer que los textos expositivos (Brewer, 1980), es posible pensar que ciertas características textuales, que demanden procesos cognitivos más complejos, pueden plantear mayores dificultades para la comprensión aún en el caso de los textos narrativos. Para ello, en este estudio, se exploran las relaciones entre el tipo de texto –narrativo y expositivo– y la comprensión de preguntas literales e inferenciales.

Los resultados que se presentan a continuación forman parte de un corpus de datos más amplio, pertenecientes a una investigación que incluyó textos graduados según el nivel de dificultad. En este trabajo, el análisis se centra en la comprensión de dos textos, uno narrativo y otro expositivo, en un grupo de niños de segundo, tercero y cuarto grado para explorar la incidencia de la superestructura textual (Meyer, Brandt y Bluth, 1980; Stein y Glenn, 1979), del conocimiento de mundo (Bransford y Johnson, 1972, 1973; Bransford y McCarrell, 1974; Bransford, 1979), del conocimiento del vocabulario (McKeown, Beck, Omanson y Perfetti, 1983) y de las habilidades inferenciales (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; van den Broek, 1994). En este sentido, el objetivo es observar, a modo exploratorio, cuáles podrían ser las variables que tienen peso en la comprensión textual cuando los niños aún están desarrollando las habilidades de lectura.

## Metodología

*Participantes:* Un grupo de 173 niños (90 mujeres y 83 varones) de segundo (n=52), tercero (n=63) y cuarto (n=58) grado hablantes de español de una escuela pública urbana de la ciudad de Córdoba. Los niños de segundo grado tenían un promedio de edad de 8:02 años, los de tercero 9:01 años y los de cuarto grado 10:03 años. Todos los grupos eran de NSE medio (Sautú, 1992).

*Materiales:* Se seleccionó un texto narrativo y uno expositivo de la prueba LEE (Defior, Fonseca, Gottheil, Aldrey, Pujals, Rosa, y Serrano Chica, 2006) para que leyeran los niños de los tres cursos y se elaboraron tres (3) preguntas sobre información literal y tres (3) sobre información inferencial para cada texto.

Los textos fueron analizados considerando el grado de familiaridad del vocabulario (Guzmán y Jiménez, 2001) y la estructura (Meyer, 1975; Stein y Glenn, 1979). Con respecto al vocabulario, se empleó una escala de valoración subjetiva (Beck, Perfetti y McKeown, 1982; Menti y Rosemberg, 2013) mediante la cual se solicitó a 10 maestros de la comunidad que valoraran el grado de familiaridad que los niños tenían con cada palabra según la siguiente escala de categorías:  *muy familiares* (5 y 6 puntos), *poco familiares* (3 y 4 puntos) o *muy poco familiares* (1 y 2 puntos). (Ver Tabla 1). El coeficiente de correlación intraclase (CCI) fue del 95% con un CI=.90 (.88, .92).

Tabla 1  
Características textuales. Palabras, familiaridad de las palabras y estructura.

	<i>Narrativo</i>	<i>Expositivo</i>
Palabras totales	121	115
Palabras de contenido	69	67
Familiaridad de las palabras:		
Muy familiares	65	60
Poco familiares	3	4
Muy poco familiares	1	3
Tipo de estructura	canónica; categoría "intento" presenta acciones empíricas	descriptiva básica

El puntaje total de la prueba fue determinado por el número de respuestas correctas. Cada pregunta se evaluó con un punto (1) si el niño respondía correctamente y cero (0) si no respondía o si no recuperaba la información solicitada. En el caso de las preguntas literales, se consideraron correctas todas las respuestas que recuperaban la información textual, total o parcialmente. Las respuestas a las preguntas inferenciales se consideraron correctas cuando los niños establecían las relaciones que requería la pregunta. El puntaje máximo de la prueba es 6 puntos por cada texto –3 puntos por tipo de pregunta (literal vs inferencial).

Se consideró el coeficiente Kuder Richardson 20 (KR-20) para establecer la confiabilidad. En este estudio, el coeficiente de confiabilidad de la prueba fue  $KR=.70$ .

*Procedimiento:* Todos los niños que participaron del estudio fueron autorizados por sus padres mediante una notificación impresa y firmada que se incorporó a los convenios interinstitucionales para poder desarrollar la investigación. Asimismo, para comenzar con la aplicación de las pruebas, los investigadores que estuvieron a cargo del trabajo de campo solicitaron a los niños que manifestaron su deseo de participar, o no, en el estudio. Los participantes fueron testeados individualmente en sesiones de 45 a 60 minutos. Recibieron instrucciones verbales de que leyeran cada texto en voz alta una sola vez para que pudieran responder a las preguntas sobre la información del texto.

*Análisis de la información:* Se realizó un análisis cuantitativo del número de aciertos en las respuestas a las preguntas y se consideró que un desempeño por debajo del 50% de aciertos sería indicador de la presencia de una dificultad textual puesto que, si la mitad de la población no responde correctamente, sería posible pensar que, en ese fragmento textual, existe alguna dificultad de procesamiento –según las categorías de operaciones cognitivas adoptadas, inferencias y dimensiones, conocimiento general, del vocabulario o del tópico específico. Para observar si las diferencias en el desempeño entre preguntas literales e inferenciales en ambos tipos de textos según los cursos resultan significativas, se aplicaron medidas estadísticas (ANOVA).

Se realizó también un análisis cualitativo de las dificultades que se observaron en función de los factores que inciden en la comprensión de los textos.

Para ello, se consideró la categorización de las operaciones cognitivas que inciden en la comprensión de textos propuesta por Graesser, León y Otero (2002):

- (a) Reconocimiento del significado de las palabras.
- (b) Recuperación de información de la memoria a largo plazo referida a una o más palabras del texto y a relaciones entre ellas.
- (c) Inferencias. “Las inferencias se identifican con representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto” (León, 2003: 24).

Con respecto a la clasificación de inferencias, se adoptó el sistema de categorías de Graesser et al. (2003) propuesto para el estudio de los textos expositivos:

- (1) *Referencia anafórica.* Pronombre o frase nominal que refiere a un elemento anterior en el texto o a una entidad ya introducida en el modelo mental.
- (2) *Inferencias puente.* Estas inferencias son necesarias para relacionar semánticamente o conceptualmente una oración que se lee con el contenido previo. También se las llama inferencias retrospectivas.
- (3) *Inferencias explicativas de base.* El evento que se lee está explicado por una cadena causal o red de eventos previos o estados (antecedente causal).
- (4) *Inferencias predictivas.* El lector predice los eventos que seguirán causalmente después del evento que se lee (consecuencia causal).
- (5) *Inferencias de meta.* El lector infiere que un agente tiene un motivo que explica una acción intencional.

(6) *Inferencia elaborativa*. Son propiedades de entes, hechos y otras asociaciones que se explican por mecanismos causales.

(7) *Inferencia de proceso*. Especifica los pasos detallados, modos o características dinámicas de un evento.

Por su parte, Zwaan y colaboradores (Zwaan, Magliano, y Graesser, 1995; Zwaan y Radvansky, 1998; Zwaan, 1999) han identificado cinco dimensiones de los textos narrativos que pueden generar dificultades en la comprensión cuando provocan rupturas en la coherencia o continuidad en las narraciones:

(1) *Protagonista*. El/los protagonista/s que aparece/n en una determinada oración no se encuentra entre los agentes principales que están activos en la memoria operativa.

(2) *Temporalidad*. La acción o evento que se expresa en un enunciado del texto involucre un salto o hueco en la línea cronológica temporal

(3) *Causalidad*. La acción o evento que se expresa en un enunciado no continúa el flujo causal del contenido activo en la memoria operativa.

(4) *Motivación*. La acción expresada en un enunciado no forma parte del plan de un agente o protagonista que estaba activo en la memoria operativa.

(5) *Espacialidad*. La acción o evento que se expresa en un enunciado del texto se refiere a una región espacial diferente a la que se encontraba activa en la memoria de trabajo.

Estas dimensiones se tuvieron en cuenta al analizar los resultados de la comprensión de los textos narrativos.

## Resultados

Los resultados del análisis cuantitativo de las medidas consideradas para evaluar la comprensión de los niños, respuestas a preguntas, muestran un desempeño diferenciado en función del tipo de texto, narrativo vs. expositivo, y del tipo de información que demandaba la pregunta, literal vs. inferencial. El desempeño general fue superior en la comprensión de los textos narrativos que de textos expositivos ( $M=4.70$  (1.20) vs  $M=3.22$  (1.40), respectivamente). Asimismo, los niños obtuvieron puntajes mayores en las respuestas literales que en las inferenciales en ambos textos (ver Tablas 2 y 3).

Tomando como factor el año de escolaridad, como se observa en la Tablas 2 y 3, el desempeño se fue incrementando de un curso a otro. Estas diferencias fueron significativas en el caso del desempeño general en respuestas totales literales en ambos tipos de textos, pero no en las inferenciales.

El análisis realizado en función del grado, del tipo de pregunta y del texto muestra diferencias en el desempeño de los niños. Con respecto al tipo de pregunta (literales vs. inferenciales), se observa que en todos los grados las preguntas literales obtienen un porcentaje promedio mayor de aciertos que las inferenciales. Asimismo, el desempeño de los niños de un mismo curso presenta diferencias según los textos. Por su parte, los valores totales indican un desempeño inferior de los niños de segundo grado con respecto a los de tercero y cuarto, cuyo desempeño es similar.

Con respecto al texto narrativo, se observaron diferencias significativas según el curso en: las preguntas 1 y 4; las preguntas literales en general y los desempeños totales. No obstante, no hay diferencias entre los cursos en el desempeño en las preguntas inferenciales (ni cuando se las considera de manera individual ni cuando se considera el total de respuestas a preguntas inferenciales). La prueba post-hoc para subgrupos homogéneos también mostró que tercer grado se comporta como un subgrupo con cuarto grado y con segundo en las preguntas que generaron menos problemas (preguntas 1 y 4, comprensión de preguntas literales y desempeño total en la comprensión del texto). No obstante, en el caso de las preguntas que generaron dificultades, no se observan diferencias entre los cursos que se comportan como un grupo sin diferencias significativas entre ellos.

Tabla 2

Narrativo	Segundo		Tercero		Cuarto		Total		F(2,170)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Pregunta 1 (Lit.)	.87	.34	.99	.10	.95	.22	.94	.23	4.96*
Pregunta 2 (Inf)	.62	.49	.63	.49	.60	.49	.62	.49	.064
Pregunta 3 (Inf)	.63	.49	.71	.46	.78	.42	.71	.45	1.33
Pregunta 4 (Lit.)	.83	.38	.94	.25	.97	.18	.91	.28	3.76*
Pregunta 5 (Inf)	.75	.44	.76	.43	.83	.38	.78	.42	5.74
Pregunta 6 (Lit.)	.71	.46	.81	.40	.86	.35	.76	.40	1.98
Literales	2.35	.75	2.75	.51	2.78	.42	2.60	.59	7.25**
Inferenciales	1.97	.97	2.11	.88	2.21	.85	2.09	.90	.72
Total	4.32	1.39	4.86	1.09	4.98	1.07	4.70	1.20	3.61*

Nota: \*p = <.05 \*\*p = <.01

En el caso del texto expositivo, el análisis mostró diferencias significativas entre los cursos en las preguntas 1, 2 y literales así como en el desempeño general en la comprensión del texto, pero no para las preguntas inferenciales 4 y 5 ni para la literal 6 que obtuvo un desempeño muy bajo por lo que puede ser considerada la más difícil de responder para los niños. En las respuestas totales las diferencias también fueron significativas ( $F(2,170)=3,81$ ;  $p \leq 0,001$ ). Las pruebas post-hoc permitieron observar que no hay diferencias significativas entre tercero y cuarto grado en el desempeño obtenido en la pregunta 1 que requiere recuperar información literal y que se comporta como un subgrupo con segundo o con cuarto grado en el caso de la pregunta 2 (literal). Estos resultados parecerían indicar que el tercer grado es un curso de transición en el que el desempeño de los niños se acerca tanto al de segundo grado como el grupo de cuarto, dependiendo de las dificultades que plantea el texto.

Asimismo, si se comparan los puntajes obtenidos en las preguntas literales e inferenciales por curso, en el texto expositivo, los porcentajes de respuestas inferenciales son bajos aún en cuarto grado (ver Tabla 3).

Tabla 3

Medias, desvíos estándar y diferencias significativas del desempeño en el texto Expositivo según el curso.

Expositivo	Segundo		Tercero		Cuarto		Total		F(2,170)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Pregunta 1 (Lit.)	.52	.50	.73	.45	.71	.46	.66	.48	3.34*
Pregunta 2 (Lit.)	.83	.38	.90	.30	.97	.18	.90	.30	.303*
Pregunta 3 (Inf.)	.54	.50	.63	.49	.53	.50	.57	.50	.79
Pregunta 4 (Inf.)	.25	.44	.43	.50	.33	.47	.34	.48	2.07
Pregunta 5 (Inf.)	.33	.47	.44	.50	.41	.50	.40	.49	5.74
Pregunta 6 (Lit.)	.33	.47	.33	.48	.38	.49	.35	.48	0.86
Literales	1.67	.81	1.97	.80	2.05	.66	1.91	.77	3.72*
Inferenciales	1.12	1.02	1.51	1.0	1.28	.93	1.31	.99	2.33
Total	2.79	1.58	3.48	1.27	3.33	1.30	3.22	1.40	3.81*

Nota: \*p = &lt;.05 \*\*p = &lt;.01

Para explorar en mayor profundidad las causas posibles de las dificultades en la comprensión, se expresaron en porcentaje los valores obtenidos en cada pregunta en ambos tipos de textos y se analizaron las respuestas que no superaron el 50% de aciertos.

Como se observa en la tabla 4, en el texto narrativo no se observaron porcentajes por debajo del 50%. En efecto, la pregunta que obtuvo el desempeño más bajo en los tres cursos es la pregunta inferencial número 2 (62% de aciertos totales). En el caso de los textos expositivos, las preguntas que generaron dificultades en los tres cursos son la inferencial 4, la inferencial 5 y la literal 6; la número 1 (literal) en segundo grado, que obtuvo un promedio de 52% de aciertos; y la número 3 (inferencial) en segundo y cuarto grado con porcentajes apenas superiores al 50% (54% y 53%). Si bien, en general, las preguntas que obtuvieron los porcentajes más bajos son inferenciales, el análisis del desempeño también muestra puntajes bajos en algunas preguntas literales.

Tabla 4

Porcentajes de respuestas correctas en los textos Narrativo y Expositivo por Pregunta y Curso.

	N				E			
	2° Grado	3° Grado	4° Grado	Total	2° Grado	3° Grado	4° Grado	Total
Preg. 1	87%	99%	95%	94%	52%	73%	71%	66%
Preg. 2	62%	63%	60%	62%	83%	90%	97%	90%
Preg. 3	63%	71%	78%	71%	54%	63%	53%	57%
Preg. 4	83%	94%	97%	91%	25%	43%	33%	34%
Preg. 5	75%	76%	83%	78%	33%	44%	41%	40%
Preg. 6	71%	81%	86%	80%	33%	33%	38%	35%

Con respecto al narrativo, aunque la pregunta con porcentaje más bajo de respuestas correctas es la número 2, el desempeño es alto en comparación con los resultados obtenidos en el otro texto. El hecho de que este texto tenga resultados altos en el desempeño en comprensión podría explicarse porque tiene un plan que está explícito: “regalarle un despertador” al gallo (protagonista del relato). Asimismo, para este texto, el conocimiento de mundo de los niños parece ser suficiente para realizar las inferencias.

En el texto expositivo, que tiene una estructura descriptiva con fragmentos causa-efecto en los que no se explicitan las causas, se observaron mayores dificultades. La pregunta literal 1, *¿Qué significa la palabra dinosaurio?*, requería la recuperación del ítem léxico “lagarto”, para ello, los niños debían establecer la relación entre este concepto y la palabra dinosaurio en el nivel de procesamiento del texto base. La pregunta 3 *¿Para qué servía que los huevos de los dinosaurios tuvieran cáscaras resistentes?*, por su parte, implicaba activar el significado de la palabra “resistente” y relacionarla con la estructura del “huevo” a partir de los conocimientos previos para poder realizar la inferencia explicativa. Si los niños no pueden activar en la MLP el conocimiento necesario para entender que la cáscara protege a la cría ni pueden recuperar la información explícita en el texto (“los dinosaurios enterraban los huevos en la arena para mantenerlos calientes”), entonces no llegan a realizar la inferencia. La pregunta 4 (con bajo desempeño en los tres grupos), *¿Por qué los dinosaurios vivían en manadas?*, demandaba el reconocimiento del agente y el establecimiento de la red causal para realizar una inferencia de meta. Asimismo, para responder, los niños debían reconocer la palabra “manada” y recuperar pistas textuales y activar conocimiento previo sobre las manadas que permiten realizar la inferencia explicativa. La pregunta 5, *¿Por qué los que tenían cuernos hacían un círculo alrededor de la manada?*, implicaba la identificación de los agentes (protectores-jóvenes-débiles) a la vez que la construcción de una cadena causal. Los niños debían inferir que los que tienen cuernos son más fuertes y, luego, relacionar las pistas textuales (“los jóvenes y débiles permanecían en el medio de la manada”) con el conocimiento previo sobre las manadas para poder realizar la inferencia elaborativa correspondiente. Finalmente, para poder responder a la pregunta 6, *¿Por qué las manadas se trasladaban a gran velocidad?*, los niños debían recuperar información textual (“tenían músculos fuertes”) y activar conocimiento previo acerca de sus funciones a partir del reconocimiento de la palabra “músculo”. Se trata también de una inferencia elaborativa.

## Discusión

Los estudios sobre comprensión de textos en niños han mostrado, generalmente, que el tipo de género narrativo vs. expositivo incide en el desempeño, siendo superior en los textos narrativos (Brewer, 1980; McNamara, Ozuru y Floyd, 2011; Weaver y Kintsch, 1991). Este mayor dominio del género narrativo se debe en parte a que está estrechamente relacionado con experiencias personales y diarias (Trabasso y Stein, 1997; van den Broek, 1997). Es el tipo de discurso que se aprende en la conversación cotidiana (Stein y Albro, 1996; Stein y Liwag, 1997). Los cuentos de ficción, además, constituyen el género narrativo que se privilegia en el jardín y en los primeros años de escuela primaria (Borzzone y Rosemberg, 1994). De ahí que la familiaridad de los niños con este tipo de texto puede explicar su mejor desempeño en la comprensión de los relatos. Sin embargo, es necesario tener presente que, en este estudio, no se consideraron textos con elementos más complejos en las categorías causalidad y motivación, que puedan presentar mayores demandas de procesamiento a los niños.

El total de respuestas literales correctas es siempre más alto que el total de respuestas inferenciales, lo que podría explicarse debido a que las respuestas inferenciales implican la identificación de conexiones de diferentes niveles de complejidad mientras que el foco de las preguntas literales es la información explícita del texto. Como se observó también en otros trabajos, el procesamiento inferencial plantea una mayor demanda cognitiva para los niños (Oakhill, 1993) puesto que las preguntas literales requieren de capacidad de memoria a corto plazo mientras que las respuestas a las inferenciales plantean una mayor demanda sobre la memoria de trabajo. Asimismo, el tipo de texto tanto como las características puntuales de cada texto pueden plantear dificultades por el uso de vocabulario poco familiar, por la necesidad de activar o poseer información específica, o por la demanda de recuperar o volver a activar información del texto, que no permanece aún activada, para realizar inferencias que otorguen coherencia a la representación mental.

En el caso del texto narrativo, el desempeño alto de los niños podría explicarse por el hecho de estar ligado a guiones o experiencias personales que recuperan conocimiento de mundo de los niños (Nelson, 1999; Plana et al., 2010). El vocabulario tampoco parece incidir en el procesamiento la base textual en el caso de este texto por lo que podría pensarse que los niños lograron construir, en general, un modelo de situación coherente (Amado y Borzzone, 2011; Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979).

Con respecto al texto expositivo, el desempeño en comprensión es, en general, inferior que en el narrativo debido, en parte, a que el conocimiento de mundo juega un papel fundamental en el proceso de construcción del modelo de situación. Algunas preguntas literales también plantean a los niños dificultades cuando focalizan en información que se textualiza a través de vocabulario poco familiar o cuando la información refiere a conocimientos que los niños no parecen tener. En efecto, los estudios previos han

aportado evidencia acerca de la importancia del conocimiento previo y del tópico específico del texto (Adams et al., 1995; Beck y McKeown, 1992; de Kendeou y van den Broek, 2007; Kendeou, Rapp y van den Broek, 2004; Kendeou y van den Broek, 2005).

Los resultados de la comprensión de textos expositivos permiten observar diferencias significativas en el desempeño a medida que los niños avanzan en la escolaridad. No obstante, el desempeño de los niños de cuarto grado, aunque se incrementan cuando se consideran los porcentajes de respuestas totales, también es bajo en las preguntas que generan dificultad en los otros cursos. Esto permitiría pensar que, si bien existe un mejor desempeño a medida que adquieren mayor experiencia con este tipo de textos, resulta necesario realizar una intervención pedagógica específica en cada uno de los aspectos implicados en el procesamiento de los textos expositivos. De hecho, se han desarrollado programas para la enseñanza sistemática de estrategias de comprensión de este tipo textual (Beck, McKeown, Hamilton y Kucan, 1997).

Con respecto al tipo de preguntas, literales vs. inferenciales, los niños, en general, se desempeñaron mejor cuando la tarea implicó la recuperación de información literal que cuando debían realizar inferencias a partir de la información textual o de su conocimiento de mundo. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos en otros trabajos tanto en textos narrativos como expositivos (Amado y Borzone, 2011; De Mier, Borzone y Cupani, 2012; De Mier, Borzone, Sánchez Abchi y Benítez, 2013; Oakhill, 1993). Las respuestas inferenciales requieren de la identificación de conexiones de diferentes niveles de complejidad mientras que el foco de las preguntas literales es la información explícita que aparece en la superficie del texto. No obstante, cuando estos fragmentos refieren a conceptos no conocidos por los niños (vocabulario poco familiar), el desempeño es también bajo. Como señalan Nagy y Scott (2000), los niños deben conocer el 90 y el 95% del vocabulario para comprender el texto.

En el caso de las inferencias, una de las características de los textos expositivos que parece plantear dificultades a los niños es el procesamiento de una consecuencia dentro de una cadena causal que no presenta el antecedente cronológicamente. A diferencia del texto narrativo, donde los eventos se suceden en una línea temporal, en los textos científicos muchas veces se altera el orden (presentando la consecuencia y luego, la causa) o se omite la causa. Long, Oppy y Seely (1997) han sugerido que la generación de inferencias está fuertemente motivada por la búsqueda de coherencia global, para ello, el orden cronológico es muy importante. Como señalan Otero, León y Graesser (2002), los lectores establecerían vínculos entre causas y consecuencias con mayor rapidez cuando se presentan en ese orden. Esta observación podría dar cuenta de las dificultades de los niños para construir la cadena causal en el caso de la pregunta 5 del texto expositivo. De hecho, el análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas inferenciales indicaría que las inferencias elaborativas, predictivas y explicativas que requieren recuperar información textual y relacionarla con conocimiento previo así como el establecer la cadena causal resultaron las más complejas de resolver para los niños.

Las operaciones cognitivas implicadas en la realización de inferencias, como se observó al analizar las preguntas que obtuvieron los puntajes más bajos, plantea una fuerte demanda de recursos cognitivos para activar el conocimiento necesario, mantenerlo activado y establecer las conexiones para suplir la información implícita en el texto. En este sentido, se puede pensar que habría un interjuego entre las variables de estructura textual (organización de la información) y la forma en que esa información se textualiza, esto es, el vocabulario en uso y la presencia o ausencia de cláusulas que expliciten todas las proposiciones que conforman una representación mental coherente del significado del texto.

En síntesis, los resultados obtenidos en la comprensión de textos expositivos muestran que el vocabulario poco familiar y el conocimiento de mundo tienen mayor incidencia en la comprensión de este tipo de texto que en los narrativos. Si bien existe consenso sobre esta diferencia entre textos expositivos y narrativos (McNamara et al., 2011), las observaciones que se derivan de este trabajo también indican que los niños no solo tienen dificultades para recuperar información implícita sino también explícita de los textos expositivos. Estas dificultades podrían incidir negativamente en el aprendizaje si no está mediado adecuadamente por el docente a la vez que ponen en evidencia las falencias de muchos textos escolares en los que se demanda información implícita no recuperable ni del texto ni del conocimiento de mundo del lector. En efecto, en nuestro medio, aún resta incorporar propuestas para facilitar la comprensión de los textos expositivos, estableciendo en el mismo texto un diálogo con el lector mediante preguntas y comentarios (Beck et al., 1997; Diuk, de Manrique y Rosemberg, 2003).

Los resultados de este estudio exploratorio indican la importancia de incluir, en trabajos posteriores, textos narrativos que presenten mayor complejidad a nivel de las categorías causalidad y motivación y del engaño para comparar el desempeño en la comprensión de preguntas inferenciales y literales con textos expositivos.

## Bibliografía

- Adams, B. C., Bell, L. C. y Perfetti, C. A. (1995). A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children's text comprehension. *Discourse Processes*, 20(3), 307-323.
- Amado, B. M. d. C. y Borzone, A. M. (2011). La comprensión de textos expositivos: Relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales. *Interdisciplinaria*, 28(2), 261-277.
- Beck, I., Perfetti, C. y McKeown, M. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521.
- , McKeown, M. G., Hamilton, R. L. y Kucan, L. (1997). *Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, DE: International Reading Association.
- Benjamin, R. G. y Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404.
- Bransford, J. D. (1979). *Human cognition: Learning, understanding and remembering*. Wadsworth Belmont, CA.
- y Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 717-726.
- y Johnson, M. K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. *Visual information processing* (pp. xiv, 555). Oxford, England: Academic Press.
- y McCarrell, N. S. (1974). A sketch of a cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend. En W. B. Weimer & D. S. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic process*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brewer, W. F. (1980). Literary theory, rhetoric, and stylistics: Implications for psychology. *Theoretical issues in reading comprehension*, 221, 239.
- Britton, B., Glynn, S., Meyer, B. y Penland, M. (1982). Use of cognitive capacity in reading text: Effects of variations in surface features of text with underlying meaning held constant. *Journal of Educational Psychology*, 74, 51-61.
- Bruner, J. y Lucariello, J. (1989). Monologue as narrative recreation of the world. *Narratives from the crib*, 73-97.
- Coté, N., Goldman, S. R. y Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25(1), 1-53.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L. E., Gottheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Rosa, G. y Serrano Chica, F. (2013). LEE. Test de lectura y escritura en español. *Psicología y Psicopedagogía*, 6(17).
- De Mier, M. V., Borzone, A. M. y Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33.
- De Mier, M. V., Borzone, A. M., Sanchez Abchi, V. S. y Benítez, M. E. (2013). Habilidades de comprensión y factores textuales en los primeros grados. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 89-106.
- Diuk, B., de Manrique, A. M. B. y Rosemberg, C. R. (2003). La lectura de textos expositivos: estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Interdisciplinaria*, 20(2), 121-145.
- Englert, C. S. y Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 65-74.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldman, S. R. y Bisanz, G. L. (2002). Toward a Functional Analysis of Scientific Genres: Implications for Understanding and Learning Processes. En J. Otero, J. A. León & A. C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (19-50). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A. C. y Bertus, E. L. (1998). The construction of causal inferences while reading expository texts on science and technology. *Scientific Studies of Reading*, 2, 247-269.
- , León, J. A. y Otero, J. (2002). Introduction to the psychology of science text comprehension. *The psychology of science text comprehension*, 1-15.
- , McNamara, D. S. y Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. En A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (82-98). NY: The Guilford Press.
- , Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371.

- Guzmán, R. y Jiménez, J. E. (2001). Estudio normativo sobre parámetros psicolingüísticos en niños de 6 a 8 años: la familiaridad subjetiva. Normative study about psycholinguistic parameters in children between 6 and 8 years old: Subjective familiarity. *Cognitiva*, 13(2), 153-191.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge--of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13, 16-22, 28-29, 48.
- Hynd, C. R. y Guzzetti, B. (1998). When knowledge contradicts intuition: Conceptual change. En C. R. Hynd (Ed.), *Learning from text across conceptual domains* (pp. 139-163). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Just, M. A., Carpenter, P. A. y Woolley, J. D. (1982). Paradigms and processes in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 111(2), 228-238.
- Kendeou, P. y van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31, 338-368.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- y Peñalba, G. E. (2002). Understanding Causality and Temporal Sequence in Scientific Discourse. En J. Otero, J. A. León y A. C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp. 155-178). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipson, M. Y. (1982). Learning new information from text: The role of prior knowledge and reading ability. *Journal of Literacy Research*, 14(3), 243-261.
- Long, D. L., Oppy, B. J. y Seely, M. (1997). A "global-coherence" view of event comprehension: Inferential processing as question answering. *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*, 361-384.
- Mandler, J. M. y Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive psychology*, 9(1), 111-151.
- Mannes, S. (1994). Strategic processing of text. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 577.
- y Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and instruction*, 4(2), 91-115.
- Marotto, C. M., Barreyro, J. P., Cevasco, J. y van den Broek, P. (2011). Generation of emotional inferences during text comprehension: Behavioral data and implementation through the landscape model. *Escritos de Psicología*, 4(1), 9-17.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C. y Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Literacy Research*, 15(1), 3-18.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological review*, 99(3), 440-466.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B. y Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and instruction*, 14(1), 1-43.
- , Ozuru, Y. y Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.
- Menti, A. y Rosemberg, C. (2013). Nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales. Un estudio en escuelas primarias de Argentina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 53-68.
- Meyer, B. J. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland Publishing Company.
- , Brandt, D. M. y Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 72-103.
- Molinari, C., Burin, D., Saux, G., Barreyro, J. P., Irrazabal, N., Bechis, M. S. ... y Ramenzoni, V. (2009). Fictional characters' emotional state representation: What is its degree of specificity?. *Psicothema*, 21(1), 9-14.
- Nagy, W. E. y Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. *Handbook of reading research*, 3(269-284).
- Nelson, K. (1999). Event representations, narrative development and internal working models. *Attachment & Human Development*, 1(3), 239-252.
- Oakhill, J. (1993). Children's difficulties in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 5(3), 223-237.
- Otero, J., León, J. A. y Graesser, A. C. (2002). *The Psychology of Science Text Comprehension*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Plana, M., Borzone, A. y Silva, M. (2010). Representaciones mentales, sistemas de memoria y discurso narrativo: efecto del tópico en la recuperación y relato de eventos en niños pequeños. *Revista Argentina de Neurología*, 15, 34-64.
- Rawson, K. A. y Kintsch, W. (2002). How does background information improve memory for text content? *Memory & Cognition*, 30(5), 768-778.
- Sautú, R. (1992). Teoría y técnicas de la medición del estatus ocupacional: escalas objetivas y de prestigio. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 10.
- Singer, M. y Gagnon, N. (1999). Detecting causal inconsistencies in scientific text. En S. R. Goldman, A. C. Graesser y P. W. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (179-194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing (Vol. 2)*. Norwood, NJ: Ablex.
- y Albro, E. (1996). The emergence of narrative understanding: Evidence for rapid learning in personally relevant contexts. *Issues in Education*, 2(1), 83-98.
- y Liwag, M. D. (1997). Children's understanding, evaluation, and memory for emotional events. *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*, 1, 199-235.
- Trabasso, T., y Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse processes*, 15(3), 249-275.
- Trabasso, T. y Stein, N. L. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. *Developmental spans in event comprehension and representation*, 237-270.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. *Handbook of psycholinguistics* (539-588). San Diego, CA, US: Academic Press.
- . (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*, 321-342.
- , Virtue, S., Everson, M. G., Tzeng, Y. y Sung, Y. (2002). Comprehension and Memory of Science Texts: Inferential Processes and the Construction of a Mental Representation. En J. Otero, J. A. León y A. C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (131-154). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Voss, J. F. y Bisanz, G. L. (1985). Knowledge and the processing of narrative and expository texts. *Understanding expository text*, 173-198.
- Yuill, N. y Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge University Press.
- Zwaan, R. A. (1999). Five dimensions of narrative comprehension: The event-indexing model. *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*, 93-110.
- , Madden, C. J., Yaxley, R. H. y Aveyard, M. E. (2004). Moving words: Dynamic representations in language comprehension. *Cognitive Science*, 28(4), 611-619.
- , Magliano, J. P. y Graesser, A. C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(2), 386.
- y Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological bulletin*, 123(2), 162.

---

Mariela Vanesa De Mier es profesora y licenciada en Letras Modernas, Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente, se desempeña como becaria doctoral de CONICET en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, Buenos Aires, Argentina. Su tema de indagación es el desarrollo de la fluidez en la lectura en voz alta en los primeros grados.

---

# LA COMPRENSIÓN DISCURSIVA: COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN EL AULA DE MATEMÁTICAS<sup>1</sup>

---

Joaquín Retrepo Becerra  
[jrestrepo@unisalle.edu.com](mailto:jrestrepo@unisalle.edu.com)  
Universidad de La Salle

Adriana Gordillo Alfonso  
[adriagoal@hotmail.com](mailto:adriagoal@hotmail.com)  
Universidad Distrital F.J.C.

Bogotá - COLOMBIA

---

## Resumen

El objetivo de esta investigación es caracterizar la comunicación oral y escrita de los docentes y estudiantes, durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de matemáticas del quinto grado de educación básica en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Bogotá. Estas instituciones educativas presentan como característica común, que obtuvieron los mejores resultados en las pruebas Saber en los años 2005 y 2009.

Epistemológicamente, se consideraron entre otros, los planteamientos de Ames (1984) con relación a la estructura del aula y a Charles (1988) en relación con el concepto de comunicación en el aula.

Se observó que los papeles comunicativos tanto del docente como del estudiante, a nivel oral y escrito, crean un clima de comprensión discursiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Particularmente es importante resaltar cómo, dependiendo de la actividad en clase, los estudiantes se interrelacionan entre sí, a nivel de la comunicación oral, ya sea discutiendo puntos de vista sobre el tema tratado o en su defecto, haciendo preguntas a sus compañeros.

En relación con la comunicación escrita, es evidente la falta de comprensión discursiva de los textos en los que se presentan las situaciones matemáticas, dado que, al identificar los elementos que intervienen en el registro de representación simbólica, tienen serias dificultades en las tareas que requieren de una mayor exigencia cognitiva, ya que éstas implican un mayor nivel de comprensión y no solamente de reproducción literal.

Con relación al fenómeno que se presenta de *catacrisis*, se observa cómo determinadas palabras de uso cotidiano son empleadas por los estudiantes en una situación matemática, pero no siempre sus significados se ajustan con pertinencia, generando así un conflicto semántico o una “patología semántica”, que muestra que si evidentemente, el estudiante lee, no comprende lo que está leyendo debido a la gran distancia que hay entre el contenido cognitivo del texto y el conocimiento previo que tiene el estudiante sobre el texto matemático.

No obstante este problema de comprensión discursiva de los textos en los que se presentan las situaciones matemáticas, los modos de comunicación oral y escrita en el aula, son indicadores de la calidad del proceso escolar y en consecuencia del rendimiento académico de los estudiantes.

**Palabras clave:** educación primaria - aula de matemáticas - catacrisis - comunicación oral y escrita

---

<sup>1</sup> Documento elaborado a partir de los trabajos desarrollados en el marco del macro-proyecto “Didáctica y Aprendizaje de las Disciplinas” inscrito al Centro de Investigación en Educación y Pedagogía (CIEP) y a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de La Salle.

---

## Introducción

En el campo de la educación, concretamente en el aula de clase, espacio en el que se desarrollan las prácticas docentes y los procesos de intervención pedagógica, se establecen diferentes tipos de comunicación entre los que se encuentran la comunicación oral, la comunicación escrita y en especial la comunicación interpersonal. Estos tipos de comunicación, median en los procesos de enseñanza y aprendizaje y determinan la conducta de los estudiantes y el alcance de los objetivos formativos. En este escenario son relevantes, tanto el rol del profesor como el del estudiante, en la medida en que los papeles comunicativos de cada uno de ellos crean un clima de comprensión discursiva que determina el alcance de los objetivos en el proceso formativo de los estudiantes y en el perfeccionamiento de la práctica pedagógica del docente.

En relación con el papel comunicativo circunscrito al aula de clase, es el profesor quién ejerce como moderador de los actos comunicativos, gestiona la reconstrucción y el uso del conocimiento, sin descontar que es quién evalúa. Por su parte, los estudiantes responden a las demandas del profesor, en tanto que, dan cuenta de las diversas actividades propuestas en el proceso formativo. Particularmente, es importante resaltar cómo, dependiendo de la actividad en clase, los estudiantes intervienen, ya sea en situaciones completamente dirigidas por el profesor o en situaciones propias de su interacción mutua cuando discuten, se interrogan o manifiestan su punto de vista sobre el tema tratado.

En relación con el proceso de aprendizaje de las matemáticas es de resaltar que los estudiantes tienen dificultad para comprender las distintas formas (distintos registros de representación: lingüístico, simbólico, gráfico, entre otros) en que se presentan los contenidos de las matemáticas escolares.

En este orden de ideas la investigación de la que deriva este documento se ocupó de indagar, entre otros aspectos, por las características de las formas de comunicación que se dan durante la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en cuatro instituciones educativas del sector público en Bogotá.

## Objetivos

Se plantearon como objetivos describir y caracterizar la manera en que los modos de comunicación, oral, escrita, entre otros, intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas escolares.

## Metodología

Se presentan en este apartado los detalles de la metodología empleada en el desarrollo de la investigación referida. Particularmente se señalan los aspectos relacionados con: la determinación del campo de estudio, el enfoque investigativo, la selección de la población y el diseño de los instrumentos para la recolección y análisis de los datos.

Este trabajo se inscribe en el ámbito de la investigación educativa; campo en el que los diversos eventos que determinan los procesos escolarizados de enseñanza-aprendizaje, presentan modos comunicativos que median en el aprendizaje de las matemáticas.

Con el objeto de alcanzar los objetivos establecidos, se optó por una investigación cualitativa, descriptiva y transversal. Cualitativa por cuanto se orientó a la descripción del sentido y del significado de las acciones sociales (Sierra, 2001: 35), es decir, en términos de Goetz y Lecompte (1998: 32) este tipo de investigación denota procesos “inductivos, generativos, constructivos y subjetivos”. Descriptiva en tanto que se dedicó a indagar por la incidencia y/o los valores en que se manifiestan una o más variables entendidas como categorías o subcategorías conceptuales Hernández, Fernández y Baptista (2006). Y es de tipo seccional o transversal, por cuanto se limita a la observación y estudio de un momento específico dentro de la dimensión temporal del fenómeno.

La investigación se desarrolló en tres distintos momentos denominados: problematización, teorización y contrastación.

En el momento de problematización, se llevaron a cabo: la exploración del campo de estudio, el establecimiento de la situación problemática, la determinación del entorno y la población donde se desarrolló la investigación, la definición de los objetivos y, la justificación.

En el momento de teorización se elaboró el marco teórico que permitió conceptualizar y establecer sentido a las categorías: comunicación oral, comunicación escrita, y aula de clase.

En cuanto a la población, la investigación se realizó en cuatro colegios del sector público de la ciudad de Bogotá, con la participación de cuatro profesores de matemáticas y 135 estudiantes de grado quinto de educación básica primaria.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos -como proceso interactivo y social- (Angulo Rasco, 1990: 86), se optó por acceder a la información mediante registros filmicos y registros escritos, como técnicas características de la investigación interpretativa y etnográfica, puesto que, posibilitan el acceso del investigador a las maneras de definición y delimitación de las actuaciones propias de las personas en la esfera práctica. En este documento se hace referencia, únicamente, a los registros escritos.

Específicamente la recolección por escrito de los datos se realizó mediante una matriz que fue diseñada con el fin de obtener información sobre la comunicación oral, la comunicación escrita y otros tipos de comunicación, que se dan en el aula de clase a partir de la interacción entre profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

A manera de ilustración, se describe a continuación la estructura general de la matriz que se usó para la recolección de la información.

- a. Encabezado: contiene el nombre de la universidad, el nombre del centro de investigaciones y el nombre del grupo de investigación.
- b. Información institucional: los ítems contemplados aquí tienen como fin registrar aspectos básicos de la institución: localidad, nombre de la institución, nombre del PEI, dirección y modalidad.
- c. Información docente: aquí se registran los elementos necesarios para caracterizar a los maestros en su formación académica, rangos de edad y experiencia docente en años.
- d. Descripción de la observación de clase: en esta parte se contemplan macrocategorías, categorías y subcategorías que permiten describir la comunicación en el aula de clase.
  - *Macrocategorías*: docente y estudiante (interacción).
  - *Categorías*: comunicación oral, comunicación escrita y otro tipo de comunicación en la clase.
  - *Subcategorías*: voz, contenido, uso de la lengua, elaboración del discurso, uso de recursos didácticos, ortografía, escritura de las palabras, signos de puntuación, estructura de los párrafos, disposición espacial de la clase, elementos kinésicos, registro de habla del docente, estructura de la clase, actitud y proyección, uso de materiales. manejo de las ideas, géneros discursivos, descripción general del curso y actitud general en clase.

Estas categorías y subcategorías se explican en el siguiente cuadro:

<b>Categorías</b>	<b>Comunicación oral</b>	<b>Subcategorías</b>
		<b>Voz:</b> fuerte y clara, con buena dicción y/o modulación, entonación adecuada.
		<b>Contenido:</b> Docente: coherente, bien fundamentado, formula preguntas, da instrucciones, formula críticas, domina el tema. Estudiante: ¿Cómo se comunican para aprender contenidos?: formulan preguntas, habla en respuesta al profesor, habla por su propia iniciativa, hay silencio, hay confusión.
		<b>Uso de la lengua:</b> vocabulario adecuado y preciso, cuidadoso en la construcción correcta de enunciados (sin muletillas o barbarismos).
		<b>Elaboración del discurso:</b> Docente: presentación del tema o asunto, exposición del tema, demostración o ejemplificación, cierre o conclusión. Estudiante: ¿De qué manera interviene discursivamente en clase?: hace preguntas, reafirma lo ya dicho por el docente.
		<b>Uso de recursos didácticos:</b> tablero, carteleras, retroproyector, filmas.
		<b>Uso de materiales:</b> cuaderno y útiles necesarios para estudiar.
	<b>Comunicación escrita</b>	<b>Subcategorías</b>
		<b>Ortografía:</b> literal y acentual.
		<b>Estructura de las palabras:</b> separa las palabras, uso de mayúsculas, letra pequeña, grande, legible o no legible.
		<b>Signos de puntuación:</b> qué signos usa más, cuáles?
		<b>Estructura de los párrafos:</b> Docente: ¿cómo escribe en el tablero? Construye párrafos, oraciones, solamente palabras, mapas conceptuales, gráficos. Estudiante: ¿cómo escribe en el cuaderno?
		<b>Manejo de las ideas:</b> Docente: ¿cómo se comunican para enseñar contenidos?: escriben preguntas? Párrafos y/o enunciados inductivos, deductivos, palabras aisladas, dibujos, gráficos. Estudiante: toma de apuntes en su cuaderno.
		<b>Subcategorías</b>
	<b>Otro tipo de comunicación en la clase</b>	<b>Subcategorías</b>
		<b>Disposición espacial de la clase:</b> Docente: manejo de grupos grandes y/o pequeños, uso de filas, adelante y/o atrás del salón de clase, sentado o de pie. Estudiante: permanece en el puesto, se levanta, sale del salón, ¿cómo actúan en el aula?
		<b>Elementos kinésicos:</b> Docente: gesticulación para el reforzamiento verbal o no, movimientos de las manos, brazos, cabeza (controlados o repetitivos). Estudiante: levanta la mano para pedir la palabra, trabaja ordenadamente.
		<b>Registro de habla del docente:</b> dinámico, apagado, se escucha, no se escucha, adormece o no adormece. <b>Registro de habla del estudiante:</b> Hacen ruido, hablan al tiempo.
		<b>Estructura de la clase:</b> Docente: Cómo maneja los momentos de la clase: cuando llega, durante, a la salida. Estudiante: escribe en el cuaderno, pone atención, sale del salón, habla en clase con el compañero.
		<b>Tipo de preguntas:</b> preguntas en las que solicitan información, que giran en torno a definiciones, características o propiedades, clasificación y causa y efecto.
		<b>Actitud y proyección:</b> seguridad en sí mismo, actitud convincente, entusiasmo.
		<b>Géneros discursivos:</b> ¿qué tipo de trabajos escritos pide el docente al estudiante? Cuentos, narraciones, dibujos, cartas, ejercicios.
		<b>Descripción general del curso:</b> número de estudiantes, hombres, mujeres, ¿Qué hay en el salón de clase?
		<b>Actitud general en clase:</b> comprometidos, dispersos, confundidos, displicentes, entusiasmados.

## e. Observación general

- Los docentes delegados para recoger la información, desarrollaron esta actividad acompañados por dos estudiantes de semillero. Se consideró importante este acompañamiento, puesto que el diligenciamiento o toma de registros con la matriz para captura de datos, dependía de la ubicación espacial desde la cual los observadores accedían a los datos. En este sentido, se decidió ubicar un observador en la parte posterior del salón, otro adelante y el último al costado. Esto con el objeto de captar la mayor cantidad de detalles que fuese posible durante las intervenciones, tanto del profesor como de los estudiantes.

## Marco teórico

Siempre ha existido un gran interés por investigar sobre lo que sucede al interior de las aulas, sobre la interacción entre el profesor y los estudiante y sus repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así que diversas disciplinas como la psicología, la etnografía, la lingüística, la sociolingüística entre otras, desde enfoques sociocognitivos y socioculturales, han mostrado un creciente interés por abordar este tema en donde se entretreje un sistema complejo de comunicación.

En este orden de ideas, la comunicación que se desarrolla en la interacción discursiva entre el profesor y los estudiantes hace posible el aprendizaje en el aula de clase; en este sentido, la comunicación es una acción social que surge de la necesidad de aprender, compartir, llegar a acuerdos y como lo afirma Van Dijk Teun (2000) “cuando hablamos o escribimos [...] llevamos a cabo actos de escritura y habla, [...] realizamos actos como hacer aseveraciones y acusaciones, responder preguntas [...] entre otras acciones”. (23).

Del mismo modo, Mendoza Fillola (2003) sostiene que

...la comunicación es una actividad compleja, en la que usar una lengua o transmitir información son solo aspectos parciales, circunstanciales, ni siquiera elementos centrales del proceso: relacionarse con otras personas incluye no solo transmitir información, sino negociar el significado de esa información, y a menudo el centro de interés no es la información sino el afecto o, simplemente el contacto. La información transmitida, por otra parte, puede estar codificada lingüísticamente o no [...] en todo caso, siempre será más relevante que el propio significado (literal) de las palabras o los signos empleados, la intención que los interlocutores les suponen y los condicionantes que el contexto les impone (35).

En este sentido la comunicación, en tanto actividad, no es una cosa sino más bien una acción y solamente existe siempre y cuando haya interacción entre los participantes; es así que la comunicación es un fenómeno específicamente oral. La unidad básica de análisis de la comunicación es el acto de habla e incluye a los interlocutores, en este caso profesor y estudiantes, al contexto que los rodea (aula de clase) y a los enunciados que son codificados lingüísticamente.

Igualmente, con relación a la comunicación escrita, Mendoza (2003) afirma que las condiciones de este tipo de comunicación son muy distintas a las de la comunicación oral, ya que “los elementos y el papel de los participantes cambian radicalmente con respecto al acto de habla, incluso el propio código empleado” (38). En este tipo de comunicación, el contacto entre los participantes es en diferido y en este sentido, el enunciado escrito debe estar completo en sí mismo y su inteligibilidad debe estar garantizada a nivel gramatical, ortográfico y semántico.

Así mismo, Candela Antonia (2001), desde una corriente sociocognitiva de los estudios de la comunicación en el aula, plantea la importancia que tienen la lectura, la escritura y la interacción social en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el discurso escolar. En esta dirección, Cazden Courtney (1991) define este tipo de discurso como un sistema de comunicación que es implantado por el profesor. Igualmente, esta autora afirma que hay tres tipos de lenguaje en el aula: uno, el lenguaje del currículo a través del cual se realiza la enseñanza y se visualiza lo aprendido; dos, el lenguaje de control que es mantenido por el profesor y; tres, el lenguaje de identidad personal que muestra las diferencias entre cómo y cuándo se dice algo.

Así mismo, esta autora reconoce que la oralidad y la escritura juegan un papel muy significativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del salón de clase ya que por ejemplo, la comunicación oral es decisiva en tanto que la instrucción que se da en el aula, se presenta a través del lenguaje hablado y así mismo, porque el aprendizaje se demuestra en gran medida a través del mismo.

De otra parte, según Radford Luis (2006) el salón de clase se define como

...un espacio social en donde el alumno elabora esa reflexión definida como relación común y activa con su realidad histórico-cultural [...] y es aquí en donde ocurre el encuentro del sujeto y el objeto del saber. La objetivación que permite dicho encuentro no es un proceso individual, sino social (116).

De esta manera, nos ubica en una concepción esencialmente social del aprendizaje y afirma que “la sociabilidad del salón de clases significa una unión a través de vínculos y relaciones que son prerrequisitos [...] de una relación común y activa que elabora el alumno con su realidad histórico-cultural” y finalmente

nos muestra el salón de clase “como una comunidad de aprendizaje, cuyo funcionamiento está orientado a la objetivación del saber” (117).

### Análisis de resultados

En el campo de la educación la interrelación de los sujetos en el aula de clase conforma, a partir de los modos de comunicación oral y escrita, entre otros, un campo discursivo en el que se puede definir la comunicación en el aula, como las interacciones que se dan entre: profesor-estudiante y estudiante-estudiante sobre el objeto de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, los profesores observados presentan unas características que se pueden describir de la siguiente manera: tienen una voz fuerte y clara con buena entonación y buena modulación. Así mismo, los profesores cambian el tono de voz para llamar la atención, ya sea en la presentación de los temas o en la organización de los grupos para el desarrollo de la clase. Además con el ánimo de reforzar lo expuesto de manera verbal, gesticulan y hacen énfasis sobre lo dicho con movimientos corporales, principalmente, de manos, brazos y cabeza.

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta en la comunicación oral de los profesores es el manejo adecuado de las palabras que utilizan y una construcción discursiva acorde con el grado de desarrollo de los estudiantes y la temática correspondiente; en este sentido se encuentra una preocupación permanente por la utilización de un vocabulario acorde con el contexto, de lo cual, se infiere un alto grado de compromiso con los estudiantes y con el proceso formativo de los mismos.

De este modo los profesores demuestran tener siempre presente a los estudiantes, a quienes finalmente les comunican un conocimiento y es aquí, donde la elaboración de su discurso está sujeta a la presentación del tema objeto de enseñanza. En las clases observadas los profesores, para la presentación del tema, utilizan ciertas estrategias: iniciar la clase con un sumario, dar ejemplos, hacer reiteradamente preguntas sobre el tema, aclaración sobre dudas de los estudiantes; además del uso de diversos tipos de representaciones escritas, esquemáticas y gráficas que refuerzan la comprensión sobre el tema tratado en la clase.

Ahora bien, los profesores desarrollan los temas a través de unos contenidos que claramente son de su dominio, para esto, dan instrucciones orientadas principalmente a la manera como los estudiantes deben adelantar las actividades en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, es importante destacar el modo como los profesores involucran activamente a los estudiantes mediante preguntas que sirven como estrategia de participación y de comunicación. Para este tipo de preguntas, en algunos casos las respuestas que dan los estudiantes resultan predecibles; es decir; los profesores conocen de antemano las respuestas ofrecidas por los estudiantes. Este tipo de estructura conversacional se podría denominar pregunta de “acertijo” y merece especial atención, ya que se evidencia un tipo de intercambio en donde los estudiantes tienen que adivinar la palabra o expresión concreta que está pensando el profesor. Un ejemplo de este tipo de estructura se presenta en el siguiente cuadro:<sup>2</sup>

Profesor	Estudiante	Otros Estudiantes
(P) <i>de los bloques lógicos existen formas, ¿qué más existe?</i>	(E) <i>tamaño</i>	
(P) <i>muy bien, tamaño</i>	(E) <i>colores</i>	
(P) <i>colores</i>	(E) <i>diferencias</i>	
(P) <i>No, hay uno, a ver si me lo van a descubrir ustedes... mira éste (muestra un bloque lógico) ¿Qué sería la cuarta característica?</i>		(E <sub>1</sub> ) <i>Triangulo</i> (E <sub>2</sub> ) <i>rectángulo</i> (E <sub>3</sub> ) <i>Ancho</i>
(P) <i>sería el espesor, grueso y...</i>		<i>Todos los estudiantes responden al tiempo.-delgado-</i>

En el anterior ejemplo, las locuciones como “espesor, grueso, delgado”, son expresiones del lenguaje natural que el estudiante usa cotidianamente y que toma prestadas para usarlas en un registro matemático. Esta situación conlleva a una alteración del significado y a imprecisiones semánticas que desencadenan rupturas en la comprensión discursiva de los textos matemáticos. Parece que los estudiantes confunden el objeto matemático y sus distintos modos de representación en tanto que, no son conscientes de la

<sup>2</sup> En este ejemplo léase: (P) como profesor, (E<sub>1</sub>) como estudiante 1, (E<sub>2</sub>).como estudiante 2, (E<sub>3</sub>).como estudiante 3 y (E) como estudiante.

existencia de los dos registros de representación semiótica: el natural y el matemático y en consecuencia, cambiar la forma de una representación es para la mayoría de los estudiantes una operación de conversión difícil y en algunas ocasiones hasta imposible.

Ahora bien, la utilización de estas locuciones parece que cubre un vacío semántico que tiene el estudiante en la base de sus conocimientos matemáticos y por esta razón, acude al préstamo de locuciones del lenguaje natural sin ningún tipo de tratamiento o conversión. Esta estrategia de carácter semántico se denomina catacrexis, palabra que viene del “lat. *catachrēsis*, y este del gr. *κατὰ χροησις*, uso indebido”, y que según el diccionario de la Real Academia Española (RAE) significa “f. Ret. Tropo que consiste en dar a una palabra sentido traslaticio” [diccionario virtual]; es decir, del sentido en que se usa una palabra para que signifique algo distinto de lo que con ella se expresa, cuando se emplea en su acepción más corriente o cotidiana.

Ahora bien, también se encontraron preguntas de control que tienen la función de regular la clase y tienen la intencionalidad de ordenar. Esta orden se expresa indirectamente con una pregunta. Por ejemplo:

¿Quién quiere tomar la palabra?, ¿Estás de acuerdo con lo que él respondió?, ¿Escuchamos qué dice?, ¿está bien?

Se constata en efecto, que cuando el profesor pregunta casi siempre está solicitando información sobre hechos, controlando o manteniendo abiertos los canales de comunicación con los estudiantes.

Según Stubbs (1983), la formulación de este tipo de preguntas hace que los estudiantes creen que los profesores cuando las formulan, lo hacen, no porque quieran saber algo, sino por el contrario, lo que desean es que los estudiantes demuestren sus conocimientos.

Con relación a la comunicación escrita, cuando los profesores escriben en el tablero, lo hacen ordenadamente con letra legible y clara, buena ortografía teniendo en cuenta el buen uso de las tildes y por ende de las reglas de acentuación. Es importante tener en cuenta, que solo unos pocos profesores hacen revisión de la ortografía de sus estudiantes. En este mismo sentido, su escritura es legible independientemente de que la letra sea grande o pequeña. Otra de las características es que la escritura de las palabras es clara, separando una oración de otra entendiéndose las ideas que conllevan las palabras y los enunciados; los párrafos que escriben son cortos y claros en cuanto a lo que quieren decir. De igual manera, se puede observar que los profesores hacen uso de diferentes tipos de textos (representaciones semióticas) como ayuda didáctica para la explicación del tema en el tablero: gráficos, tablas, dibujos, cuadros, esquemas, entre otros. Particularmente, los profesores de matemáticas, cuando escriben en el tablero lo hacen de manera vertical – de arriba abajo- separando los distintos pasos en un procedimiento.

Ahora bien, con relación a la disposición espacial de la clase, es importante destacar, que dependiendo de las actividades a desarrollar, los profesores organizan el salón ya sea en filas, en grupos o en mesa redonda. Con el objeto de observar y orientar el trabajo de los estudiantes, se desplazan por distintos lugares del salón o en su defecto se ubican al frente de la clase.

Después de haber caracterizado la forma como los profesores se comunican –teniendo en cuenta aspectos como el manejo de la voz, la manera cómo presentan el tema y los contenidos, de qué forma elaboran el discurso y cómo escriben en el tablero, entre otros–, se utilizaron estas mismas categorías de análisis para caracterizar la forma como los estudiantes se comunican en el aula de clase.

En primera instancia con relación a la voz de los estudiantes, en los grupos observados, predomina la voz baja, alta, fuerte y clara dependiendo de la actividad que estén realizando. En algunas ocasiones, los estudiantes gritan al momento de comunicarse entre ellos y cuando se trata de participar, ya sea respondiendo al profesor o socializando alguna lectura, por lo general, hablan en voz baja con actitud tímida. Lo anterior implica cierto tipo de dificultades en la comunicación en el aula, principalmente en lo que tiene que ver con la apropiación de los contenidos, por cuanto interfiere tanto en las intervenciones del profesor como en las de los estudiantes.

Un aspecto relevante en la relación que establecen los estudiantes con el profesor en la clase, consiste en levantar la mano para participar, hacer preguntas, pasar al tablero, pedir explicaciones, responder, pedir la palabra, entre otros. Estas acciones del estudiante, son normas del hablar establecidas en la clase que le permiten comunicarse de manera ordenada y por turnos. Así mismo, los estudiantes elaboran su discurso a partir de la formulación de preguntas, ya sea para reafirmar lo dicho por el profesor, para pedir información adicional sobre el tema que se está tratando, para aportar a la clase por medio de ejemplos o para saber cómo se escribe una palabra, entre otros; en este sentido, el estudiante construye sus propias ideas y pensamientos a partir de las instrucciones, las preguntas y las tareas propuestas por el profesor.

La formulación de preguntas resulta ser un modo de comunicación en la clase, que de alguna manera, permite establecer entre profesores y estudiantes un juego de relaciones que los habilita para realizar acciones como preguntar acerca de lo que ya se sabe, dar órdenes de diferente manera, organizar el diálogo u otras formas discursivas que configuran un tipo relativamente estable de enunciados, a partir de los cuales se establece una comprensión discursiva entendible desde la práctica pedagógica.

Otro modo de comunicación, son las normas de comportamiento en el aula, en donde el estudiante permanece en su lugar, de acuerdo con las actividades propuestas por el profesor; ya sea en filas, en grupos, en mesa redonda, entre otras, y se levanta principalmente cuando lo pasan al tablero. Estas situaciones generan una actitud caracterizada por los momentos en que los estudiantes están atentos y en disposición de prestar atención a las explicaciones e indicaciones expuestas por el profesor; o en que los estudiantes pierden el interés, se dispersan y parecieran no estar en disposición de aprender. Del mismo modo se encuentra, también, que los estudiantes mantienen interés y curiosidad por aprender, pero no es una característica constante que permita la comunicación adecuada para el aprendizaje.

Ahora bien, con relación a la comunicación escrita, los soportes que generalmente utilizan los estudiantes son los cuadernos que sirven como un tipo de comunicación indirecto o diferido. En las clases observadas, los cuadernos son los soportes textuales utilizados por excelencia y tienen como características relevantes un carácter gráfico y un carácter tipográfico ya que generalmente, los profesores orientan a los estudiantes, de una parte, con relación al carácter gráfico, a dibujar o a elaborar esquemas y de otra parte, con relación al carácter tipográfico a escribir cuentos. También se observa que los estudiantes elaboran distintos tipos de carteleras en las que transcriben los contenidos de temas abordados a manera de consulta, y que posteriormente, son socializados en clase. En estas carteleras se pueden encontrar, representaciones gráficas o tipográficas dependiendo de la información obtenida.

En el análisis tipográfico a los cuadernos, se puede observar que generalmente, tienen la letra pequeña y en algunos casos no es legible. En ocasiones escriben usando indiscriminadamente mayúsculas y minúsculas y además se pueden observar problemas en ortografía literal y acentual. Esta situación demuestra insuficiencia en el dominio de las reglas ortográficas y de alguna manera falta de concentración, teniendo en cuenta que casi todo el tiempo, están copiando de lo escrito por el profesor en el tablero.

Otra característica tipográfica vista en los cuadernos, es el uso de diferentes colores para colocar los signos de puntuación, haciendo que la segmentación o distribución de los enunciados y párrafos se remarque, y visualmente se muestre una página dosificada y más fácil de leer. De esta característica, se infiere que el profesor hace mucho énfasis en la utilización de los signos de puntuación, en especial, del uso de la coma, el punto seguido y el punto aparte como organizadores textuales y como señales gráficas que le dan sentido a lo que se escribe.

Es importante resaltar que el profesor generalmente copia en el tablero y posteriormente pide a los estudiantes que transcriban a los cuadernos. Esta instrucción, lleva a que ellos copien tal cual lo que ven en el tablero de forma lineal en el espacio de la página de sus cuadernos, como por ejemplo en la clase de español; o de manera vertical como en las clases de matemáticas cuando se desarrollan procedimientos.

Después de haber caracterizado la comunicación en el aula tanto del profesor como del estudiante, se observa que el contraste entre lo que hace el uno y el otro en cuanto a la comunicación oral y la comunicación escrita, es significativo en la medida en que los papeles comunicativos de cada uno de ellos crean un clima adecuado en el aula para las relaciones y el aprendizaje. En este orden de ideas, los diferentes tipos de comunicación y en especial la comunicación interpersonal, produce efectos específicos, no solamente, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también sobre el comportamiento de los estudiantes.

Con relación a los papeles comunicativos, el profesor es quién más toma la palabra para dar instrucciones, hacer preguntas, sancionar positiva o negativamente, corregir, ordenar, dar la palabra; es decir, es el que gestiona los turnos, los temas, los contenidos y además, evalúa. Por su parte, los estudiantes responden a las demandas del profesor, dan cuenta de las lecturas y de los trabajos. Particularmente, es importante resaltar cómo, dependiendo de la actividad en clase, los estudiantes se interrelacionan entre sí ya sea discutiendo puntos de vista sobre el tema tratado o en su defecto, haciendo preguntas a sus compañeros o pidiendo algún material prestado.

La comunicación en el aula es un aspecto que puede elevar la calidad del proceso escolar y en consecuencia, el rendimiento académico de los estudiantes, siempre y cuando el profesor como administrador del aula de clase, maneje y cumpla con los siguientes modos de comunicación: tener una voz fuerte, clara y con buena entonación, un manejo adecuado de las palabras que utiliza, una construcción discursiva acorde con el grado de desarrollo de los estudiantes, presentar los temas a través

de unos contenidos que claramente son de su dominio, involucrar a los estudiantes mediante preguntas que sirven de estrategia de participación y de comunicación, para que éstos hagan parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje; que cuando escriban en el tablero, lo hagan con letra legible y clara, buena ortografía teniendo en cuenta el buen uso de las tildes y por ende de las reglas de acentuación, que hagan uso de diferentes tipos de textos (representaciones semióticas) como ayuda didáctica para la explicación del tema en el tablero: gráficos, tablas, dibujos, cuadros esquemáticos, entre otras; si cumple con estos modos de comunicación, el profesor podrá establecer un mejor ambiente en el aula y logrará en sus estudiantes una disposición hacia una comprensión discursiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, con relación a la comunicación escrita, se hace evidente la falta de comprensión de los textos en los que se presentan las situaciones matemáticas, dado que, la mayoría de los estudiantes aunque identifican algunos de los elementos que intervienen en el registro de representación simbólico tienen serias dificultades en cuanto a las tareas que requieren de una mayor exigencia cognitiva, ya que para ellos es difícil, porque implican un nivel de comprensión y no solamente de reproducción literal. Igualmente pudimos observar, con el fenómeno de la catacrisis, cómo determinadas palabras de uso cotidiano se escogen con frecuencia, a causa de las imágenes que suscitan, pero no siempre sus significados matemáticos se ajustan a ellas con precisión, generando así un conflicto semántico o una “patología semántica”, en términos de Reddy, citado en Pimm, D. (2010) muestra que si evidentemente, el estudiante lee, no comprende lo que está leyendo debido a la gran distancia que hay entre el contenido cognitivo del texto y el conocimiento previo que tiene el estudiante sobre el texto matemático.

No obstante este problema de comprensión discursiva en los textos en los que se presentan las situaciones matemáticas, la comunicación en el aula es un elemento que puede facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Bibliografía

- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(12), 317-333.
- Cazden C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4 ed.) México: Mc. Graw Hill.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación, Prentice Hall.
- Pimm, D. (2002). *Lenguaje matemático en el aula* [3ª. ed.] Madrid: Morata.
- Real Academia Española (RAE), [Diccionario virtual]. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=catacrisis>
- Radford, L. (2006). Elementos de una teoría cultural de la objetivación. *Revista Relime*, (Número Especial), 103-129.
- Sierra, B. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. [14 ed.]. Madrid: Thomson Paraninfo SA, 714.
- Stubbs, M. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza,
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En: Teun van Dijk (Comp.) *El discurso como interacción social*. (23). Barcelona: Gedisa.

---

Joaquín Restrepo Becerra. Magíster en Docencia Universitaria, Universidad de La Salle. Docente e investigador, Departamento de Ciencias Básicas Universidad de La Salle. Experiencia investigativa en el campo de la educación matemática. Autor de artículos que tratan temas como: concepciones de estudiantes y de docentes, comprensión de lectura en matemáticas, didáctica de las matemáticas, investigación en educación matemática entre otros.

---

---

Adriana Gordillo Alfonso. Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo. Docente e investigadora, Departamento de Ciencia y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Experiencia investigativa en el campo de la lingüística, lectura y escritura académicas y análisis del discurso. Autora de artículos que tratan temas como: comprensión de lectura en matemáticas, la didáctica de la lengua, las bases textuales y los géneros discursivos en educación superior, entre otros.

---

# REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES EN EL NIVEL INICIAL: UNA APROXIMACIÓN A LAS ACCIONES EN TORNO DE ESCENARIOS Y MATERIALES DE LECTURA

---

María Cecilia Modenutti

[ceciliamodenutti@hotmail.com](mailto:ceciliamodenutti@hotmail.com)

Jimena Verónica Gusberti

[jgusberti@hotmail.com](mailto:jgusberti@hotmail.com)

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste

Chaco – ARGENTINA

---

## Resumen

En esta propuesta comunicamos un avance del proyecto de beca: “Análisis de los discursos y prácticas docentes vinculados a la literatura para niños en diferentes instituciones de Nivel Inicial de las ciudades de Resistencia y Corrientes durante los períodos 2011 y 2012”, elaborado sobre la base de los registros y entrevistas obtenidos para la Cátedra Literatura en la Educación Inicial, de la Facultad de Humanidades de la UNNE; inscripto dentro del proyecto de investigación de la UNNE: “Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones”. En esta instancia se profundizará en las acciones llevadas a cabo por los docentes en lo que respecta a los recursos (materiales y espaciales) que se ponen en juego en distintas escenas de lectura. El análisis de estas acciones se realiza a partir del método analítico comprensivo y se fundamenta en la teoría de las representaciones sociales, concebidas como producciones de un grupo, en tanto que expresión de su posición ante el mundo social. Como aproximación a unas primeras conclusiones, puede decirse que la mayor parte de los docentes de Nivel Inicial realizan acciones que no se corresponden con contenidos y estrategias necesarias para la adquisición progresiva de competencias lectoras e iniciaciones literarias, lo que evidencia la ausencia de juicio crítico en torno de sus decisiones a la hora tanto de la puesta en práctica de escenas de lecturas, como de la disposición de espacios que estimulen y favorezcan la vinculación de los niños con los libros.

**Palabras clave:** prácticas docentes - lecturas - representaciones sociales

---

## Introducción

En esta propuesta comunicamos un avance del Proyecto de beca: “Análisis de los discursos y prácticas docentes vinculados a la literatura para niños en diferentes instituciones de Nivel Inicial de las ciudades de Resistencia y Corrientes durante los períodos 2011 y 2012”, inscripto dentro del proyecto de investigación de la UNNE: “Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones”.

El mismo fue elaborado sobre una base de setenta y ocho registros de observación y veinticuatro entrevistas semi-estructuradas, realizados por los alumnos y alumnas del Profesorado en Educación Inicial que cursan la cátedra Literatura en la Educación Inicial, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), en cuarenta Jardines de Infantes de estas ciudades -veintisiete públicos y trece privados- en ambos períodos mencionados. Allí se observaron las acciones relacionadas con la circulación- o no- de materiales de lectura llevadas a cabo por los docentes.

Durante el relevamiento se registró el uso de libros y diversos materiales -que describiremos más adelante- en escenas de lectura. Montes (2007) las entiende como una ocasión de encuentro -“la gran ocasión” en las instituciones escolares- y como prácticas reconocibles:

...Es posible que en un primer momento haya que marcar el comienzo de ese espacio-tiempo particular de manera muy precisa. Con ciertos gestos, ciertos llamados o ciertas rutinas, por ejemplo, formando un círculo o cerrando la puerta del aula para ahuyentar las interrupciones externas [...] Luego, a medida que se trate genuinamente de una experiencia y no de la alusión a una experiencia, o el ritual de una experiencia, el ingreso a ese lugar “especial” de la lectura, un lugar de recogimiento -o “puesta al margen”-, de exploración y protagonismo lector, será mucho más natural y formará parte del trato diario del aula... (18).

En nuestro trabajo, se intentó el registro de escenas de lectura, en un sentido ampliado, es decir, tanto en las ocasiones “planificadas” -a cargo del docente- como en las “espontáneas” -cuando fueron los niños quienes tomaron la iniciativa, por ejemplo, en determinados tiempos de espera para pasar a otra actividad- y siempre que se produjera un encuentro entre el lector y un material de lectura, en un lugar y momento determinado, en una conjugación singular:

En el acto de leer se conjugan el *texto*, más la *particular lectura que se realiza de ese texto*, más las *circunstancias* en las que se lee. Por lo tanto a través de distintas lecturas se construye un *camino lector* en el que tanto lo que se incorpora como la *forma en que se incorpora* van determinando las variables de crecimiento lector (Devetach, 2012: 52). (El énfasis pertenece a la autora)

Precisamente, el interés por conocer cómo se inicia en contextos escolares tal “camino lector” fue el que generó nuestra indagación; la sistematización de la muestra se organizó a partir de la pregunta: ¿cuáles son las *representaciones sociales* -concebidas como producciones de un grupo, en tanto que expresión de su posición ante el mundo social<sup>1</sup> (Castorina, 2003: 29-30)- que subyacen en las actividades que realizan los docentes en torno de la lectura en el Nivel Inicial?

## Desarrollo

En principio, comentaremos las actividades y selección de materiales para “la hora del cuento” encuadrada en la planificación áulica, ya que en un ochenta por ciento de las observaciones se describen y analizan escenas de lectura de este tipo:

En los momentos de lectura que se pudieron observar, la docente en general utilizó los cuentos con fines didácticos. Por ejemplo, cuando leyó *El patito Feo*, les hizo contar a los niños cuántos huevos había puesto la pata, recitando los números. En otro momento, leyó *Asquete y el doctor Sanín*, que eran un virus y un doctor. La historia cuenta que el virus se transforma en vacuna. Al finalizar, continuaron hablando de la importancia de la vacuna para prevenir enfermedades.

O bien:

La docente lee el cuento *Nacho, el perrito travieso*, de la Colección Chiquicuentos, que dice: ... *Un día cuando corría detrás de un gato, fue atropellado por un auto en el medio de la calle. Por suerte para Nacho no fue nada más que un raspón, pero le sirvió de lección y escarmiento para no andar corriendo por la vida. Desde entonces, el cachorrito decidió portarse mejor, prestar atención y hacerle caso a su tía.*

<sup>1</sup> Cita Castorina a Moscovici “Sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: [...] establecer un orden que permita a los individuos orientarse en un mundo social y material y dominarlo; y, [...] permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social...”

Persisten, al parecer, las “intrusiones” de otras disciplinas, tal como lo manifestaba María Adelia Díaz Röner (2007) hace más de veinte años cuando nos alertaba diciendo

La cuestión no es soslayar, minusvalorar o ignorar la importancia de los factores extraliterarios a nuestro alcance, sino ponerlos en juego al servicio de la literatura y no al revés. Nuestro conocimiento sobre psicología evolutiva ayudará siempre a encajar en las necesidades e intereses probables de los chicos en lo que hace a temática, personajes y desempeño lingüístico [...] Si no se entiende que todo acto/gesto/señal/artificio inventado por un individuo maniobra sobre alguna zona interior de alguien/otro, transformándolo de uno u otro modo, no hablamos con certeza de lo mismo. En ocasiones, un erróneo manejo de la pedagogía se torna en un “pedagogismo” infecundo, en una suerte de patología de la educación (20-21).

Las “intrusiones” de la pedagogía aparecen aquí, en principio, en dos modalidades: en el primer ejemplo, se toma un cuento literario clásico y se lo somete a una actividad posterior vinculada con el aprendizaje de contenidos -en este caso de matemática- sin que, como este caso extremo deja ver, exista una conexión esperable entre la historia narrada y aquello que se pretende imponer como contenido por aprender; en el segundo y el tercero, se acude a textos -que desde ya no consideramos literarios- y, dadas sus explícitas propuestas didáctico-moralizantes, se intenta modelar conductas, o más modernamente, “educar en valores”, es decir, subordinar lo literario “a la ejemplificación de pautas consagradas que tienden peligrosamente a homogeneizar las conductas sociales desde la infancia” (Díaz Röner, 2007: 26)

Por otra parte, los/as estudiantes consideraron verdaderos logros el registro de escenas en las que hubiese, justamente, escena que registrar: en un cuarenta y cinco por ciento del total de observaciones no se hallaron situaciones de lectura o narración por parte de los docentes. Sin embargo, durante las entrevistas, el total de ellos afirmó realizar narraciones y/o lecturas con una frecuencia que iba desde una vez por día a tres veces por semana. Puesta en evidencia la disparidad entre tales afirmaciones y las situaciones reales de lectura observables, hubo también quienes registraron comentarios -como justificaciones frente a los entrevistadores- respecto de lo acontecido en el período por ellos observado: “Justo esta semana no lo pudimos hacer porque estamos con lo del acto, ¿viste?” o “Como estos días estuvieron ustedes...” (refiriéndose a los alumnos practicantes). La potencia del discurso social a favor de la lectura se manifiesta frente a la renuencia de su práctica, la que le compete, insoslayable, al adulto a cargo.

En estas entrevistas se indagó acerca de cuáles son los criterios que guían la selección de un libro al momento de narrar/leer (por cierto, en ningún caso se registró la distinción entre narrar y leer como un posible criterio). Aparecen repetidamente expresiones como: “Que sean de autores reconocidos...”, aunque luego agregan “...pero teniendo en cuenta el tema que se esté trabajando”.

Es alentadora la consideración de un “canon de autores” para la infancia, es decir, el reconocimiento de un trabajo escriturario, una trayectoria autoral, y la vinculación del mediador con estudios críticos que le hayan permitido esta consagración -en el mejor de los casos- o bien -y más frecuentemente- su valoración a partir de circuitos más comerciales, propios de agendas mediáticas y mercado editorial; pero, fundamentalmente, interesa la creencia en el poder de nuestras elecciones como mediadores, que aquí asoma, aún cuando se esté “leyendo para”. Si se enuncia “autoría” y “reconocimiento”, podríamos considerar que subyace una idea de canon, posiblemente aproximada a la que define María Teresa Andruetto (2009), como una

... lectura del presente hacia el pasado, para decidir qué enseñar, qué antologar, cómo hacer para que ciertos libros permanezcan vivos y sean leídos por las generaciones que nos siguen. Lectura de lectores que nos arrogamos la facultad de dirigir las lecturas de los demás (10).

Sin embargo, las que siguen desplegándose son las “intrusiones”, cuando aparecen, en la mayoría de nuestros registros, sentencias como: “busco textos [...] con contenido apropiado a la edad del niño”; o “Me baso en que siempre deje una enseñanza, el tema del cuento, si habla de solidaridad, el compartir...que tenga moraleja”.

Nuevamente acudimos a Díaz Röner (2007), con quien coincidimos cuando dice

...Cuesta mucho descartar el criterio de las lecturas “edificantes” que, en efecto, está encadenado con la concepción de literatura para chicos a la que se nos ha acostumbrado. El discurso didáctico que apunta hacia la moral o la moraleja engendra verdaderos desconuelos, ya que desbarata el placer por el texto literario -en su grado de gratuidad y transgresión permanentes- para los incipientes lectores.

Los educadores, padres o docentes, tergiversan a menudo la dirección plural de los textos para consumarlos en una zona unitaria de moralización (25).

A veces, sucede una triste combinatoria de varios criterios: el de “las *utilidades* que se pueden obtener del libro para educar mejor” (Díaz Röner, 2007) (El énfasis es de la autora), la valoración de un autor por su “color local” y la “adecuación” de su obra al niño; en el caso que sigue, estereotipados niño y autor por su pertenencia a una misma región geográfica, leemos:

La mediadora opina que: *La canción del bicho colorado* puede resultar inquietante para niños; existe en este cuento una comunicación y diálogos entre animalitos del campo con el cual pueden llegar a identificarse [...] Existe una ayuda mutua en lograr resolver los conflictos y dudas que tiene el bicho colorado de qué había del otro lado del río. Siempre en el contexto del campo en lo más profundo, ya que el autor es oriundo de Fortín Lavalle, Sáenz Peña, comúnmente conocido como el impenetrable chaqueño (20).

(Desde luego, está refiriéndose a Gustavo Roldán, autor de libros para niños de reconocimiento internacional, nacido en el Chaco, con vasto mundo imaginario situado en estos montes).

Prevalece, como sosteníamos, una idea de lo que es “apropiado” en términos morales; aunque también podemos leer enunciados que apuntan a una “estética adecuada”; así, aparecen repetidamente: “A mí me gusta -o “a ellos les gusta”- que tenga imágenes llamativas”, o “...que sean cuentos cortos con imágenes”; también “...que se adapten al niño, que no tengan palabras que no conozcan”; incluso “que contenga dibujos sencillos, con letras muy llamativas, bien entendibles”.

Entonces, “lo breve”, lo “llamativo” y lo “ya conocido” caracterizan desde los discursos la clave de su “adaptación al niño”. Pero, ¿quién es “el niño”? Y, por sobre todo, ¿cuántos niños reales se le parecerán?

La preeminencia de este “niño promedio” podría remitirse a lo que Camblong y Fernández (2009) mencionan como un modo de la cultura escolar de neutralizar las diferencias, puesto que

...se muestra consternada ante la alteridad del/a niño/a diferente a lo esperado, no sabe qué hacer y responde con vacilaciones constantes, se crispa, se refugia en los procedimientos más consolidados, recurre a estereotipos para descalificar los desempeños semióticos y lingüísticos... (39).

Efectivamente, “el niño promedio”, como estereotipo, en principio no se parece al niño que fuimos (o bien, en el peor de los supuestos, se parece en demasía al adulto que somos), es decir, no estaría interesado en el relato literario, su poder de persuasión y remisión a mundos imaginarios capaces de “despegarlo” de la materialidad de las ilustraciones; tampoco lo estría en relatos que exigieran su atención por “extensos”, o porque tuviesen alguna discontinuidad que atravesar en materia de “vocabulario”, menos aún si careciera de “coloridas ilustraciones”, de modo asociado, en una concepción de las imágenes con un fin tan servil al texto y despojado de significaciones propias, como servil es el texto a los contenidos que se intenta enseñar durante “la hora del cuento”.

Enfocado en la preocupación por las imágenes, Istvan Schritter (2005) -autor de textos e ilustraciones en libros para niños- sentencia:

Los libros para chicos ofrecen una oportunidad única de abrirse a una multiplicidad de discursos. Y el de la imagen no debe ser desdeñado. A la par del texto, creando nuevos relatos, fundando nuevas lecturas, uniéndose en un todo de sentido, jugando desde la página o desde el objeto mismo, desafían, convidan a comprometerse con todas las lecturas posibles, a resolver, apostar, crear desde el lugar del lector. Libros que apuntan al lector ávido y comprometido, ese que no pretende encontrar sentidos unívocos ni soluciones fáciles en su lectura. Libros que apuestan a la inteligencia sin proponer fáciles soluciones, libros que a través de conflictos hacen que el lector encuentre las soluciones propias, originales e intransferibles (93).

Ciertamente tal desafío no abunda en nuestros registros; este supuesto desde el que se trabaja en las salas: “la función facilitadora” del mediador, incluye simplificaciones en el universo de las tomas de

<sup>2</sup> En el apartado “El nivel de lengua en el texto infantil”, Lidia Blanco (2008) alude a esta obsesión docente por la “simplicidad” del texto que elegirá para sus escenas de lectura: “Con frecuencia preocupa a los docentes la aparición de palabras de poca circulación, ya que supone que los niños las desconocen y no comprenderán el sentido de la narración o del poema. Sin embargo, nada complace más a un niño que escuchar por primera vez una palabra, interrogar sobre su significado, escuchar una respuesta satisfactoria. No es el vocabulario “difícil” lo que debe inquietarnos” (15).

decisiones que van desde las palabras mismas del material/libro que se les ofrece a los/as niños/as, como ya señalamos, con el estigma de “sencillas” o “de uso frecuente” (no preguntamos ¿cuántas palabras sabe un niño? ¿cuántos niños iguales hay en una sala? ¿cuántas palabras saben entre todos?) hasta los personajes y sus peripecias, irremediablemente subordinados a los consumos culturales de esta franja etaria: Princesas, Backyardigans, Winnie Pooh, Mickey Mouse, y el nacional Sapo Pepe.

Solo en un mínimo número, que va del cinco al diez por ciento, aparecen aspectos vinculados a lo que consideramos más afín a una propuesta literaria. En respuestas como: “que esté acorde a la edad del niño, que sea realmente literario, es decir que le permita al niño imaginar lo que va sucediendo en el cuento...” pareciera, aunque en segundo término, pensarse otra relación posible entre un niño real y la historia que se le ha seleccionado: su potencial rol como constructor de sentidos.

Pero, ¿cómo analizaremos los supuestos que subyacen en “que sea realmente literario” o “que le permita al niño imaginar lo que va sucediendo en el cuento”?

En tal sentido -si bien en muy pocos casos- algunas respuestas brindan mayor claridad en cuanto a criterios, materiales y momentos:

A veces son referidos a los temas que se están dando, a veces la selección es al azar. Cuando son al azar, son para que los niños gocen con la lectura. Cuando son referidos al tema, son por ejemplo: el 25 de Mayo, el cuerpo, etc.

En función de este ejemplo, nos acercamos a la interesante distinción barthiana (Barthes, 1993) de una propuesta de actividad literaria para el *goce* y no para el *placer*. (Ciertamente un desafío éste de las propuestas de aula desde la primera infancia hasta la educación superior).

Así, sería “realmente literatura”, y “permitiría al niño imaginar” un convite de lectura de aquello que se definiera como ficción (palabra que no aparece entre los registros de las entrevistas). Según Laura Devetach (2012), un texto con “duende”:

Con respecto al texto literario: es fundamental su carácter polisémico. Es decir, la riqueza, la amplitud de sentidos, la posibilidad de resonancia en el lector. Es el “duende” del que habla Lorca, que inquieta en la buena escritura y nos permite diferenciar *lo elaborado de adentro hacia afuera* de los fabricado *de afuera para adentro*. El impacto, el golpe bajo, se gastan. El “duende” se instala, crece y tiene efecto residual (52).

Y que, por lo mismo, en términos de Graciela Montes (1999) se reconocería como aquella que contribuyera a ensanchar nuestra frontera indómita

La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada en esa frontera. Una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente; que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, o al afuera, el real o mundo objetivo. [...] La condición para que esta frontera siga siendo lo que debe ser es, precisamente que se mantenga indómita, es decir que no caiga bajo el dominio de la pura subjetividad ni de lo absolutamente exterior, que no esté al servicio del puro yo ni del puro no-yo. La educación, en un sentido más generoso que la mera enseñanza puede contribuir considerablemente al angostamiento o ensanchamiento de este territorio necesario. Es ahí donde está la literatura; ahí se abre la frontera indómita de las palabras (52-53).

Comentaremos ahora notas sobre otras ocasiones y escenarios de las lecturas. Una tendencia fuertemente marcada en las instituciones es la de guardar los libros fuera del alcance de los niños. En más del cincuenta por ciento de las salas se pudo observar que existía un estante, a la altura del adulto, en el cual se encontraban libros que eran de uso exclusivo del docente, o bien, él determinaba el momento y las condiciones en que se utilizarían:

La docente permitía a los niños que utilicen los libros sólo después que volvían del patio y debían tomarlos y sentarse en la alfombra, o bien, cuando algún niño se acercaba al rincón de lectura la docente le decía que no era el momento de los libros y les pedía que se retiraran de allí...

Las restricciones sobre los modos de apropiación de los libros por parte de los niños, están en consonancia con la tendencia descripta; de hecho, aún “a la mano”, los ejemplares expuestos no están “al alcance” y la idea de tomar la oportunidad, de crear la ocasión, según Montes, se desvanece, hay demanda, no hay escucha:

Cuando se es docente, ser interlocutor es ser quien permite que los niños desplieguen sus propios saberes, comprensiones, significados; es ser quien pregunte para provocar una nueva vuelta a eso que se está pensando; es ser quien genere y coordine un espacio de intercambio, de escucha, de reconocimiento de otros interlocutores válidos. Es ser quien abre ese espacio para que la conquista de la palabra sea posible para siempre, para que viva en el espesor de la voz, que es el oxígeno del que las palabras viven... (MECCyT, 2006: 80)

En otros casos estas situaciones se extremaban: los libros se encontraban dentro de una caja, y ésta, dentro de un armario, bajo llave.

Pero esto no se circunscribió a la sala, sino que a nivel institucional observamos repetidamente la existencia de bibliotecas “ocultas”. Ocultas entre comillas, pero no tanto: están en un pasillo, en una Dirección, en un SUM. Están allí y se sabe que están, pero no son de fácil acceso y tampoco son visitadas con frecuencia, como vemos en el siguiente registro:

... el jardín posee dos armarios a los que llaman biblioteca, que se encuentran en uno de los pasillos de la institución, donde se pueden hallar textos literarios. Los libros fueron enviados por el Ministerio de Educación de la Nación. Se pudo observar que los mismos no fueron utilizados por los niños pero tampoco por los docentes, dado que tenían todavía ese “olor a nuevo”, las páginas no estaban hojeadas y tenían polvillo. Los armarios permanecen bajo llave.

Y en otro de ellos:

En la entrevista la docente me informó sobre otro espacio destinado a los libros: la sala de biblioteca; allí hay dos armarios, ambos cerrados. Un armario es del docente, donde hay libros, manuales, revistas, registros. El otro armario es para los niños. Allí había muchos libros literarios y también de carácter informativo. Cuando la docente propuso ir a la biblioteca -una sola vez durante los diez días de observación- tuvo que traer para trabajar los libros que había en la sala, ya que la encargada de los armarios, quien tiene la llave de los mismos, no se encontraba en la institución.

No es ocioso preguntarnos por tales prácticas, tan repetidas, las más habituales según los registros. Definitivamente, los libros y la lectura involucran una relación de poder entre el docente mediador y el niño, a través del objeto libro. Nos dice Devetach (2012)

... Cada lector construye su camino a través del poder que puede ir ejerciendo sobre los textos. Quizá para los que estamos en la tarea de “hacer leer” lo más importante sea tener claro que “hacer leer” significa la mayoría de las veces “dejar leer” (53).

En actitudes como el ocultamiento, el alejamiento o la negativa, creemos ver diversas cuestiones, algunas paradójales: el libro más valorado como “objeto en sí”, que como soporte de aquello que persiste ignorado: “su contenido” (literario o no); la sobrevaloración de este bien cultural, (sea para el docente un “objeto de lujo” porque acaso deposite en él un aprecio simbólico, o tanto celo devenga de su costo material, de su difícil acceso en el mercado local, de su improbable reposición...) implica, en espejo, la desvalorización de su natural destinatario: el niño, la niña para quien fue pensado/ producido/comprado por el Estado/ finalmente “atesorado” por su docente. Lo cierto es que al evitar el contacto de los niños con los libros -por el motivo que se sostuviere- se está restando valor a la lectura como eje fundamental en el proceso de construcción del sujeto, desestimando contenidos y estrategias necesarios para la adquisición progresiva de competencias lectoras e iniciaciones literarias.

Además de documentos específicos para el Nivel Inicial, como la Serie Cuadernos para el Aula de los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) que datan de 2006, actualmente existe en la provincia del Chaco normativa relativa al “papel de la lectura” durante la escolaridad, en directa relación con los lineamientos nacionales; la Resolución N° 2183 del Plan Lectura Chaco del año 2010, destaca “la relevancia de la lectura como práctica pedagógica y social, consolidándola como política de estado prioritaria”; y, en su Artículo 5°, establece una prioridad:

...el uso efectivo y aprovechamiento de los libros entregados a las Instituciones Educativas por los diferentes programas compensatorios del Ministerio, que son de reconocida variedad y calidad literaria, los que se encuentran integrados a los acervos bibliográficos que disponen las escuelas y

bibliotecas de la región y a disposición de alumnos, docentes y toda la comunidad educativa (MECyT, 2010).

Como dijimos, ya en *Juegos y Juguetes. Narración y Bibliotecas. Vol.1* del año 2006, se proponen enfoques, se analizan libros y se plantean modos de abordaje para la iniciación lectora -y especialmente literaria- en las primeras edades, (tanto como en numerosos ejemplares que engrosan desde 2007 las bibliotecas para maestros); en tal sentido leemos:

La escuela tiene la gran posibilidad de generar esta actitud de lectura y, con esto, puede llegar a igualar oportunidades [...] Para que este proceso se produzca, nosotros tenemos que generar sucesos. Tal vez al principio haya que armar en el aula un marco de convocatoria, cierto rincón, cierta llamada, cierto tiempo, una rutina a partir de cuya "lectura", nuestros alumnos entren en una situación determinada. Luego, y a medida que este espacio se llene de experiencia, el deseo y la actitud lectora surgirán naturalmente y en muchos otros momentos [...] La actitud lectora se construye leyendo, escuchando, construyendo y compartiendo sentidos, hablando, mostrando estas construcciones en un lugar visible y confiable, eligiendo (MECyT, 2006: 113).

Este "proceso" sin duda está iniciado: en el noventa y cinco por ciento de las salas se pudo encontrar rincones de lectura, algunos más elaborados, con pequeños juegos de living, estantes y muchos libros, y otros más modestos, con alguna caja, cesto o repisa conteniendo algunos ejemplares. En casi todas se observó un lugar destinado a los libros, lo que da cuenta de la existencia de una conciencia compartida respecto de la necesidad de tal presencia. Pero como bien describíamos, en muchos de los casos el espacio no se vincula con la actividad de lectura, narración o la manipulación del material.

Cabe un aparte relativo al material de los rincones, diverso en cantidad y calidad de libros y revistas, pero también con presencia de alguno ciertamente inesperado, como aparece en los siguientes registros:

El Rincón de lectura estaba delimitado por una alfombra y una repisa pequeña en forma de casita [...] Allí se encontraron diferentes libros: entre ellos Clásicos de hoy y siempre de La valijita, Grandes Clásicos de Genios, Colección Rincón Fantasía, Colección Disney, Colección Orejitas Ediciones Sigmar, libros para colorear, revistas infantiles, catálogos de venta de electrodomésticos... y una carpeta con folios donde se encontraban las tapas de los video cassettes de Disney. Los libros se hallaban desordenados, en mal estado: deshojados y sin tapa.

El registro anterior, desde la aparente falta de organización de un espacio consensuado institucionalmente "para la lectura", plantea con claridad la figura del "niño consumidor"; así, "leerá" -y sin ninguna necesidad de mediación adulta- la homologación de ese espacio-tiempo especial, "de los cuentos", con los bienes culturales que acostumbra a consumir, estrechamente ligados a mercancías.

En otro, leemos:

...El rincón consiste en un pequeño estante. Estaban presentes libros como: *Mi hermanito* Ed. Genios, *Milagros y parábolas* y *Elías*, el profeta poderoso de Ediciones Billiken. Además revistas varias y... guías telefónicas". Las estudiantes, además, describen cómo los niños hacían uso de las guías: primero las hojeaban, y luego representaban una escena de lectura recreando historias conocidas por ellos.

Este acto creativo nos remitió a la idea de una intervención adulta anterior a modo de "escena de lectura": la experiencia se ha instalado, afortunadamente, como práctica entre estos niños, y así, se dan a sí mismos la posibilidad de tomar la realidad tal como está planteada, y desplegarse subjetivamente, construir relato, jugar, dar sentido.

Los libros y la realidad cotidiana no son cosas distintas. Si en la calle hay hambre, hay injusticia, hay dolor, esos aspectos de una realidad que debe ser transformada, y es una de las funciones del escritor colaborar a la toma de conciencia de cada uno de los conflictos desde la edad más temprana del lector. Formar ciudadanos con pensamiento crítico, conscientes de sus derechos y deberes, es un objetivo de nuestro sistema educativo. Pero en general la capacitación para el análisis y la reflexión siempre quedan como asignaturas pendientes que jamás terminan de resolverse. Claro que en los cuentos o en los poemas no están todas las soluciones, pero está la posibilidad de descubrir pensamientos más abiertos, con más propuestas, más llenos de posibilidades y de dudas. Y la duda es una ventana que

puede enriquecernos más que la pobre seguridad de que dos más dos son cuatro, en la que nos apoyamos para vivir tranquilos (Roldán, 2012: 96-97).

Cabe, por último, hacer una distinción entre las instituciones privadas y las públicas: la últimas cuentan con dotaciones de libros -como describíamos en uno de los registros ya mencionados- que han sido enviados por los Ministerios de Educación Nacional y Provincial, en el marco del Plan Nacional de Lectura, el cual -no está de más decirlo otra vez- los recomienda para su utilización en salas; los jardines privados no cuentan con ellos y ofrecen mayoritariamente materiales vinculados más a una propuesta comercial o que se desprende de la cultura del entretenimiento. Aún así, las acciones de los docentes no varían sustancialmente entre estos dos tipos de instituciones, lo que nos lleva a pensar que, más allá de las acciones individuales, las creencias sobre cómo vincular niños en escenas de lectura trascienden la cuestión material y son compartidas.

### A modo de conclusión

Consideramos que el docente-mediador tiene una posición central en la toma de decisiones que propiciarán la vinculación más o menos feliz de los niños con la palabra oral y escrita y la Literatura en general -y de los niños y los libros en particular-, por lo que intentamos identificar las ideas que subyacen en las prácticas de aulas y en las entrevistas a los actores.

En tres años de indagaciones al respecto no podemos decir que tenemos respuestas acabadas. Tenemos, sí, muchas instituciones con docentes que tienden a guardar los libros, a distanciarlos de la propia curiosidad y de la de sus incipientes y potenciales lectores; afirman la importancia del papel de la Literatura en edades tempranas frente a la mínima frecuencia de escenas de iniciación literaria, la desatención de los rincones de lectura -como los lugares privilegiados para tales búsquedas- y la utilización del espacio-tiempo de la narración para la “educación en valores”...de ayer de hoy y de siempre.

Asumimos que este carácter colectivo y a la vez inconsciente de las representaciones es lo que lleva a estos docentes a coincidir -tanto en sus afirmaciones como en su práctica- y es por lo que consideramos relevante describir estas situaciones, problematizarlas, y replantearlas en los entornos en los que nos interesa o nos compete intervenir.

### Bibliografía

- Andruetto, M. T. (2009) *Hacia una Literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Barthes, R. (1993) *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- Blanco, L. (2007) *Leer con placer en la primera infancia. Abrir un libro...abrir el mundo*. Buenos Aires: Edición Novedades Educativas
- Camblong, A. M. y Fernández, F. (2012) *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas: Editorial Universitaria.
- Castorina, J. A. (2003) *Las representaciones: Problemas teóricos y Conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Devetach, L. (2012) *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Córdoba: Comunicarte.
- Diaz Rönnner, M. A. (2007) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- MECyT (2010) *Resolución 2183. Plan Lectura Chaco*. [Blog spot] Recuperado de <http://planlecturachaco.blogspot.com.ar/p/noticias.html>
- (2006). *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca*. Serie Cuadernos para el Aula, Nivel Inicial, vol.1, Dirección de Gestión Curricular.
- Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Quirquincho.
- (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.
- (2007) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. MECyT de la Nación.
- Roldán, G. (2012) *La aventura de leer. Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. M. E. López (Comp) Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Schritter, I. (2005) *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

---

Jimena Verónica Gusberti es profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional del Nordeste y, desde 2003, máster en Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha, España. Se desempeña como adjunta en la cátedra Literatura en la Educación Inicial (Facultad de Humanidades, UNNE). Subdirige el proyecto de investigación “Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones”.

---

María Cecilia Modenutti es profesora en Educación Inicial, egresada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Se ha desempeñado desde 2012 como adscripta a la cátedra Literatura en la Educación Inicial. Actualmente es becaria de iniciación para la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNNE.

---

# PEDAGOGÍA DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN EL PROCESO DEL ACTO LECTOR DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

---

Dilia López

[dilialopez555@hotmail.com](mailto:dilialopez555@hotmail.com)

Subdirección de Investigación y Postgrado

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Maracay - VENEZUELA

---

## Resumen

El propósito del presente artículo se orientó a generar un cuerpo teórico, para la construcción de las competencias pedagógicas del docente especialista en los procesos implícitos de la lectura del contexto sociocultural del sujeto aprendiz, desde la praxis pedagógica se abordó el proceso lector en la población estudiantil de niños y adolescentes de los espacios educativos de la U.E.N.B “Ciro Maldonado Zerpa”, quienes presentan interferencias en sus aprendizajes por causas relacionadas con el contexto sociocultural donde subyace el fenómeno estudiado, desde la óptica de los aportes de los profesionales dependientes de la modalidad de educación especial, área de dificultades de aprendizaje; desde el punto de vista metodológico obedece a una investigación de campo, paradigma cualitativo, método hermenéutico, los informantes fueron cinco docentes, seleccionados intencionalmente y por criterios, el procedimiento de recolección se realizó a través de la observación participante, y entrevista semiestructurada, la información obtenida se describió, interpretó y analizó desde las perspectivas investigadora, informante y postura teórica, se pudo constatar que evidentemente se presentan algunas aproximaciones teóricas basadas en la pedagogía del profesional en el rol de sus competencias desde las dimensiones del conocimiento: ontológico, epistemológico, metodológico, axiológico y teleológico; todo ello en función de su perfil profesiográfico, en la enseñanza de la lectura de escolares que presentan necesidades educativas especiales; este hecho permite visualizar la pedagogía del docente de educación especial en la atención integral de los educandos en el acto lector.

**Palabras clave:** competencias pedagógicas - necesidades educativas especiales - lectura.

---

## Introducción

Desde diferentes miradas la educación dentro de una sociedad es factor fundamental para promover el desarrollo de un país; ante este desafío el conocimiento juega un papel relevante, así como la formación profesional del docente de educación especial, pieza fundamental que constituye uno de los pilares de gran importancia dentro del campo educativo. Aspecto considerable en el profesional preparado con un perfil que genere competencias aptas para afrontar y asumir las exigencias del siglo XXI, esto implica lograr la formación integral del ser humano expresada en contenidos pedagógicos, en un conjunto de valores, habilidades y destrezas que conlleva al docente a tener una visión más amplia de su rol como educador; es decir, que además de lo pedagógico incluya la estimulación del desarrollo holístico de la población que está a su cargo.

Por tal razón, existen planteamientos y argumentos que subyacen de la praxis pedagógica del docente de educación especial en cada uno de los espacios educativos, con competencias para lograr la promoción

integral del educando; el docente asume el compromiso que lo califica para atender a seres dotados de inteligencia, capaces de construir su aprendizaje para acceder a la cultura donde se desenvuelven, donde la lectura constituye parte consustancial a la existencia del ser humano, en la formación de ciudadanos para la vida productiva y creativa esto permite confirmar, que la falta de adquisición de las competencias básicas de lectura y escritura, se derivan principalmente por estrategias didácticas y metodológicas en el momento de abordar la enseñanza de estos procesos en la escuela; de allí que la estimulación para aproximarse a la lectura y la escritura en el nivel de educación básica, se ha constituido un factor de preocupación que se extiende a los estudiantes del nivel de educación secundaria y superior.

En esta investigación se recoge la preocupación de los profesionales de la modalidad de educación especial, área dificultades de aprendizaje, dentro de los espacios educativos por la enseñanza de la lectura, la cual se deriva de la pedagogía del docente en su que hacer pedagógico, en este sentido el interés de la investigación se centra en la visión de la competencia profesional del docente en función de su perfil en la atención integral de los educandos con necesidades educativas especiales, desde las perspectivas teleológicas y axiológicas.

### **Educación y sociedad**

La globalización que ha venido imperando en el mundo cambiante, desde el punto de vista social, económico, político, humanístico y tecnológico, la educación no escapa de ella y se proyecta impulsando cambios que permiten dinamizar y humanizar su misión. Es por ello que la escuela constituye el espacio socializador por excelencia, cuyo propósito queda establecido en el desarrollo integral del educando, expresados en contenidos pedagógicos que conducen a la formación intelectual, físico y mental; la cual se asume desde una visión interdisciplinaria para garantizar la atención educativa a niños, niñas, adolescentes y adultos con necesidades educativas especiales.

En un mundo de sociedades donde se requiere que todos los ciudadanos avancen y se desenvuelvan en igualdad de condiciones, con posibilidades de interactuar de una manera efectiva en el ámbito familiar, escolar y laboral concebida desde una visión humanista, la educación ha de garantizar el derecho de una formación integral basada en el respeto a la diversidad, en materia educativa los problemas que se han derivado de la masificación presente en países de América Latina, han planteado alternativas para solucionarlos, organizaciones internacionales a través de declaraciones como Educación para Todos, Carta de Tailandia (2008) manifiestan que el acceso a la educación se basa en torno al deseo de un mundo mejor, cuya finalidad es alcanzar la Educación Básica, erradicación del analfabetismo, mejorar la educación masiva, que en palabras de Guadalupe (2006) en uno de los informes de la UNESCO destacó en términos más generales que:

Latinoamérica ha avanzado más rápidamente que el resto del mundo en el acceso de los alumnos a la educación primaria, la preocupación de los gobiernos y la sociedad debe estar en la calidad de los sistemas educativos y en especial en la equidad con que las personas accedan a ellos (15).

Desde esta perspectiva, la comisión de la UNESCO (2004) analiza la problemática educativa de los países miembros en torno a las exigencias del siglo XXI, destaca la responsabilidad que tiene el docente ante los cambios esperados; pues se les exige una alta competencia, profesionalización y dedicación así como cualidades humanas óptimas. Se requiere, por tanto proveerlos de una formación pedagógica que les permita no sólo ser expertos, sino cómo enseñar.

En este margen de ideas, se ubica el “Proyecto Jóvenes de la Patria” que surge de la preocupación existente de un grupo de profesionales de incorporar a niños, adolescentes y jóvenes que por diferentes circunstancias en un momento de la vida estuvieron excluidos del sistema escolar; ellos se destacan por diversas problemáticas sociales, emocionales y familiares que incidieron en su proceso de enseñanza y aprendizaje; esto permite confirmar el rol del docente de Educación Especial como mediador en el abordaje de la lectura del sujeto aprendiz, que se involucra con el trabajo en equipo, privilegiando la función comunicativa y expresiva de la lengua oral y escrita.

Todas estas visiones permiten argumentar las palabras de Matsuura (2006):

Hay todavía demasiados niños que reciben una educación de escasa calidad y terminan sus estudios primarios sin haber adquirido las competencias básicas necesarias en lectura, escritura y cálculo, es imprescindible que en las políticas de educación se adopten planeamientos favorables a los más

pobres, si se quiere que el logro de sus objetivos beneficie a los niños del mundo sin escolarizar y a los millones de adultos analfabetas del planeta (25).

En esta línea de pensamiento, explica el autor que el progreso de un país está sustentado en su proceso educativo “Educación es lo que se necesita para desarrollarnos en el flujo de nuevos conocimientos”, en esta premisa se orienta lo planteado en el artículo 3 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), donde destaca que la educación es un factor fundamental para promover el desarrollo del país, con fines esenciales en la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a la dignidad, este principio se enfatiza en el artículo 102: “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental [...] el estado asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades”.

La formación del docente constituye un papel de suma importancia dentro del campo educativo pilar fundamental para el mejoramiento de la educación, aspecto considerable en el profesional preparado con un perfil que genere competencias para afrontar y asumir las exigencias de la sociedad actual, un docente responsable del hecho pedagógico especializado, con un perfil interdisciplinario capaz de orientar a la familia y a la comunidad bajo la concepción humanista, esto supone afianzar competencias pedagógicas para atender las necesidades del aprendiz como sujeto social, con el fin de lograr la inserción de estos educandos a la sociedad.

La reflexión en sí misma designa un concepto desde la visión de Odremán (2005):

Las políticas dirigidas a compensar las desigualdades económicas y culturales son competencias del estado con la cooperación de los diferentes sectores que integren el país. Es innegable, que muchos venezolanos no tienen acceso al sistema educativo por falta de recursos económicos de sus familiares o por la ubicación geográfica de sus hogares con respecto al hogar donde está la escuela y cientos de niños y niñas fracasan por falta de adaptación a la cultura escolar (82).

La citada autora expresa la importancia de mejorar la formación de los futuros docentes, dando paso a un diseño más humano y más global donde el futuro docente descubra el ser y el deber ser de la escuela de nuestros tiempos, la educación permanente de los docentes es concebida como un proceso social, que ocurre continuamente como resultado de la interacción con otros seres humanos.

Esta reflexión específica que el país ha asumido que la población presenta interferencias en sus aprendizajes, en un desfase de su proceso de enseñanza relacionado con bajo rendimiento, repitencia y deserción escolar, aun cuando son escolares sin compromiso en su integridad cognitiva, todo ello se pone de manifiesto en muchas ocasiones en forma de bloqueos en el proceso de la lengua oral y escrita, el pensamiento lógico: en los aprendizajes sociales y emocionales.

Estas ideas se sustentan en la concepción de que el ejercicio de la profesión docente implica el desempeño de los roles de administrador del hecho pedagógico, evaluador y facilitador de la atención integral de los educandos, investigador de metodologías y estrategias didácticas que responden a características e intereses de sus educandos, así como velar por la protección social que además de lo pedagógico incluya su pertinencia cultural como lector de su contexto social; y de todos aquellos elementos que faciliten el pleno desarrollo de las potencialidades de los niños, niñas y adolescentes.

Esto permite visionar las bases del conocimiento, teleológicamente la educación se desarrolla bajo una perspectiva humanista social; axiológicamente se señalan unos propósitos específicos del hecho pedagógico en la formación de un ciudadano con valores primordialmente, a la construcción social del conocimiento como proceso gradual donde el hombre es sujeto-objeto de la praxis histórica social.

Desde esta postura se reconoce la existencia en cuanto a la concepción del alumno y el proceso lector en concordancia con esta visión Serrón (2004) plantea que hay que “tomar en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos, sus intereses, la promoción de la autonomía y la pedagogía de la negociación” (46). Las consideraciones expuestas, ubican al docente como profesional responsable de la administración del hecho pedagógico en el proceso de la lectura, estas ideas se destacan en el plan nacional de lectura (2002-2012) que tiene como propósito:

Desarrollar la capacidad lectora y ampliar la experiencia de la lectura y la escritura en la sociedad venezolana, constituye un objetivo del estado venezolano que propone impulsar y consolidar un cambio significativo y generalizado en el comportamiento lector de la población para favorecer su desarrollo social (179).

En relación de las repercusiones del problema de la lectura a nivel del sistema educativo, la dirección de Educación Especial (2002) destaca que un alto porcentaje de la población escolar, pasa a engrosar las estadísticas de la modalidad de educación especial, ya que su rendimiento escolar se ve afectado por el fracaso en el aprendizaje del acto lector, situación que amerita referencia a los servicios del área dificultades e interferencias de aprendizaje, para recibir atención pedagógica especializada, la cual intenta compensar las oportunidades que no ha podido brindar la enseñanza regular.

Así mismo, se destacó la necesidad de difundir la lectura como proceso esencial para la formación integral de la persona, señala las evidencias obtenidas en las aulas, que los problemas no responden a la definición tradicional de dificultades específicas de aprendizaje, sino que ellos presentan un bajo rendimiento escolar debido a otras razones, entre ellas, se atribuye una importancia especial de otros indicadores de la enseñanza: superpoblación de los primeros grados, ausencia de normas para la selección de maestros, interrupción temprana de la enseñanza sistemática de la lectura, deficiencias didácticas que se evidencian en una preocupación por la mecánica del método en la enseñanza inicial, mientras que las técnicas de recuperación consisten en forma predominante en ejercitaciones funcionales.

Este recorrido, se destaca en el planteamiento de Bruzual (2002) estudios semántico-pragmático de los textos de iniciación a la lectura, concluye que:

Es importante destacar que el objetivo de la enseñanza de la lengua materna, y por ende, de la lectura y la escritura convencional debe ser planteada tomando en cuenta las condiciones psicológicas y sociales que rodean al niño y el conocimiento del uso que se hace de la lengua, brindarle los recursos y procedimientos adecuados para que haya un aprendizaje y desarrollo efectivo del lenguaje (149).

Retomando la expresión de la autora, concluye que los esfuerzos para mejorar la calidad de la profesión docente tienen el propósito de incidir positivamente en la formación de nuestros niños; sólo un docente con preparación teórica y práctica en el área de lenguaje puede permitir que el niño viva situaciones en las cuales sea: natural, necesario y útil, recurrir a la lectura como acto intrínseco que forma parte de su ser planetario. Es decir educar para la comprensión humana, allí se ubica la misión espiritual de la educación, enseñar la comprensión a las personas como condición y garantía de solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Entre otras razones, corresponde a los profesionales de la docencia abordar el campo educativo, todas estas referencias formuladas en torno al conocimiento como lo indica Páez (1999) que el docente “debe ser capaz de propiciar innovación y estar preparado para comprender e interpretar los procesos de aprendizaje y enseñanza, lo cual corrobora que éste no debe solamente conocer el qué enseñar, sino qué es importante que sepa enseñarlo” (282). El autor citado plantea que el profesional de este siglo debe caracterizarse por ser ante todo competente, agente de cambio, profesor, investigador, en fin debe distinguirse por ser intelectual, crítico e innovador.

Lo antes expuesto conlleva a formular la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los elementos teleológicos y axiológicos necesarios para generar un cuerpo teórico, para la construcción de las competencias pedagógicas del docente especialista en los procesos implícitos de la lectura del contexto sociocultural del sujeto aprendiz?

La necesidad de formar y promover educadores en Venezuela en los diferentes campos del conocimiento conlleva a la preocupación del papel protagónico del docente en el proceso educativo, partiendo de las reformas y la realidad existente del contexto social-educativo, cuando se destaca la formación de un individuo competente, activo y proactivo en una sociedad del conocimiento lo cual significa que el hombre siempre a través de nuevos procesos de aprendizaje, alcanza una nueva visión dentro de los niveles de desarrollo en los modos y estilos que hacen posible descifrar y alcanzar códigos cada vez más difíciles; en un sentido más amplio Castillo (2007) argumenta que la lectura puede considerarse como una “estructura operativa-cognitiva” en la que operan modos y estilos de conducta que reflejan por parte del sujeto su capacidad para descifrar códigos visuales en su contexto sociocultural.

En esta investigación desde su teoría de entrada, se desea dejar claro que la intención epistemológica surge cuando es comprendido que una teoría surge cuando es comprendido que una teoría científica explicativa y su lógica discursiva se corresponden con la realidad. Los enfoques de conceptualización relacionados con la interrogante de estudio del tema, se abordan desde la visión epistémica, por lo tanto se plantea la construcción social del conocimiento, como proceso gradual de aproximaciones sucesivas donde el hombre es sujeto-objeto de su praxis pedagógica.

## **Una visión epistemológica del proceso lector**

Toda reflexión filosófica sustentada por diversas investigaciones dieron un cambio en la visión de la lectura como habilidad y destreza; mencionando los estudios de la psicogenética y la perspectiva constructivista del aprendizaje de Piaget (1980), y aportes de Vigostky (1981), quienes han contribuido en la concepción del proceso de la lectura.

En un primer orden se consideran los aportes de Piaget (1980), quien explica la manera de aprender a través de sus propias acciones y construye sus propias categorías de pensamiento, al comparar, ordenar, clasificar, seriar, formular hipótesis, comprobar, reorganizar, esta teoría tiene sus implicaciones en la enseñanza; el aprendizaje depende del propio sujeto que se vale de sus procesos de pensamiento y no tanto de sus métodos o técnicas de enseñante.

Estas ideas encajan dentro del pensamiento de Vigostky (1981) en el proceso educativo del sujeto aprendiz, en los espacios donde se desarrolló la investigación, cuyos elementos esenciales parten de la experiencia pedagógica del docente de educación especial, integrada por los aportes teóricos desde la visión de tres paradigmas: cognoscitivista, constructivista y lingüista; la integración paradigmática conlleva a iniciar el diseño de propuestas pedagógicas en el ámbito de la lectura y redefinir el papel del docente desde una propuesta constructivista, haciendo énfasis en el aprendizaje del proceso lector. El punto de partida es el sujeto mismo, sus conocimientos previos, su realidad, su entorno, estableciéndose así una relación entre el lenguaje de la vida cotidiana y la escolar.

Otros fundamentos teóricos sobre la lectura y lectores han permitido constatar que en la lectura se han dado cambios, que se han suscitado con la ciencia; la psicología social tiene importancia para el ambiente enmarcado dentro del trabajo individual y grupal, la inclusión del sujeto en todas las disciplinas científicas asumidas dentro de la corriente humanista concepción del educando como persona con intereses y necesidades, estas concepciones han permeado las acciones pedagógicas y curriculares, un docente guía que oriente y acompañe al niño y al adolescente en su aprendizaje favoreciendo el proceso de acomodación y avance cognoscitivo. El constructivismo sostiene que el individuo en lo cognitivo, social y afectivo, no es sólo producto del ambiente, ni el resultado simple de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos factores.

En consecuencia el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, es una construcción del ser humano, a partir de lo expuesto, se pueden examinar los aspectos pedagógicos que integran los aportes teóricos inmersos en la realidad del sujeto aprendiz: desde la visión cognoscitivista, constructivista y lingüística adoptadas en una perspectiva ontoepistemológica que enfoca el proceso mental mediante el cual el sujeto aprende, estas ideas son consonantes con la visión de Caldera y Escalante (2007), cuando argumentan que “la postura constructivista asume que el conocimiento no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, se construye dentro de la lingüística textual reconoce los factores que influyen en la producción y comprensión del proceso lector” (21).

En concordancia la atención educativa, está sustentada sobre la base de las teorías pedagógicas. Entre ellas la teoría crítica de la enseñanza, donde se concibe el sujeto que aprende de manera activa, que construye de forma interactiva con sus pares y adultos significantes; utiliza como instrumento fundamental el lenguaje, proceso básico vinculado al desarrollo del pensamiento del educando. Esta teoría asume la acción comunicativa como base filosófica y considera a la educación como una praxis, cuya finalidad es el desarrollo de la personalidad del educando en un contexto determinado, el humanismo social realza la condición del ser humano como persona y ciudadano, y plantea un abordaje integral en el logro de la satisfacción de sus necesidades.

Tomando como vía las premisas que antecede, se ha planteado enfoques referentes a la lectura en los que se propone el reconocimiento de las palabras en un primer plano, requerido por la comprensión de la lectura que implica competencia, actuación: la escuela como casa de formación debe orientar hacia la consolidación de las competencias en lectura y escritura, en un sentido más amplio, el proceso lector constituye una habilidad lingüística que contribuye de manera determinante a la adquisición de los saberes humanos.

## **Competencia profesional del docente**

Exponer el perfil de la carrera docente implica estar inmersos en los cambios que han de tener los profesionales del campo educativo ante el reto y las demandas de las sociedades del siglo XXI, en función de las expectativas que tienen los miembros de una sociedad, sobre los roles que ellos desempeñan como representantes de la disciplina pedagógica, la formación con base en competencias tiene como eje esencial formar no sólo para la ejecución de actividades profesionales, sino para educar, aprender a analizar y resolver problemas, lo cual implica un enfoque investigativo. El pensamiento nos invita a abordar la realidad humana, social, ambiental, física, laboral y de producción como tejido sistémico en el cual cada ser humano tiene una responsabilidad vital para generar un mundo de mayor solidaridad con nosotros mismos con la sociedad, con la especie y con el cosmos. Esto implica trascender una docencia que por décadas se ha centrado en la transmisión de conocimientos a partir de un cambio-transformación de nuestro pensamiento donde el docente constituye un papel importante dentro del campo educativo, pilar fundamental para el mejoramiento de la educación, aspecto considerable en el profesional preparado con un perfil que genere cambios competentes para afrontar y asumir las exigencias de la sociedad actual.

La reflexión hermenéutica nos resplandece para pensar desde ideas de Morín (2000) cuando expresa que:

La educación del futuro deberá velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad y que la diversidad no borre la unidad, existe una unidad humana, la unidad no está solamente en los rasgos sociológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad propiamente biológica. En el seno de la unidad humana, comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad (59).

Lo expuesto por el autor conlleva a considerar que los procesos de integración, diversidad están inmersos en el ámbito educativo, donde la organización escolar, los docentes deben asumirla desde la integralidad del ser humano; es decir en los aspectos sociales, emocionales, cognitivos, familiares entendiendo que para los escolares con necesidades educativas especiales no es una limitante y que la educación debe velar por el respeto a la condición humana, esto implica situarlo dentro del contexto donde se desenvuelve, dignificándolo como persona, garante de deberes y derechos más allá de su condición.

El ejercicio de la profesión docente, implica el desempeño de los roles de administrar el hecho pedagógico, evaluador del proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos, facilitador, orientador, investigador de metodologías y estrategias didácticas que respondan a características e intereses de sus alumnos.

Por lo tanto se establecen diferencias entre el docente de educación especial, y un docente formado para atender a los educandos de otros niveles y modalidades del sistema educativo, estriba en la aplicación de métodos, estrategias y recursos especializados, que responden a las características y necesidades educativas especiales de la población que requiere de adaptaciones curriculares que fueren necesarias, esto implica que el proceso de formación de este docente está orientado a propiciar la innovación y el desarrollo educativo y de participar consciente y creativamente en la elaboración de diseños pedagógicos que conducen a propiciar y potenciar el aprendizaje de la población, facilitando el proceso social, cultural, científico y tecnológico del país, con dominio teórico y práctico de los saberes básicos de las áreas del conocimiento inmersas en los programas oficiales o áreas de especialización.

Es por ello que se debe partir de la pedagogía como ciencia social que estudia al educando como sujeto del hecho pedagógico independiente de sus características y condiciones, asumida desde una perspectiva holística como ente biopsicosocial, en interacción con su medio.

### **La cultura diversa desde el aula**

En lo concerniente al ámbito educativo, se ha de conjugar con un nuevo contexto de pensamiento; un nuevo paradigma, en el que la atención a la diversidad y comprensividad aparecen como referentes y principios dialécticos sobre lo que ha de sustentarse en todo el sistema educativo, inmerso en la integración de la cultura diversa. Desde los comienzos de la cultura occidental, el tema de las diferencias ha interesado a grupos de pensamientos desde los filósofos, artistas, políticos, religiosos y científicos, al transcurrir de las épocas ha variado con el tiempo, la diversidad como característica que define a la cultura y sociedades contemporáneas cobra auge inusitado como consecuencia de los movimientos migratorios recientes como acertadamente la cultura, lenguaje, género, comportamiento social, territorio geográfico, orientación religiosa, política o cualquier otra dimensión.

A medida que las investigaciones dentro del campo de la psicología y de la pedagogía diferencial se han ido desarrollando, el estudio de las diferencias individuales se tiende a ver de forma más cohesiva, por ende la investigación ha tenido que ir abriendo sus puntos de vista desde el estudio específico de determinadas clases de atributos hacia programas dentro del campo de investigaciones más complejas.

En atención a la problemática, respecto a las diferencias individuales, éstas difieren en sus características, difieren en el nivel de rendimiento en la rapidez con que se aprenden y en los estilos de aprendizaje. “Estas diferencias pueden tener implicaciones importantes para la educación, la enseñanza, el currículo y la política educativa” (Cardona, 2003: 34).

Teniendo en cuenta la creciente diversidad en las aulas, se hace necesario construir un cuerpo teórico de conocimiento acerca de las diferencias individuales, con el objetivo de contribuir a desmitificar ideas preconcebidas y estereotipadas.

### **La enseñanza y el aprendizaje estratégico**

Otra consideración a plantear parte de las estrategias como factor fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, expresión aparecida en estos últimos años, empleada en los términos educativos para atención a la diversidad de escolares, cuyo principal desafío al que se enfrenta es promover adecuadamente que todos los niños, y adolescentes alcancen los objetivos de aprendizaje previsto en cada etapa educativa hoy por hoy, para conseguir estos objetivos es imprescindible que los escolares en el aula a la vez que aprenden conceptos y procedimientos, aprendan también el uso adecuado de estrategias que van a influir en el grado y en la calidad del conocimiento construido.

Desde la definición conceptual de estrategia formulada por Nieda y Macedo (2001) está formada por:

Un sistema de acciones dirigidas hacia un objetivo (potenciar, modificar, cambiar, reorganizar el desarrollo). Dichas acciones tienen un carácter extraordinario (ayuda extra de tipo educativa, psicológica, media o de otro tipo) que responda a los principios de individualización y personalización de la respuesta pedagógica, desde la perspectiva de las necesidades y potencialidades (75).

Desde esta postura que se adopta, surgen tres temáticas importantes desde el punto de vista educativo: (a) la importancia de la motivación de los escolares que determina su interés por aprender, sus conocimientos previos que guían el aprendizaje; (b) la relevancia de la conciencia de uno mismo y de la autorregulación de la propia cognición como condición previa a un aprendizaje adecuado; y (c) el papel destacado que puede tener la interacción social para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje.

Por consiguiente, el desafío consiste en lograr que los niños construyan un conocimiento sobre el lenguaje oral desde los aspectos cognoscitivos, críticos y reflexivos; estas prioridades están estrechamente conectadas con los planteamientos del Currículo Básico Nacional en cuanto a la enseñanza de la lengua.

### **Conocimiento generado**

A continuación se presentan algunas aproximaciones teóricas, donde se develaron las competencias pedagógicas del docente de educación especial en el rol que desempeña dentro de los espacios educativos en función de su efectividad y eficacia en la atención educativa integral de los niños, niñas, adolescentes y adultos significativos, cuyo soporte se basa en la orientación humanista social que sustenta el hecho educativo desde dimensiones que permiten fortalecer el desarrollo armónico de la personalidad, respeto a la diversidad al ser humano como persona con el propósito de favorecer y contribuir al ingreso, prosecución y culminación académica; para dar continuidad en el sistema educativo en función de una participación activa en la sociedad.

A partir de lo expuesto se fijan propósitos que conllevan al marco conceptual de la teoría formulada; estas son las bases epistemológicas, axiológicas y teleológicas de las ciencias pedagógicas donde está inmerso el docente de educación especial, el docente de aula regular, el proceso lector de los educandos, las teorías de aprendizaje y la diversidad en el aula.

### **Propósitos axiológicos y teleológicos**

La pedagogía del docente de educación especial responde a la finalidad de conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones, la de la persona y la del rol docente que constituye la alternativa de intervención en cada uno de los espacios educativos mediante la praxis

pedagógica, el diseño curricular, la evaluación y reevaluación de estrategias adecuadas para la enseñanza de contenidos a los educandos en diferentes contextos.

La postura epistemológica surge de la construcción social del conocimiento como un proceso gradual de aproximaciones sucesivas donde el hombre es sujeto-objeto de su praxis pedagógica, a partir de esta contextualización emerge el educando, como un ser activo, un ente biopsicosocial espiritual en interacción con sus pares, con el medio, a quien el hecho pedagógico, debe garantizar su formación ciudadana y capacitarlo para transformarse a sí mismo y a la sociedad.

La epistemología desde sus preceptos, que profundiza en los conceptos, leyes y métodos de una ciencia, se convierte en un enfoque general en el logro de la excelencia que se aspira, en cuanto a la necesidad que tiene la sociedad de formar a las nuevas generaciones de acuerdo a sus intereses, la esencia de los objetivos en y su naturaleza social, en el que la expresión concreta del aula, se manifiesta en las relaciones entre los estudiantes y los profesionales de la docencia, tiene su esencia social en la preparación para la vida de las nuevas generaciones, la escuela es por excelencia una institución social para formar a ciudadanos aptos, es decir una educación para la vida tiene que ser productiva laboral, creativa, investigativa y transformadora del contexto social, elementos importantes a considerar dentro de la realidad educativa parte, de la poca información que manejan los docentes de aula regular para enfrentar situaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta a las necesidades que presentan los niños y niñas para asumir los cambios que demandan los avances técnicos y científicos en el campo de la educación, específicamente en la enseñanza de la lectura problemática que trae como consecuencia que el docente a cargo del aula regular no proporciona los conocimientos académicos, habilidades generales y específicos que se adapten a las necesidades de los educandos, consideración que es vista a la luz del docente especialista.

Esta teoría de entrada orienta teleológicamente a nuestra educación sustentada en una perspectiva humanista el cual concibe al ser humano en su condición especial, donde el docente dentro de su praxis pedagógica en su dimensión explícita, la educación especial como hecho pedagógico responde a la finalidad de la educación general y a su concepción como proceso integral, permanente, continuo y sistemático de formación de educandos con necesidades educativas especiales.

En concordancia con estas fases, el docente de educación integral debe retomar su rol de mediador, aseveración realizada por los docentes especialistas de área dificultades de aprendizaje; para direccionar el proceso de aprendizaje, es decir un docente responsable de hacer participar, actuar y reflexionar al alumno y al colectivo, la innovación en el que hacer para transformar la realidad educativa, a través de una enseñanza que propicie el desarrollo psíquico y permita compensar, cualquier necesidad individual, convirtiendo el salón de clase como un espacio de participación e interacción constante donde el lenguaje juega un rol vital en el desarrollo de los procesos psicológicos del niño.

Elementos desde una visión enmarcada en los aspectos ontológicos de la realidad estudiada, cuyo piso obedece al docente de educación especial y sus implicaciones en la lectura, inmersos en el proceso integral de la naturaleza del ser humano, asumiendo el problema desde los espacios educativos del aula, para todos aquellos responsables de la enseñanza resulta primordial identificar y apreciar los valores que se transmiten, el papel del docente en el hecho pedagógico, donde se ha planteado la educación desde la exterioridad, un proyecto ético, axiológicamente se señalan unos propósitos específicos en la formación de un individuo con valores, donde el docente en cada una de sus disciplinas debe ofrecer un ambiente pedagógico favorable a la cultura escolar respetando las diferencias individuales desde el principio de la dignidad humana, un debate lógico y crítico que permite que la realidad y el mundo, el individuo y la sociedad sean conceptualizadas, comprendidas, explicadas en un intercambio productivo de diferencias y perspectivas, una nueva pedagogía que haga de la pregunta una vía a la investigación y de la enseñanza un concepto para plantear la cultura, el pensamiento, el lenguaje y la ética.

El pensamiento se expresa por el lenguaje, somos lenguaje y este puede adquirir mayor competencia para la expresión y la creación simbólica, desde una nueva forma de enseñanza de la lengua materna que vincule lenguaje y vida, sociedad y expresión crítica, que muestre otras formas de leer y escribir sobre todo para confrontar nuestro mundo cultural y social.

## **Bibliografía**

Bruzual, R. (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Maracaibo: Universidad del Zulia, Astrodata.

- Caldera, R. y Escalante, D. (2007). *Enseñar y aprender a escribir en el aula*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Cardona, M. (2003). Pedagogía diferencial: Educación especial. Proyecto de cátedra. Universidad de Alicante, Departamento de Psicología de la Salud.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, Marzo 3, 2000.
- Guadalupe, C. (2006). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago: UNESCO.
- Matsuura, K. (2006). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. La alfabetización, un factor vital*. París: UNESCO.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2002-2012). *Plan nacional de lectura*. Caracas: Venezuela.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Caracas: IESALC. FACES. UCV. CIPUSST.
- Nieda, J. y Macedo, B. (2001). *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Odremán, N. (1995). *El rol de las universidades venezolanas en formación de lectores autónomos*. Caracas.
- Páez, H. (1999). Perfil de competencia del docente de educación superior. *Revista Ciencias de la Educación*. (282).
- Piaget, J. (1980). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Serrón, S. (2004). El enfoque comunicativo y sus implicaciones, una visión desde la enseñanza de la lengua materna en educación superior. *Acción Pedagógica*. 13 (46). Caracas: UPEL.
- Vigostky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- UNESCO. (2004). Documento que divulga la realidad de América Latina.
- (2008). Carta de Tailandia.

---

Dilia Matilde López Torres, doctora en Educación (2011) egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Maracay-Edo, Aragua. Profesionally se desempeña como docente de la especialización Educación para la Integración de Personas con Discapacidad, ponente y conferencista en congresos nacionales e internacionales.

---

# O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DO TEXTO VISUAL

---

Carolina Fernandes

[carolinafernandes@unipampa.edu.br](mailto:carolinafernandes@unipampa.edu.br)

UNIPAMPA

Bagé - BRASIL

---

## Resumo

A linguagem, ao ser compreendida não como instrumento de comunicação, mas como materialidade do discurso, pode ancorar a prática pedagógica do professor tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, permitindo que outras materialidades, além do verbal, sejam contempladas. Essa concepção está calcada na Análise do Discurso de tradição francesa, a qual entende os processos de leitura e escrita como gestos interpretativos singulares, constituídos por sujeitos sociais afetados mutuamente pela ideologia e pelo inconsciente. Os sujeitos são colocados em posição ativa tanto na função de autores como na de leitores, visto que interferem no processo de produção/transformação dos sentidos. Sendo assim, o presente trabalho, ao ter como base a abordagem discursiva da linguagem, tem por objetivo investigar um método de ensino de escrita e leitura a partir do texto produzido apenas por imagens. Serão analisadas as produções verbais de alunos do Ensino Fundamental (nível primário da educação básica), sextos e sétimos anos, a partir de narrativas visuais produzidas por ilustradores renomados brasileiros assim como estrangeiros. Além disso, serão analisadas produções textuais visuais dos próprios alunos, mostrando os deslocamentos que sofrem os conceitos de textualização no âmbito da linguagem visual. Com essa reterritorialização do campo de estudo da linguagem, a Análise do Discurso de linha francesa reformula conceitos como os de sujeito, memória, interpretação e texto, propondo desafios teórico-metodológicos para o ensino de língua seja materna ou estrangeira. Como resultado da avaliação da metodologia de ensino adotada, percebemos que o uso dos textos visuais no ensino de leitura e escrita, contribui para a instauração da autoria por parte dos alunos, o que estimula o posicionamento crítico e a criatividade.

**Palavras-chave:** leitura - escrita - texto visual

---

## Considerações iniciais

Nesse texto, tratarei de alguns aspectos da leitura dos livros de imagens à luz da Análise de Discurso de linha francesa e sua motivação para atividades de escrita da linguagem verbal. Para essa linha teórica, a imagem é vista como uma materialidade discursiva, cuja textualidade é específica e pode sim ser escrita e lida.

Para tratar da especificidade da textualidade dos livros que apresentam, com exceção do título, apenas imagens, analisarei dois recursos autorais, a disposição das imagens nas páginas e a parte final da narrativa, de modo a buscar compreender como a escrita do texto visual afeta sua interpretação, podendo produzir, além de efeitos de fechamento, efeitos de abertura.

O presente trabalho propõe discutir, portanto, a leitura na sua forma polissêmica, deslocando, assim, a noção de texto, autoria e a própria de leitura, possibilitando diferentes efeitos de sentido para um mesmo texto.

## Livro de imagem: definição e origem

Dentre as várias designações para livros de imagens, são usadas: livros-imagens, livros sem palavras, narrativas visuais e livros-álbuns. Recebem essas designações porque, com exceção do título da obra, os livros de imagens são textos constituídos apenas por imagens. Mesmo havendo a linguagem verbal em alguns momentos, as palavras fazem parte do cenário visual ou são trazidas no *peritexto*, expressão de Jouve (2002) para denominar os textos que circundam a obra na orelha ou na capa e contra-capas.

A história da criação dos livros de imagens tem seu início no século XIV com a *Bibliae pauperum* inspirada nas decorações eclesiásticas dos séculos IV ao XIV, nas quais as imagens do Velho e do Novo Testamento eram justapostas para incitar uma “continuidade espiritual” entre os textos sagrados. Segundo Manguel (1997), a *Bibliae pauperum*, ou bíblia dos pobres, tinha a função de doutrinar os iletrados. Ela ficava aberta em cima de um atril na Igreja e podia ser vista durante as missas.

Já os primeiros impressos para crianças eram cartilhas: “hornbooks”, “batledores” ou “catones”. Páginas coladas a um suporte, que a primeira vista podiam servir também de palmatória. Estas começam a ser usadas em 1440 e continuam a aparecer até 1850. Além do alfabeto, incluíam orações, ensinamentos morais ou políticos. Segundo a ilustradora Angela Lago (s/d), logo as crianças descobriram os “chapbooks”, “pliegos sueltos”, “folhas volantes” ou “de cordel” com as baladas, anedotas, contos maravilhosos, episódios de cavalaria, que eram produzidos para os adultos, e se apossam dessas narrativas populares. Começa aí o interesse pela leitura como entretenimento e não só para instrução.

O entretenimento das narrativas populares ganha um novo ingrediente com as ilustrações, inspiradas nos baralhos de carta (Martins, 1957) e no século XVIII produzidas em tipos móveis de madeira, técnica conhecida como xilogravura. A ilustração dos primeiros contos de fadas como “A Bela e a Fera”, “Cinderela” e “Chapeuzinho vermelho” foram feitas com essa técnica, o que produzia um efeito sombrio e de suspense, o oposto produzido pelas adaptações modernas de Walt Disney.

Já com relação aos livros de imagens produzidos para crianças, não há uma obra considerada marco referencial. Sabe-se que, no Brasil, em 1969, o primeiro livro contendo apenas imagens foi produzido pelo artista visual Juarez Machado, *Ida e volta*, que foi publicado somente em 1975. Desde então, as narrativas visuais conquistam o mercado e, em 1982, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil reconhece o trabalho do ilustrador como escritor e inclui na sua premiação anual a categoria de Melhor Livro de Imagens, sendo “A Bruxinha Atrapalhada” de Eva Furnari o primeiro livro premiado.

A historicidade do livro de imagens se faz a partir da *bibliae pauperum*, dos primeiros escritos infantis (como os hornbooks) e das narrativas de cavalaria dos *pieglos soltos* e sobretudo se faz seguindo o desenvolvimento da ilustração que de uma forma ou outra se confunde com a história da arte visual como sugere Oliveira (2008).

É, então, no entrecruzamento das artes visuais e da arte literária, que o sujeito produtor desse tipo de livro acaba descobrindo novas formas de produzir sentido ao explorar a materialidade da obra. Desde o século XIX, quando, segundo Oliveira (2008), a ilustração de livros atinge a massa, as técnicas de ilustração não cessam de se ampliar. Hoje, como explicita Alarcão (2008), as técnicas usadas são muito variadas, dependem desde o tipo de papel onde se fará o desenho ao material que se utilizará para desenhar: lápis, pincel, *mouse*, caneta digital, entre outros; e dependem fortemente da tinta que se aplica conforme o papel e o instrumento escolhido: nanquim, guache, aquarela, acrílica, óleo, pintura digital etc. Para o ilustrador Odilon Moraes (2008: 49), a escolha desses instrumentos faz parte do *projeto gráfico do livro*, o qual define o *corpo* que terá o livro, ou seja, sua “forma, tamanho, cor, textura” e tudo que pode se apresentar aos sentidos do leitor, dando um aspecto sensorial ao objeto livro. O projeto gráfico ou *designer gráfico* do livro envolve, portanto, questões estéticas e conceituais da obra que são discutidas em reunião editorial para definir o caráter ou identidade do livro. Percebo o projeto gráfico do livro como o primeiro passo para a produção de sentidos no texto imagético ou verbo-imagético, para a constituição de sua autoria. Uma imagem pintada à aquarela ou uma que resulta da colagem entre tecido, palha e fitas já diz respeito ao processo discursivo de escrita de um livro. As cores, as formas, o tamanho do livro, tudo significa. Segundo Cavallo e Chartier (1997: 8), não se pode separar o texto de sua materialidade, visto que “as pessoas manuseiam objetos”. Elas sentem o livro, seu peso, sua textura, seu cheiro (além da visão, é pelo olfato que sabemos se um livro é novo ou antigo e isso também interfere na nossa relação com o objeto livro).

Além de explorar o livro na sua forma material, para Moraes (2008: 50), o projeto gráfico do livro infantil ou juvenil indica “uma proposta de leitura”, que lhe implica um “ritmo” e, para os estudiosos da linguagem, define um lugar de leitura, que é a imagem feita pelo autor do leitor daquele livro, *leitor imaginário* para Orlandi (1996) e *leitor modelo* para Eco (1979). A partir da imagem que se projeta do leitor é que vai se forjar o projeto gráfico do livro. “Um escritor jamais escreve um livro para não ser lido” afirma Barthes (2008), por isso é preciso reconhecer um lugar para esse leitor, o qual será ocupado ou não pelo leitor efetivo, pois este pode romper com o planejamento de leitura e criar seu próprio espaço significativo. Assim, é o próprio leitor que constrói o espaço do autor, delimitando seus limites, seus retornos, explanações, detalhes, tudo que será projetado, escrito, passa primeiro pela leitura.

### A noção de texto para a Análise do Discurso

Tratar de um objeto pouco explorado nos estudos da linguagem traz alguns desafios, dentre eles, eleger uma teoria linguística que dê conta de toda a potencialidade dos textos escritos por imagens. Por isso, optamos por uma articulação entre a Análise do Discurso, tomada como suporte teórico principal, a picanálise e os estudos sobre ilustração, leitura e escrita numa perspectiva histórica.

Elegemos dentro da área dos estudos da linguagem a Análise do Discurso como escopo teórico principal por se tratar de uma disciplina de entremeio cujo objeto de estudo, o discurso, sendo materialidade ideológica<sup>1</sup>, a nosso ver permite a abordagem de diferentes materialidades. Pêcheux (1993: 82) define o objeto discurso como sendo *efeito de sentido entre interlocutores*, o que nos permite julgar que não há uma forma específica de materialização dos sentidos. O próprio fundador da Análise do discurso Francesa alertava para a emergência de se investigar materialidades discursivas que não são propriamente linguísticas:

Existe, por outro lado, um sistema de signos não-linguísticos tais como, no caso do discurso do parlamentar, os aplausos, o riso, o tumulto, os assobios, os “movimentos diversos”, que tornam possíveis as intervenções indiretas do auditório sobre o orador; esses comportamentos são na maior parte das vezes *gestos* (atos no nível do simbólico) mas podem transbordar para intervenções físicas diretas; infelizmente, faz falta uma *teoria do gesto como ato simbólico* no estado atual da teoria do significante (Pêcheux, 2009: 78).

Analisando o discurso de um parlamentar, Pêcheux (2009) conclui que não é suficiente analisar a materialidade linguística desse discurso, que há outras materialidades igualmente ideológicas que influem no processo discursivo como a manifestação gestual do auditório que molda possivelmente a fala do orador como também pode levar a agressões físicas entre os parlamentares. Esses “gestos no nível simbólico” como define Pêcheux (2009) não podem ficar incólumes para o analista. Portanto, assim como a materialidade linguística, os gestos e as imagens passam a se tornar material de estudo, já na França encontramos no trabalho de Courtine (1999) em *La toque de Clémentis* a análise de uma foto mostrando a atuação da memória discursiva por meio da imagem apagada de um político cuja presença-ausência se manifesta pela imagem de seu gorro emprestado a outro político que permanece na fotografia da qual foi retirado. Também o próprio Pêcheux (1990) se aventura pela análise do não-verbal ao tratar do enunciado *on a gagné* analisado em *Discourse: Structure or Event?*, onde mostra que a forma material e a entonação do enunciado remete a uma formação discursiva diferente da qual estava sendo utilizado no momento da vitória de François Mitterrand na França, o que compreende um deslocamento da ordem de um acontecimento discursivo. Essas análises abrem espaço para a investigação do não-verbal em uma perspectiva discursiva, tomando a imagem ou os gestos como materialidades do efeito de sentido e não apenas como signos atuantes em um sistema como o quer a Semiótica, teoria tradicional na Linguística para o trato do não-verbal.

Ao assumirmos a perspectiva da Análise do Discurso no trato dos textos escritos apenas por imagens, estamos nos afastando da ideia de que a imagem transmite uma mensagem, como se fosse um código, mas que é, assim como a língua, opaca e possibilita diversos modos de leituras. Essa perspectiva discursiva no tratamento do não-verbal também vai afetar a noção de *texto* entendida em AD como *unidade de análise*. Assim, sendo o texto o material pelo qual o analista se debruça para atingir o processo discursivo, este é

<sup>1</sup> Por materialidade ideológica entende-se, conforme a leitura de Orlandi (1996) sobre as obras de Michel Pêcheux, que o discurso é materialização dos efeitos de sentido que se estabelecem entre os interlocutores, sendo que o locutor sempre procurará conduzir os sentidos para certa direção.

percebido como a textualização do discurso que pode se efetuar por meio de imagens, gestos, sons, ou palavras como propõe Orlandi (2008: 89):

Se texto é, como dissemos, a unidade de análise afetada pelas condições de produção e pela memória, ele é, para o analista, o lugar da relação com a representação física da linguagem, onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho - material bruto – mas é sobretudo espaço significante.

Portanto, o texto se apresenta na Análise de Discurso como unidade de análise que nos dá acesso a um “espaço significante”. O texto é esse próprio espaço onde os sentidos circulam, são produzidos ou silenciados, direcionam interpretações ou abrem para diferentes possibilidades. Nesse espaço atuam dois sujeitos que se constituem no próprio discurso: o *autor* e o *leitor*. Para Orlandi (1996), o sentido do texto é *intervalar*, ou seja, se situa no espaço entre esses dois *sujeitos discursivos*, não os sujeitos empíricos, mas aqueles inscritos no discurso. Em Análise do Discurso, o sujeito é constituído pela articulação entre o sujeito psicanalítico e o ideológico.

Para a psicanálise, o sujeito não é um *a priori*, ele é constituído pelo discurso do Outro, reconhece-se como sujeito pelo discurso do Outro, que para Lacan se refere geralmente ao discurso materno. Isso é o que o torna heterogêneo, não acabado, cindido. Segundo Carreira com base em Hall (2001: 54), a psicanálise surge como uma crítica à teoria logocêntrica do sujeito cartesiano, rejeitando uma *noção de identidade integral, originária e unificada* por um sujeito inacabado, “em suspenso” de acordo com os termos lacanianos.

Tanto para a psicanálise quanto para a AD o sujeito não é um mero enunciador, que está na ponta de um canal para receber ou produzir uma mensagem. Segundo Ferreira (2000: 23), o sujeito, “produtor de sentidos”, *estabelece uma relação ativa no interior de uma dada formação discursiva; assim como é determinado, ele também a afeta e a modifica em sua prática discursiva*. Por isso, dizer que ele constrói e é construído em suas práticas sociais. É na produção de sentidos, nas práticas discursivas, que *o indivíduo é interpelado em sujeito social*, como postulou Pêcheux (2009) com base em Althusser. E acrescentou que essa interpelação ideológica se dá via inconsciente, de acordo com: *o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados* (Pêcheux, 2009: 133), resolvendo a questão do “estar livremente assujeitado”. Ora o sujeito só pode aceitar “livremente” seu assujeitamento ao Outro inconscientemente. Sendo assim, o sujeito discursivo é um “efeito ideológico” que se constitui na materialidade da língua segundo um processo que lhe escapa a consciência.

A *ideologia* e seu recalque pelo *inconsciente* é, portanto, o ponto chave da AD, sendo que sua concepção não remete mais somente a lutas de classe, mas é definida por Orlandi (1996: 31) como *interpretação de sentido em certa direção*. É uma prática significativa que surge *como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história*, sendo esse o modo pelo qual a linguagem produz sentido. E é por este ponto de vista, o do *sentido*, que abordamos a questão da ideologia na constituição do sujeito-leitor e do sujeito-escritor dos textos imagéticos. É o aspecto ideológico da linguagem que permite o surgimento de sentidos possíveis e não de um único sentido nos atos de linguagem. Isso ocorre porque os sujeitos estão inscritos em diferentes *formações discursivas* que, segundo Pêcheux (1993), representam na linguagem as *formações ideológicas* responsáveis pela constituição do sujeito. Assim, imagem e palavra sempre carregam em si a possibilidade de abrigar diferentes interpretações.

Já os recursos que determinam o direcionamento de sentidos nos textos dizem respeito à sua *autoría*. A AD julga o *autor* como uma categoria teórica inscrita no processo discursivo, ou ainda, uma *função*, como propôs Foucault (1992), que organiza a superfície textual a fim de conferir-lhe uma aparente homogeneidade. O autor não é, portanto, o indivíduo que assina uma produção textual<sup>2</sup>, mas um princípio que costura, amarra as diferentes posições-sujeito dentro do texto, objetivando criar um efeito de unidade textual que se apresenta na forma de um texto coerente, transparente, com início, meio de fim.

Nesse aspecto, para Gallo (1994), o *texto* não passa de um efeito, sendo o “efeito-texto” resultante do processo de textualização gerado pelo sujeito que, ao desempenhar sua função-autor, cria ilusoriamente um efeito de completude, dissimulando sua constituição heterogênea e fragmentada. Desse modo, Orlandi (2008: 13) conclui que o texto não é unidade empírica, mas unidade imaginária, produto do esquecimento, de duas ordens<sup>3</sup>, do sujeito de ser origem do seu dizer e de poder ter controle sobre aquilo que diz.

<sup>2</sup> Essa perspectiva se assemelha a de Barthes (1968/[1988]) para quem o autor, como ser biológico, dotado de uma biografia que influenciaria na interpretação da obra, estaria condenado à “morte”, deixando ao leitor o papel principal na produção de sentidos da obra.

<sup>3</sup> Esquecimentos n° 1 e 2 conceituados por Pêcheux e Fuchs (1993).

A propósito dos textos escritos por imagens, lançamos a hipótese de que a produção do efeito de unidade funciona de modo diferente da do texto verbal. As imagens apontam para diversas possibilidades de leitura e observamos previamente que mesmo sua combinação em sequências narrativas não é, muitas vezes, suficiente para garantir uma leitura aproximada daquela proposta pela autoria. Devido a sua própria natureza, é instigante analisar o modo de produção do efeito de unidade nos livros que se produzem apenas com imagens.

Assim, já se anuncia uma diferença no modo da imagem significar com relação à palavra. Se em uma temos uma leitura mais ancorada no que Martins (1982) chama de *leitura racional*, com a imagem a leitura é mais *sensorial* e *emocional*, por isso não há como o autor direcionar as sensações e emoções dos seus leitores. A diferença na leitura no que diz respeito à imagem e à palavra também é abordada por Souza (2001) para quem a sobredeterminação do icônico pelo verbal deve ser revista, para ela (Souza, 2001: 70), *a palavra não pode ser a moeda de troca das imagens. É a visibilidade que permite a existência, a forma material da imagem e não sua relação com o verbal*. Logo, a escrita sobre o livro de imagens em linguagem verbal não pode ser vista como uma “tradução” do livro, mas como a possibilidade de acesso às suas mais diversas formas de interpretação. Percebendo essa postura frente à leitura do livro mudo, o leitor pode reconhecer sua leitura legítima dentre outras leituras sem que um modo de interpretar se sobreponha ao outro. Dessa forma, o leitor assume a posição de autor no próprio ato de leitura sem que recorra a meras descrições vazias de sentido, pois como propõe a mesma autora (Souza, 2001: 74):

Ler uma imagem, portanto, é diferente de ler a palavra: a imagem significa, não fala<sup>4</sup>, e vale enquanto imagem que é. Entender a imagem como discurso, por sua vez, é atribuir-lhe um sentido do ponto de vista social e ideológico, e não proceder à descrição (ou segmentação) dos seus elementos visuais.

Assim, dentre os estudos da linguagem, a AD torna-se um suporte teórico favorável à análise do não-verbal, possibilitando-nos sua abordagem a partir do nível do simbólico. Logo é de interesse dessa disciplina todo processo de produção de sentidos, e a regularidade que busca é própria desse processo e não se encontra em uma sistematicidade pré-estabelecida. É por isso que Ferreira (2000) afirma que a língua na AD é um lugar de *resistência*, de transgressão da estrutura fixa e enrijecida da sintaxe formal, assim como a imagem cuja sintaxe se apresenta *fluida* como observa Barthes (1988).

Para Orlandi (1996), à AD interessa a *ordem da língua*, e não sua organização. Esta é levada em conta somente como um pressuposto para se ter acesso à ordem da língua que conduzirá ao discurso. Falar em ordem e não em organização significa considerar a materialidade simbólica em relação à história. A língua resiste, porque é afetada pela história. Martins (1957), Manguel (1997) e Cavallo juntamente com Chartier (1997) mostram pela própria história da escrita e da leitura que a língua ainda resiste em sua materialidade, pois nasce como imagem, se desenvolve como som e por determinação social e cultural acaba se legitimando como palavra por meio do *grafismo* (Gallo, 1994). No entanto, a imagem enquanto linguagem resiste, e ainda resiste em texto ou em livro por meio dos livros mudos. É o que os trabalhos sobre a história da leitura e da escrita nos possibilitam concluir previamente.

Ferreira (2000: 29) lembra que o conceito de *história* em AD nada tem a ver com evolução ou cronologia, se refere diretamente ao *sentido*. Retomando Henry, a autora (2000) explica que não há fato ou acontecimento que não produza sentido, *não reclame interpretação*. Assim, fala-se na AD em materialidade da língua, pois esta é concebida, ainda com Ferreira (2000), “como *corporalidade*, como materialidade, que é de natureza linguística e histórica simultaneamente”. Pela materialidade discursiva ser afetada pela história, os diferentes modos de leitura são próprios desta. Na próxima seção, veremos de que forma a opacidade da linguagem visual pode possibilitar diferentes modos de ler uma mesma narrativa.

### Efeito de fechamentos e aberturas nos livros de imagens

A função-autor é o princípio que organiza a sequência das imagens produzindo um efeito de unidade ao livro de imagens, que implica no efeito-autor. O sujeito, ocupando o lugar discursivo de ilustrador, ao produzir um livro somente por imagens, desdobra-se em duas posições-sujeito. Os sentidos produzidos para o livro surgem da tensão entre essas duas posições-sujeito, a de escritor e de artista visual, sendo que uma afeta a constituição da outra produzindo um discurso literário próprio desse imbricamento entre o literário e o visual. O esquema mostra esse imbricamento entre a criação literária, que parte da posição-

<sup>4</sup> É nesse sentido que entendemos a expressão “livro mudo”, pois as imagens do livro não comunicam, mas significam no próprio silenciamento do verbal.

escritor, e a criação estética, advinda da posição-artista visual na constituição do sujeito produtor do livro de imagens. Desse modo, essas posições entram em jogo mutuamente numa relação de dependência, não há sucessão ou alternância, a criação literária e a criação estético-visual se constroem simultaneamente.

A posição-artista interfere no discurso do produtor do livro de imagens no momento em que este faz do livro o que Angela Lago chama de *campo de experimentação*, onde é possível explorar novos recursos visuais na produção de efeito de sentido, diz a ilustradora (s/d): “Mas, afinal, o que é um livro de imagem? Como o códice no seu frescor, um lugar para descobrir e explorar novas possibilidades narrativas”. Esses efeitos originais resultam de certos recursos autorais<sup>5</sup> produzidos pela posição do artista visual que, afetado pela fruição artística, busca produzir o efeito de originalidade na própria organização da materialidade significativa, inovando-a.

Exemplo de originalidade ou inovação artística está no trabalho de enquadramento das imagens na disposição das páginas do livro. Geralmente a dobra no meio do livro não funciona bem na narrativa. Os ilustradores evitam essa junção de páginas, enquadrando as imagens em quadros como os HQs, remetendo, assim à estrutura da narrativa. Este é o caso da narrativa visual *A Bruxinha Atrapalhada*, de Eva Furnari (imagem 01):

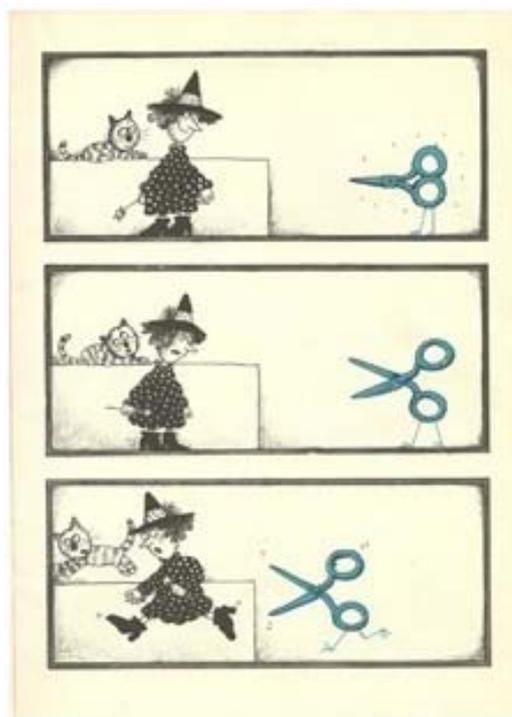


Imagem 01 - Página 13 do livro *Bruxinha Atrapalhada*, de Eva Furnari, Global Editora.

Na página 13 do livro (imagem 01), é possível ver os quadros separando as ações das personagens em distintos momentos: 1. a bruxinha visualiza a tesoura com pernas, 2. a personagem percebe o perigo que corre, 3. ela tenta escapar para se salvar. Os quadros, ao delimitar esses momentos, permitem o estabelecimento de uma sequência temporal e espacial que dá visibilidade ao deslocamento das personagens e faz a narrativa avançar. Esse modo de textualização possibilita articular a sintaxe visual à sintaxe narrativa, produzindo *operadores discursivos não-verbais* (Souza, 2001) que representam a relação espaço-tempo necessária ao texto narrativo (Aguiar e Silva, 2006)<sup>6</sup>.

O jogo de enquadramento provoca o deslizamento dos sentidos da obra da ilustradora Rosinha Campos, *Branca*, acarretando mesmo a produção de um *efeito de abertura*, ao invés do de fechamento. Nesse livro, a disposição da imagem da personagem nas páginas afeta a representação da sequência de suas ações, o que interfere no processo de leitura de modo substancial. As imagens do livro retratam uma

<sup>5</sup> Segundo Mittmann (2011: 102), os recursos autorais dizem respeito à *sintaxe imagética* que organiza a movência dos sentidos para produzir um novo efeito fecho.

<sup>6</sup> Segundo Aguiar e Silva (2006: 603), “o texto narrativo caracteriza-se por representar uma sequência de eventos”. Para fazer tal representação, a relação entre tempo e espaço é fundamental, visto que os eventos se desenvolvem necessariamente em um tempo e espaço determinados, sendo este último real ou fantástico.

ovelha em várias situações em que usa de artifícios para voar. Nunca obtendo êxito, acaba sempre se machucando, como se vê nas imagens a seguir:



Imagem 02 - Páginas 12 e 13 do livro Branca, de Rosinha Campos, Editora Paulinas.

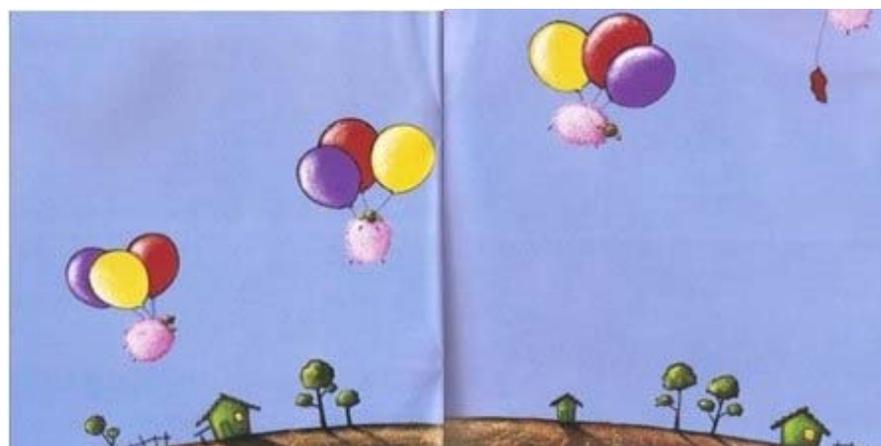


Imagem 03 - Páginas 17 e 18 do livro Branca, de Rosinha Campos, Editora Paulinas.

Num primeiro momento, podemos interpretar que a narração se refere a uma única personagem, a ovelha *Branca*, entretanto, a disposição das imagens que representam a ovelha nas páginas permite a interpretação de que se trata de mais de uma personagem, tal qual a leitura trazida na sequência discursiva abaixo:

### Texto 01

*Havia ovelhas que estavam admirando os pássaros e imaginaram que podiam voar como eles. Assim, uma pulou de uma pedra e ficou no ar por alguns segundos.*

*Então, imaginaram que pulando as cercas, elas voariam, e tentaram isso várias vezes. A primeira ovelha que pulou a cerca deu logo de cara com o chão.*

*Então, elas tiveram outra ideia e colocaram balões em volta da cintura. Mas a ideia não foi bem sucedida. Os balões estouraram e as ovelhas caíram novamente.*

*Mesmo assim, continuaram tentando até que uma delas ficou tão desesperada que subiu em um penhasco e pulou. Claro que ela morreu, mas por um lado ela realizou seu sonho, ela estava nas nuvens.*

Não foram poucas as leituras desse tipo durante a realização da pesquisa, o que confirma a utilização da disposição espacial das sequências de ações da personagem em um único plano de página como um recurso autoral que abre, além da própria opacidade da imagem, para a possibilidade de outros sentidos.

Além desse recurso autoral de abertura de sentidos, o desenho que finaliza a narrativa também incita de mais de um gesto de interpretação. Após várias tentativas mal sucedidas, a ovelha encaminha-se para um penhasco e a imagem que segue e finaliza a narrativa visual é um céu repleto de nuvens que parecem ovelhas.

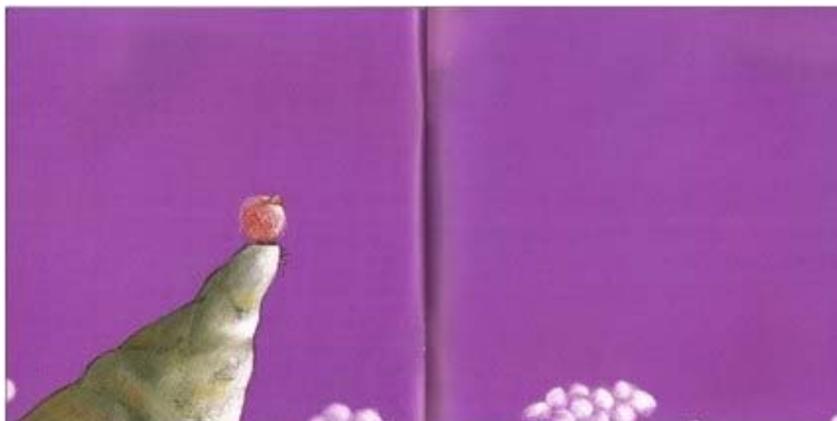


Imagem 04 - Páginas 22 e 23 do livro Branca, de Rosinha Campos, Editora Paulinas.

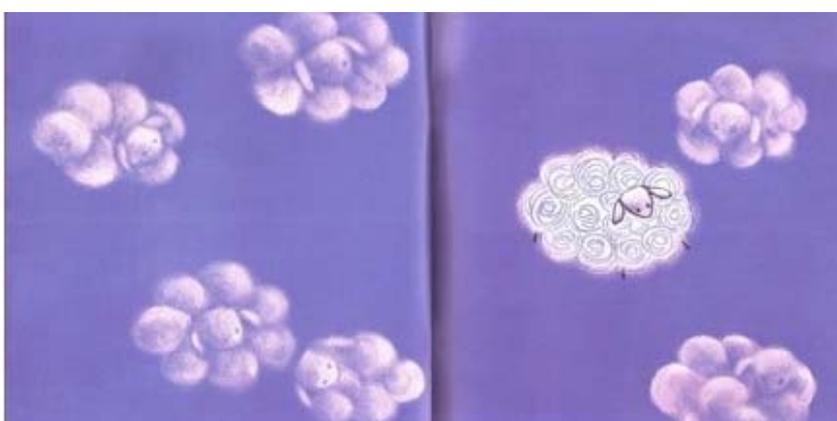


Imagem 05 - Páginas 24 e 25 do livro Branca, de Rosinha Campos, Editora Paulinas.

O gesto de leitura trazido na SD verbal 01 produz o efeito de evidência da morte da ovelha. O sintagma verbal “é claro que ela morreu” aponta para a obviedade das imagens, como se não fosse possível outro modo de lê-las, esse efeito de evidência é um efeito ideológico e inconsciente do sujeito, que inserido em determinada formação discursiva, vê os sentidos como lógicos não abrindo espaço para a fantasia e para magia. Na próxima leitura de Branca, vemos que esse efeito de óbvio para a morte da ovelha não é reproduzido.

## Texto 02

*Era uma vez uma ovelha chamada Branca. Ela era tão "arteira" que vivia caindo no chão. Um dia ela foi pular para pegar os pássaros e caiu de novo se machucando feio. Mas ela não desistiu de pegar os pássaros, e foi caindo cada dia um tombo mais feio.*

*Em uma de suas tentativas, ela caiu no meio do mato, arranhou-se toda e desmaiou. Ela ficou ali por horas, desmaiada até que ao acordar ela não viu mais nenhum pássaro voando no céu. Então, desnorteada, ficou se indagando: "onde estão os pássaros? Será que eles fugiram de mim?"*

*Mas como Dona Branca era muito "arteira", ela continuou a se aventurar, pulando a cerca com suas amigas ou se pendurando em balões. Certa vez um balão estourou e ela caiu na grama e foi rolando até as pedras até que encontrou uma pedra bem grande.*

*No topo dessa pedra, ela podia ver o céu mais de perto e ficou imaginando que as nuvens eram suas amigas que estavam no céu.*

Nessa outra leitura de Branca, não há o gesto de interpretação de morte nem do desejo de voar, aqui a ovelha cai e se machuca por que é travessa, ou “arteira” na linguagem regional que foi utilizada. Ela não quer voar como os pássaros, mas alcançá-los. Também, nesse texto, é possível ver o gesto de leitura de mais de uma posição-sujeito para a representação da ovelha, que seriam as suas amigas. A denominação Dona Branca também lembra os contos e cantigas infantis que dizem, por exemplo, a Dona Aranha, a Dona Baratinha, o que sinaliza a personagem principal em distinção das “outras” ovelhas. O final da

narrativa surpreende, pois Branca de forma alguma busca a morte, nem por acidente, nem por suicídio. Ela simplesmente admira o céu e imagina as nuvens no formato de ovelhas, que seriam as suas amigas.

Em minha pesquisa sobre os gestos de interpretação e leitura desse livro, tive contato com várias histórias que mostram como o livro deixa em aberto certos sentidos como os desejos da ovelha e o que acontece com ela no final, dentre os desfechos possíveis: a ovelha poderia, por mágica, se tornar ovelha; ela poderia ter, de fato, conseguido voar; ela não se joga do penhasco e fica lá só admirando as nuvens. Essas são todas possíveis leituras para uma mesma sequência de imagens e resultam de um *efeito de abertura* próprio dos textos literários como observa Eco (1979).

O efeito de abertura da obra literária é frequentemente utilizado no que a literatura chama de *Romance aberto* (Aguar e Silva, 2006). Nesse tipo de obra, é o leitor quem deve se colocar na posição-autor do livro e delimitar um final para essa narrativa dentre todas as possibilidades. O sujeito-leitor é quem produzirá o efeito de fechamento que dá a aparente unidade da obra. O efeito de abertura é um recurso estético do campo das artes, sobretudo da literatura e do cinema, não são poucas as narrativas cujo desfecho se põe deliberadamente em aberto, para a decepção ou deleite de seus leitores ou espectadores. Em termos discursivos, Lisboa (2008) desloca essa noção de abertura da literatura para a Análise de Discurso ao analisar o silêncio na obra da escritora Clarice Lispector. A autora mostra que, por meio da pontuação, Clarice deixa em aberto os sentidos do seu texto, produzindo *pontos de suspensão* (termo recuperado de Maingueneau) que convocam a participação do leitor para a construção dos sentidos; esse chamamento ao leitor feito pela pontuação é proposital, apresentando-se como recurso estilístico da obra. Além de recurso estético ou estilístico, essa abertura ao simbólico, como observa Lisboa (2008: 148) faz com que a escritora exponha seu dizer ao real da língua, “mostrando que há um impossível que existe.

Esse *efeito de abertura*, como exposição do dizer ao real da língua, também está presente no livro de imagens, pois é o que vemos em *Branca*, onde o fechamento de sentidos fica a cargo do leitor que narra verbalmente a história da ovelhinha (ou ovelhinhas). Esta é uma especificidade da autoria dos livros de imagem: o não-controle, a não-homogeneização dos sentidos. Não é condição para haver autoria no livro de imagem o direcionamento dos sentidos para uma única leitura, visto que a abertura para possíveis leituras, como em *Branca*, também pode ser um recurso autoral. A sequência discursiva retirada da fala da ilustradora e escritora Angela Lago (1989) representa a discursividade desse tipo de autoria.

### Texto 03

*Na verdade não me preocupo com que a criança entenda tudo, porque eu tampouco entendo tudo. Prefiro que ela se perca, a que encontre um trajeto sem novidade ou surpresa. Prefiro que ela me desdenhe pelas dificuldades que por ventura lhe imponha, do que perceba em facilidades, que por ventura me escapem, um desdém que não lhe tenho. (Lago, 1989)*

Assim, o desejo pelo efeito de inovação, de *originalidade*, no trato da materialidade visual (constitutivo do sujeito-artista visual) é maior que o de “ser compreendido”, de escrever com “clareza” ou de controlar os sentidos do texto. Se não fosse assim, não escreveria por meio de imagens, mas por meio de palavras que são mais “domesticáveis” como diz (Orlandi, 2007). A clareza, portanto, não é uma exigência, um critério para a autoria do texto visual. O efeito de abertura, do modo como o vimos em *Branca*, extrapola os “pontos de suspensão” previstos na função-autor, pois a imagem já é puramente polissêmica, e controlar seus sentidos é que é um desafio para o escritor de imagens. Para a criadora de *Cena de Rua*, a liberdade de interpretação das imagens é um recurso a ser explorado pelo artista visual e escritor de narrativas visuais, então o imaginário do leitor desse tipo de livro é o de um leitor livre, capaz de criar sua própria narrativa conforme as opções que a imagem pode lhe oferecer. Por isso, quanto menos detalhes houver nas páginas do livro mais abertura o leitor encontrará.

Logo, desfaz-se aqui o imaginário de texto como uma estrutura, pelo menos aparentemente, homogênea em nome de uma abertura para o trabalho da função-leitor. Vale ressaltar que tratei até agora da abertura enquanto “efeito” de sentido produzido pela função-autor, entretanto a abertura ao simbólico na AD é vista como própria da incompletude da linguagem, e digo também da linguagem visual, por sua impossibilidade de capturar o discurso em sua dispersão. Diz Orlandi (2008: 64) que “na textualização do discurso, há uma incompletude que marca uma abertura do texto em relação à discursividade”. É isso que possibilita as múltiplas leituras. Além disso, a autora (Orlandi, 2008) observa que “há textos que expõem mais o sujeito aos efeitos da discursividade, face à abertura do simbólico, e, outros, menos”. Portanto, o livro de imagens seria esse texto mais aberto e fluído em virtude de sua própria textualidade que é visual.

Para tentar dissimular essa abertura ao simbólico inerente à linguagem visual, são utilizados alguns recursos editoriais, como no caso de *Branca* que traz um comentário na contracapa de outra ilustradora:

#### Texto 04

*A história da ovelha Branca não nos ajuda a dormir, mas a acordar. Um belo livro que nos deixa, crianças e adultos, um pouco mais altos: sabedores que a vida – e a morte – é tudo um sonho.*

Por ser o primeiro livro de imagens da ilustradora Rosinha Campos, a editora sentiu a necessidade de mobilizar sobre a obra uma opinião valorizada, colocando o comentário de Angela Lago, ilustradora já reconhecida na produção de livros de imagens. Em algumas leituras durante a pesquisa, foi possível perceber a interferência desse comentário na produção de sentidos. Pelo fato de mencionar “a morte”, acaba direcionando para esse sentido. Um comentário oral de uma aluna esclareceu isso. A aluna explicava os motivos que levaram a colega considerar que a ovelha morria no final: “Professora, é que ela leu aqui atrás que a ovelha morreu”.

Outro direcionamento de sentidos divulgado pelas editoras é a sinopse do livro. No caso de *Branca*, a sinopse não incorpora o objeto livro, mas é apresentada em *sites* de livrarias, onde os livros são comercializados diretamente com os internautas. O *site* da livraria Cultura traz a seguinte sinopse de “Branca”:

#### Texto 05

*Branca é uma ovelha que quer ser nuvem. Ela tenta alcançar seu sonho várias vezes, de diversas formas, utilizando as mais incríveis artimanhas. Até que consegue, mas, quando enfim atinge seu objetivo, deixa de ser ovelha... para sempre. 'Branca' conta uma história de perseverança e determinação, que vai além dos limites da vida e da morte.*

Percebemos que o sentido de morte é o que prevalece também nessa sinopse. Por sua circulação e modo de formulação ligada à instituição editorial, a sinopse do livro acaba sendo um discurso legitimado. Entretanto, devo ressaltar que é apenas *uma* das possibilidades de leitura, e não *a* leitura da obra. Imaginemos um leitor que adquira esse livro após ter lido a sinopse, ele estará se privando de lançar seu próprio voo pelos céus das imagens. Assim, há um princípio de direcionamento de sentidos externo ou complementar à função-autor.

Tratando ainda da função-autor, além da sucessão temporal de imagens, o livro *Bruxinha Atrapalhada*, de Eva Furnari, apresenta outros recursos visuais que contribuem para o fechamento e direcionamento de sentidos. A obra é umas das primeiras desse gênero, e recebeu o primeiro prêmio de melhor livro ilustrado pela Fundação do livro Infantil, em 1982. As imagens desse livro representam a personagem bruxinha em diversas situações em que ela usa seus poderes mágicos para realizar seus próprios desejos. Sendo muito “atrapalhada”, suas mágicas causam-lhe transtornos que ora ela consegue resolver, ora não.

A obra se divide em dez historinhas que narram essas situações inusitadas. As ações da personagem são separadas por margens que lembram os quadrinhos. Coloridos com aquarela, os desenhos em preto e branco recebem um toque de azul nos detalhes para os quais a função-autor deseja chamar a atenção do leitor. Como é possível observar nas páginas a seguir, o título em azul e a quebra da margem anunciam o começo de uma nova narrativa dentro do livro. O desenho que está colorido de azul se refere ao objeto ou ser que será atingido pelo feitiço da bruxa.

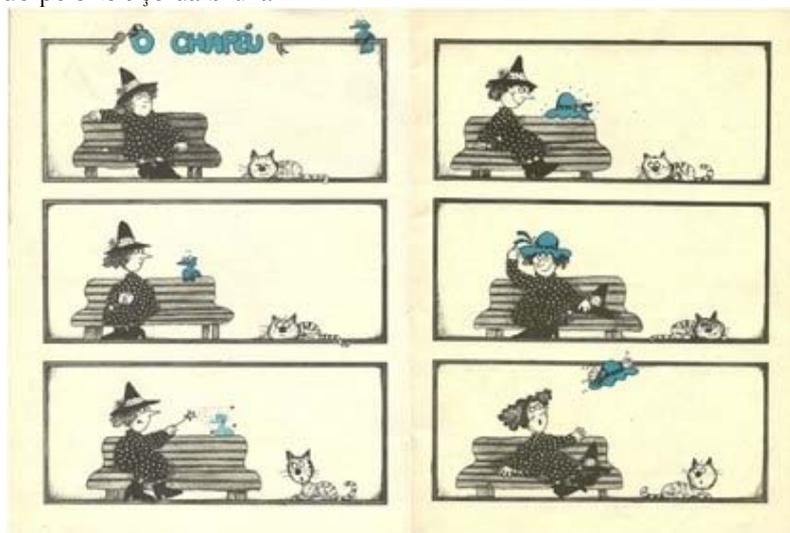


Imagem 06 - Páginas 4 e 5 do livro *A bruxinha atrapalhada*, de Eva Furnari, Global Editora.

Como se pode observar, a disposição espacial das imagens nas páginas proporciona a evidência de uma sequência de ações da personagem. E a cor azul mostra que o pássaro será o alvo da magia da bruxa que o transformará em um chapéu. A cor azul também mantém a ligação entre o pássaro e o chapéu, reforçando a ideia de que um se transforma no outro. Esse efeito garante a continuidade da narrativa e o humor advindo com a surpresa de que a mágica não foi bem executada e o chapéu manteve as asas do pássaro, não permitindo que a bruxa possa usá-lo em sua cabeça.

Esse recurso visual de direcionamento de sentidos se mantém em todas as curtas narrativas do livro, como vemos no episódio “A torneira”:



Imagem 07 - Páginas 10 e 11 do livro *A bruxinha atrapalhada*, de Eva Furnari, Global Editora.

Uma criança ainda não alfabetizada pode bem interpretar, só por meio desse recurso autoral, que a narrativa se refere à transformação da torneira. O título em linguagem verbal, nessa obra, não é o que direciona a interpretação da narrativa, mas sim o jogo com as cores. Este é um exemplo dos recursos visuais que a função-autor pode recorrer para produzir um efeito de fechamento do texto, direcionando o olhar do leitor e com isso sua interpretação.

No entanto, ainda que a sequência das ações da personagem seja explicitamente distribuída nas páginas e as cores destaquem o objeto motivador da narrativa, o leitor encontra no texto, por meio das próprias imagens, espaços que solicitam sua interpretação, como a apresentação do lugar, pois há apenas um banco numa página em branco. Também se desconhecem os motivos da personagem estar naquele local, entre outros.

Veremos como um aluno do Ensino Fundamental preencheu de sentidos esses espaços vazios na sequência discursiva verbal logo abaixo:

#### Texto 06:

*Era uma vez uma bruxinha muito atrapalhada que sempre fazia coisas erradas. Em certa manhã, ela estava esperando o ônibus sentada em um banco. Pousou no banco em que ela estava um passarinho. Seu gato tentou pegá-lo, mas de repente a bruxinha transformou o passarinho com sua varinha mágica em um chapéu, deixando o gato triste. Logo a bruxinha pôs o chapéu na cabeça e ele, que antes era um pássaro, saiu voando para o céu.*

Nota-se que, além de significar o estado inicial da Bruxinha, sentada em um banco esperando o ônibus, o leitor significa o estado de humor do gato após o feitiço fazer o pássaro se tornar um chapéu, mostrando sua insatisfação.

Em outro texto, veremos como outro aluno leu essa mesma história:

#### Texto 07:

*Era uma vez uma bruxinha chamada Iracema, ela era muito atrapalhada e tinha como animalzinho de estimação um gatinho bem simpático.*

*Certo dia, ela resolveu passear com seu gato na praça perto de casa. Ela sentou em um banco e começou a pensar na vida. Após um tempinho, apareceu um passarinho azul que pousou bem ao seu lado. Ela achou o pássaro tão bonito que teve a ideia de transformá-lo em um chapéu, porque o dela estava velho e feio.*

*Quando ela colocou o chapéu novo na cabeça, ficou linda, tão linda que o gatinho se apavorou. Mas a felicidade não durou muito, logo o chapéu saiu voando. E ela percebeu que não tinha criado um chapéu, mas um pássaro-chapéu.*

Já, nessa leitura, a bruxinha encontra-se sentada no banco de uma praça localizada perto de sua casa e está ali para refletir sobre a vida e não para esperar um ônibus. Além do local, a interpretação da reação do gato também é diferente da leitura anterior: ele fica apavorado ao ver como a bruxa ficou linda com o chapéu novo. O sujeito-leitor assume sua posição-autor de tal modo que indica os motivos da bruxa transformar o pássaro em chapéu (o seu estava velho e feio) e as impressões das personagens (a bruxa achou o pássaro lindo, o gato a achou linda de chapéu novo, a bruxa concluiu que sua magia havia dado errado).

Dessa forma, por mais explícita que esteja a sequência das ações que compõem uma narrativa, na escrita por imagens, sempre escapará à autoria o controle dos sentidos, deixando que sujeito-leitor exerça sua interpretação de forma menos regulada. No caso de *A Bruxinha Atrapalhada*, a falta inevitável de outros recursos visuais, além dos explicitados, permite ao leitor reconstruir o espaço da narrativa e significá-lo de modo singular.

Assim, entendo que, mesmo em um grau menos avançado como neste livro que acabo de analisar, o efeito de abertura estará sempre presente nesse tipo de materialidade textual, uma vez que escrever por imagens já é transgredir, como propõe Castanha (2008), é resistir à imposição da racionalidade na leitura e da homogeneidade dos sentidos. Essa mudança na função-autor já é prevista por Orlandi (2008: 2012) que vê nas novas tecnologias da linguagem (e vejo incluído aqui o livro de imagens) um “novo modo de significar”, e, portanto, um novo modo de textualizar e constituir a autoria. Essa “nova autoria” é afetada justamente pelo desejo de se produzir o novo, a originalidade, que é buscada no manejo do corpo textual.

Sendo assim, se a imagem como linguagem significa de modo diferente que a palavra, isso só pode implicar em modos distintos de escrita e de leitura. Dessa forma, trabalhar a autoria no livro de imagem é expor sua polissemia, é, por vezes, transgredir as normas de escrita ou mesmo desdenhar a homogeneidade, e é ser possível deixar os fios soltos para que o leitor os amarre.

### Considerações finais

Notamos que a própria escrita por imagens, devido a sua materialidade, aponta para a dispersão de sentidos, para possibilidades que podem ser mais ou menos administradas pelo autor, mas nunca estão sob seu controle. O autor deixa as pontas soltas para que o leitor as amarre a seu modo, é o que acontece quando há lacunas visuais para que sejam preenchidas pelo leitor. Ler um livro de imagens é, portanto, entregar-se a uma aventura criada pelo próprio leitor que ora é conduzido e ora conduz o curso da narrativa, e o resultado é essa combinação entre o lugar de interpretação planejado no projeto gráfico do livro e o lugar que assume o leitor efetivamente

Estamos, dessa forma, diante de um novo modo de inscrição do sujeito-leitor na leitura, capaz de ocupar um lugar de escritor ao interpretar um livro de imagens, ou ainda, na expressão de Cassano (2003), há uma nova “forma de assujeitamento do leitor”, com menor domínio do autor, assim o leitor se percebe mais “livre” para criar, dentro do espaço de leitura, sua escritura. Sua percepção do processo de leitura passa a ser de um lugar de produção e não mais de reprodução de sentidos. Assim, escrita e leitura se constituem mutuamente nas narrativas visuais, pois só se efetiva a narração quando um sujeito se propõe a interpretar as imagens. Surge, desse modo, a posição-sujeito leitor-autor.

Além disso, essas considerações sobre os livros de imagens vêm ao encontro da perspectiva de leitura adotada por analistas de discurso, tais como Orlandi (2008) e Pacífico e Romão (2006) para as quais o ensino de leitura na escola deve considerar a polissemia da linguagem, ou seja, as diversas possibilidades de interpretação e os diversos materiais textuais. Somente proporcionando novas práticas de leitura que tornaremos audíveis outras vozes, outros sentidos, estimulando, assim, o aluno a construir arquivos de forma não quantitativa, mas qualitativa.

### Referências

- Alarcão, R. (2008). As diferentes técnicas de ilustração. In: Oliveira, I. de. (org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 61-73.
- Aguiar e Silva, V. M. de (2006). *Teoria da Literatura*. V1. 8 ed. Coimbra: Almedina.
- Barthes, R. (2008). *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva.

- (1988). A morte do autor. In: -----. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense.
- Carreira, A. F. (2001). Sobre a singularidade do sujeito na posição autor. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, 1 (2), jan.-jun., 51-60.
- Cassano, M. da G. (2003). Das diversas formas de determinação do sujeito-leitor. *Leitura: teoria & prática*. Campinas, ano 21,41, 49-65, set.
- Castanha, M. (2008). A linguagem visual no livro sem texto. In: Oliveira, I. de. (org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 141-159.
- Cavallo, G.; Chartier, R. (1997). *Histoire de la lecture*. Paris: Ed. du Seuil.
- Eco, U. (1979). Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva.
- Courtine, J.-J. (1999). O chapéu de Clémentis. In: Indursky, F.; Ferreira, M. C. (Org.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre, Sagra-Luzzatto, 15-22.
- Ferreira, M. C. L. (2000). *Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.
- Foucault, M. (1992). *O que é um autor?* 3 ed. Portugal: Vega, 1992.
- (1996). *A ordem do discurso*. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola. -----. *Isto não é um cachimbo*. 2 ed. Tradução de: Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furnari, E. (1981). *A Bruxinha Atrapalhada*. São Paulo: Global Editora,
- Gallo, S. (2001). Autoria: questão enunciativa ou discursiva? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, 1 (2), jan.-jun., 61-70.
- Jouve, V. (2002). *A Leitura*. São Paulo: Editora UNESP.
- Lago, A. *O código, o livro de imagem para criança e as novas mídias*. S.d. Disponível em: < <http://www.angela-lago.com.br/codice.html> >. Acessado em 7 de julho de 2010.
- (1989). *Um livro de areia*. Ciber-espacinho Angela Lago. Belo horizonte, agosto. Disponível em: < <http://www.angela-lago.com.br/aulaAreia.html> >. Acessado em: 7 de julho de 2010.
- Lisboa, N. (2008). *A pontuação do silêncio: uma análise discursiva da escritura de Clarice Lispector*. Tese de doutorado. Instituto de Letras/UFRGS, Porto Alegre, RS.
- Manguel, A. (1997). *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das letras.
- Martins, W. (1957). *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Editora Anhembi limitada.
- Mittmann, S. (2011). Texto imagético e autoria. In: Indursky, F.; Mittmann, S.; Ferreira, M. C. L. (Orgs). *Memória e história na/da Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 91-102.
- Moraes, O. (2009). O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: Oliveira, I. de. (org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 49-59.
- Neves, A. (2004). *Brinquedos*. São Paulo: Mundo Mirim.
- Oliveira, R. de. (2008). Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: Oliveira, I. de. (org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 13-47.
- Orlandi, E. (1996). Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes.
- (2008). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3 ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 2008.
- Pêcheux, M. (1993). Por uma análise automática do discurso. In: Gadet, F.; Hak, T. (orgs.). *Análise do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 61-89.
- (2009). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP.

---

Carolina Fernandes é Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil, Professora Adjunta do Curso de Letras, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé, Brasil, desde 2011, membro dos grupos de pesquisa: Linguagem e currículo; Análise do Discurso e suas interfaces e líder do grupo de pesquisa Estudos Pecheutianos, todos certificados pelo CNPq.

---

## PARTE II. LA RELEVANCIA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA

---

# COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN NARRACIONES Y ARGUMENTACIONES DE NIÑOS DE LA EGB1

---

Ana Laura Picca

[anapi\\_k@hotmail.com](mailto:anapi_k@hotmail.com)

Darío Daniel Delicia

[darod3@hotmail.com](mailto:darod3@hotmail.com)

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

---

## Resumen

Se exponen en este trabajo resultados parciales de una investigación enmarcada en un proyecto de mayor envergadura, avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (RS 162/12 – RR 2093/12), en el cual se aborda la ontogénesis del léxico y la sintaxis durante la edad escolar. Desde un enfoque psicolingüístico de corte funcional discursivo (Berman y Slobin, 1994; Katzenberger, 2004; Nir-Sagiv y Berman, 2010) y en la observación de aspectos estructurales y discursivos de la escritura de niños de primaria, el presente estudio se propuso examinar el desarrollo de la complejidad sintáctica en un corpus de textos narrativos y argumentativos producidos por alumnos de 2.º grado (Educación General Básica) de una escuela particular no subvencionada de la ciudad de Córdoba. En lo que respecta al diseño metodológico de la investigación, se adoptó un enfoque mixto que supuso recurrir a procedimientos estadísticos y a la técnica de la descripción focalizada del corpus. De esta manera, teniendo en cuenta categorías como la secuencia textual, el paquete clausular y las relaciones clausulares, se realizó un análisis comparativo cuyos resultados sugieren que los textos narrativos elaborados por los participantes son sintácticamente más complejos que los argumentativos, lo que se vincula con un conocimiento más desarrollado de las fases fundamentales de la narración.

**Palabras clave:** complejidad sintáctica - narración - argumentación

---

## Introducción

La cultura letrada, en la cual se sistematiza el aprendizaje de la lengua escrita, marca el inicio del desarrollo tardío del lenguaje (Nippold, 1994; Berman, 2004; Ravid y Tolchinsky, 2002), fase en la que se amplía el dominio de recursos lingüísticos y comunicativos por incidencia de las prácticas de lectura, escritura y de reflexión sobre la lengua. En este sentido, se entiende que los cambios formales y funcionales que se exteriorizan en la organización clausular de un texto ponen en evidencia patrones específicos de la adquisición del lenguaje, entre los que se encuentra la complejidad sintáctica. En ese marco, este trabajo expone resultados parciales de un estudio cuyo propósito fue analizar, desde un enfoque funcional discursivo, la ontogénesis de la sintaxis del español en los inicios de la escolarización.

Los estudios sistemáticos sobre complejidad y madurez sintáctica se inician con K. W. Hunt, quien estableció índices estadísticos confiables para evaluar el desarrollo de la sintaxis en hablantes de inglés. Esta perspectiva, basada en la gramática transformacional de los años 50, postula que la capacidad para

combinar estructuras oracionales (madurez sintáctica) depende de la edad del sujeto que las produce (Hunt, 1965, 1970). En 1988, la propuesta huntiana fue adaptada al español por M. Véliz y, desde entonces, han sido numerosos los trabajos sobre el tema (Romo de Merino y Jiménez de Martín, 2000; Delicia, 2011; Viramonte de Ávalos y Muse, 2011; Muse y Delicia, 2013, entre muchos otros).

Un estudio que resulta particularmente significativo para esta investigación es el realizado por Véliz (1999), quien, bajo la hipótesis de que la complejidad sintáctica de textos producidos por escritores expertos se encuentra afectada por la organización discursiva, concluye que los textos argumentativos, descriptivos y narrativos se caracterizan por poseer una sintaxis de complejidad alta, de complejidad intermedia y de complejidad baja, respectivamente (192). De esta manera, comienza a esbozarse una relación entre los dispositivos de la sintaxis y el discurso, más allá de que el paradigma que la investigadora asume es de cuño generativista.

El enfoque teórico que de manera específica postula dicha relación es el *funcional discursivo*. Según esta perspectiva, la complejidad sintáctica constituye una habilidad lingüístico-comunicativa para realizar distintas combinaciones clausulares y supraclausulares durante la elaboración de un discurso (Katzenberger, 2004; Nir-Sagiv y Berman, 2010). Las indagaciones orientadas en esta línea se apoyan en el supuesto de que la complejidad sintáctica está fijada por el evento comunicativo (Alfaro Faccio y Góngora Costa, 2011; Crespo Allende y Meneses Arévalo, 2011; Meneses, Ow González y Benítez, 2012; Delicia, Fernández, Cachagua Ibáñez y Baigorria, 2013, en el ámbito hispánico). En ese marco, se entiende que para estudiar la ontogénesis gramatical ha de considerarse la organización o la modalidad del *texto*, en tanto dispositivo que la *orienta* y la determina (Katzenberger, 2004; Nir-Sagiv y Berman, 2010).

Con base en el enfoque funcional discursivo, el estudio aquí presentado describe el desarrollo sintáctico en los inicios de la escolarización. En concreto, se analizaron cuantitativa y cualitativamente las características de la producción de textos narrativos y argumentativos (*constituyentes básicos*, en términos de J. M. Adam) escritos por niños del 2° grado de la EGB1 (Educación General Básica) de una escuela privada de la ciudad de Córdoba (Argentina). Para cumplir con este propósito, se plantearon, entre otros, los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las propiedades de la sintaxis de discursos argumentativos y narrativos producidos por niños cordobeses que transitan la formación escolar básica? ¿Cómo se complejiza esa sintaxis según la estructura en que se organiza el texto? ¿Qué tipos de relaciones clausulares caracterizan la narración? ¿Cuáles definen la argumentación?

## Marco teórico

En la tipología textual de J. M. Adam, el texto se define como una unidad organizada en *secuencias prototípicas*, integradas por paquetes de proposiciones (P) en cuyo interior se reconocen, a su vez, microproposiciones (p) (Adam citado en Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007). La noción de secuencia ofrece una explicación a la heterogeneidad de los textos, es decir, a su estructuración en unidades diversas y coordinadas linealmente, dentro de las cuales una es *dominante*. Asimismo, la organización de los textos se vincula con el propósito que estos persiguen (narrar, argumentar, exponer, etcétera), lo que permite diferenciar tipos de secuencia, independientes en la teoría, pero empíricamente combinadas.

En esta investigación se consideró el esquema prototípico y dominante de las secuencias narrativa y argumentativa. La secuencia narrativa se define por la presencia de un conflicto que entraña el paso de una situación inicial a una situación final. De acuerdo con este concepto, su esquema prototípico está integrado por cinco macroproposiciones: situación inicial, conflicto, reacción, desarrollo y situación final. Por su parte, la secuencia argumentativa se explica por su función de convencer o persuadir y por construirse sobre un esquema de tesis y antítesis, que implica una situación confrontativa. Esta situación supone partir de una premisa, sostener argumentos y, finalmente, llegar a una conclusión. Así se obtiene el esquema argumentativo básico cuyos componentes pueden presentarse en diverso orden.

Ahora bien, en la perspectiva del denominado enfoque funcional discursivo, las secuencias textuales pueden pensarse como unidades configuradas por *paquetes clausulares* (en adelante, PCL) que permiten observar cambios ontogenéticos en la complejidad sintáctica. Representado por las investigaciones del equipo de R. Berman (Berman y Slobin, 1994; Katzenberger, 2004; Nir-Sagiv y Berman, 2010), este enfoque asume que la adquisición del lenguaje es un proceso natural y cultural en el que interactúan factores experienciales y sociocognitivos, de ahí que postule una *dependencia* de la complejidad sintáctica respecto de la secuencia y la modalidad textual en que se realiza (Crespo Allende, Alfaro Faccio y Góngora Costa, 2011: 165).

Básicamente, según el enfoque funcional discursivo, la complejidad sintáctica constituye una habilidad del sujeto hablante para realizar, en la producción textual, distintos tipos de combinaciones de cláusulas a los fines de satisfacer alguna función discursiva. La noción de *cláusula* designa “cualquier unidad que contiene un predicado unificado y que expresa una sola situación” (Nir-Sagiv y Berman, 2010: 69). Estas unidades se presumen insertas en una mayor, el PCL, la cual puede explicarse como “una especie de metáfora visual de las distintas formas en que las situaciones pueden ser [...] codificadas en construcciones multiclausulares” (69).

Así pues, el PCL constituye el dispositivo fundamental para el estudio de la complejidad sintáctica, toda vez que proyecta un nivel de análisis intermedio, esto es, entre la cláusula y el texto. Estructuralmente, un PCL puede estar compuesto por una o varias cláusulas, entre las que se traban relaciones abstractas, identificables, la mayoría de las veces, por marcas sintácticas tipo. No obstante, los contornos del PCL pueden delimitarse en función de patrones semántico-discursivos relacionados con el cambio o el mantenimiento del tema del discurso (Nir-Sagiv y Berman, 2010: 69).

Con el objeto de operacionalizar la noción de complejidad sintáctica, se consideraron cinco categorías de relaciones clausulares que pueden ocurrir dentro de los PCL. Esta clasificación se basa fundamentalmente en el trabajo de Nir-Sagiv y Berman (2010), quienes estudiaron la complejidad sintáctica en el inglés y en otras lenguas, pero también toma en cuenta la adaptación realizada por Crespo Allende, Alfaro Faccio y Góngora Costa (2011) y por Delicia (2012) para la lengua española. A continuación, ejemplificaremos tales categorías extrayendo casos de la fábula *El perro y su reflejo*, de Esopo, texto de lectura aplicado para elicitar el corpus escrito de esta investigación. Ocasionalmente, hemos construido los ejemplos para ilustrar las categorías que no ocurren en el corpus:

La primera relación entre las cláusulas se denomina *isotaxis* y refiere a las construcciones de una sola cláusula o de cláusulas matriz. Por lo general, son asindéticas, es decir, no se encuentran sintácticamente conectadas por conjunción a las cláusulas que las rodean. Se identifican dos tipos de relaciones isotácticas: la construcción con una única cláusula (*El perro cruzó un estrecho puente sobre el río* [ISO]) y la construcción con cláusula principal (*Al mirar al agua vio a otro perro* [ISO-CP] *que le devolvía la mirada*).

La segunda categoría es la *parataxis simétrica*; alude a la vinculación de equivalencia total entre cláusulas con un mismo estatuto informativo. Existen tres tipos de relaciones dentro de esta categoría: la parataxis simétrica por yuxtaposición, la simétrica por coordinación de iguales sujetos (*Un día, un perro hambriento pasó por delante de una carnicería y vio un jugoso filete* [PAR-IS]. *Se le hizo agua la boca* [PAR-YUX]) y, por último, la parataxis simétrica por coordinación de distintos sujetos (*Sin embargo, cuando cerró las mandíbulas sobre el ansiado tesoro, la carne desapareció y el avaro y codicioso perro no mordió otra cosa que el agua* [PAR-DS]).

El tercer tipo de relación entre cláusulas es la *parataxis asimétrica*: describe el encadenamiento dependiente de cláusulas a nivel semántico, las cuales traban una relación informativa de equivalencia parcial, de modo que la segunda cláusula solo puede interpretarse a partir de la primera, pero no está subordinada a esta última. En este estudio se reconocen tres clases de parataxis asimétrica: la parataxis asimétrica con coordinación de elipsis (*El perro tenía un filete y su reflejo también* [PAs-VE]), las cláusulas complemento con verbo finito y la complemento con verbo no finito (“*¡Lo quiero!*” [PAs-CMP] *pensó* / *El perro pretendía comer la carne de su reflejo* [PAs-CMP-NF]).

La cuarta categoría de análisis es la *hipotaxis*, que alude a una relación de no equivalencia y superposición asimétrica entre cláusulas, es decir, una cláusula depende de otra a la cual está integrada o se encuentra en una categoría más baja. Se subdivide en dos tipos: las cláusulas relativas (*Al mirar al agua vio a otro perro que le devolvía la mirada* [HIPO-RL]) y las adverbiales conjugadas y no conjugadas<sup>1</sup> (*Se le hizo agua la boca, así que esperó* [HIPO-ADV] *a que el carnicero tuviera que ir a la trastienda* / *[D]ejó caer su propio filete al agua y saltó al río para quitarle el suyo al otro perro* [HIPO-ADV-NF]).

Por último, la quinta clase de relación interclausular es la *endotaxis*; refiere al fenómeno de *anidación* de cláusulas, por el cual ciertas construcciones están embebidas dentro de otras. Generalmente, este tipo de relación se realiza por medio de cláusulas de relativo (*Vio los filetes, que estaba cortando el carnicero, [ENDO-RL] y robó el más jugoso*), pero se incluyen también aquellas que expresan nociones como causa, consecuencia, finalidad, concesión, condición, etcétera.

En el marco de la perspectiva teórica de referencia, se asume que la complejidad sintáctica puede variar no solo según la edad, sino también según el modo discursivo y la modalidad del lenguaje en que el hablante se enuncia (Katzenberger, 2004; Nir-Sagiv y Berman, 2010). De acuerdo con ello, en este trabajo

<sup>1</sup> Al respecto, cabe aclarar que dentro de este grupo se incluyen las oraciones/cláusulas que, en la tradición gramatical, se analizan como *subordinadas adverbiales del segundo grupo*; por lo tanto, las del *primer grupo* (locativas, temporales y modales) se consideran oraciones de relativo.

nos ocuparemos de describir, principalmente, la asociación entre la variable *estructura discursiva* (esto es, secuencia narrativa y argumentativa) y la variable *desarrollo sintáctico*.

## Metodología

La investigación reportada se enmarca en un estudio de mayor envergadura, avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (RS 162/12 – RR 2093/12). Se optó por un diseño de investigación descriptivo y se adoptó, para el análisis de datos, un enfoque cuantitativo complementado con observaciones cualitativas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Se tomó en cuenta una población de estudiantes cordobeses, pertenecientes al primer ciclo de la EGB1, concurrentes a escuelas particulares de nivel socioeconómico medio. Este nivel se estableció tomando como parámetro el valor mensual de la cuota escolar. Se extrajo una muestra aleatoria de 42 alumnos del 2° grado (edad promedio: 7,5 años) de un instituto primario de gestión privada, no subvencionado por el Estado de la ciudad de Córdoba (Argentina). A partir de esta muestra, y vía validación estadística, se conformó un corpus de 27 textos (13 narrativos y 14 argumentativos), obtenidos por medio de dos pruebas de escritura orientadas a la producción de cada estructura textual.

Las pruebas de escritura se aplicaron en la institución seleccionada y en horario de clases. Primeramente, se elicitaron los textos narrativos, para lo cual se solicitó a los estudiantes que realizaran una lectura individual de la fábula *El perro y su reflejo*, de Esopo, a la que siguió una en voz alta a cargo de la maestra del grado, que actuó como aplicadora entrenada en esta investigación. Luego se explicaron las palabras de significado desconocido, al tiempo que se realizó un debate oral para comprobar la interpretación del texto leído. A continuación, se retiró el texto de la fábula a los participantes y se les entregó una hoja para que produjeran individualmente una narración a partir del siguiente comando didáctico: *Contar por escrito “de qué trata” el texto que leyeron y escucharon.*

Transcurrida una semana, se relevaron los textos argumentativos. Para comenzar, la maestra recuperó el trabajo con la fábula, focalizándose específicamente en la moraleja. El objetivo fue que los alumnos comprendieran mejor la enseñanza del texto. Así, se propusieron ejemplos de la vida cotidiana y de problemas que con frecuencia se presentan en el aula. Inmediatamente, se les proporcionó una hoja en la que se anotó la moraleja seguida de algunas preguntas orientadoras de la escritura: *¿Por qué creen que se tendría que castigar al perro? ¿Cómo se comportó? ¿Por qué la fábula dice “La avaricia termina siendo castigada”?*<sup>2</sup>

Los textos del corpus se transcribieron y procesaron informáticamente: primero se delimitaron los PCL, que fueron codificados según las fases de las secuencias textuales; luego se analizó la complejidad sintáctica de acuerdo con el procedimiento descrito en Delicia (2012) e instrumentando las categorías explicitadas en los referentes teóricos. A partir de este procesamiento, se realizaron diferentes operaciones estadísticas por medio del programa *IBM SPSS-2011-versión 20*, las cuales permitieron confrontar el comportamiento de las variables.

Asimismo, se recurrió a la descripción focalizada del corpus para complementar las observaciones cuantitativas con una visión cualitativa. El rigor metodológico del análisis global implicó un chequeo cruzado, esto es, una revisión de los datos y de sus interpretaciones según criterio de *dependencia interna* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010: 473). A modo de ejemplo, se presenta un texto narrativo en el cual se muestra el procedimiento de segmentación y análisis detallado anteriormente:

### *Participante 4 – masculino – texto narrativo*

- PCL1. Situación inicial** → Un día un perro hambriento pasó por el frente de una carnicería [ISO-CP] y vio un pedazo de carne. [PAR-IS]
- PCL2. Complicación** → Esperó [ISO-CP] que el carnicero se fuera [PAs-CMP] y el perro robó la carne. [PAR-IS]
- PCL3. Resolución** → Cuando se vio [HIPO-RL] quiso [ISO-CP] comer la carne [PAs-CMP-NF] y pegó un mordisco [PAR-IS] pero era agua [PAR-DS] y se quedó [PAR-IS] sin comer nada. [HIPO-ADV-NF]

<sup>2</sup> Si bien con estas pruebas se procuró que los participantes escribieran textos narrativos y argumentativos monogestionados (es decir, autónomos y sin interacción con otra persona), fue necesario, dada la edad de los sujetos, andamiar la actividad de producción textual en lo relativo al contenido temático, a fin de neutralizar la incidencia de esta variable.

*Información relevada*

**Situación Inicial:** número de palabras: 18; número de PCL: 1; número de CL: 2. Detalle de las relaciones sintácticas: [ISO-CP]: 1; [PAR-IS]: 1.

**Complicación:** número de palabras: 12; número de PCL: 1; número de CL: 3. Detalle de las relaciones sintácticas: [ISO-CP]: 1; [PAR-IS]: 1; [PAs-CMP]: 1.

**Resolución:** número de palabras: 20; número de PCL: 1; número de CL: 7. Detalle de las relaciones sintácticas: [ISO-CP]: 1; [PAR-IS]: 2; [PAR-DS]: 1; [PAs-CMP-NF]: 1; [HIPO-RL]: 1; [HIPO-ADV-NF]: 1.

**Totales:** número de palabras: 50; número de PCL: 3; número de CL: 12. Detalle de las relaciones sintácticas: [ISO]: 0; [ISO-CP]:3; [PAR-YUX]: 0; [PAR-IS]: 4; [PAR-DS]: 1; [PAs-VE]: 0; [PAs-CMP]: 1; [PAs-CMP-NF]: 1; [HIPO-RL]: 1; [HIPO-ADV]: 1; [HIPO-ADV-NF]: 1; [ENDO-RL]: 0; [ENDO-ADV]: 0.

**Análisis de los resultados**

**Complejidad sintáctica en la narración y en la argumentación**

Se analizó la complejidad sintáctica de las secuencias narrativa y argumentativa en función de cuatro parámetros, a saber: 1) la cantidad de cláusulas por secuencia textual, 2) la cantidad de paquetes clausulares, 3) el número de cláusulas por paquete clausular, y 4) el número de palabras por cláusula. Hemos considerado subsidiariamente este último indicador, siguiendo a Meneses, Ow González y Benítez (2012), ya que permite aproximarse al modo como se ordenan los constituyentes sintácticos al interior de las unidades clausulares. La tabla N.º 1 resume los principales resultados en relación con la complejidad sintáctica según el tipo de secuencia textual:

SECUENCIA TEXTUAL		CANTIDAD DE CLÁUSULAS POR SECUENCIA	CANTIDAD DE PAQUETES CLAUSULARES	CLÁUSULAS POR PAQUETE CLAUSULAR	PALABRAS POR CLÁUSULA
NARRATIVA	Media	13,15	3,31	4,08	4,89
	N	13	13	13	13
	DE	4,33	,94	1,06	,82
ARGUMENTATIVA	Media	8,07	2,43	3,37	4,14
	N	14	14	14	14
	DE	2,30	,51	,82	,43

Tabla N.º 1  
Complejidad sintáctica según la secuencia textual

De acuerdo con los valores presentados la tabla N.º 1, es posible afirmar que la complejidad sintáctica se encuentra asociada al tipo de secuencia textual y que dicha complejidad viene dada por todos los indicadores considerados, a excepción de la cantidad de cláusulas por paquete clausular. Para el caso de la narración estos resultados son parcialmente coincidentes con los reportados por Meneses, Ow González y Benítez (2012: 79). En efecto, los textos narrativos evidencian un número promedio más elevado de cláusulas (M=13,15, DE=4,33) que los textos argumentativos (M=8,07, DE=2,30) y, según la prueba *t*, estas diferencias son estadísticamente significativas:  $t(25) 3,84, p (0,001) < 0,05$ .

Lo mismo ocurre en lo relativo a la cantidad de paquetes clausulares y el número de cláusulas por paquete clausular, ya que se asumen, respectivamente, medias de 3,31 (DE=0,94) y de 4,08 (DE=1,06) en la narración, mientras que en la argumentación los valores alcanzan un promedio de 2,43 (DE=0,51) y de 3,37 (DE=0,82). Ahora bien, el contraste entre la secuencias narrativa y la argumentativa es significativo desde el punto de vista estadístico solo en el caso de la cantidad de paquetes clausulares:  $t(25) 3,02, p (0,006) < 0,05$ . En cuanto a la cantidad de cláusulas por paquete clausular, no se observan diferencias estadísticamente importantes,  $t(25) 1,94, p (0,06) < 0,05$ .

Finalmente, en lo que toca a la cantidad de palabras por cláusulas, que, como se señaló, dice relación con la complejidad sintáctica a nivel de los constituyentes clausulares, se aprecia que en los textos narrativos se usan más palabras por cláusula ( $M=4,89$ ,  $DE=0,82$ ) que en los textos argumentativos ( $M=4,14$ ,  $DE=0,43$ ,  $t(25) 2,99$ ,  $p(0,006) < 0,05$ ). Para ilustrar la información reportada hasta el momento, se presenta el siguiente gráfico:

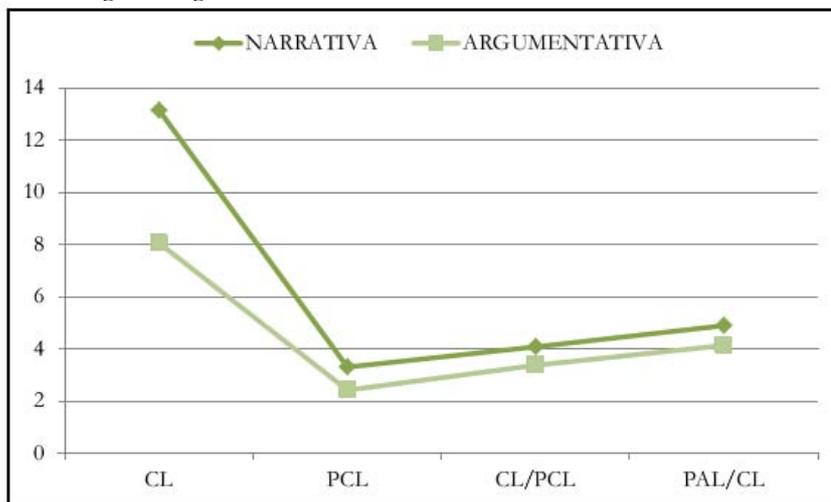


Gráfico N.º 1  
Complejidad sintáctica según la secuencia textual

### Clase y proporción de relaciones interclausulares en la narración y en la argumentación

En este apartado nos enfocaremos en la descripción cualitativa de los resultados. El objetivo es examinar la funcionalidad de las relaciones clausulares dentro de los PCL e intentar establecer una correspondencia con la secuencia textual. En la tabla N.º 2, puede observarse en detalle cómo los diferentes tipos de cláusulas se realizan en cada forma de organización textual; concretamente, en dicha tabla se muestran la proporción (porcentaje promedio) y la frecuencia absoluta de esas relaciones.

La primera observación que puede realizarse sobre estos datos es que no se registraron, en ninguno de los subcorpus, dos tipos de relaciones clausulares: 1) las que implican un proceso de anidación de estructuras o *endotaxis* ([ENDO-RL]), y 2) las que suponen una coordinación entre una cláusula y una estructura de verbo elidido ([PAs-VE]).

SECUENCIA TEXTUAL	[ISO]	[ISO-CP]	[PAR-YUX]	[PAR-IS]	[PAR-DS]	[PAs-CMP]	[PAs-CMP-NF]	[HIPO-RL]	[HIPO-ADV]	[HIPO-ADV-NF]
NARRAT.	50% (4)	54,5% (36)	84,2% (16)	72,97% (54)	60% (3)	31,8% (14)	40% (2)	100% (7)	22% (9)	70,58% (12)
ARGUM.	50% (4)	45,5% (30)	15,8% (3)	27,02% (20)	40% (2)	68,2% (30)	60% (3)	0% (0)	78% (32)	29,42% (5)

Tabla N.º 2  
Relaciones interclausulares en la secuencia narrativa y argumentativa (% - f)

La tabla N.º2 informa que la *isotaxis* o construcciones con una única cláusula ([ISO]) es escasamente utilizada en ambas secuencias textuales (4 casos, 50% x secuencia); en la narrativa, se emplea para indicar el título de la fábula que los participantes renarran, mientras que en la argumentativa sirve, sobre todo, a los fines de exponer la premisa que desencadena la demostración. Por ejemplo, *Se comportó muy mal* (Participante 1) / *El perro actuó mal* (Participante 6).

Respecto de las denominadas *cláusulas isotácticas principales* (ISO-CP), se observan más realizaciones en el texto narrativo (36=54,5%) que en el argumentativo (30=45,5%). La utilización de este tipo de estructuras presenta algunas peculiaridades: en las narraciones, encabezan los PCL, que coinciden con las fases de la secuencia en cuestión. De este modo, un criterio de progresión temática, es decir, de mantenimiento o cambio de referente discursivo permite determinar claramente (y prescindiendo de la explicitación de marcadores discursivos) la superestructura de la narración.

En el siguiente ejemplo, que corresponde al Participante 2 del estudio, puede comprobarse la descripción precedente:

- PCL1.** Situación inicial → Un perro pasó por una carnicería [ISO-CP] y vio un jugoso filete arriba del mostrador.  
**PCL2.** Complicación → Esperó [ISO-CP] que el carnicero fuera a la parte de atrás, entró el perro y se robó el filete.  
**PCL3.** Resolución → Él dijo: [ISO-CP] - ¡Quiero el filete!

En la secuencia argumentativa, la isotaxis de cláusula principal se emplea para introducir argumentos que permiten valorar o juzgar el comportamiento del protagonista de la fábula. En estos casos, la cláusula matriz incluye algún elemento léxico (subjektivema) que sostiene la postura discursiva. Por ejemplo, *Yo creo [ISO-CP] que tendría que ser castigado porque fue muy grosero* (Participante 16) / *La actitud del perro fue castigada [ISO-CP] porque quería el filete más grande* (Participante 21).

En cuanto a la *parataxis simétrica* o relación entre cláusulas con un mismo nivel informativo, se advierte que la yuxtaposición ([PAR-YUX]), la coordinación de iguales sujetos ([PAR-IS]) y la coordinación de distintos sujetos ([PAR-DS]) preponderan en la secuencia narrativa por sobre la argumentativa. Comparativamente, la distribución de estas categorías en cada formato textual es la siguiente: 84,2% (16) contra 15,8% (3); 72,97% (54) contra 27,02% (20) y 60% (3) contra 40% (2).

Desde el punto de vista funcional, las relaciones paratácticas simétricas (en su conjunto) se aprovechan sobre todo en las fases *complicación* y *resolución* del relato producido. Allí operan como estrategia para conectar las acciones de base que sustentan la historia, o bien, en el caso de la coordinación de sujetos diferentes, para introducir nuevos actores semánticos. Cabe agregar que es recurrente el uso de cláusulas paratácticas conectadas por la conjunción *y*, la cual permite enlazar ideas fácilmente y avanzar de manera ágil en lo que se quiere contar. Véase el siguiente fragmento correspondiente al Participante 7:

- PCL1.** Situación inicial [...]  
**PCL2.** Complicación → Camino a casa, pasó por un lugar angosto, vio el agua [PAR-IS] y vio otro perro [PAR-IS]. También tenía un filete [PAR-YUX] y creyó [PAR-IS] que era más grande.  
**PCL3.** Resolución → Entonces pensó: ¡Lo quiero! Dejó [PAR-YUX] caer su filete y saltó [PAR-IS] para quitarle al perro.

Por su parte, en la secuencia argumentativa, el uso restringido de la parataxis simétrica sirve para concatenar los distintos argumentos (típicamente causales) construidos para apoyar la tesis. Al respecto, debe destacarse el hecho de que, con este fin, no solo se apela a la coordinación de cláusulas independientes, sino también de cláusulas subordinadas. Por ejemplo, *Yo creo que es castigada [la actitud del perro] por robar. Y encima se portó mal [PAR-YUX]* (Participante 18) / *Se quedó sin nada porque era hambriento y porque robó el filete [PAR-IS] y se fue al puente [PAR-IS] y vio su mismo reflejo [PAR-IS] y se le cayó el filete al agua [PAR-DS]* (Participante 19).

Dentro de los tres tipos de *parataxis asimétrica* (que implican un encadenamiento dependiente de cláusulas en el plano semántico-informativo), se advierte una prevalencia de cláusulas complemento con verbo finito ([PAs-CMP]), de las cuales se registran más ocurrencias en la secuencia argumentativa (30=68,2%) que en la narrativa (14=31,8%). Las cláusulas complemento con verbo no finito ([PAs-CMP-NF]) presentan el mismo contraste, pero con un número de realizaciones marcadamente reducido: 3 casos en la argumentación (60%) y 2 (40%) en la narración.

La función de estas cláusulas en el texto argumentativo es introducir un juicio o razonamiento luego de un verbo de pensamiento u opinión. Típicamente, se emplean los verbos *pensar* o *creer*, como por ejemplo en *Pienso que se tiene que retar al perro [PAs-CMP-NF]* (Participante 23) / *Yo creo que el perro tiene que ser castigado [PAs-CMP]* (Participante 27). En cuanto a la secuencia narrativa, las estructuras complementarias son utilizadas para insertar diálogos, así como para reportar los eventos más importantes del relato. En tales casos se usan diferentes clases semánticas de verbos (con una prevalencia de los de pensamiento y percepción sensible). Por ejemplo: *Esperó que el carnicero fuera a la parte de atrás [PAs-CMP]* / (Participante

2); *Lo quiero!*, [PAs-CMP] *pensó* (Participante 5) / *Camino a casa por un puente estrecho y [...] vio que ese perro tenía un pedazo de carne más grande que el suyo* [PAs-CMP] (Participante 6).

Respecto de las relaciones que describen una superposición clausular, por dependencia o inclusión sintáctica (*hipotaxis*), se puede apreciar que las cláusulas relativas ([HIPO-RL]) se realizan solamente en la secuencia narrativa (7=100%). Por su parte, las adverbiales, que pueden ser conjugadas y no conjugadas ([HIPO-ADV], [HIPO-ADV-NF]), se distribuyen proporcionalmente en cada formato de texto y de manera inversa. Así, las primeras son más frecuentes en la argumentación (32=78%) que en la narración (9=22%). Las de verbo no finito, en cambio, sobresalen en la secuencia narrativa (12=70,58%) por sobre la argumentativa (5=29,42%).

Las cláusulas hipotácticas encabezadas por pronombres, adverbios o determinantes relativos (con antecedentes explícitos o implícitos) se emplean en las diferentes fases de la narración para describir las circunstancias o los personajes. Por ejemplo, *Cuando cruzó un puente angosto...* [HIPO-RL](Participante 2) / *Cuando el señor de la carnicería se fue...* [HIPO-RL](Participante 3) / *[V]io a otro perro que le devolvía la mirada* [HIPO-RL] (Participante 5). Las estructuras hipotácticas adverbiales, según se indicó, se registraron en las dos secuencias textuales estudiadas: en la argumentación, se aprovechan, principalmente, para expresar nociones de causa y consecuencia, las cuales sostienen los argumentos esgrimidos: *Yo creo que tendría que ser castigado porque fue muy grosero con su reflejo* [HIPO-ADV] (Participante 8) / *Se comportó muy mal, así que tenemos que aprender de la moraleja* [HIPO-ADV] (Participante 22); en la narración, en cambio, el empleo se restringe a la expresión de ideas de finalidad: *Dejó caer su filete y saltó para quitarle al perro* [HIPO-ADV-NF] (Participante 12).

## Conclusiones

Desde una mirada psicolingüística emergentista e instrumentando específicamente los aportes teóricos del enfoque funcional discursivo, esta investigación se planteó el objetivo de describir la complejidad sintáctica en la escritura de narraciones y argumentaciones de niños de primaria (2.º grado, EGB1) que asisten a un instituto privado de la ciudad de Córdoba, Argentina. La evidencia empírica obtenida al respecto permite proponer, sin plan de generalización, las siguientes conclusiones:

Por un lado, al establecer la cantidad de cláusulas por secuencia textual, la cantidad de paquetes clausulares, el número de cláusulas por paquete clausular y el número de palabras por cláusula, se pudo determinar que los textos narrativos son considerablemente más complejos, a nivel sintáctico-discursivo, que los argumentativos. En efecto, en cada uno de los contrastes realizados, se hallaron diferencias estadísticamente significativas, a excepción de la cantidad de cláusulas por paquete clausular.

Por otro lado, en lo que respecta a la clase y proporción de relaciones interclausulares que prevalecen en cada secuencia textual, se observó que la *isotaxis* o cláusula simple se manifiesta de manera reducida en cada una de las secuencias textuales examinadas y que las *cláusulas isotácticas principales* son más frecuentes en el texto narrativo (donde coadyuvan a la estructuración del relato en fases) que en el argumentativo (donde permiten expresar una postura frente al tema textual)

También las formas de la *parataxis simétrica* son típicas de las fases *complicación* y *resolución* de la secuencia narrativa, en las cuales operan como recurso para enlazar las principales acciones del relato. El empleo de este tipo de estructuras en la argumentación, aun cuando sea limitado, presenta la particularidad de unir argumentos a nivel de cláusulas independientes como dependientes.

La *parataxis asimétrica*, por su parte, sí constituye un patrón predominante en la argumentación, donde, por lo común, es útil para completar el significado de un verbo de pensamiento u opinión vía juicio o razonamiento. Varía la función de la *parataxis asimétrica* en la secuencia narrativa, pues se la aprovecha para construir diálogos o para informar las situaciones más significativas del relato.

En cuanto a la *hipotaxis*, son privativas del texto narrativo las cláusulas introducidas por nexos relacionantes. Estas cláusulas cumplen una función contextualizadora y descriptiva dentro del relato. Respecto de las cláusulas hipotácticas adverbiales, aparecen en ambos tipos de secuencia: las conjugadas evidencian un dominio más logrado en la argumentación y denotan contenidos semánticos de causa o consecuencia, mientras que las no conjugadas prevalecen en la narración con un valor de finalidad.

Como puede apreciarse, los datos obtenidos en el marco de este estudio ponen de manifiesto que existen diferencias en cuanto al desarrollo sintáctico-discursivo de los niños participantes respecto de la escritura de textos que responden a diferentes estructuras textuales. Claramente, el despliegue de habilidades sintácticas, vinculadas con el empleo de cláusulas y el armado de PCL, es más acabado en la producción de textos donde la secuencia narrativa es la dominante.

Según el análisis presentado, la diferencia a favor de la narración no solo se vincula con un uso aventajado de tales o cuales relaciones interclausulares, sino también con un uso más heterogéneo de esas relaciones, lo que puede atribuirse al hecho de que la secuencia narrativa constituye un formato sobre el que los niños tienen mayor competencia comunicativa, dado que están habituados a él desde muy pequeños (antes de que ingresen a la escuela) e, incluso, una vez iniciada la alfabetización, dicho formato se convierte en el centro de interés en las actividades de lectura y escritura que la escuela propone.

Ahora bien, el estudio demuestra que algunos patrones sintácticos propios de la argumentación comienzan a *emerger* durante los primeros años escolares, de ahí que resulte pertinente preguntarse por los dispositivos pedagógicos que podrían instrumentarse para favorecer, desde los inicios de la alfabetización, el dominio de los repertorios lingüísticos y discursivos del texto argumentativo.

## Bibliografía

- Alfaro Faccio, P. y Góngora Costa B. (2011). Estudio funcional discursivo del desarrollo de la complejidad sintáctica en el discurso expositivo oral tardío. *Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL*. Alcalá de Henares: España, 3839-3847.
- Berman, R. (2004). Between emergence and Mastery: The long developmental route of language acquisition. En Berman, R. (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (9-34). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic development study*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tuson Valls, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Crespo Allende, N.; Alfaro Faccio, P. y Góngora Costa, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein*, 24, 155-172.
- Crespo Allende, N. y Meneses Arévalo, A. (2011). La medición de la complejidad sintáctica en el español desde una perspectiva funcional discursiva. *Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL*. Alcalá de Henares: España, 3885-3892.
- Delicia, D. D.; Fernández, M. V.; Cachagua Ibáñez, S. y Baigorria, S. (2013). Complejidad sintáctica, exposición y argumentación: análisis de casos (inédito). Ponencia leída en las *Primeras Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Bs. As., Argentina.
- Delicia, D. D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein*, 24, 173-198.
- . (2012). *Gramática y discurso en la educación lingüística cordobesa: índices de riqueza léxica y madurez sintáctica en la producción escrita adolescente: marco teórico-metodológico para proyecto de investigación SECyT B (RS 162/12 – RR 2093/12)* (inédito). Córdoba: UNC - Secretaría de Ciencia y Tecnología.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hunt, K. W. (1965). Gramatical structures written at three grade levels. *Research Report*, 3. Urbana [Ill]: National Council of Teachers of English.
- . (1970) Syntactic maturity in school children and adults. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 134, 35 (1).
- Katzenberger, I. (2004). The development of clause packaging in spoken and written texts. *Journal of Pragmatics*, 36, 1921-1948.
- Meneses, A.; Ow González, M. y Benítez, R. (2012). Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5.º básico. *Onomázein*, 25, 65-93.
- Muse, C. E. y Delicia, D. D. (2013). Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13, 1-12.
- Nippold, M. (1994). Persuasive talk in social contexts: Development, assessment, and intervention. *Topics in Language Disorders*, 14(3), 1-12.
- Nir-Sagiv, B. y Berman, R. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rethoric. *Journal of Pragmatics*, 42 (3), 744-765.

- Ravid, D. y Tolchinsky, L.(2002). Development linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.
- Romo de Merino, A. y Jiménez de Martín, A. (2000). La madurez sintáctica y su relación con enseñanza de la lengua materna. *Revista Lingüística en el Aula*, 4, 53-72.
- Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo de discurso. *Estudios Filológicos*, 34, 181-192.
- Viramonte de Ávalos, M. y Muse, C. (2011). Factibilidad de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria: instrumentos de apoyo para el maestro. *Actas del VI Congreso Internacional Lectura y la Escritura como Criterios de Calidad de la Educación*. Barranquilla: Colombia.
- 

Ana Laura Picca es profesora y licenciada en Lengua y Literatura Castellanas por la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como docente en el nivel medio, donde también ha actuado como coordinadora del Área Lengua y Comunicación. Ha colaborado en calidad de auxiliar de investigación en proyectos avalados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba en los cuales se examina el desarrollo gramatical en diferentes niveles de enseñanza.

---

Darío Delicia es profesor y licenciado en Lengua y Literatura Castellanas y especialista en procesos y prácticas de la lectura y la escritura por la Universidad Nacional de Córdoba, donde se desempeña como docente en las áreas Investigación, Lingüística y Gramática española. Es investigador en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas y desde allí coordina un proyecto SECyT-UNC, en el cual se analizan la ontogénesis del léxico y la sintaxis en estudiantes de nivel medio.

---

# INCIDENCIA DE LAS INTERACCIONES VERBALES EN EL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN INFANTIL

---

Susana Ortega de Hocevar

[suhocevar@gmail.com](mailto:suhocevar@gmail.com)

Instituto de Lectura y Escritura. Subsección Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Facultad de Educación Elemental y Especial.

Universidad Nacional de Cuyo.

Mendoza - ARGENTINA

---

## Resumen

El objetivo del presente trabajo es exponer los resultados finales de la investigación *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria*, que se concreta en la Universidad Nacional de Cuyo. El objetivo general es describir la incidencia de las interacciones verbales en el aula en los discursos argumentativos -orales y escritos- producidos por niños de tercer año de educación primaria. Esta investigación centra su interés en el rol del docente y de un par más aventajado en la construcción del conocimiento, desde una perspectiva histórico-cultural (Vigotsky, 1979; Rogoff, 1993; Bruner, 1997). Se indaga la relación entre las estrategias verbales en la interacción áulica, lideradas por el docente y los pares más competentes, con el desarrollo de habilidades de producción de discursos argumentativos en los sujetos estudiados. Los referentes básicos que la respaldan son, entre otros: a- concebir el aula como un escenario de construcción y negociación conjunta de significados; b- tener en cuenta la incidencia del contexto en la construcción del conocimiento; c- considerar las características particulares que el discurso educacional adquiere en la interacción docente-alumno, alumno-alumno en el aula, d- incluir lineamientos de estudios lingüísticos cognitivos, que conciben a la gramática no sólo como una parte integral de la cognición sino una clave para comprenderla (Langacker, 2008, entre otros). Los resultados de este estudio se presentarán como un conjunto de indicadores que describen la incidencia de las interacciones verbales áulicas en el desarrollo de la competencia de producción de discursos argumentativos en alumnos que cursan tercer grado de la escuela primaria.

**Palabras clave:** discurso educativo - interacciones verbales - constructivismo - argumentación

---

## Introducción

El presente artículo presenta los conceptos clave que sustentaron la investigación *Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria*, que se desarrolló en la Universidad Nacional de Cuyo y los principales resultados obtenidos.<sup>1</sup>

Los objetivos que guiaron la investigación fueron: a- Describir la incidencia de las interacciones verbales en el aula en los discursos argumentativos -orales y escritos- producidos por niños de tercer año de educación primaria. b- Relacionar las estrategias verbales en la interacción áulica, lideradas por el docente y los pares más competentes, con el desarrollo de habilidades de producción de discursos argumentativos en los sujetos estudiados, desde un modelo socio-constructivista. c- Proponer secuencias

---

<sup>1</sup> El equipo de investigación está conformado por: Susana Ortega de Hocevar (directora), Gabriela Herrera y Carmen Castro (codirectoras); investigadoras: Ana Torre, Elizabeth González, María E. Mercáu y Eloísa García.

didácticas favorecedoras para el desarrollo de habilidades de producción de discursos argumentativos en niños.

Esta investigación, continuidad de la realizada entre 2009-2011, analiza fundamentalmente el rol del docente y de un par- alumno- más aventajado en la construcción del conocimiento desde una perspectiva histórico-cultural (Vigotsky, 1979; Rogoff, 1993; Bruner, 1997) y concibe al aula como un escenario de construcción y negociación conjunta de significados, también consideramos la clase como un género discursivo (Cross, 2003).

Estudiamos las características particulares que el discurso considerado educacional adquiere en la interacción docente-alumno, alumno-alumno en el aula. Dado que el conocimiento depende de su contexto de construcción, tuvimos en cuenta la incidencia del *contexto* en la construcción de significados en el aula (Edwards, 1996). Finalmente, sustentamos nuestro estudio lingüístico en lineamientos de la Gramática Cognitiva, que concibe a la gramática no sólo como una parte integral de la cognición sino una clave para comprenderla (Langacker, 2008). Los resultados de este estudio nos permitieron establecer un conjunto de indicadores para caracterizar la incidencia de la interacción en las conceptualizaciones que se crean en el aula.

Presentaremos en primer lugar las principales conceptualizaciones que sustentaron la investigación, el diseño de la misma, el análisis de los datos con la ejemplificación de una de las planillas de registro elaboradas para el análisis del corpus y cerraremos con una síntesis de resultados obtenidos.

## La investigación

En nuestra investigación, en coincidencia con diversos investigadores, consideramos que el discurso no es simplemente un instrumento para la transmisión de mensajes, sino que es “una *actividad* en la que se genera el significado” (Cubero Pérez, Cubero Pérez, Santamaría Santigosa, Mata Benítez, Ignacio Carmona y Prados Gallardo, 2008: 76). Debido a ello ponderamos la dimensión semiótica del aula y la consideración de ésta como un escenario de construcción y negociación conjunta de significados (Wertsch, 2002). Particularmente adoptamos la postura vigotskiana, en la que ya nos hemos posicionado en investigaciones anteriores (Ortega de Hocevar et al, 2005, 2007, 2009, 2011) que considera al discurso como medio para la construcción del aprendizaje.

Esta construcción de conocimiento en el aula se da por medio de actos de interacción discursiva mediados por la participación en actividades de aprendizaje conjunto, lo que constituye un acto educativo (Coll y Onrubia, 2001). Este discurso surge en la interacción áulica en presencia e implica la participación de varios sujetos que construyen colectivamente, por eso hablamos de la producción como un proceso socio-cognitivo, en el que participa un docente pero en el que la voz de los alumnos es también primordial. De manera tal que concebimos el discurso escolar como una interacción docente-alumno, alumno-docente y alumno-alumno, y no como una construcción guiada siempre por el maestro.

En este proceso de construcción de significados compartidos tanto el docente como los alumnos emplean distintas *estrategias discursivas* y *mecanismos semióticos*. Si bien la conceptualización de estos dos términos ha sido abordada por numerosos estudiosos adoptamos la definición de estrategia de Mercer, 1997 (citada por Coll y Onrubia, 2001: 24) “determinadas formas o técnicas particulares de conversación que los profesores emplean cuando intentan guiar la construcción de conocimiento de sus alumnos”.

Entendemos por “mecanismos semióticos, en coincidencia con Wertsch, 1988 (citado por Coll y Onrubia: 24)

... aquellas formas particulares de uso del lenguaje que permiten crear y transformar la comprensión compartida en una situación de comunicación entre dos interlocutores que parten de comprensiones o representaciones propias de aquello de lo que se habla que no coinciden entre sí.

Consideramos, además, las interacciones verbales no solo como producción de discurso sino también como *proceso y escenario* de construcción de conocimientos que llevan a la consolidación de competencias, en este caso competencias para la producción de discursos argumentativos tanto orales como escritos (Charaudeau y Maingueneau, 2005).

Goffman (1973, citado por Charaudeau y Maingueneau, 2005: 326) define a la interacción como “...la influencia recíproca que los participantes ejercen sobre sus acciones respectivas cuando están en presencia física inmediata los unos de los otros, [...]; también puede llamarse a eso ‘encuentro’.” En esta concepción aparecen los dos aspectos ya mencionados: uno es considerar a la interacción como *proceso* en el que hay

influencia mutua entre los participantes del intercambio comunicativo y otro es verla como *escenario* donde se ejerce ese proceso de influencia mutua.

Kerbrat-Orecchioni, (1992) sostiene a que toda interacción verbal puede ser considerada como un conjunto de secuencias cuyo encadenamiento constituye un “texto” producido colectivamente dentro de un contexto determinado. También, tuvimos en cuenta que las interacciones, en cuanto a su organización, se descomponen en secuencias, intercambios comunicativos y otras unidades constitutivas de menor rango, de acuerdo con los autores que las analizan (por ejemplo, turnos de intercambio o contribuciones).

Asimismo hemos considerado los aportes de Anna Cros (2003) quien considera a la clase como un género discursivo dentro de lo que se acostumbra a denominar *discurso académico*, cuyas principales características son: se produce en un ámbito institucional, a través de un canal oral, en una situación espacio-temporal delimitada, en general guiados por una persona experta -el docente- que se dirige a un grupo menos experto -los alumnos-, con una finalidad didáctica. Se trata siempre de un discurso dialógico en el que el docente la mayor parte de las veces tiene una intencionalidad argumentativa más orientada a lograr la adhesión de los alumnos a lo que está socialmente admitido: ya sea un saber, un valor o un comportamiento.

Esta investigadora expresa que los docentes utilizan en sus clases dos tipos de recursos argumentativos: de distanciamiento y de aproximación. Los primeros marcan la asimetría entre el docente y los alumnos y, los segundos, atenúan esa asimetría. Caracteriza como recursos propios de la distanciamiento la cita de autoridad, la autoridad polifónica, la referencia a su propia autoridad, referencia al modelo, las órdenes explícitas y las implícitas, entre otras. Las estrategias de aproximación son estrategias que regulan la interacción: facilitan acuerdos, sentido de pertenencia al grupo, fomentan la cooperación y el compromiso de los participantes. Las más usadas son las basadas en la solidaridad: apóstrofe, presuposición de conocimientos, oferta de opciones, identificación de grupo.

Además, tal como anticipamos, otro elemento fundamental en nuestro encuadre teórico es valorar el contexto en relación con la construcción de significados en el aula. El conocimiento y el significado tienen un carácter situado (Edwards, 1996). Edward y Mercer (1987,1989, 1994) piensan que se crea un contexto que no solamente es físico o lingüístico sino que va más allá. Es un contexto intermental, intersubjetivo, creado definido y asumido por los participantes en esta comunicación. Estos autores explican la existencia de elementos básicos que contribuyen a crear un entendimiento compartido, tales como el ofrecimiento de nueva información, la referencia a experiencias anteriores, el pedido de información. Esto hace que las actividades que se suceden día a día en las aulas vayan creando y desarrollando contextos mentales compartidos.

Prados (2009: 55) señala que el significado no es algo preexistente sino que se crea en la interacción, es decir en el propio proceso comunicativo. Por tanto, “el significado no es algo individual, interno o perteneciente a la cabeza del individuo, sino que es una construcción conjunta que emerge de las interacciones del sujeto y de los contextos en los que se desarrolla” (Santamaría, 2002: 175). Es decir, el significado, no es una propiedad subjetiva del individuo, sino que se logra a través de los “esfuerzos coordinados” de un grupo de personas en interacción.

En síntesis, de lo expuesto queda claro que el contexto no es algo exterior como las circunstancias que rodean al habla o al texto, ni al espacio físico. La conceptualización que adoptamos de contexto es la construcción que realizan los participantes de una determinada situación comunicativa. Stubbs (1987: 18) lo expresa de esta manera: “Toda elección de palabras crea un microcosmos o universo de discurso y predice lo que puede ocurrir en ese contexto”.

Desde una perspectiva cognitiva de estudio de los elementos lingüísticos del discurso consideramos que los significados lingüísticos, surgen en la interacción porque son negociados por los interlocutores sobre la base de una mutua evaluación de sus conocimientos, pensamientos e intenciones (Langacker, 2008). Por ello, tal como se esperaba, del estudio de elementos lingüísticos surgió la evidencia empírica que reveló las estrategias y mecanismos, además de los procesos cognitivos, involucrados en la configuración del conocimiento en el aula.

### **El diseño de la investigación**

Se realizó una investigación aplicada, de carácter descriptivo y cuasi experimental, sincrónico, concretada en la ciudad de Mendoza, Argentina, en escuelas de escolaridad común. El estudio se ha ejecutado desde un enfoque de investigación etnográfica en educación (por lo tanto cualitativa e interpretativa), en donde la teoría no se concibe como el marco teórico sino que se asume como punto de partida y llegada, es decir, como parte del cuerpo de la investigación.

La muestra está constituida por estudiantes de tercer grado pertenecientes a dos escuelas. En una de ellas se trabaja con dos grupos experimentales (Escuela 1) y, en la otra, con dos grupos testigos (Escuela 2).

La población está conformada por 107 estudiantes de tercer grado pertenecientes a dos escuelas de escolaridad común urbanas. Las escuelas fueron seleccionadas por el equipo porque trabajan dentro de lo que en nuestra investigación consideramos un paradigma sociocognitivo, a las que Mirta Castedo (2004) denomina instituciones de *prácticas alternativas*<sup>2</sup>.

Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de distintos instrumentos: a- Trabajos de producción orales y escritos realizados en forma grupal; b- Trabajos de producción orales y escritos en diadas; c- Observación participante; d- Grabación de clases. En todos los casos se aplicó un pretest y un postest.

Grabamos en situaciones habituales de clase y realizamos transcripciones minuciosas de las distintas interacciones. Para ello al menos dos de los investigadores del equipo presenciaron las clases. El equipo de investigación elaboró grillas o plantillas de registro específicas para sistematizar los datos obtenidos mediante la aplicación de cada uno de los instrumentos. Se analizaron las transcripciones de las clases orales de las distintas fases de la investigación y un total de 222 textos escritos por los alumnos, 108 pertenecen a la escuela experimental y 114 a la escuela testigo.

Si bien el análisis de la totalidad de los datos fue de tipo cuantitativo, a efectos de obtener la frecuencia de uso de las distintas estrategias, se enfatizó en el momento del estudio de las interacciones verbales el enfoque cualitativo y etnográfico ya que esto nos permitió la descripción e interpretación de lo que se realiza en el aula. Posteriormente se trianguló la información aportada por los distintos instrumentos. Los indicadores lingüísticos que se consideran en las producciones de los niños son: empleo de conectores, procedimientos discursivos y presencia de locutor y alocutario en el sistema déictico y en el sistema léxico. A su vez tales indicadores se correlacionaron con indicadores semejantes en los registros grabados de las interacciones verbales entre docente y alumnos.

Nuestra hipótesis fue: la competencia para la producción de discursos argumentativos de niños de los primeros años de escolaridad resulta favorecida por las interacciones verbales áulicas con el docente y con pares más competentes, en el uso de estrategias comunicativas de índole lingüístico-cognitiva, metalingüística y metacognitivas.

### **Análisis de las interacciones verbales en el aula**

En función de lo expresado en nuestro marco teórico, centrado en tres ejes: a) la conceptualización del discurso como interacción, b) el aprendizaje como un proceso de construcción y c) el conocimiento como un proceso situado en un contexto específico, abordamos el análisis de nuestro corpus desde esta triple perspectiva.

Los procedimientos de análisis del corpus se concretaron del siguiente modo: en primera instancia, se analizó cada discurso identificando la secuencia de intercambios que configuran el discurso (clase). Luego, conscientes de que en el tipo de estudio que estábamos realizando podían surgir otras categorizaciones, identificamos las estrategias y los mecanismos semióticos empleados por las docentes y los alumnos a partir de categorías propuestas por Coll y Onrubia (2001). Estas categorías se basan sobre tres aspectos que se consideran fundamentales desde una perspectiva constructivista de índole sociocultural: a- la exploración y activación de conocimientos previos de los alumnos; b- la atribución de un sentido positivo por parte de los alumnos al aprendizaje de los contenidos tratados y c- la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y cercanas a la versión experta del contenido. El equipo tomó como base estas categorías y elaboró una planilla o grilla de análisis que se puede apreciar en la Tabla 1:

<sup>2</sup> Se trata de escuelas que se caracterizan por la presencia de la lectura y la escritura de textos completos en circunstancias auténticas de comunicación desde el nivel inicial.

a- Estrategias discursivas y mecanismos semióticos para la exploración y activación de conocimientos previos.	a'-Estrategias discursivas y mecanismos semióticos utilizados por los alumnos para la recuperación de conocimientos previos.	b- Estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la atribución positiva de sentido al aprendizaje por parte de los alumnos.	b'- Estrategias discursivas y mecanismos semióticos empleados por los alumnos para contribuir positivamente a la construcción del conocimiento.	c'-Estrategias discursivas y mecanismos semióticos al servicio de la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas del contenido de enseñanza y aprendizaje.	c-Estrategias discursivas y mecanismos semióticos empleados por los alumnos para la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas del contenido de aprendizaje.
1.a.El recurso el "marco social de referencia"	1.a'. Aporta conocimientos y experiencias previas vinculados con los que se está trabajando.	1. b. El uso de metaenunciados	1. b'. La respuesta del alumno evidencia que tiene una representación clara de lo que está haciendo.	1. c. La reelaboración de las aportaciones de los alumnos	1. c'. El alumno reelabora en función de las correcciones efectuadas por el docente.
2. a. El recurso "marco específico de referencia"	2. a'. Da continuidad a lo expresado por el docente evidenciando el enlace entre el nuevo conocimiento y los que ya poseía.	2. b. La incorporación de aportaciones de los alumnos al discurso del profesor	2. b'. El alumno se sitúa como sujeto y agente del aprendizaje y reconoce la importancia de su participación.	2. c. La categorización y etiquetado de determinados aspectos del contenido o del contexto	2. c'. Emplea las categorizaciones o denominaciones usadas por el docente. Este empleo indica un avance en la construcción del conocimiento.
3. a-El recurso "el contexto extralingüístico inmediato"	3. a'. Presta atención a los elementos del contexto o distintos aspectos de la actividad que están realizando.	3. b. La caracterización del conocimiento como compartido.	3. b'. El alumno se compromete en una visión compartida y colectiva del conocimiento (assume el nosotros) o bien se sitúa al margen del proceso de construcción	3. c. Los cambios en la "perspectiva referencial" utilizada para hablar de los contenidos	3. c'. El alumno focaliza su atención en los nuevos referentes a los que alude el docente.
4. a. La demanda de información a los alumnos	4. a'. Explicita la información solicitada por el docente en el proceso de aprendizaje.			4. c. La abreviación de determinadas palabras	4. c'. Incorpora a su discurso las abreviaciones
				5. c. La realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis	5. c'. Participa en la realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis.

Fuente: Coll y Onrubia (2001) y elaboración propia.

Tabla 1: Estrategias discursivas y mecanismos semióticos del docente y del alumno

### Análisis de un fragmento de una clase

Analizamos a continuación el fragmento de una clase, específicamente una secuencia en la que la docente guía la exposición de los alumnos en torno a información que debían traer sobre el tema: deforestación. Se ha analizado cada intercambio teniendo en cuenta las estrategias discursivas y los mecanismos semióticos que se manifiestan. La Tabla 2 es un ejemplo de cómo fue analizado la totalidad del corpus obtenido con el registro de las estrategias discursivas y mecanismos semióticos empleados por las docentes y los alumnos.

Transcripción clase	Análisis	Estrategias y discursivas y mecanismos semióticos del docente	Estrategias y discursivas y mecanismos semióticos del alumno	Estrategias argumentativas generadas o aprobadas por el docente/los docentes	Estrategias argumentativas generadas o replicadas por los alumnos
<p>D. Chicos, ahora vamos a comentar o leer la información que han traído.</p> <p>Valentina: - Yo traje de desforestación.</p> <p>Karen: - Yo también lei sobre desforestación.</p> <p>Ana: -También he traído información sobre este tema</p> <p>Enzo: - En Suecia le dan importancia a los árboles y establecieron el Día del Árbol el 29 de agosto</p> <p>Docente: ¿Por qué es importante cuidar los árboles?</p>	<p>Abre este intercambio con una pregunta con el propósito de solicitar la información que había pedido para la elaboración de la carta.</p> <p>Va concediendo el turno de habla a los niños que levantan la mano</p> <p>Karen lee lo que es desforestación y entre todos aclaran el término.</p>	<p>4. a. La demanda de información a los alumnos</p> <p>2. c. La categorización y etiquetado de determinados aspectos del contenido o del contexto.</p>	<p>4. a'. Explicitan la información solicitada por el docente implicándose en el proceso de aprendizaje.</p> <p>2. c'. Emplean las categorizaciones o denominaciones usadas por el docente. Este empleo indica un avance en la construcción del conocimiento.</p>	<p>La docente demanda información. Luego los felicita por toda la información recibida.</p> <p>Formula preguntas a efectos de hacerlos reflexionar sobre lo que expresan.</p>	<p>Emplean argumentos causales.</p>
<p>Ana: - Yo lei sobre la evolución de las herramientas para talar.</p> <p>[...]</p> <p>Docente: - Muy</p>	<p>Ana lee información acerca de la tala excesiva</p> <p>Escriben en la pizarra las ideas</p>	<p>2. b. La incorporación de aportaciones de los alumnos al discurso del profesor</p>	<p>2. b'. Los alumnos se sitúan como sujetos y agentes del aprendizaje y reconocen la</p>	<p>Une dos conceptos nuevos: "muy bien, por eso es más fácil ahora talar los</p>	<p>Aportan enunciados positivos para la elaboración de los argumentos</p>
<p>bien, por eso es más fácil ahora talar los bosques.</p> <p>Nacho: - Las desforestaciones son muy dañinas en todos los sentidos.</p> <p>Santiago: - La desforestación daña el medio ambiente.</p> <p>Valentina: - Los talan para tener madera para hacer muebles.</p> <p>Docente: - Los felicito. Han traído mucha información y muy buena.</p> <p>D: Ahora vamos a escribirla en el pizarrón para no olvidarnos.</p>	<p>más importantes de lo leído</p> <p>Realiza una pregunta para ir guiando a los alumnos hacia la construcción de los argumentos</p> <p>Da un refuerzo positivo y sintetiza</p>	<p>1.b. El uso de metaenunciados</p>	<p>importancia de su participación.</p> <p>1. b'. La actividad de los alumnos evidencia que tienen una representación clara de lo que está haciendo.</p>	<p>bosques"</p>	

Tabla 2: Análisis de estrategias discursivas y mecanismos semióticos

Como se aprecia en la tabla precedente el análisis de estrategias y mecanismos semióticos nos ha permitido identificar algunas acciones y las funciones que cumplen en el aula, el papel que desempeñan los diferentes participantes y el uso que docentes y alumnos hacen de estos recursos.

El paso siguiente consistió en analizar las producciones de los niños y rastrear en éstas la incidencia de aquellas, con la finalidad de corroborar nuestra hipótesis.

Finalmente se realizó una síntesis, en tablas que mostraban la frecuencia de uso, de estrategias discursivas y semióticas, por una parte y de las estrategias utilizadas para argumentar, por otra parte; agrupadas ambas en estrategias lideradas por el docente o utilizadas por los alumnos

### Resultados obtenidos

Es posible afirmar que la hipótesis planteada pudo corroborarse a partir de los datos que obtuvimos: en las producciones orales y escritas de los sujetos estudiados se observa una importante incidencia del discurso construido en la interacción verbal en el aula.

En la primera etapa de la implementación de la secuencia didáctica, el pretest, las estrategias discursivas y mecanismos semióticos más usados por las docentes fueron: a- la demanda de información a los alumnos, (4.a); b- la incorporación de aportaciones de los alumnos al discurso del profesor (2. b); c- el uso de metaenunciados (1.b), tal como se puede apreciar en la Tabla 3.

Síntesis de estrategias discursivas y mecanismos semióticos más usados por				
	docente		alumnos	
Escuela 1 (experimental)			Escuela 2 (testigo)	
Estrategia	Frecuencia de uso	Frecuencia de uso	Frecuencia de uso	Frecuencia de uso
1.a.	-	-	5	7
1.b.	5	4	-	2
1.c.	2	-	8	2
2.a.	1	2	2	4
2.b.	4	4	2	-
2.c.	1	1	1	-
3.a.	2	1	-	1
3.b.	2	1	2	2
3.c.	1	-	1	1
4.a.	18	15	14	2
4.c.	-	-	-	-
5.c.	5	2	8	1

Tabla N° 3. Estrategias discursivas y mecanismos semióticos del docente y de los alumnos en el Pretest

Asimismo aplicaron estrategias y mecanismos semióticos al servicio de la atribución positiva de sentido al aprendizaje por parte de los alumnos tal como la incorporación de aportaciones de los alumnos al discurso del profesor (2.b.). Debemos destacar en este aspecto algo que se observó en todas las clases de la secuencia. Estas docentes emplean casi exclusivamente lo que Cros (2003) denomina estrategias de aproximación, que son estrategias que regulan la interacción: facilitan acuerdos, sentido de pertenencia al grupo, fomentan la cooperación y el compromiso de los participantes. Constantemente se observó que las maestras dan sentido positivo a los aportes de los niños, los estimulan a continuar con frases enfáticas, de apoyo, incorporan a su discurso las expresiones de los niños, avanzan en la construcción de un conocimiento compartido.

A su vez en correlación con estas estrategias, los alumnos: a- explicitan la información solicitada por el docente implicándose en el proceso de aprendizaje (4. a'); b- se comprometen en una visión compartida y colectiva del conocimiento (asumen el nosotros) o bien se sitúan al margen del proceso de construcción (3.b'); c- la respuesta del alumno evidencia que tiene una representación clara de lo que está haciendo (1.b').

En cuanto a las estrategias argumentativas, tal como se pueden observar en la Tabla 4, predominan la negación, y la explicación por causas, con una alta frecuencia de uso. En menor medida los niños utilizan la ejemplificación y la presentación de condición o situaciones hipotéticas. En general no configuran un locutor que asume una opinión ni un alocutario a quien dirigir sus argumentos.

Síntesis de estrategias argumentativas generadas o propiciadas por				
	docente	alumno	docente	alumno
Estrategias	Frecuencia de uso		Frecuencia de uso	
	Escuela 1		Escuela 2	
Configuración de un locutor (yo, nosotros)	11	-	5	4
Configuración de un alocutario (usted, ustedes, nosotros)	4	2	10	5
Explicitación de tesis	0	3	2	2
Negación	0	16	-	5
Causa/consecuencia (porque, por eso, ...)	0	13	3	15
Condición (Si....)	0	6	-	3
Contradicción argumentativa (pero, sin embargo)	0	1	1	-
Pregunta retórica	2	0	-	-
Ejemplificación	4	3	-	8
Concesión (Aunque.... Si bien....)	3	2	-	-

Tabla N° 4. Síntesis de estrategias argumentativas generadas o propiciadas por el docente o por los alumnos en el Pretest

Como se trata del diagnóstico los esfuerzos de las docentes en esta etapa se orientan a reformular lo que los niños dicen y aprueban con entusiasmo la presencia de argumentos más elaborados y complejos. Una de las estrategias predominantes en los docentes es la configuración de un locutor y con mayor frecuencia un alocutario para que los niños puedan dirigir su discurso a convencer a otro. Sin embargo en esta etapa esta estrategia argumentativa es escasamente asimilada e incorporada por los niños.

En algunas clases intermedias, la producción de publicidades y las interacciones en talleres, los chicos simulan conversaciones polémicas a través de la dramatización. El eficaz desempeño de los pares más aventajados estimula el despliegue de mejores estrategias argumentativas como: la construcción de un locutor con una opinión explícita, la apelación a un alocutario a quien convencer y el uso de variedad de argumentos de complejidad creciente.

En etapas más avanzadas de la secuencia los niños incorporaron una estrategia argumentativa que no utilizaban al principio: la configuración de un locutor y un alocutario a quien dirigir su argumentación. Esta estrategia es la más frecuentemente usada por los docentes en las clases y cuando alguno de los niños la utiliza el docente la estimula con una aprobación enfática. Es decir, la estrategia argumentativa es ampliada y fortalecida por el estilo de interacción del docente.

En la fase final (postest) la mayor parte de los niños de los cursos experimentales ha empleado conectores específicos que ponen de manifiesto la orientación argumentativa del texto elaborado.

También, utilizaron conectores contrastivos que son muy empleados en la argumentación ya que en ella siempre hay una contrastación entre opiniones. Los de mayor frecuencia de uso son:

- De concesión: para negar una relación entre una causa y un efecto: *aunque* y *si bien*.
- Causales: para justificar y dar apoyo a los argumentos han empleado relaciones causales: *porque*.
- Distributivos: el sustento de una tesis supone la enumeración y defensa de varios argumentos. En este caso los niños emplearon *además*.

Asimismo en la casi totalidad de los textos analizados la tesis aparece explicitada al comienzo del texto y varios niños realizan una evaluación del tema trabajado, en general, mediante un enunciado condicional y cierran la argumentación.

Debe señalarse, además, el abundante empleo de interrogaciones retóricas. En coincidencia con Cuenca (1995) consideramos que en discursos escritos este recurso permiten textualizar la figura del alocutario, hacerlo presente en el discurso y, al mismo tiempo, exteriorizan la opinión del locutor y su posición respecto a lo que dice.

En esta fase, como se puede apreciar en la Tabla N°5 se aprecian diferencias significativas en todo los ítems analizados entre las dos escuelas. En la escuela experimental 34 de 38 alumnos lograron la construcción como locutores asumiendo el yo o el nosotros, configuraron a su alocutario, explicitaron su

tesis, emplearon un alto porcentaje de argumentos causales pero también incrementaron los consecutivos y los concesivos. Esto evidencia se la incidencia que ha tenido en los niños la aplicación de la secuencia didáctica que implicó el uso de estrategias argumentativas por parte tanto de la docente como de los niños para resolver las situaciones problemáticas o conflictos que se les plantearon en los talleres.

Estrategias	Frecuencia de uso	
	Escuela 1 (experimental)	Escuela 2 (testigo)
Total de trabajos escritos	38	56
Configuración de un locutor (yo, nosotros)	34 89,47%	28 50%
Configuración de un alocutario (usted, ustedes, nosotros)	31 81,57%	30 53,57%
Explicitación de tesis	34 89,47%	2 3,57%
Negación	8 21%	72 128%
Causa/consecuencia (porque, por eso, ...)	causal: 24 63,15% Consecutivos: 5	11 19% 1
	13,15%	1,78%
Condición (Si....)	4 10,5%	4 7%
Contradicción argumentativa (pero, sin embargo)	Pero: 4 10,5% Sin embargo: 15 40%	4 7% - 0%
Pregunta retórica	66 173%	4 7%
Concesión (Aunque.... Si bien....)	6 15,70%	- 0%
Ejemplificaciones	6 15,70%	3 5,35%
Inclusión de información (fuentes)	26 68,4%	14 25%

Tabla N°. 5: Estrategias argumentativas generadas o replicadas por los alumnos en la instancia del trabajo final (postest)

## Conclusión

En síntesis, a modo de conclusión, podemos afirmar que la hipótesis fue corroborada en los datos analizados: luego del estudio detallado de las transcripciones de clases se vio la clara correlación entre las estrategias verbales utilizadas para argumentar y las que surgieron en las producciones orales y escritas posteriores en la mayoría de los niños.

Hemos podido comprobar cómo el empleo de las estrategias discursivas y de los mecanismos semióticos, empleados por docentes y alumnos, favoreció el proceso de construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos, lo que remite a las diversas formas en que uno y otros *presentan, representan, elaboran y reelaboran*, en el curso de la actividad conjunta en que se implican, representaciones compartidas sobre los contenidos y tareas escolares del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De los resultados obtenidos pueden desprenderse orientaciones para la aplicación de estrategias didácticas y para la formación de los futuros docentes y actualización de docentes en servicio con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza debido a que proporcionan suficiente información acerca de la importancia de las intervenciones educativas en el aula y su incidencia en el aprendizaje.

Asimismo, en coincidencia con Brassart (1995), sostenemos que todos estos ejemplos de niños, cuya edad oscila entre los 7 años y los 8 años y medio, evidencian que son capaces de apropiarse de un metalenguaje mínimo específico de la argumentación y que el empleo de este metalenguaje por parte del docente, acompañado siempre de la reflexión, ha resultado beneficioso para la construcción del conocimiento.

## Bibliografía

- Brassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela. *Comunicación, lenguaje y educación*. 25, 41-49.
- Bruner J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/ Visor.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en el aula*, 45, 21-32.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Cubero Pérez, R.; Cubero Pérez, M.; Santamaría Santigosa, A.; Mata Benítez, M. de la; Ignacio Carmona, M. y Prados Gallardo, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Edward, D. (1995). A commentary on discursive and cultural psychology. *Culture & Psychology*. I (1), 55-65
- Edwards D. y Mercer. N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interacciones verbales II*. Paris: Amand Colin.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford/New York, Oxford University Press.
- Ortega de Hocevar, S. et. al. (2005) Informe final Proyecto: “*La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial*”. Mendoza: SECYTP.
- Ortega de Hocevar, S. et. al. (2007). Informe final Proyecto *La incidencia del proceso alfabetizador en el desarrollo de la competencia discursiva y metadiscursiva de los alumnos que finalizan en 1º ciclo de escolaridad común y su equivalente en educación especial*. Mendoza: SECYTP.
- Ortega de Hocevar, S. et. al. (2009). Informe final Proyecto *Concepciones explícitas y / o subyacentes de lenguaje oral y escrito en libros de texto del primer ciclo de educación básica* Mendoza: SECYTP.
- Ortega de Hocevar, S. et. al. (2011). Informe final Proyecto de investigación *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*. Mendoza: SECYTP.
- Prados, M. (2009). La comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivista. *Educatio 8. Revista de investigación educativa*. 50-69.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Santamaría, J. (2003). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En Camps, A (comp). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (pp.111-128). Barcelona: Graó.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós

---

Susana Ortega de Hocevar es magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeña como profesora titular efectiva, dedicación exclusiva, en la cátedra Didáctica de la lectura y escritura. Es directora del Instituto de Lectura y Escritura; coordinadora de la subsede Universidad Nacional de Cuyo de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina; directora académica y profesora en la Maestría en Lectura y Escritura; Directora de EFE, editorial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, unidad académica en la que cumple todas sus funciones.

---

# ASPECTOS DO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA ARGUMENTATIVA

---

Salete Valer

[salete.valer@ifsc.edu.br](mailto:salete.valer@ifsc.edu.br)

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis-  
Continente  
Florianópolis (SC) - BRASIL

---

## Resumo

O desenvolvimento da competência da escrita está estritamente relacionado ao processo de escolarização. Este artigo, inserido na área da psicolinguística, tem como objetivo verificar quais aspectos da sequência argumentativa são primeiramente aprendidos no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. A hipótese da pesquisa é a de que a competência argumentativa se amplia à medida que se intervém com atividades para desenvolver o conhecimento sobre todos os aspectos envolvidos no processamento dessa atividade de escrita. O referencial teórico baseia-se nos conceitos de argumentação (Adam, 2008; Breton, 2003) e nos conceitos de metatextualização (Gombert, 1992, 1993, 2003). O quadro metodológico se caracteriza como uma pesquisa-ação centrada na experimentação e na intervenção. Os sujeitos investigados são alunos do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual. As variáveis dependentes são formadas pelos aspectos da sequência textual argumentativa. As variáveis intervenientes são as atividades desenvolvidas na intervenção. Após a intervenção, aplicou-se o pós-teste, cujos dados foram submetidos a tratamento estatístico com a finalidade de observar se houve avanços na escrita dos alunos da turma experimental em relação ao pré-teste. Os resultados encontrados indicam que a turma experimental qualificou o texto desenvolvendo de forma mais eficaz o argumento da tese, em que a explicação foi mais explícita e as evidências para os argumentos passaram a um nível mais científico. Conclui-se que, apesar das dificuldades metalinguísticas e metatextuais dos alunos, especialmente, em relação ao uso do gênero textual utilizado como objeto de ensino e aprendizagem, houve um avanço significativo no processo de textualização dos sujeitos da pesquisa.

**Palavras-chave:** escrita - argumentação - alunos do quinto ano do ensino fundamental

---

## Introdução

O processo comunicativo é desencadeado por determinadas finalidades discursivas como *entreter, sensibilizar, informar, convencer, instruir, guiar, convidar* etc., sendo que tais finalidades discursivas desencadeiam tipologias textuais (sequências textuais) *narrativas, informativas, descritivas, dissertativas, argumentativas, prescritivas*, etc. A finalidade discursiva, quando colocada em prática nas diversas situações sociais de interação, dentro de cada esfera social, seleciona, de acordo com Silva (1999), inserida na corrente sociodialógica bakhtiniana, regularidades sociotemáticas, socioestilísticas e sociocomposicionais, fazendo com que os discursos se tipifiquem em diferentes gêneros de discursos (fábula, conto, poema, notícia, artigo assinado, ensaio, artigo científico, dissertação, tese etc.), sendo que o gênero do discurso/texto pode se constituir de uma ou mais tipologias textuais.

Nesta pesquisa, o *objeto* de estudo é a produção escrita. Nessa perspectiva, ao tratarmos das diferentes finalidades da comunicação verbal, enfatizamos a relevância do ato de convencimento que se desenvolve por meio da *argumentação dialética*. Isso porque a argumentação está presente em muitos dos textos lidos

para a construção do conhecimento, bem como nos textos produzidos para a demonstração do aprendizado no processo de escolarização. Nos dias atuais, estudos vigentes propõem que a argumentação seja a tipologia textual predominante em diversos gêneros textuais, entre os quais estão o *editorial*, *artigo assinado*, *crônica*, *provérbio*, *sermão*, *monografia*, *dissertação*, *tese*, *apologia*, *defesa* e *acusação jurídica*, *publicidade*, *propaganda* etc. Assumimos aqui, o conceito teórico (Breton, 2003) de argumentação como meio para o ato de convencimento, como veremos abaixo, no referencial teórico. Dessa forma, alguns dos gêneros textuais acima estariam mais relacionados ao ato da persuasão ou da exposição de argumentos com foco unilateral que, segundo o autor, não conteriam em si o teor do diálogo democrático entre diferentes teses. O *problema* a ser investigado é a competência produtiva para a argumentação escrita dos alunos da 5ª. série de uma escola pública estadual. Para esse fim, trabalhamos com o *Ensaio Curto argumentativo* focalizando os aspectos relativos à (meta)textualização. Há um postulado psicolinguístico que assevera que os processos de produção são distintos dos processos perceptivos. Esses dois processos se assemelham por partirem de uma intenção pragmática, a do redator e a do leitor, respectivamente. Em acréscimo, ambos os processos, além de iniciarem por uma intenção pragmática, necessitam de esquemas cognitivos, ou seja, de marcos que enquadrem os itens que estão sendo processados, assim como dos conhecimentos linguísticos que possibilitem vencer todas as etapas subsequentes do processamento. O que difere é, sobretudo, a ordem em que tais etapas acontecem e o fato de a produção escrita depender da codificação e execução (processos eferentes), como passos finais do processo, enquanto a leitura depende do reconhecimento da palavra escrita (decodificação, ou seja, processos aferentes), como passos iniciais que sucedem à intenção pragmática. (Scliar-Cabral, 1991).

A *hipótese* para esse problema é a de que a competência argumentativa se amplia à medida que se intervém com atividades para desenvolver o conhecimento sobre todos os aspectos envolvidos no processamento dessa atividade de escrita. Assumimos, aqui, o postulado psicolinguístico, o qual afirma que a recepção precede e é pré-requisito para a produção, logo, a competência escrita é dependente de uma ampla competência em leitura. Justifica-se, especialmente, por desenvolver um estudo com foco nos aspectos textuais e metatextuais envolvidos no processamento da argumentação escrita, haja vista a reduzida quantidade de estudos nacionais sobre esse tema.

Dentro dessa perspectiva, neste artigo, nos limitaremos a apresentar as variáveis relacionadas diretamente à sequência textual argumentação, deixando de lado as demais variáveis relativas ao gênero textual *ensaio argumentativo*, as quais foram analisadas no decorrer da pesquisa. Limitar-nos-emos também à apresentação dos dados da turma de experimento, deixando de fora os dados da turma controle. Para tal, expomos na introdução (seção 1), o conceito de finalidade discursiva, de sequência textual, o objeto, o problema de investigação, a hipótese, o objetivo e a metodologia do artigo. Na seção (2), trazemos como referencial teórico os conceitos de argumentação (Adam, 2008; Breton, 2003); os conceitos de metatextualização (Gombert, 1992, 1993, 2003). Na seção (3), apresentamos a metodologia da investigação, a qual toma por base a pesquisa-ação centrada na experimentação e na intervenção. Na seção (4), apresentamos as discussões dos resultados e, na seção (5), concluímos que, embora a produção textual produzida pelos sujeitos no pós-teste não possa ser considerada um gênero textual em sua generalidade composicional pela não realização de determinadas variáveis elencadas, houve um significativo avanço na qualidade de textualização dos sujeitos pesquisados.

## Referencial teórico

Nesta seção, abordamos os pressupostos teóricos que subsidiam a pesquisa do objeto.

### O ato de convencer

A natureza e o desenvolvimento do raciocínio humano passaram a ser objeto de análise com o surgimento do pensamento filosófico, ainda na Antiguidade clássica. De acordo com Plantin (2008: 8), dentro do paradigma clássico das disciplinas, proposto por Aristóteles (IV a.C), a argumentação está relacionada à *lógica* – a arte de pensar corretamente –, à *retórica* – a arte de bem falar – e à *dialética* – a arte de bem dialogar. A argumentação se caracteriza por uma ação humana que tem por fim o convencimento. Os meios desenvolvidos no decorrer do tempo para esse fim são variados e envolvem procedimentos complexos da riqueza dos comportamentos humanos. Nessa relação, a argumentação substituiu, no decorrer do processo evolutivo da espécie humana, a ação da violência com o uso da força física, revelando, assim, um passo importante para o desenvolvimento do indivíduo e para o próprio progresso das relações humanas. Ocorre, porém, que, ao analisarmos o ato de convencimento, podemos perceber

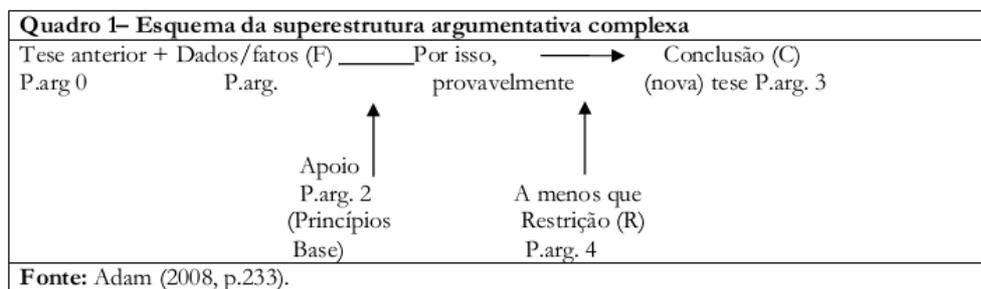
que nem sempre ele está isento de violência, em decorrência dos recursos e meios coercitivos utilizados para o fim proposto. Dessa forma, a argumentação é um “meio poderoso para fazer compartilhar uma opinião” (Breton, 2003: 11) que pode ter como consequência uma determinada ação por parte do interlocutor. Por essa razão, ela se afasta tanto do método da violência persuasiva, que apela demasiadamente às emoções como da razão pura da demonstração.

### Os elementos do processo argumentativo

O esquema que envolve o processo da argumentação não pode ser tomado de igual forma ao esquema padronizado do ato comunicativo - emissor, mensagem, receptor - para o caso da difusão da informação. De acordo com Adam (2008), isso ocorre tendo em vista que o transporte de uma informação através de um canal não tem a mesma natureza que a formação de uma opinião e seu transporte até o auditório. Entende-se que, no esquema da argumentação, o orador, o argumento e o auditório formam um conjunto de intermediários no transporte que integra a opinião ao contexto de recepção. Todo ato argumentativo deve, preferencialmente, ocorrer em um contexto de recepção que, de alguma forma, mantém algum conhecimento sobre a opinião ou tema que está sendo apresentado pelo orador. Além disso, os argumentos devem ser elaborados sempre pensando nas especificidades de cada auditório, pois, será mais fácil convencê-lo se o conteúdo do argumento estiver mais próximo a sua realidade.

Os estudos linguísticos moveram-se no decorrer do tempo do nível da frase para o nível do texto. Neste nível, o estudo das tipologias textuais que sustentam os diferentes gêneros de textos tem sido objeto de muitas pesquisas. Entre as tipologias textuais está a *argumentação*, cuja estrutura prototípica a diferencia das demais tipologias como a descrição, a narração, a exposição etc. Adam (2008) aponta para a heterogeneidade composicional dos gêneros textuais no que diz respeito às tipologias que os constituem. Em outras palavras, dificilmente, um texto é organizado por uma única tipologia. O mais comum é que em um texto apareçam várias tipologias, embora possa haver o predomínio de uma delas, mas isso também não é padrão estabelecido no processo comunicativo. Nesse sentido, para o autor, o estudo do texto deve apoiar-se sobre as noções de inserção de seqüências tipológicas e de dominante seqüencial.

Nos dias atuais, Adam (2008) propõe que a superestrutura argumentativa assumo o seguinte esquema:



De acordo com o autor, a seqüência argumentativa prototípica é formada de várias macroproposições: tese anterior, dados, apoio, restrição e conclusão. Essas macroproposições, por sua vez, não estão organizadas textualmente em uma ordem linear, permitindo, por conseguinte, diferentes configurações. Podem, além disso, algumas delas estarem subentendidas. De qualquer forma, o esquema acima comporta dois níveis: a) *Justificativa* (P. arg1+P. arg2+P.arg3) - nesse nível, o foco da argumentação volta-se às informações expostas e não ao interlocutor; b) *diálogo ou contra-argumentos* (P.arg0 e P.arg4) - nesse nível, o foco da argumentação é a negociação entre o produtor e o auditório real ou potencial, através dos contra-argumentos, tendo em vista que aqui a “estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos” (234), no objetivo primordial da argumentação como discutimos acima. Esses aspectos modificam, dessa forma, a percepção do processo argumentativo como atividade cognitiva do indivíduo nos diversos contextos sociais.

### A estrutura do gênero textual *Ensaio curto argumentativo*

Todo processo comunicativo é gerado a partir de uma intenção pragmática que deve concretizar-se em um texto oral ou escrito. No caso específico da intenção de convencimento, adotamos a argumentação como o meio mais adequado ao propósito democrático. Após a apresentação dos aspectos (Adam, 2008) que devem nortear os estudos dos diferentes gêneros textuais, assumimos que nosso objeto de estudo, como o definimos na seção de introdução, refere-se ao gênero textual *Ensaio curto argumentativo*, cuja

tipologia nele predominante é a sequência argumentativa complexa ou ampla que se fundamenta no diálogo entre diferentes teses.

Nessa perspectiva, o gênero textual *Ensaio curto argumentativo*, em termos gerais, é composto dos seguintes elementos, embora a exposição desses elementos possa aparecer em ordem diversa ou estarem subentendidos: a) a exposição do tema ou assunto que será abordado no texto; b) explicitação da tese de tal forma que seja uma afirmativa suficientemente definida e limitada sem conter em si mesma nenhum argumento. A tese jamais representa a realidade objetiva do tema, mas sim o resultado de um acúmulo de conhecimentos individuais que formam a realidade subjetiva ou ideológica do autor, a qual se concretiza linguisticamente no momento da enunciação; c) análise ou ampliação da proposição ou tese - definição do sentido da proposição ou de alguns de seus termos a fim de evitar mal-entendidos; d) formulação dos argumentos que servem para justificar a escolha da tese e convencer o interlocutor da posição do autor sobre o tema. Para uma argumentação de qualidade, não é suficiente apenas a apresentação dos argumentos, faz-se necessário que tais argumentos sejam ampliados, explicados coerentemente e acompanhados de: fatos científicos, exemplos, dados estatísticos, testemunhos etc.; e) antecipação da antítese com a devida ampliação; f) antecipação dos argumentos que sustentam a antítese, devidamente estruturados; g) conclusão - retomada da tese e refutação da antítese, ou proposição.

Como vimos acima, a superestrutura argumentativa pode iniciar pela antítese e finalizar com uma nova tese, tudo depende do objetivo do autor. Ressaltamos que o relevante é o processo dialogal, que a argumentação tem por finalidade primordial. Além dos aspectos específicos da argumentação em si, para que o texto esteja coerentemente organizado, é relevante que todas as informações estejam distribuídas de forma lógica em diversos parágrafos: o parágrafo de introdução serve para expor o tema, a tese e a antítese e, preferencialmente, a apresentação sucinta dos argumentos e contra-argumentos. Os parágrafos subsequentes devem apresentar a tese ampliada, os argumentos devidamente ampliados, a antítese ampliada, os argumentos da antítese e, por fim, como parágrafo de conclusão, a retomada da tese com o posicionamento final do autor sobre o tema.

Para efeito de análise, apresentamos, neste trabalho, os elementos que estruturam os argumentos, ou seja, a superestrutura argumentativa. Deixamos de lado, portanto, os demais elementos que sustentam o gênero textual como um todo.

### **Consciência metatextual**

Antes de apresentarmos o conceito do que seja consciência metatextual, vamos retomar alguns aspectos do que seja o conceito de consciência metalinguística. Na visão psicolinguística, a metalinguagem é compreendida como uma atividade desempenhada por um indivíduo quando toma como objeto de análise a própria linguagem. Para que essa análise possa ocorrer, faz-se necessário que o indivíduo se distancie da linguagem no que diz respeito ao uso e ao conteúdo, debruçando-se de forma consciente e intencional sobre suas propriedades formais, a fim de observar como a materialidade linguística se organiza para produzir o significado de todo o texto.

Em relação à importância da consciência metalinguística para o desenvolvimento da cognição nas crianças, os autores Pratt e Grieve (1984) desenvolveram estudos relevantes. Para tal, retomaram alguns pontos dos estudos piagetianos em que foram testadas algumas tarefas (conservação, inclusão de classes, inferências transitivas e egocentrismo) com crianças no estágio entendido com pré-operacional (2-7anos). No desenvolvimento dessas tarefas as crianças dessa fase tiveram uma performance negativa, enquanto que as crianças pertencentes à fase operacional (8-12) e os adultos tiveram performance positiva. Tais resultados indicavam, segundo a visão piagetiana, que as crianças nessa fase não teriam determinadas habilidades cognitivas para determinadas tarefas.

Pesquisadores posteriores, descritos por Pratt e Grieve (1984: 128-135) retomaram os estudos de Piaget e novos testes com essas tarefas foram realizados em contextos diferentes. Esses novos estudos revelaram que as crianças responderam positivamente às tarefas quando estavam inseridas nos contextos das tarefas e falharam quando não estavam inseridas em tais contextos. Ainda segundo os autores acima, não há um consenso entre os estudiosos da área da cognição em determinar se a consciência metalinguística tem um papel exclusivo no desenvolvimento cognitivo ou se a consciência metalinguística é uma das muitas habilidades metacognitivas, as quais se desenvolvem de forma paralela quando a criança está exposta aos contextos das tarefas. (Pratt e Grieve, 1984:140).

Dentro dessa perspectiva, independente dos refinamentos teóricos e metodológicos ainda necessários a esta linha de pesquisa, o relevante é que o desenvolvimento da consciência metalinguística durante os primeiros anos escolares assume um importante papel na habilidade das crianças para completar tarefas

descontextualizadas de forma positiva. Isso porque a escola representa um fato novo para a criança e ela precisa dar conta de diversas tarefas até então desconhecidas, entre as quais está a aprendizagem da leitura e escrita de línguas, a aprendizagem de novos usos da língua falada em diferentes contextos, bem como dar conta de lidar com novas formas de interação social na situação formal da escola.

Em geral, a consciência metalinguística (Gombert, 1992, 1993, 2003; Karmiloff-Smith, 1986) é subdividida em: a) consciência fonológica - a unidade linguística tomada para análise é o fonema; b) consciência da palavra (metalexical) - a unidade de análise é o léxico; c) consciência sintática - a unidade de análise é a frase; d) consciência pragmática - cuja unidade de análise são os atos de fala, ou seja, é a relação entre o sistema linguístico e o contexto em que a linguagem (expressão, discurso) está presente. Assim, durante a aprendizagem escolar, o conhecimento metalinguístico surge juntamente com a alfabetização, devido à necessidade de reflexão consciente sobre as unidades da cadeia de fala que deve ser desmembrada em vocábulos e fonemas.

A esses níveis metalinguísticos, Gombert (1993) acrescenta a consciência metatextual, cuja unidade de análise passa a ser o texto em si. Tal como ocorre em relação à tomada de consciência dos elementos linguísticos para a produção de significados, com exceção dos fonemas que, em si mesmos, não produzem significados, a consciência metatextual é a atividade de análise que se dá de forma intencional sobre o texto. O estudo do texto pode ocorrer levando-se em conta aspectos microlinguísticos e/ou macrolinguísticos. Entre os primeiros, os mais relevantes são os elementos coesivos, articuladores textuais, marcadores de vozes, pontuação etc. Os aspectos macrolinguísticos, segundo Gombert (1992, 1993), dizem respeito ao conteúdo e às informações veiculadas no texto ou sobre a estrutura do texto remetendo a noções sobre gêneros textuais.

Tal como ocorre na maioria dos estudos desse período, Gombert (1992) não é claro na definição entre gênero textual e sequência textual, mas, com base nas pesquisas sobre o texto que se seguiram, assumimos que, ao tratarmos do texto como elemento de análise, devemos observar, primeiramente, dentro da sua função social, a estrutura ou esquema geral, ou seja, quais elementos textuais configuram em cada gênero textual, haja vista que cada elemento carrega em si determinadas informações para a construção do sentido. Paralelamente, a consciência sobre a superestrutura, ou seja, a(s) sequência (s) textuais que predomina (m) em cada texto torna-se relevante, já que cada sequência textual é composta de macroproposições, que compõem semanticamente as partes do texto até chegar à macroestrutura textual.

O processo de escrita exige, primeiramente, segundo Gombert (1992:166), que o produtor selecione o tema ou determine os objetivos e antecipe o que será comunicado ao leitor e quem será esse leitor. Nesse processo, faz-se necessário encontrar na memória de longo prazo ou em outras situações externas, geralmente, através da leitura ou de outros processos semióticos, as ideias que serão expostas no texto através das palavras. Tais ideias precisam ser organizadas em um plano textual coerente, de tal forma que elas possam alcançar o conhecimento prévio do leitor. Todo esse planejamento precisa ser mantido na memória de trabalho (curto prazo) até a sua execução, quando vários processos e subprocessos ocorrem de forma paralela, indo dos elementos mais amplos (estrutura, superestrutura, macroestrutura) para os mais específicos (morfossintaxe, léxico, grafia). Após a escrita, há todo o processo de revisão para qualificar o texto para circulação social.

No decorrer de suas diversas pesquisas sobre o processamento da escrita, Gombert (1992) analisou que as diferenças entre produtores experientes e os não experientes iniciam-se ainda no estágio de planejamento. Os escritores menos experientes têm dificuldade de expor seus objetivos, bem como de antecipar as necessidades de seus leitores. No nível da descrição, tais escritores apresentam dificuldade para aplicar as convenções de escrita e controlar as suas implementações pessoais, além de usarem uma sintaxe, ortografia e pontuação deficitária. Outro fato relevante é que, no processo de revisão, esses escritores o fazem de forma a detectar os erros relacionados à gramática, ortografia e a pontuação, ao invés de checar o sentido e a adequação pragmática da sua produção em relação ao seu leitor. Em relação a esses escritores pesquisados, segundo o autor, eles parecem sofrer de uma lacuna de conhecimento (memória de longo prazo) e uma dificuldade em saber quando aplicar o conhecimento que eles possuem, problemas esses relacionados à capacidade de processamento da memória de trabalho. Os textos produzidos são curtos, os quais contêm estruturas sintáticas mais curtas; usam mais palavras comuns e as construções não são suficientemente explícitas. Parecem crer que o leitor que está ausente possa saber o que se passa na sua mente na hora da escrita. De modo geral, escrevem como se estivessem oralizando.

Com base nos dados analisados, Gombert (1992) propõe que, em geral, as atividades desenvolvidas por esses escritores não são monitoradas de forma consciente durante a escrita. O ato da grafia, a escolha das palavras, a ortografia, a concordância morfossintática e a pontuação são sempre processados de forma

automática. Da mesma forma, o esforço para a coesão e a coerência do texto, bem como a adaptação do texto ao potencial do leitor e a tentativa em ser explícito são aspectos aos quais não é dada a atenção específica, ainda que o texto produzido satisfaça, de modo geral, todos esses critérios. Em muitos casos, embora ocorra o processo de correção na escola, isso ocorre superficialmente, de forma que os sujeitos não conseguem refletir sobre a natureza dos problemas encontrados nos textos.

Não obstante esses processos ocorram de forma automática, deve-se apontar que cada uma dessas atividades pode ser monitorada de forma intencional quando o problema surgir durante a escrita. Isso sugere que durante o processo de aprendizagem, a automatização deve sobrevir da atenção consciente de cada processo e o subsequente exercício dos diferentes componentes que envolvem a escrita. Esse tipo de processo automático é muito diferente do que se entende por epiproceto nas atividades dos escritores iniciantes, os quais não são capazes de direcionar determinados elementos das suas atividades de forma consciente. Segundo o autor, o ato de ensinar o aprendiz a refletir sobre os elementos da escrita é pouco ensinado na escola, tornando-se cada vez mais difícil substituir o ato epiprocedural (automático) pelo ato de reflexão e avaliação sobre a escrita.

Apresentamos, nesta seção, os pressupostos teóricos sobre o objeto de estudo. Na sequência, trataremos da metodologia de pesquisa.

## Metodologia

Apresentamos, a seguir, a modalidade de pesquisa, os procedimentos e os instrumentos adotados na investigação do objeto.

### Modalidade de pesquisa

A pesquisa de base se caracteriza pela pesquisa-ação. A *Pesquisa-ação* ocorre quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade. Pesquisadores e participantes tornam-se parceiros no processo da pesquisa. De acordo com Severino (2007: 120), esta pesquisa tem por finalidade conhecer como determinadas variáveis ocorrem em determinada situação com o propósito de alterar, intervir sobre os resultados encontrados. Para isso, realiza-se “um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas”. Nossa pesquisa caracteriza-se fundamentalmente por uma pesquisa-ação, haja vista que ocorreu o pré-teste, a intervenção e o pós-teste, como veremos abaixo. A coleta de dados ocorreu por Experimento, por meio de um teste de produção textual em duas turmas em situação de ensino em sala de aula. Foram selecionadas determinadas variáveis textuais nos textos dos respectivos alunos e, através de ação/intervenção, foram aplicadas atividades de ensino para o desenvolvimento e/ou ampliação desses processos, cujos resultados foram analisados à luz das teorias vigentes sobre o processamento da escrita.

### Principais procedimentos metodológicos

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 5º. ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Florianópolis (SC), com nível sócio-econômico baixo. Para testar a hipótese de pesquisa foi elaborado um pré-teste que toma por base uma produção escrita de um *Ensaio curto argumentativo* a fim de registrar a competência dos alunos antes da intervenção. Neste artigo, discutiremos apenas as variáveis relativas à superestrutura argumentativa: a) quantidade de argumentos da tese; b) qualidade do(s) argumento(s) da tese; c) quantidade de argumentos da antítese; d) qualidade do(s) argumento(s) da antítese e e) evidências para os argumentos. As variáveis do texto argumentativo elencadas foram analisadas em relação a três alternativas (categorias): (A: adequada), (B: inadequado) e (C: inexistente), sendo que para as análises foram atribuídos valores numéricos: 2, 1 e 0, respectivamente.

O procedimento para a escolha da turma de Experimento tomou por base a turma que fosse mais homogênea em relação às variáveis extralinguísticas: idade, nível socioeconômico-cultural e menor nível de repetência na 5ª série. O processo de intervenção na turma de Experimento (T503) tomou por base determinadas estratégias, as quais foram elaboradas pela pesquisadora: a) ensino dos elementos textuais; b) ensino dos aspectos pragmáticos; c) ensino para o desenvolvimento dos esquemas cognitivos sobre o tema; d) ensino da intertextualidade e da polifonia; e) ensino para o desenvolvimento da pesquisa na internet; e f) ensino dos elementos do gênero textual *Ensaio curto argumentativo*.

As atividades propostas para a intervenção foram aplicadas em sala de aula, durante as aulas da Disciplina de Língua Portuguesa. Elas foram apresentadas aos alunos por meio de comandos orais e/ou

escritos que obedeceram ao propósito da tarefa, levando em conta o controle do tempo de acordo com o nível de complexidade da atividade solicitada. A periodicidade para aplicação das atividades foi definida com a professora titular, mas o desenvolvimento real das atividades tomou por base o grau de facilidade/dificuldade do grupo em aula. Todos os textos do pré-teste e do pós-teste foram digitados no bloco de notas (Word) e digitalizados. Usamos, em alguns momentos do desenvolvimento da intervenção, o registro fotográfico, algumas filmagens curtas na apresentação oral de algumas atividades.

A descrição quantitativa das variáveis ocorreram por meio de cálculo percentual bem como por meio das médias e os desvios-padrão, valores mínimos, máximos e medianos. As variáveis categóricas foram descritas por meio de suas frequências absolutas (n) e relativas (%). Estes valores gerados permitiram as comparações entre os grupos nos momentos pré e pós-intervenção, por meio do teste de Mann Whitney. As comparações entre o mesmo grupo antes e após a intervenção foram realizadas por meio do teste de Wilcoxon pareado. As somatórias da pontuação das categorias do texto argumentativo foram comparadas entre os grupos antes e após a intervenção por meio do teste t de Student. As comparações dos momentos antes e após em cada turma foram analisadas por meio do teste t de Student pareado. Calculou-se o Intervalo de Confiança de 95% (IC 95%) das médias dos grupos antes e após a intervenção. Foram consideradas significativas as diferenças quando valor de  $p \leq 0,05$  (KIRKWOOD). Este último dado aparece nas tabelas na coluna definida como nível de relevância.

### Descrição dos dados

Apresentamos, a seguir, a descrição quantitativa dos dados do pré-teste da turma de experimento. A tabela (1) indica a realização da turma de Experimento (T503) em relação às variáveis dependentes do argumentativo por aluno, sendo que o pré-teste foi realizado por onze alunos.

Variáveis	A		B		C		Alunos
1	6	55%	3	27%	2	18%	11-100%
2	1	9%	8	73%	2	18%	11-100%
3	1	9%	0	0%	10	91%	11-100%
4	1	9%	0	0%	10	91%	11-100%
5	0	0%	2	18%	9	82%	11-100%
5-100%	9	5%	13	14%	33	81%	55-100%

Legenda: Cat.(1) – Quantidade de argumentos da tese; Cat. (2) – Qualidade de argumentos da tese; Cat. (3) – Quantidade de argumentos da antítese; Cat. (4) – Qualidade de argumentos da antítese; Cat. (5) – Evidências para os argumentos.

Os dados da tabela (1) indicam que no pré-teste, das cinquenta e cinco realizações (100%), nove (9-5%) referem-se à alternativa A; treze (13-14%) à alternativa B e trinta e três (33-81%) à alternativa C. Os dados apontam ainda que a melhor realização está relacionada à variável (1) *quantidade de argumentos da tese*, seguida pela variável (2) *qualidade de argumentos da tese* em que os argumentos estão apresentados, embora não explicados.

Segue a descrição qualitativa dos dados do pré-teste da turma de experimento levando-se em conta a realização por aluno.

*Categoria 1- quantidade de argumentos da tese:* os alunos A2 e A8 não apresentaram *argumentos para a tese*. Os alunos A3, A4 A6 apresentaram um argumento para a tese. Os alunos A5, A9 e A10 apresentaram dois argumentos; os alunos A1 e A11 apresentaram três argumentos e o aluno A7 apresentou cinco argumentos da tese defendida, no total de vinte argumentos na turma.

*Categoria 2 - qualidade do(s) argumento (s) da tese:* esta categoria diz respeito à parte inicial da ampliação do argumento, caracterizada pela explicação ou justificativa do argumento. A explicação, dentro da estrutura do argumento, conforme vimos no referencial teórico, busca responder às perguntas *Por que motivo, como, onde, quando* etc. apresentadas pelo próprio argumento, o qual mantém uma relação causal com o ponto de vista: tese ou antítese. Apenas o texto de A6 apresenta a explicação para o argumento apresentado, sendo que, dos vinte e um argumentos apresentados, apenas um deles está explicado.

*Categoria 3 - Quantidade de argumentos da antítese:* apenas o aluno A4 apresentou dois argumentos para a antítese, sendo que havia apresentado um argumento para a tese. Os demais não produziram este elemento textual. Assim, ao compararmos a realização dos argumentos da tese em relação aos argumentos da antítese, observamos que apenas o aluno A4 produziu esses dois elementos, sendo um para a tese e dois para a antítese.

*Categoria 4 - Qualidade do(s) argumento(s) da antítese:* apenas o aluno A4 apresentou dois argumentos para a antítese, sendo que desses dois argumentos, apenas um deles foi explicado. Em síntese, vimos que há vinte argumentos da tese e apenas um deles explicados; dois argumentos da antítese, sendo que apenas um deles está explicado.

*Categoria 5 - Evidências para os argumentos:* esta categoria diz respeito ao segundo elemento que estrutura o argumento, sendo o primeiro a explicação, conforme apresentamos acima. As evidências servem para reforçar o processo de convencimento juntamente com a explicação. Essas evidências podem ser extraídas do contexto do argumentador, mas elas são mais valoradas no ato comunicativo se forem extraídas de pesquisas científicas. Para isso, fator relevante é a apresentação, no texto, das fontes das vozes de onde provêm essas informações. Em relação a essa categoria, observamos que apenas o aluno A4 apresentou duas evidências contextuais para a antítese e o aluno A11 apresentou uma evidência contextual para a tese. Os demais alunos não apresentaram esta variável.

Após as variáveis dependentes terem sido diagnosticadas por meio do teste - produção textual - e descritas, conforme os dados apresentados, desenvolvemos na turma de experimento algumas atividades, definidas como variáveis intervenientes, com o foco de qualificar, transformar a realização das variáveis dependentes. As variáveis intervenientes foram: a) atividades de leitura - Texto-fonte (1): Uso do fone de ouvido e a audição (Kley, 2010); Texto-fonte (2): O efeito da violência na televisão sobre as crianças; Texto-fonte (3): Os perigos do uso do fone de ouvido (Lima, 2010); Texto-fonte (4): O uso de fone de ouvidos; Texto teórico (1): Elementos textuais; Texto teórico (2): Gênero Artigo de opinião; Texto teórico (3): Aspectos Pragmáticos; Texto teórico (4): Gênero Textual Notícia; Texto teórico (5): Conceito de intertextualidade; Texto teórico (6): Metodologia de pesquisa internet; b) Atividade oral desenvolvida - Sessão de julgamento; c) atividades de escrita - Atividade para fixação do conteúdo relativo elementos textuais (texto 1); Atividade de escrita individual para a fixação dos elementos textuais (texto 2); Atividade de escrita individual para a fixação do conteúdo relativo à intertextualidade; Atividade de escrita individual para a simulação do júri; Atividade de escrita em grupo para o desenvolvimento dos argumentos apresentado na sessão de julgamento; Atividade de escrita para o desenvolvimento de pesquisa sobre o tema da produção; Atividade de escrita para o desenvolvimento da estrutura dos argumentos do tema da produção.

Após a aplicação das atividades de intervenção, os estudantes produziram o pós-teste por meio do mesmo instrumento utilizado para o pré-teste. A tabela (2), a seguir, revela a realização das variáveis dependentes na turma de Experimento no pós-teste, ressaltando-se que, no pós-teste, apenas nove sujeitos realizaram a atividade.

**Tabela 2 - Pré-teste - População Experimental (T 503): Variável dependente - Texto argumentativo: por turma**

Variáveis	A		B		C		Alunos
1	3	33%	6	67%	0	0,0%	9-100%
2	7	78%	2	22%	0	0,0%	9-100%
3	0	0,0%	0	0,0%	9	100%	9-100%
4	0	0,0%	0	0,0%	9	100%	9-100%
5	5	56%	2	22%	2	22%	9-100%
5-100%	15	5,5%	10	4,5%	20	90%	45-100%

Legenda: Cat.(1) – Quantidade de argumentos da tese; Cat. (2) – Qualidade de argumentos da tese; Cat. (3) – Quantidade de argumentos da antítese; Cat. (4) – Qualidade de argumentos da antítese; Cat. (5) – Evidências para os argumentos.

Os dados da tabela (2) revelam que, no pós-teste, das quarenta e cinco realizações (45-100%), quinze (15-5,5%) referem-se à alternativa A; dez (10-4,5%) à alternativa B e vinte (20-90%) à alternativa C. Os dados apontam ainda que a melhor realização está relacionada à variável (2), *qualidade de argumentos da tese*

em que os argumentos estão apresentados e explicados, seguida da variável (5), *evidências para os argumentos* em que os argumentos são apresentados com evidências científicas.

Segue a descrição qualitativa dos dados do pós-teste da turma de experimento levando-se em conta a realização por aluno.

*Categoria 1- Quantidade de argumentos da tese:* os alunos A1, A5, A7, A8, A9, A10 e A11 apresentaram um argumento para a tese. O aluno A4 apresentou dois argumentos e o aluno A6 apresentou três, no total de doze argumentos na turma.

*Categoria 2- Qualidade do(s) argumento(s) da tese:* todos os alunos apresentam este elemento textual. Os alunos A1, A5, A7, A8, A9, A10 e A11 apresentaram um argumento e uma explicação; A4 apresentou dois argumentos e uma explicação e A6 apresentou três argumentos e duas explicações. Assim, dos doze argumentos realizados pela turma, há dez explicações textualizadas.

*Categoria 3- Quantidade de argumentos da antítese:* nenhum aluno apresentou argumentos para a antítese.

*Categoria 4 - Qualidade do(s) argumento(s) da antítese:* nenhum aluno apresentou este elemento textual.

*Categoria 5- Evidências para os argumentos:* os alunos A7 e A9 não apresentaram evidências para os seus argumentos. A10 apresentou uma evidência contextual para seu argumento da tese e os demais alunos apresentaram uma evidência científica para seu argumento da tese.

Em síntese, os dados indicam que, na produção textual do pós-teste, diferentemente do que ocorreu na produção textual do pré-teste, a turma de Experimento (T503) ampliou seu desempenho em relação a algumas variáveis, as quais serão analisadas na próxima seção.

## Análise e discussão dos resultados

Apresentamos a análise dos resultados encontrados no decorrer da pesquisa, comparando os dados da turma de experimento no pré-teste e no pós-teste.

A tabela, a seguir, apresenta os dados comparativos do pré-teste e do pós-teste da turma de Experimento (T503) em relação ao total de pontuação alcançada. Lembramos que para efeito de análise estatística pontuamos valores dois (2) para a alternativa (A); um (1) para a alternativa (B) e zero (0) para a alternativa (C).

**Tabela 3 - Dados comparativos (pareados por pontuação) do pré-teste e do pós-teste:  
População de Experimento (T503) - Variável dependente – Variáveis do texto argumentativo  
por Aluno**

T	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	T
503 Pré	3	NF	NF	7	3	3	3	0	3	3	4	29-100%
503 Pós	5	NF	NF	6	5	6	2	4	3	5	4	40-100%

Total de pontuação máxima possível por aluno: 10 PONTOS

A tabela (3) indica que, no pareamento entre os nove alunos, a turma experimental ampliou onze pontos em relação ao pré-teste. Os dados indicam que houve uma redução de dois pontos na realização da variável (1) quantidade de argumentos da tese em relação ao pré-teste, porém esses argumentos foram mais bem desenvolvidos, já que aumentou a pontuação da variável (2), qualidade dos argumentos da tese, pelo fato de os argumentos apresentarem a explicação. Além disso, as evidências para o argumento, variável (5), passaram do nível do contexto para o nível de dados científicos.

O processo comunicativo argumentativo, aqui assumido, tem como foco o diálogo entre comunicantes. Nesse sentido, a superestrutura argumentativa, como meio de convencimento, necessita de um discurso e de um contradiscurso efetivo ou virtual. Nessa construção, a argumentação se caracteriza pela necessidade da exposição da polêmica entre duas teses, as quais se encontram em oposição em um determinado momento e contexto social e pela refutação de uma das teses pela apresentação de argumentos convincentes. (Breton, 2003 e Platin, 2008). Assim, o argumento da tese, variável (1), diz respeito ao discurso, e o argumento da antítese, variável (7), diz respeito ao contradiscurso efetivo ou

virtual. Isso porque este ato de convencimento, em geral se dá através de textos escritos, situação em que o *outro*, representante do contradiscurso não está presente. Por essa razão, não ocorre o diálogo propriamente dito, mas sim uma relação em que há a previsão de uma possível resposta do *outro* em relação ao que está sendo polemizado.

Nessa relação, a variável (2), qualidade dos argumentos da tese e a variável (4), qualidade dos argumentos da antítese significam a explicação do próprio argumento apresentado. A explicação tem por finalidade responder as perguntas *Por quê? Como? Onde? Quando?* etc., ampliando, assim, o conteúdo apresentado no argumento de forma a explicitá-lo. A variável (5), evidências para os argumentos, constituem a comprovação do conteúdo explicado em relação ao argumento. As evidências podem ser contextuais, dependendo da situação comunicativa, do contexto e dos interlocutores envolvidos, porém o convencimento se torna mais efetivo quando essas evidências tomam por base estudos científicos. São esses elementos que promovem o convencimento do *outro* em relação aos diferentes pontos de vista que estão em jogo no processo dialético. Ressaltamos que a estrutura do argumento, como apresentada acima, no referencial teórico, ainda apresenta a ratificação e a conclusão. (Adam, 2008). Assim, o argumento se estrutura pelo próprio argumento, a explicação do argumento, a evidência, a ratificação e a conclusão. No processo de ensino foi trabalhado com o elemento conclusão, mas não enfatizamos a ratificação. Na análise, tanto a ratificação quanto a conclusão não foram contados como variáveis dentro do argumento.

Em relação a esse grupo de variáveis, a variável (1), no pré-teste, os alunos A1, A5, A7, A9, A10 e A11 produziram dois ou mais argumentos para a tese; os alunos A4, A6 produziram um argumento e o aluno A8 não produziu argumento para a tese. Já no pós-teste, os alunos A4, A6 e A8 produziram dois ou mais argumentos; os alunos A1, A5, A7, A9, A10 e A11 produziram um argumento. Observamos, assim, que os alunos que haviam produzido maior quantidade de argumento no pré-teste reduziram essa realização no pós-teste e que os alunos que haviam produzido menor quantidade na primeira testagem ampliaram a quantidade na segunda testagem. Por outro lado, observamos que a variável (2), qualidade do argumento da tese, teve um deslocamento positivo bem acentuado na segunda testagem. No pré-teste, o aluno A8 não produziu essa categoria; os alunos A1, A4, A5, A7, A9, A10 e A11 produziram argumentos sem o elemento explicativo e o aluno A6 apresentou o argumento da tese com a explicação. No pós-teste, os alunos A7 e A8 apresentaram argumentos sem explicação, todos os demais alunos explicaram os argumentos apresentados. Assim, embora a quantidade de argumentos da tese apresentada na primeira testagem tenha diminuído na segunda testagem, os argumentos, com exceção de dois, foram apresentados com algum tipo de explicação. Os textos da segunda testagem indicam que muitos argumentos apresentados tomaram por base os conteúdos trabalhados em sala de aula, fato esse que auxiliou, de alguma forma, que a maior parte desses argumentos fosse explicada, como vemos no texto de A10 (T503):

- 1 O uso do fone de ouvido é um caso muito grave
- 2 para a audição, por que o uso do fone pode causar um
- 3 grande problema para o ouvido como perda 50% da
- 4 audição ou mais se usar com muita intencidade
- 5 no volume máximo.

Percebemos, no exemplo, acima, que o produtor explica o motivo pelo qual o usuário do fone de ouvido pode perder a audição. O exemplo também aponta o argumento mais utilizado no segundo teste [*O uso do fone de ouvido pode causar a perda de audição*], embora haja outros argumentos menos citados, como [*as brigas na escola*]. A seleção desse argumento pode ser justificada pelo fato de ele ter sido desenvolvido como exemplo na atividade escrita individual, além de ser o tema principal dos textos lidos. Vemos assim, que as atividades de leituras e de escrita auxiliaram para o desenvolvimento cognitivo sobre o tema da produção de forma a qualificar a textualização em relação a essa variável.

Em relação à variável (3), quantidade de argumento da antítese, vemos que, na produção do pré-teste, somente o aluno A4 produziu dois argumentos, os demais alunos não produziram essa variável. No pré-teste, nenhum aluno produziu essa variável. Em relação à variável (4), qualidade do argumento da antítese, o aluno A4 apresentou o seu argumento explicado. Esses dados indicam que não houve a realização dessas duas variáveis na segunda testagem. Embora os textos-fonte trabalhados no decorrer da intervenção, também traziam argumentos a favor do uso do fone de ouvido, parece-nos que prevaleceu na memória dos estudantes o conteúdo que enfatizava os argumentos contra o uso do fone de ouvido. Lembramos que esse conteúdo apareceu que em maior volume em relação a todos os textos trabalhados em aula. O conteúdo que sustentava os argumentos favoráveis ao uso do fone de ouvido nos textos

estudados não foi utilizado nas atividades de escrita dos sujeitos no decorrer da intervenção nem no teste final. Acreditamos que, pela quantidade de conteúdo desenvolvido sobre o tema, e, sem o comando oral, os alunos iniciaram o texto pela apresentação dos argumentos contra o uso do fone, preocupando-se em desenvolver os argumentos, deixando totalmente de lado os aspectos da antítese. Vemos, assim, que o novo conteúdo aprendido modificou em parte e ampliou a visão dos alunos em relação ao seu ponto de vista, inicialmente, apresentado no pré-teste.

Em relação à variável (5), evidências para o argumento, observamos que, na primeira testagem, os alunos A4 e A11 produziram apenas evidências contextuais e os demais alunos não a produziram. No pós-teste, os alunos A7 e A9 não produziram essa variável; os alunos A8 e A11 produziram evidências contextuais e os demais alunos produziram evidências científicas. No caso, esses alunos trouxeram para os seus textos dados científicos lidos nos textos-fonte.

Assim, dentro das variáveis que formam a superestrutura argumentativa, observamos que as mais pontuadas na segunda testagem foram a qualidade do argumento da tese e a evidência para o argumento. Essas duas realizações estão diretamente relacionadas ao conteúdo lido nos textos-fonte, o qual foi trazido para a produção textual. A redução na realização dos argumentos da antítese, embora essa realização já tenha sido mínima na primeira testagem, parece indicar que os alunos ainda não desenvolveram a consciência metatextual, conforme propõe Gombert (1992, 1993, 2003) no que diz respeito aos elementos que constituem a estrutura do argumento, conforme descrita por Adam (2008). Ressaltamos que em relação aos aspectos da textualização, esses sujeitos apresentaram em seus textos no pré-teste uma quantidade substancial de inadequações em relação aos aspectos microlinguísticos, especialmente, relacionados à fonologia, morfologia e a sintaxe. O fato de esses sujeitos ainda não terem desenvolvido a consciência em relação aos micros elementos sistêmico-linguísticos do texto, parece compreensível que em vinte e duas horas de aula tenham condições de desenvolverem a consciência para os elementos metatextuais relacionados à superestrutura complexa da argumentação.

Ressaltamos que, na produção textual desses alunos, apareciam fortes marcas do texto narrativo, indicando a consciência metatextual desse tipo de sequência textual, provavelmente, pela predominância dessa tipologia em suas atividades de leitura e escrita, em prol de outras tipologias que constituem outros diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. A realização dos textos desses sujeitos vai ao encontro dos dados analisados por Gombert (1992, 1993, 2003), cujos sujeitos escrevem como se estivessem oralizando. Escrevem ainda conforme flui o pensamento, sem o conhecimento metalinguístico e metatextual sobre o que escrevem.

### Considerações finais

Neste artigo, analisamos a competência produtiva escrita da superestrutura argumentativa de um grupo de sujeitos do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública. Para tal propósito, a modalidade de pesquisa principal utilizada foi a pesquisa-ação. O instrumento para a sistematização dos um teste de uma produção textual do gênero ensaio curto argumentativo. O instrumento foi aplicado no pré-teste do qual foram elencadas as variáveis dependentes relativas à superestrutura argumentativa. Foi aplicada a intervenção por meio de diversas variáveis intervenientes definidas por atividades de leitura e escrita. Após a intervenção, foi aplicado o mesmo instrumento para medir novamente a realização das variáveis dependentes (pós-teste).

Os dados comparativos nos dois momentos de testagem indicam que houve uma redução de dois pontos na realização da variável (1), quantidade de argumentos da tese, em relação ao pré-teste, porém esses argumentos foram mais bem desenvolvidos, haja vista que aumentou a pontuação da variável (2), qualidade dos argumentos da tese, pelo fato de os argumentos apresentarem a explicação. Além disso, as evidências para o argumento, variável (5), passaram do nível do contexto para o nível de dados científicos. Paralelamente, ocorreu a redução da realização da variável (3), quantidade de argumentos da antítese e da variável (4), qualidade do argumento da antítese, que passaram de duas realizações no pré-teste para zero realização no pós-teste.

O fato de os sujeitos não terem desenvolvidos todas as variáveis da tipologia argumentativa não inviabiliza a hipótese apresentada para esta pesquisa. Isso não significa dizer que eles não sejam capazes de produzir a atividade, mas sim que a atividade revela uma complexidade cognitiva que necessita ser alargada no processo de ensino e aprendizagem no decorrer da escolarização. Vimos também que o conhecimento prévio dos estudantes em escrita estava mais focalizado em textos narrativos, ou seja, ainda não haviam desenvolvido a consciência para outras tipologias textuais. Em paralelo, também não

desabona as estratégias selecionadas para o ensino do texto, haja vista que, no pós-teste, a turma de experimento qualificou também a realização dos elementos microlinguísticos em relação ao pré-teste, mesmo que esses elementos não tenham sido objeto específico de ensino, embora tenham permeado todo o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo proposto na pesquisa.

É relevante também que, no processo de escrita, ocorra a aplicação dos processos e subprocessos que seguem à primeira escrita. Nessa fase, deve ocorrer a revisão individual do texto, condição em que o professor indica todas as inadequações encontradas e questiona outras possibilidades de ampliação do conteúdo por meio de questões como: *quando?, onde?, de que forma?, por meio de quem?, Por quê?* Essas colocações levam o aluno a ampliar o conteúdo do seu texto, além de direcioná-lo à conscientização sobre a origem das respectivas inadequações, processo esse que envolve voltar aos conteúdos teórico-gramaticais e textuais, conscientizando o estudante da gramática do texto no texto. Assim, a fase final da escrita consolida a formação do esquema cognitivo do referido texto em relação aos elementos textuais e linguísticos que o caracterizam.

Em síntese, tudo o que discutido até aqui, corrobora com a nossa hipótese de que os alunos dessa fase de escolarização podem desenvolver de forma adequada o conteúdo em estudo. Assim, a baixa realização de algumas variáveis relativas ao texto em estudo não indica que esses sujeitos sejam incapazes de produzi-lo. Indica apenas que, no decorrer da pesquisa, em decorrência de outros fatores externos como, por exemplo, baixo nível de letramento, falta de consciência metalinguística e metatextual de diferentes textos, pouco tempo de ensino, ausência nas aulas etc. esses sujeitos não tiveram tempo suficiente para desenvolver o esquema cognitivo da tarefa proposta de forma adequada.

O fato mais relevante nesse processo é o professor ter a certeza de onde ele quer chegar e, nesse processo, desenvolver estratégias, testá-las e reconstruí-las sempre tomando por base as teorias mais recentes que são apresentadas aos que buscam a qualificação na respectiva área de atuação. Por fim, em decorrência da complexidade que envolve a escrita, o ensino e a aprendizagem e, especialmente, a prática da escrita de textos deve ser tarefa de todos os professores, em todas as disciplinas, não somente do professor da disciplina de da língua materna. Ratificamos, assim, a relevância desta pesquisa no sentido de contribuir com os estudos nacionais e internacionais na área da Linguística e da Psicolinguística na busca de novas estratégias para a qualificação da metodologia do ensino e aprendizado da leitura e da escrita.

## Referências

- Adam, J.M. (2008). *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. Revisão técnica Luis Passeggi e João Gomes da Silva Neto. – São Paulo: Cortez.
- Breton, P. (2003). *A argumentação na comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru, SP: EDUSC.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Pres.
- . (1993). Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. *International Journal of psychology*. 28 (5), 571-580. Disponível em: <<http://valtweb2a.valt.helsinki.fi/blogs/harmo/meta>>. Acesso em: 2 fev.2010.
- . (2003). Metalinguagem e aquisição da escrita. In: Maluf, M. R. (Org.). *Aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Karmiloff-Smith, A. (2010). Dos meta-processos ao acesso consciente: evidência a partir de dados metalinguísticos e de reparo produzidos por crianças. [1986]. Tradução de Lígia Beskow de Freitas. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. V.35, jan./abr., 407-483. Disponível em: <[www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n35/14.pdf](http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n35/14.pdf)>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- Plantin, C. (2008). *A argumentação*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial.
- Pratt, C.; Grieve, R.. (1984) Metalinguist Awareness and Cognitive Development. In: Tunner, W, E.; Pratt,C.; Herriman, M.L. *Metalinguistic Awareness in children: theory, research, and implications*. Springer series in Language and communication: New York: Levet, W.J.M.
- Scliar-Cabral. L. (1991). *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. E atual. - São Paulo: Cortês.
- Silva, J. G. G. (1999). Gênero discursivo e tipologia textual. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, 2 (4), 1º. Semestre, 87-106.

---

Salete Valer é doutora em Psicolinguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Tem experiência com o ensino regular de português no Ensino fundamental e médio. Coordenou o Curso de Pós-graduação em Educação para a diversidade com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade EaD (2013). Atua, desde 2012, como professora de português nos cursos técnicos e tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis-Continente.

---

# “ASÍ ES COMO SE DEBE JUGAR A LAS ESCONDIDAS”. ALUMNOS DE DISTINTOS GRUPOS ESCOLARES DE NIVEL PRIMARIO DE LA PATAGONIA ANDINA ESCRIBEN INSTRUCCIONES

---

María Sol Iparraguirre

[msoliparraguirre@gmail.com](mailto:msoliparraguirre@gmail.com)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)-CCT Patagonia Norte

Centro Regional Universitario Bariloche

Universidad Nacional del Comahue

San Carlos de Bariloche - ARGENTINA

---

## Resumen

En este trabajo buscamos describir las variaciones en el uso de recursos léxico-gramaticales y morfo-ortográficos por escolares con diferentes características socio-educativas al escribir instrucciones.

El texto instruccional, de amplia circulación social y recurrencia en las prácticas escolares, implica una actividad compleja, debido a su estructura directiva orientada a regular los procesos mentales y actividades del destinatario, así como a la naturalización de la secuencia lógica de acciones habituales, que puede dificultar su explicitación verbal. Las variadas pautas socioculturales manifestadas en todo tipo de prácticas lingüístico-comunicativas también incidirán sobre cómo transmitir procedimientos, pudiendo distanciarse en diversos grados y modos de las pautas canónicas letradas y escolares, cercanas generalmente a aquellas de sectores socioeconómicos medios y altos urbanos.

Participaron 57 alumnos de tercer y séptimo grado de cuatro comunidades escolares patagónicas con diferentes características socioculturales, quienes escribieron -individualmente y en clase- instrucciones para jugar a la escondida. Aplicamos a estos textos un análisis de categorías (unidad: palabra) y luego un Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente (programa: Spad V5.5).

Identificamos dos clases principales. Una de ellas se conformó mayormente por alumnos de tercer grado, quienes adoptaron un estilo expositivo-explicativo, mostrando características asimilables a instancias iniciales del aprendizaje de la escritura y a la consolidación de ese conocimiento. Otra clase se conformó principalmente por alumnos de séptimo grado, quienes adoptaron un estilo didáctico, mostrando características asimilables a instancias de creación y transformación del conocimiento por intermedio de la escritura e integrando distintas perspectivas en la construcción textual.

Estos resultados nos permitieron inferir diferentes modalidades de apropiación y uso de la escritura en un marco instruccional, a la vez que mostraron la necesidad de continuar el análisis de estas producciones centrándonos en cada grado separadamente, para profundizar el conocimiento del uso de recursos lingüístico-discursivos según diferentes entornos socioculturales en dos momentos claves de la escolarización.

**Palabras clave:** escritura - escuela primaria - texto instruccional

---

## Introducción

Los textos instruccionales, de amplia circulación social y recurrencia en las prácticas escolares (Fajre y Arancibia, 2000), resultan mediadores para la resolución de una gran cantidad y variedad de tareas cotidianas que requieren la instrucción diferida (Silvestri, 1995). Este tipo de textos supone la existencia de un emisor relativamente experto que transmite un procedimiento según un esquema secuencial para llevar a cabo determinadas acciones a un receptor relativamente inexperto por medio de indicaciones y directivas explícitas (Adam, 1992). Una importante característica de los textos instruccionales es que presentan una estructura retórica en gran medida estereotipada (Kosseim y Lapalme, 1994), que suele privilegiar la precisión y la economía de medios de expresión (Aouladomar, Amgoud y Saint-Dizier, 2005).

Elaborar instrucciones para acciones habituales puede resultar una actividad con un alto grado de complejidad. En parte, ello se debe a su necesaria estructura directiva para “organizar y controlar los procesos mentales y actividades del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas” (Silvestri, 1995: 16) que se encuentran organizadas, al menos parcialmente, según una secuencia temporal (Aouladomar, Amgoud y Saint-Dizier, 2005). Además, la naturalización de la secuencia lógica de tales acciones puede dificultar la reproducción lingüística del proceso (Fajre y Arancibia, 2000) o, en términos de Karmiloff-Smith (1994), la explicitación verbal de representaciones codificadas en la acción. Así, debido a la alta imbricación funcional de las instancias procedimentales en diversas actividades cotidianas, comprender y producir textos instruccionales involucra procesos de enseñanza-aprendizaje que no suelen tener lugar en forma explícita y deliberada. Sumado a ello, la diversidad de modos de enseñar y aprender en diferentes entornos socioculturales (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000) implica distintos grados de conocimiento y uso de prácticas discursivas como los textos instruccionales. Este aspecto cobra especial relevancia al considerar que gran parte de las prácticas de enseñanza-aprendizaje escolares se encuentran permeadas por instancias procedimentales orales y escritas que buscan “organizar patrones de conducta y planificar secuencias de acciones” (Silvestri, 1995: 11) bajo la forma de textos instruccionales, dando por supuesto el conocimiento de esta forma discursiva.

Si bien los caminos que cada niño va tomando en el aprendizaje de la escritura difieren tanto en función de sus características individuales, sus gustos e intereses, como en función del tipo y la cantidad de actividades y materiales con los que interactúe en su entorno familiar y comunitario inmediato (Sulzby, 1996), es posible no obstante esbozar algunas habilidades generales que se desarrollan en distintas etapas de la alfabetización y sobre las que hay actualmente cierto consenso (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Snow, 2006). Particularmente durante la escolarización, entre los 6 y los 7 años aproximadamente, los niños suelen focalizar en aprender las reglas notacionales del sistema para producir y reconocer palabras y combinaciones de palabras. Con la *consolidación y afianzamiento* de estos aprendizajes, hacia los 8 años aproximadamente, el mayor esfuerzo de los niños se encuentra generalmente en comprender y producir palabras más largas y complejas, así como en su integración en estructuras sintácticas y la producción de oraciones simples. Estas etapas tendrían lugar durante el primer ciclo de la escuela primaria, en la que los aprendizajes de los niños se orientarán a la apropiación del sistema de escritura como objeto de conocimiento, involucrando no sólo el aprendizaje del sistema de escritura, sino también la apropiación de los usos escolares de la lengua escrita (Rockwell, 2000). Entre los 9 y los 13 años aproximadamente es posible reconocer los primeros pasos en la *creación y transformación del conocimiento a través de la escritura*, adquiriendo especial relevancia el aprendizaje y uso de un léxico variado en estructuras sintácticas y organizativas complejas. En esta etapa las estructuras narrativas adquieren por lo general un mayor grado de complejidad y elaboración, mientras que otros tipos textuales comienzan ser utilizados con asiduidad. Esta etapa se corresponde en gran medida con el segundo ciclo de la escuela primaria, durante el cual los niños comienzan a apropiarse de nuevos conocimientos por medio de la interpretación de textos escritos. Y aproximadamente hacia los 14 años muchos niños comienzan a *integrar distintas perspectivas* en sus escritos, continuando este aprendizaje a lo largo de la vida adulta (Fitzgerald y Shanahan, 2000).

A pesar de que los textos instruccionales constituyen un tipo textual cuyo formato presenta un alto grado de convencionalidad, fundamentalmente por escrito, los distintos grados de apropiación de la lengua escrita de una persona y las variadas pautas socioculturales que regulan todo tipo de prácticas lingüístico-comunicativas también inciden sobre cómo interpretar y transmitir procedimientos. Es decir, los recursos lingüísticos utilizados por los niños al escribir y la forma de combinarlos varían no solo según factores evolutivo-educativos (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Rockwell, 2000; Snow, 2006), sino también socioculturales (Ball, 2006; Bernstein, 1974; Ferreiro, 2002; Prior, 2006). Tales variaciones pueden delinear diferentes puntos de partida y variadas trayectorias en el aprendizaje escolar de la escritura (Scheuer, de la

Cruz, Huarte, Caíno, y Pozo, 2001), así como también favorecer producciones textuales que difieran en las opciones léxico-gramaticales utilizadas (Schleppegrell, 1998), surgiendo así distintos estilos composicionales, entendidos como modos de escribir, en los que convergen la gramática y la estilística (Adam, 1999; Bajtin, 1985).

Tanto el nivel de apropiación de la escritura como las elecciones estilísticas pueden presentar características diferenciales según las especificidades de la situación sociodiscursiva, el nivel evolutivo-educativo y el entorno sociocultural, identificables a partir de los variados recursos léxico-gramaticales utilizados en la producción (Barro Zecker, 1999; Biber, 1992; Christie y Derewianka, 2008; Halliday, 1982; Schleppegrell, 1998). Estas variaciones lingüístico-discursivas no se presentan necesariamente de manera uniforme ni unidireccional respecto de las variables educativo-evolutiva y/o sociocultural a lo largo de las diferentes tareas, sino que pueden adoptar características, intensidades y matices según el tipo textual, fundamentalmente en torno a los tópicos abordados, la distribución de los ítems léxicos, la complejidad estructural y a la especificidad tipológica de las distintas producciones (Iparraguirre, 2013, 2014, en prensa).

Dado que el aprendizaje de la escritura constituye uno de los pilares sobre los que se organiza la educación básica (Rockwell, 2000); los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares privilegian el uso de formas lingüístico-discursivas cercanas a las utilizadas por adultos de sectores sociales medios y altos de zonas urbanas, desconociendo en muchas oportunidades las formas de aprender de niños de diversos entornos socioculturales (López García, 2009; Schleppegrell, 2001); y los textos instruccionales permean todo tipo de prácticas escolares y extra-escolares (Fajre y Arancibia, 2000; Silvestri, 1995), se plantea la necesidad de conocer mejor la diversidad de usos lingüísticos de distintos grupos de alumnos al elaborar instrucciones, en la búsqueda por generar prácticas de enseñanza-aprendizaje más pertinentes y relevantes.

En función de lo expuesto, el objetivo del presente estudio consistió en explorar la variedad y articulación en los recursos lingüísticos utilizados por escolares de nivel primario de diferentes entornos socioculturales al escribir textos instruccionales al término del primer ciclo y del segundo ciclo del nivel primario. Buscamos en particular conocer los recursos léxico-gramaticales y morfo-ortográficos desplegados por los alumnos al escribir instrucciones para llevar a cabo acciones conocidas, identificar patrones interpretables en términos de apropiación de la escritura y estilos lingüístico-discursivos y analizar la influencia de las características evolutivo-educativas y socioculturales de los alumnos en sus producciones.

## Método

### Participantes

Participaron del estudio alumnos de tercer y séptimo grado de cuatro escuelas primarias de un mismo distrito escolar con centro en la ciudad de Bariloche (Patagonia norte, Argentina). Dada la heterogeneidad en el número de alumnos entre los grupos escolares (que oscilaban entre 4 y 22 alumnos), se buscó que la cantidad de textos de los grupos más numerosos no superara en más del doble la cantidad de textos de los grupos más pequeños, para mantener cierto equilibrio entre los grupos. Una vez excluidos de cada grupo los textos de los alumnos con necesidades educativas especiales y a aquellos del mismo grado combinado o plurigrado (es decir, los grupos escolares conformados por más de un grado) que no se encontraban al momento en tercer o séptimo grado, se seleccionaron los textos a analizar al azar, conservando la proporción original entre mujeres y varones en el grupo en cuestión. De este proceso resultó un corpus de 57 textos. La Tabla 1 muestra la distribución de los alumnos en cada grupo escolar:

	Escuela Céntrica	Escuela Periférica	Escuela Rural	Escuela-Hogar
Tercer grado	8 alumnos	8 alumnos	6 alumnos	8 alumnos
Séptimo grado	8 alumnos	8 alumnos	7 alumnos	4 alumnos

Tabla 1: Distribución de los 57 alumnos según grado y escuela.

Las comunidades escolares fueron seleccionadas en base a criterios de diversidad sociocultural y educativa. Se trata de las siguientes escuelas:

Escuela Céntrica. Establecimiento privado, con doble jornada y emplazado en un barrio residencial. Los alumnos pertenecían a estratos socioeconómicos medios y altos, y sus padres contaban generalmente con educación universitaria.

Los siguientes establecimientos eran de gestión estatal y tenían población de raigambre mixta: criolla (descendiente de inmigrantes europeos) y mapuche (vinculada al pueblo indígena por linaje o autorreconocimiento). El máximo título educativo de los padres solía ser de nivel primario.

Escuela Periférica. Establecimiento de jornada simple, localizado en un barrio periférico-marginado de la ciudad con altos índices de pobreza y desocupación. Estos grados incluían alumnos con uno a tres años de diferencia de edad entre ellos (debido a repitencia, es decir, a haber cursado el mismo grado al menos dos veces).

Escuela Rural. Pequeña escuela de jornada simple ubicada en el campo, con cinco grupos de grados combinados.

Escuela-Hogar. Establecimiento ubicado en un paraje alejado de la ciudad, con pernocte de lunes a viernes y apoyo escolar fuera del horario de clases. Dos grados combinados y un plurigrado.

### **Procedimiento de relevamiento de la información**

Luego de un proceso de familiarización de los alumnos con la autora del trabajo, propusimos a todos los alumnos de tercer y séptimo grado de las cuatro escuelas diversas tareas de producción escrita individual, realizadas en diferentes sesiones semanales que tuvieron lugar en el aula y durante horas de clase. La propuesta orientada al texto instruccional se realizó en la cuarta semana de trabajo con los alumnos.

Cada alumno recibió dos hojas de papel impresas en una sola cara, a fin de que pudieran consultar la consigna fácilmente en caso de necesitarlo. En la primera hoja figuraban unas instrucciones para preparar mate, una bebida típica y muy conocida por todos los alumnos, que les servirían como demostración del tipo textual esperado. Estas instrucciones de demostración fueron introducidas con un breve texto que brinda un contexto narrativo a la actividad, de idéntica formulación para ambos grados (ver Figura 1).

#### Enseñando a un extraterrestre



Un vecino del barrio tiene de visita en su casa a un extraterrestre. Hay muchas cosas de acá que el extraterrestre no conoce, y por eso el vecino le está enseñando lo que nosotros hacemos todos los días. Por ejemplo, el extraterrestre no sabe cómo se toma mate y como tiene muchas ganas de probarlo, el vecino le dio una hoja con las instrucciones para prepararlo. La hoja decía así:

Figura 1: Introducción a la demostración para la elaboración de instrucciones.

En la segunda hoja los alumnos contaban con la propuesta de escritura, por medio de la que les solicitábamos que escribieran individualmente instrucciones para jugar a la escondida. Y a continuación contaban con un espacio rayado para escribir sus instrucciones.

A continuación se presentaron las instrucciones de demostración para preparar mate. Estas instrucciones tenían diferente extensión y complejidad según el grado escolar, siendo las instrucciones elaboradas para tercer grado más breves y centradas en las acciones básicas de la preparación del mate, mientras que las instrucciones elaboradas para séptimo grado fueron más extensas e incluyeron un grado mayor de detalle al incorporar acciones que podrían considerarse subsidiarias a las acciones centrales (ver las instrucciones de demostración para séptimo grado en la Figura 2).

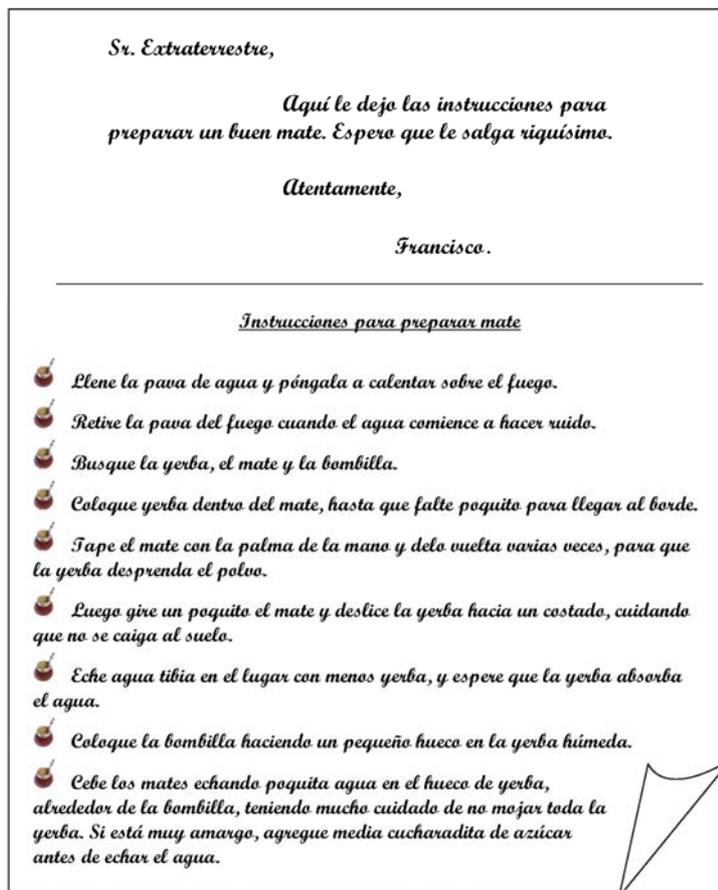


Figura 2: Instrucciones de demostración para alumnos de séptimo grado.

En la segunda hoja los alumnos contaban con la propuesta de escritura y con un espacio rayado para escribir sus instrucciones, para cuya elaboración se esperaba que se basaran en su propio conocimiento del juego que debían instruir (ver Figura 3).

 El extraterrestre ahora quiere aprender cómo se hace para jugar a la escondida. ¿Podés enseñarle? ¡Escribí las instrucciones como hizo Francisco!

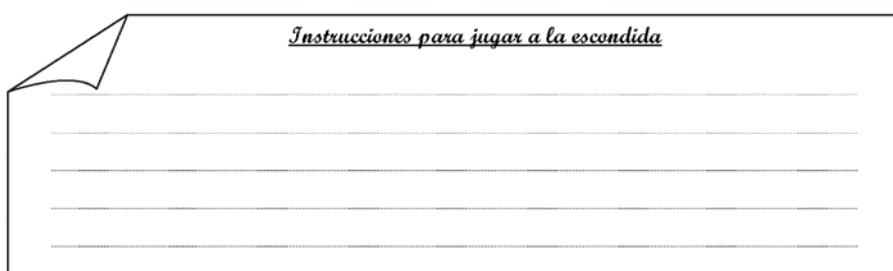


Figura 3: Propuesta de escritura de instrucciones y fragmento del espacio para redactarlas.

### Procedimiento de análisis

Los 57 textos manuscritos fueron transcritos digitalmente y analizados en dos etapas: análisis de categorías y análisis estadísticos multivariados.

El análisis de categorías tuvo como unidad cada palabra ortográfica (Evans y Green, 2006), en tanto unidades gráficas de naturaleza multidimensional (Trask, 2004) en las que se manifiestan en forma co-ocurrente tanto aspectos normativos del sistema de escritura, como opciones léxico-gramaticales en base a las cuales los escritores construyen sus textos. Para este análisis consideramos una macrodimensión lexicogramatical y una macrodimensión morfo-ortográfica (siguiendo principalmente a: Bosque y Demonte, 1999; García Negróni, 2010; Givón, 2001; González Calvo, 1999; Halliday, 1994).

La macrodimensión lexicogramatical integró tres dimensiones:

- Categorical, referida a la clase léxica a la que pertenecía cada palabra. Se aplicó a todas las palabras del corpus e incluyó siete categorías: sustantivo, pronombre, adjetivo/determinativo, verbo, adverbio, conjunción, preposición.
- Sintáctica, con dos subdimensiones. La subdimensión función sintáctica incluyó cuatro categorías (sujeto, complemento directo, atributo, complemento circunstancial/de régimen preposicional) y fue aplicada a palabras únicas, grupos de palabras o construcciones. La subdimensión funcionamiento sintáctico-semántico de nexos incluyó dos categorías (coordinantes, subordinantes) y fue aplicada a todas las conjunciones y también a palabras de otras clases léxicas.
- Semántica, también con dos subdimensiones. La subdimensión rol semántico incluyó siete categorías (impulsor, paciente, identificador/portador, atributo/valor, existente, locativo espacial, manera/instrumental/comitativo) y se aplicó a palabras únicas, grupos de palabras o construcciones. La subdimensión propiedades semánticas de verbos y sustantivos incluyó tres categorías para cada clase léxica (verbos que denotan: procesos de acción/estado, procesos mentales/verbales, procesos relacionales/existenciales; sustantivos que refieren a: entidades animadas, locaciones/eventos, objetos) y se aplicó a todos los verbos y sustantivos del corpus.

Estas categorías resultan mutuamente excluyente al interior de cada dimensión lexicogramatical.

La macrodimensión morfo-ortográfica valoró cada palabra desde la normativa vigente según dos dimensiones:

- Morfológica, orientada a la delimitación gráfica de las palabras, con dos categorías: palabras encadenadas y palabras hipersegmentadas.
- Ortográfica, orientada al ajuste normativo de la escritura de cada palabra, con cuatro categorías: uso inadecuado de mayúsculas, uso inadecuado de diacríticos, omisión de letras y sustitución de letras.

Luego de codificar cada palabra de cada texto de acuerdo con este sistema, se aplicaron dos técnicas de la estadística descriptiva multivariada, un Análisis de Correspondencias (AC) seguido de un Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente (ACJA), con el programa SPAD *Recherche* 5.5 (*Système Portable d'Analyse des Données Textuelles*, 1996). Estas técnicas permitieron clasificar los textos de estos alumnos según los recursos lingüísticos que utilizaron preferentemente de acuerdo con las distintas dimensiones léxico-gramaticales y morfo-ortográficas consideradas e identificar asociaciones entre la utilización de tales recursos en los textos de los alumnos y los grupos escolares seleccionados.

Para el AC se consideraron los textos de los 57 alumnos y dos variables: la variable combinada lexicogramatical/morfo-ortográfica y la variable evolutivo-educativa y sociocultural. Para la clasificación se utilizaron como variables las coordenadas de cada texto en los seis ejes factoriales del AC. El criterio utilizado por el ACJA para agrupar los textos en clases consiste en minimizar el incremento de la variabilidad dentro de cada clase al agregar un nuevo elemento, medido a través del índice de Ward (1963). La cantidad de clases se define a partir de identificar un incremento importante de este índice a medida que se producen las agrupaciones sucesivas de textos, en relación con los incrementos anteriores y posteriores.

Cada clase es caracterizada por distintas categorías de la variable lexicogramatical/morfo-ortográficas, así como por distintos grupos escolares, y presenta un valor promedio llamado centro de gravedad. Cada texto presenta una determinada distancia al centro de gravedad de su clase, siendo los textos más próximos a éste los que mejor muestran las características de la clase.

En la sección siguiente presentamos los resultados de este análisis. Incorporamos en primer lugar el dendrograma o árbol de clasificación resultante de la aplicación del ACJA, en base al cual definimos el nivel de agregación a utilizar para la partición del corpus en clases. A continuación presentamos en una tabla las categorías léxico-gramaticales y morfo-ortográficas y los grupos escolares que caracterizaron a las clases identificadas, para pasar luego a presentar en detalle cada clase obtenida por medio del ACJA. Informamos, para cada clase, la cantidad de alumnos que se asociaron en ella y la distribución según grado y escuela de los diez alumnos más próximos al centro de gravedad de la clase. Luego realizamos un análisis cualitativo del comportamiento de las categorías de la variable lexicogramatical/morfo-ortográfica en los textos de los alumnos más próximos al centro de gravedad de la clase, en base a los cuales describiremos las características de la clase.

## Resultados

De acuerdo con la información brindada gráficamente por el árbol de clasificación (ver Figura 4), optamos por considerar el nivel de agregación que nos permitió identificar dos clases principales:

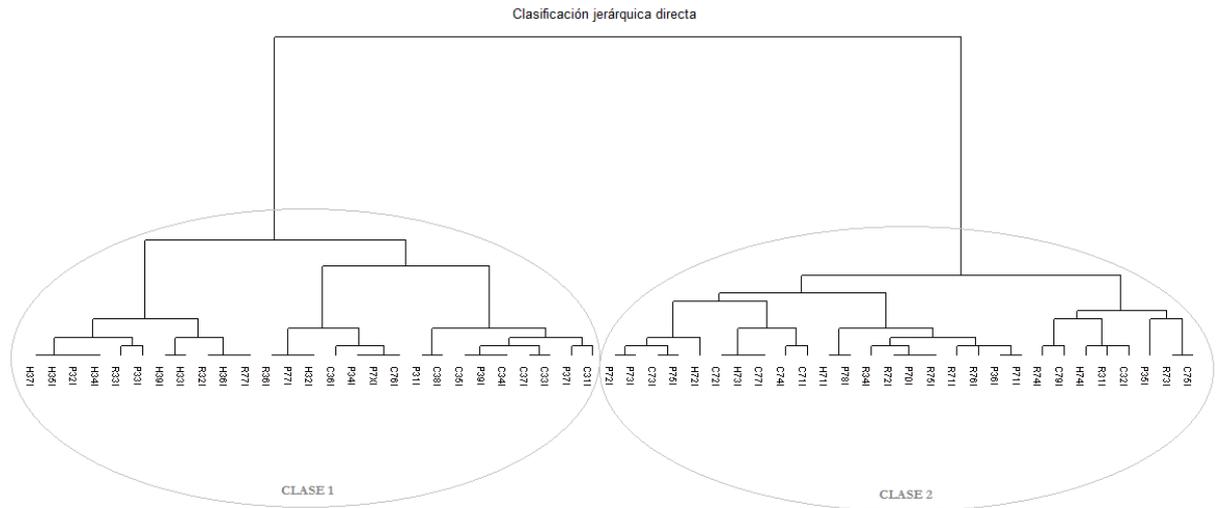


Figura 4: Árbol de clasificación. Con círculos se indican las dos clases identificadas. Las etiquetas de cuatro caracteres identifican cada uno de los 57 textos. Cada carácter indica, en el siguiente orden: inicial de la escuela; grado; número de alumno dentro del grado; tipo de texto (instruccional).

En la Tabla 2 presentamos las categorías léxico-gramaticales y morfo-ortográficas y los grupos escolares que caracterizaron cada una de las dos clases identificadas:

DIMENSIONES		CATEGORÍAS	CLASE 1	CLASE 2		
VARIABLE LEXICOGRAMATICAL/MORFO-ORTOGRÁFICA	CLASE LÉXICA	Sustantivo		X		
		Pronombre	X			
		Adjetivo/determinativo		X		
		Verbo	X			
		Adverbio				
		Conjunción	X			
		Preposición				
	SINTÁCTICA	Función sintáctica	Sujeto		X	
			Complemento directo			
			Complemento circunstancial/de régimen preposicional			
	Nexo	Nexo coordinante	X			
		Nexo subordinante				
	SEMÁNTICA	Rol semántico	Impulsor			
			Paciente			
			Experienciante/diciente			
				Locativo espacial/temporal		X
				Manera/instrumental/comitativo		
		Prop. Verbos sem.	Verbos que denotan procesos de acción/estado	X		
			Verbos que denotan procesos mentales/verbales			
	de: Sust.	Verbos auxiliares				
Sustantivos que aluden a entidades animadas			X			
	Sustantivos que aluden a objetos		X			
MORFOLÓGICA	Palabras encadenadas/hipersegmentadas	X				
ORTOGRÁFICA	Uso inadecuado de diacríticos	X				
	Omisión de letras	X				
	Sustitución de letras	X				
GRUPO ESCOLAR		3° Escuela Céntrica	X			
		3° Escuela Periférica	X			
		3° Escuela Rural	X			
		3° Escuela Hogar	X			
		7° Escuela Céntrica		X		
		7° Escuela Periférica		X		
		7° Escuela Rural		X		
	7° Escuela Hogar		X			

Tabla 2: Categorías de las variables en las clases obtenidas mediante el ACJA.

Describimos a continuación cada una de las dos clases. Como ya fue mencionado, presentamos en primer lugar la distribución según grado y escuela de los diez textos más próximos al centro de gravedad de la clase, ordenados en forma creciente conforme tal distancia. Luego realizamos una descripción cualitativa del funcionamiento de las categorías léxico-gramaticales y morfo-ortográficas en los textos asociados en la clase en cuestión. Retomamos pasajes de algunos de esos textos –y ocasionalmente de algún otro texto de la clase que permite ilustrar algún aspecto en particular- (entre paréntesis y en *itálica*) para mostrar cómo funcionan esas características en la clase, conservando así el contacto con las producciones originales.

### Clase 1: 29 alumnos

Los diez alumnos cuyos textos más se aproximaron al centro de gravedad de la Clase 1 son presentados en la Tabla 3.

Textos más próximos al centro de gravedad de la Clase 1 - Total: 29		
Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,03012	SH, 3°, Escuela-Hogar
2	0,05433	MV, 7°, Escuela Céntrica
3	0,06029	FS, 3°, Escuela Periférica
4	0,07135	AC, 3°, Escuela Céntrica
5	0,07475	TN, 3°, Escuela-Hogar
6	0,08587	CC, 3°, Escuela Céntrica
7	0,09113	CL, 3°, Escuela-Hogar
8	0,09171	SM, 3°, Escuela-Hogar
9	0,09316	MC, 3°, Escuela-Hogar
10	0,09474	FC, 3°, Escuela Céntrica

Tabla 3: Textos más próximos al centro de gravedad de la Clase 1. Para cada texto se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y los datos identificatorios del alumno: iniciales, grado y escuela.

La Clase 1 está formada por 29 alumnos, en su gran mayoría de tercer grado de las cuatro escuelas participantes. La caracterizan, además de los cuatro grupos escolares de tercer grado, las siguientes categorías: pronombre, verbo y conjunción (de la dimensión clase léxica); nexos coordinantes (de la dimensión sintáctica); verbos que denotan procesos de acción o estado (de la dimensión semántica); palabras encadenadas o hipersegmentadas (de la dimensión morfológica); uso inadecuado de diacríticos, sustituciones y omisiones de letras (de la dimensión ortográfica).

Los textos elaborados por los alumnos de la Clase 1 suelen adoptar una estructura que se integra fragmentos instruccionales acerca de cómo jugar a la escondida en un contexto textual con algunas características explicativas y ciertos elementos narrativos. Las instrucciones se basan en tres momentos fundamentales del juego: la acción que inicia el juego, su desarrollo y su desenlace o resolución. Algunos de estos alumnos, incluso, cierran sus escritos incluyendo la palabra “fin”, al modo de un cuento infantil.

La lectura de los textos más próximos al centro de gravedad de la clase mostró que estas instrucciones se apoyan fuertemente en los procesos materiales involucrados en los tres momentos claves del juego: esconderse (mientras uno de los participantes cuenta), salir a buscar y encontrar a quienes se escondieron, y librarse, ya sea como verbos conjugados o como verboides, formando gran cantidad de perífrasis verbales de obligación bajo la forma *verbo conjugado* “tener” + *conjunción* “que” + *infinitivo* (SM, 3°, Escuela-Hogar: *tus compañero se esconden y vos tenes que buscarlos y no tetenes dejar libarte* // FS, 3°, Escuela Periférica: *primero conta astacualcier numero despues esconder y encontrar a todos los cese escondieron y cuando los encuentres a todos tiene que contar otro*).

El uso por parte de estos alumnos de verbos conjugados y verboides como recurso principal para la construcción de sus textos puede verse en forma pronunciada en CL (3°, Escuela-Hogar: *contar, esconderse, y librarse, para que no contes correr jugar*). Con respecto a este punto, cabe mencionar a uno de los alumnos que conforman esta clase no obstante no estar ubicado dentro de los diez textos más típicos, DC (3°, Escuela-Hogar), quien compone sus instrucciones utilizando casi en su totalidad este tipo de elementos (*contar salia a conrer que salir a buscar salir corriendo*). Al dar cuenta de las sucesivas acciones que involucra el juego, DC omite los dos primeros elementos de las perífrasis de obligación impersonales “hay” + “que” + *infinitivo* – el verbo conjugado y la conjunción. Esta interpretación es posible en base a la presencia de la conjunción “que” aproximadamente hacia la mitad de su escrito.

Los participantes de los procesos verbales incorporados por los alumnos de esta clase en sus escritos suelen o bien encontrarse elididos, o bien ser incorporados en su casi totalidad –en los casos en los que son mencionados explícitamente- bajo formas pronominales oblicuas e indefinidas, sin que su referente sea explicitado, así como también por medio de pronombres relativos que designan al participante a partir de la acción que realiza en la dinámica del juego, en estructuras de tipo *determinativo + pronombre relativo “que” + verbo* (AC, 3º, Escuela Céntrica: *uno se pone a contar [...] Cuando el que cuenta termina de contar los empieza a buscar* // TN, 3º, Escuela-Hogar: *el que esta es condido tiene que correr muchisimo y el que esta con tando tiene que librarce y el que esta es condido tie ne tratar que no lo libren*). Las distintas instancias instruccionales son conectadas fundamentalmente por medio de conjunciones coordinantes. Esta estructura en gran medida copulativa brinda cierto efecto de sincronidad de las acciones, cuyo orden se establece principalmente en base al avance sintagmático del texto (SM, 3º, Escuela-Hogar: *y vos tenes que buscarlos y no tetenes dejar libarte y al que libaste printero tiene que contar* // TN, 3º, Escuela-Hogar: *conando y escondiendoce y cuando lo libran tiene que conta ysi se libran solos cuentan*).

Con respecto a las modalidades de caracterización morfo-ortográfica, encontramos en esta clase gran cantidad de palabras encadenadas e hipersegmentadas (SM, 3º, Escuela-Hogar: *tetenes* // FS, 3º, Escuela Periférica: *astacualcier* // TN, 3º, Escuela-Hogar: *tie ne*), omisiones de diacríticos y grafemas (SM, 3º, Escuela-Hogar: *compañero, tenes, libarte* // FS, 3º, Escuela Periférica: *numero* // AC, 3º, Escuela Céntrica: *demas, rapido* // TN, 3º, Escuela-Hogar: *conando, cuado*), y sustituciones de grafemas, en especial la alternancia <c> / <q> y <c> / <s>, con o sin homofonía (FS, 3º, Escuela Periférica: *los cese escondieron* // TN, 3º, Escuela-Hogar: *escondiendoce*).

En los textos que conforman esta clase cabe destacar la inclusión de matices subjetivos vinculados a estados mentales y afectivos que algunos de estos alumnos expresan al redactar sus instrucciones. CL (3º, Escuela-Hogar), por ejemplo, incluye el objetivo de realizar el juego respecto del estado mental que éste supone (*divertise*), así como de su predisposición y de sus actitudes hacia sus compañeros al tomar parte del juego, dando cuenta de las indicaciones que probablemente le hayan sido dadas por algún adulto (*no tego que aser pranpa [trampa] ni pelear ni matra [maltratar] a los compañeros fin*), mientras que SM (3º, Escuela-Hogar), por su parte, expresa sus impresiones respecto de la posibilidad de ganar o de perder en el juego (*ay quietener suerte pero mejor es ganar es lomejor en el juego es gana o juga poque parami es los dos porque es lomismo que ganar o per der noes tan feo*).

## Clase 2: 28 alumnos

Los diez alumnos cuyos textos más se aproximaron al centro de gravedad de la Clase 2 son presentados en la Tabla 4.

Textos más próximos al centro de gravedad de la Clase 2 - Total: 28		
Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,0144	PF, 7º, Escuela Rural
2	0,02313	MJ, 7º, Escuela Periférica
3	0,03073	ML, 7º, Escuela Céntrica
4	0,03741	JC, 7º, Escuela Rural
5	0,03971	AR, 7º, Escuela-Hogar
6	0,05255	GB, 7º, Escuela Céntrica
7	0,05314	DP, 7º, Escuela Céntrica
8	0,05888	ER, 7º, Escuela Céntrica
9	0,05939	DD, 7º, Escuela Periférica
10	0,0596	YB, 7º, Escuela Periférica

Tabla 4: Textos más próximos al centro de gravedad de la Clase 2. Para cada texto se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y los datos identificatorios del alumno: iniciales, grado y escuela.

La Clase 2 está formada por 28 alumnos, casi en su totalidad de séptimo grado de las cuatro escuelas participantes. La caracterizan, además de los cuatro grupos escolares de séptimo grado, las siguientes categorías léxico-gramaticales, altamente relacionadas con el ámbito de lo nominal: sustantivo y adjetivo o determinativo (de la dimensión clase léxica); sujeto (de la dimensión sintáctica); locativo espacial o temporal, sustantivos que aluden a entidades animadas y sustantivos que aluden a objetos (de la dimensión semántica).

Las instrucciones escritas por los alumnos más próximos al centro de gravedad de la Clase 2 muestran la elección de una estructura textual organizada principalmente de acuerdo con un ordenamiento temporal de las acciones. Utilizan para ello tanto la enumeración de las sucesivas instrucciones, así como marcadores discursivos, por medio de los cuales establecen explícitamente el orden de las acciones en el escrito. Estos alumnos buscan dar cuenta de detalles que ayuden al lector a seguir sus indicaciones y que les brinden parámetros precisos para llevar a cabo las acciones vinculadas a la realización del juego.

En estos textos podemos observar un uso en cierto modo reflexivo de sustantivos, adjetivos y determinativos. Por medio de sustantivos que denotan entidades animadas y objetos, los alumnos introducen a los participantes principales del juego, así como elementos importantes para su realización (PF, 7º, Escuela Rural: *Para jugar a la escondida...* // ML, 7º, Escuela Céntrica: *Tienen que ser varias personas* // JC, 7º, Escuela Rural: *Después tienen que elegir un chico que para que cuente* // AR, 7º, Escuela-Hogar: *Primero se tiene que encontrar un árbol*). Estas entidades animadas e inanimadas son recuperadas anafóricamente a medida que los alumnos avanzan en la redacción de sus indicaciones, por medio de frases nominales en las que los determinativos señalan al lector el referente ya incorporado, muchas veces reemplazado por un adjetivo, recurso que les permite evitar repeticiones (ML, 7º, Escuela Céntrica: *Eligen la persona/extraterrestre que va a contar. El elegido cuenta hasta 60. Los demás se esconden* // AR, 7º, Escuela-Hogar: *se tiene que elegir aun compañero después el compañero elegido tiene que contar y los demás tienen que esconderse detrás de cual quier cosa para que el compañero no los encuentre*). Aquellos sujetos sintácticos que figuran en forma explícita son realizados por medio de frases nominales que refieren a los jugadores (PF, 7º, Escuela Rural: *el que estaba escondido tiene que correr* // ML, 7º, Escuela Céntrica: *El elegido cuenta hasta 60* // JC, 7º, Escuela Rural: *los otros se esconden [...]* *los demás tienen que ir librándose* // AR, 7º, Escuela-Hogar: *al último que termina de librarse es el mejorescondido*) y eventualmente al destinatario o al emisor de las instrucciones (AR, 7º, Escuela-Hogar: *estas son lo que puedo decirle señor extraterrestre para jugarlas escondida. atentamente AR*). Estos textos se caracterizan además por precisar aspectos temporales y espaciales de las acciones que se deben realizar para poder llevar a cabo el juego de la manera indicada (ML, 7º, Escuela Céntrica: *al terminar* // JC, 7º, Escuela Rural: *una vez que el chico este contando* // AR, 7º, Escuela-Hogar: *detrás de cual quier cosa*).

Dentro de esta clase es posible sin embargo encontrar ciertos textos que, a pesar de asemejarse en sus características más a la Clase 2 que a la Clase 1, se aproximan bastante a esta última, encontrándose tal vez en una zona transicional entre una y otra clase. Se trata principalmente de textos de alumnos de séptimo grado de la Escuela Periférica, en los cuales podemos observar un uso de elementos verbales y de recursos morfo-ortográficos cercanos en gran parte a aquellos descritos para la Clase 1. Así, en el texto de MJ (7º, Escuela Periférica) por ejemplo, la incorporación de gran cantidad de perífrasis de obligación bajo la forma “tener” + “que” + *infinitivo* (*tiene que contar, tiene que condese*), la frecuente omisión de los participantes de las acciones mencionadas (*Tener un grupo para jugar*), la inestabilidad gráfica y sintáctica de las oraciones (a partir de la separación en diferentes renglones de fragmentos textuales marcados con mayúsculas sin que necesariamente constituyan oraciones independientes), la omisión de la conjunción en una de las perífrasis (*Tener callate la boca*) y las omisiones de grafemas -en particular la <s> final de sílaba y palabra- y diacríticos (*numero, lo demas* [los demás], *condese* [esconderse], ) nos recuerdan los textos analizados en la Clase 1.

### **Conclusiones: estilos lingüístico-discursivos y apropiación de la escritura en un marco discursivo instruccional**

Las dos clases identificadas dieron cuenta de una orientación textual enfocada en la instrucción de una actividad, indicando las acciones y los pasos que deben llevarse a cabo y su orden. Las divergencias entre ambas, no obstante, se vinculan fuertemente al aspecto intrínseco de este tipo textual, caracterizado por la sistematización y ordenamiento explícito de las directivas, lo cual implica centrarse en la explicitación de las acciones, sus participantes, modos y circunstancias, en función de las necesidades del lector, demandando un alto grado de planificación y manejo de vocabulario específico.

Si bien los alumnos de ambos grados escolares lograron explicar cómo llevar a cabo el juego, indicando las acciones y los pasos que deben ser realizados, las diferencias fundamentales entre ellos se relacionaron al grado de especificación y precisión en la expresión escrita, tanto del modo de llevar a cabo las acciones y de su sucesión, como del papel que desempeña cada participante (ver síntesis de los aspectos más salientes de los textos producidos en el Cuadro 1). De este modo, los resultados nos permitieron identificar dos estilos lingüístico discursivos (puestos en evidencia a través de las dos clases obtenidas) que dan cuenta de dos modalidades de apropiación de la escritura, oponiendo a los alumnos de acuerdo con el nivel

evolutivo-educativo y acercándolos en distintos grados y modos a las formas del texto instruccional prototípico presentadas en la Introducción. Tales formas se caracterizan fundamentalmente por una instancia didáctica diferida en la que un emisor relativamente experto transmite indicaciones en forma explícita a un destinatario relativamente inexperto.

Textos instruccionales	
3° grado	7° grado
Foco: <i>Lo que hay que hacer.</i>	Foco: <i>Lo que el lector tiene que hacer.</i>
Orientación parcial al lector; relativa explicitación de la información necesaria para el lector e inclusión de sus propias predisposiciones, actitudes y gustos respecto del juego.	Fuerte orientación hacia el lector se verifica en un alto grado de explicitación de la información y en la inclusión de indicaciones específicas, como ser una nota introductoria que acompaña las instrucciones dirigida al lector.
El orden de las acciones se desprende del orden de presentación textual. Conexión por cópula o yuxtaposición.	Simultaneidad o consecución de las acciones en base a la explicitación de conexiones textuales que otorgan un alto grado de cohesión a los textos.
Participantes indefinidos que ingresan mayormente en forma pronominal o morfológica.	Explicitación de participantes y de las funciones que desempeñan en el juego por medio de frases nominales que intentan precisar información sin ser redundantes. Amplio uso de modificadores nominales a tal fin.
Tarea con importantes demandas: inestable uso de las dimensiones morfo-ortográficas y omisión de palabras completas muestran, sobre todo en alumnos de zonas rurales, instancias de apropiación incipiente de la escritura y la comunicación escrita.	

Cuadro 1: Síntesis de los resultados.

Alumnos de tercer grado de las cuatro escuelas se centraron en *lo que hay que hacer para jugar* y adoptaron un estilo al que hemos denominado *expositivo-explicativo*. Sus instrucciones se apoyaron en las construcciones verbales, enlazadas en el texto en forma copulativa o por yuxtaposición. En tal sentido, el orden temporal de las distintas acciones que deben ser realizadas para llevar a cabo el juego derivó del orden en el que fueron enunciadas en el texto. La mención a los participantes pareció realizarse con fuerte dependencia contextual, ya que ingresaron al texto mayormente en forma pronominal o en la morfología verbal, siendo estas referencias por momentos ambiguas y de esforzada interpretación para el lector. Estos textos integraron pasajes instruccionales con matices narrativos y explicativos, en los que incluyeron su propia predisposición, actitudes e impresiones respecto del juego -las cuales en principio no se ajustan al tipo textual ni resultan del todo funcionales al destinatario- y también ciertas máximas generales para un desenlace exitoso (como no hacer trampa y tratar bien a los compañeros). Estos textos (en especial los correspondientes a alumnos de escuelas rurales) se caracterizaron además por una inestable segmentación de palabras y correspondencia fonográfica, presentando gran cantidad de sustituciones y omisiones de letras y diacríticos, e incluso elisión de palabras completas en perífrasis verbales. En conjunto, parecería que el texto instruccional implicó para estos alumnos altas demandas en elaboración, en tanto requerir un alto grado de planificación y organización, así como la explicitación por medio de recursos lingüístico-discursivos exclusivamente considerando las necesidades del lector. No obstante ello, estos alumnos lograron (con diferentes matices distintos alumnos) explicar cómo llevar a cabo el juego; algunos de estos alumnos se apoyaron en la estructura narrativa para hacerlo, en tanto que otros se orientaron más definidamente al tipo textual específico e incorporaron elementos y estructuras que otorgaron mayor precisión (marcadores discursivos de orden, estructuras preposicionales y adverbiales, explicitación de distintas alternativas en función del desarrollo que puede ir adoptando el juego), conforme la consigna propuesta. En función de lo previo, estos alumnos mostraron características que podrían situarlos en instancias intermedias entre las etapas de *alfabetización inicial* y *consolidación del aprendizaje de la escritura*, en base a manifestar frecuentes dificultades en la segmentación de palabras y en la correspondencia fonográfica, una incipiente producción de palabras y estructuras sintácticas complejas, y al dar muestras de que constituye para estos alumnos un desafío la explicitación por escrito del conocimiento internalizado así como la transición hacia el uso de palabras y estructuras más complejas.

Alumnos de séptimo grado de las cuatro escuelas focalizaron en *lo que necesita saber el extraterrestre para poder jugar bien* y adoptaron un estilo al que hemos denominado *didáctico*. Estos alumnos se centraron en

guiar al lector a través de sus instrucciones (uno de los textos más característicos, incluso, integra al comienzo una nota introductoria dirigida al destinatario de las instrucciones donde se le anticipa lo que leerá). En tal sentido, cobraron relevancia las conexiones textuales, por medio de las cuales establecieron con un alto grado de precisión la consecución o simultaneidad de las sucesivas instrucciones. Los textos se apoyaron fuertemente en elementos y estructuras nominales para introducir a los participantes y las funciones que desempeñan en el juego, e incorporaron gran cantidad de indicaciones espaciales y temporales, orientando al lector respecto de dónde y en qué momento tienen lugar las distintas instancias del juego. Las estructuras nominales incluyeron variedad de especificadores, que aportaron referencias precisas evitando redundancias. En conjunto, estas características dieron cuenta de un estilo orientado por una intención didáctica que considera la perspectiva de aquél a quien van dirigidas las instrucciones. La utilización de diversos especificativos para precisar la información y estructuras que sitúan el tiempo, el espacio y la relación entre las acciones guiaron al lector, mostrando una instancia de planificación que redundaba en una organización textual que brinda gran cantidad de pistas interpretativas. En función de lo previo, estos alumnos mostraron características que podrían situarlos entre los *primeros pasos de escribir para aprender* y la *integración de otras perspectivas en sus escritos*, a partir de mostrar mayor estabilidad en la correspondencia fonográfica (respecto de los alumnos de tercer grado), de utilizar una diversidad de ítems para precisar la información y establecer conexiones intratextuales, de utilizar una mayor diversidad de ítems especificativos, de lograr una organización textual más cohesiva y coherente, y de considerar los conocimientos previos con los que presumiblemente contaba el destinatario.

## Discusión

A partir de la descripción de los recursos léxico-gramaticales caracterizadores de cada clase en los textos más cercanos al centro de gravedad de las mismas pudimos identificar diferentes estilos de composición lingüístico-discursiva (Bajtín, 1985). Asimismo, en base a características de ambas macrodimensiones para cada clase, la lexicogramatical y la morfo-ortográfica, fue posible inferir diversos grados de dominio del sistema de escritura en un contexto instruccional, conforme la propuesta de Fitzgerald y Shanahan (2000) presentada en la Introducción.

Los distintos modos de construcción textual y el diferencial dominio de la escritura dieron cuenta de diversas posibilidades para escribir un texto instruccional según el repertorio de recursos productivos disponibles para los alumnos, así como de la actualización de tales recursos en función de la situación discursiva propuesta. Estos resultados, en diálogo con los obtenidos a partir de la aplicación del mismo procedimiento de análisis a un texto descriptivo, uno narrativo y uno epistolar producidos por los mismos alumnos (Iparraguirre, 2013), dieron cuenta de un espacio de elecciones con mayores restricciones en un contexto instruccional.

Las diferencias en cuanto a la plasticidad para resolver distintas situaciones comunicativas se encontrarían imbricadas con lo que los alumnos, en tanto hablantes y escritores, saben, creen y quieren al producir un mensaje, lo cual constituye la base cognitiva de la comunicación (van Dijk, 1977). Las distintas condiciones sociales que regulan la comunicación en términos pragmáticos –como la cortesía, la autoridad, etc.- operan sobre tal base cognitiva. El éxito comunicativo –que en la escuela influirá sobre el recorrido escolar de los alumnos- dependerá en gran medida de que el comportamiento lingüístico-discursivo de los alumnos se ajuste a y sea interpretado según tales estados mentales. Esta interpretación, que incidirá sobre la noción de lo apropiado y lo esperable en el ámbito comunicativo escolar, podrá repercutir sobre el mayor o menor éxito de la comunicación, en particular, escrita -y, por consiguiente, de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de y otros conocimientos por medio de ella- conforme las intenciones de los interlocutores.

En vistas de que el grado escolar se erigió como principal variable socioeducativa de diferenciación, se impone la necesidad de continuar el análisis de estas producciones centrándonos en cada grado separadamente. Esta necesidad se ve reforzada por cierta heterogeneidad en los textos producidos por los alumnos de cada clase, los cuales, a pesar de enmarcarse en las modalidades de apropiación y uso de la escritura descriptas, muestran indicios de tendencias al interior de cada clase asociables a características socioculturales. De este modo esperamos profundizar el conocimiento de los recursos lingüístico-discursivos según diferentes entornos socioculturales en cada uno de estos momentos claves de la escolarización, en la búsqueda por propiciar su puesta en valor, su ulterior elaboración y la ampliación del repertorio de opciones lingüístico-discursivas para diferentes grupos de alumnos.

## Bibliografía

- Adam, J.M. (1992). *Les textes. Types et prototypes*. Paris: Nathan.
- (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Aouladomar, F., Amgoud, L. y Saint-Dizier, P. (2006). On Argumentation in Procedural Texts. *Schedae*, 2(1), 13-22.
- Bajtin, M. M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Ball, A.F. (2006). Teaching writing in culturally diverse classrooms. En MacArthur, Ch.A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of Writing Research* (115-130). Nueva York: The Guilford Press.
- Barro Zecker, L. (1999). Different Texts, Different Emergent Writing Forms. *Language Arts*, 76(6), 483-490.
- Bernstein, B. (1974). Códigos amplios y códigos restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias. En Garvin, P. y Lastra, Y. (Comps.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (357-374). México: U.N.A.M.
- Biber, D. (1992) The Multi-Dimensional Approach to Linguistic Analyses of Genre Variation: An Overview of Methodology and Findings. *Computers and the Humanities*, 26(5/6), 331-345.
- Borzzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique.
- Christie, F. y Derewianka, B. (2008). *School Discourse. Learning to Write Across the Years of Schooling*. Londres/Nueva York: Continuum.
- Fajre, C. y Arancibia, V.H. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 121-138.
- Ferreiro, E. (Coord.) (2002). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1994). *An Introduction to Funcional Grammar* (segunda edición). Nueva York: St Martin's Press.
- Iparraquirre, M. S. (2013). *Escritura, variación lingüística y escolarización. Concepciones de docentes y producciones de alumnos en la zona andina rionegrina*. (Tesis inédita de doctorado). UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- (2014). Dinámicas de producción textual en narrativas libres escritas por alumnos de nivel primario: Entre la prescripción y la elección. *Tercer Encuentro Nacional de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación*. CONICET-CCT Patagonia Norte, Centro Regional Universitario Bariloche-Universidad Nacional del Comahue y Centro Atómico Bariloche-Instituto Balseiro, Argentina, 3-5 de abril.
- (en prensa). Alumnos de primaria como autores de una descripción: Apropiación de la escritura y estilos lingüístico-discursivos. *Infancia y Aprendizaje. Número Especial para Investigadores Noveles: La evaluación por pares como oportunidad para el aprendizaje*, 37(4).
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Kosseim, L. y Lapalme, G. (1994). Content and Rhetorical Status Selection in Instructional Texts. *7th International Generation Workshop*, Kennebunkport, Maine, Junio 21-24.
- López García, M. (2009). Entre el purismo hispánico y la variedad regional: la configuración de la lengua argentina. En *Actas del XI Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En MacArthur, Ch.A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of Writing Research* (54-66). New York: The Guilford Press.
- Rockwell, E. (2000). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (296-320). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Huarte, M. F., Caíno, G. y Pozo, J. I. (2001). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación*, 13(4), 425-440.
- Schleppegrell, M. J. (1998). Grammar as resource: Writing a description. *Research in the Teaching of English*, 32 (2), 182-210.
- (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459.

- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Snow, C.E. (2006). What Counts as Literacy in Early Childhood? En K. McCartney y D. Phillips (Eds.), *Handbook of Early Child Development* (274-294). Oxford: Blackwell.
- Sulzby, E. (1996). Roles of oral and written language as children approach conventional literacy. En Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B. y Resnick, L.B. (Eds.), *Children's Early Text Construction*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tolchinsky, L. (2006). The Emergence of Writing. En MacArthur, Ch., Graham, S. y Fitzgerald, J., *Handbook of Writing Research* (83-95). Nueva York-Londres: The Guilford Press.
- van Dijk, T.A. (1977). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- 

María Sol Iparraguirre es doctora por la Universidad de Buenos Aires, área Lingüística. Actualmente es becaria post-doctoral del CONICET. Fue beneficiada con becas de estudios doctorales otorgadas por el CONICET y la ANPCyT. Ha participado en diversos proyectos de investigación vinculados al aprendizaje de la escritura y otros sistemas semióticos y a la relación entre escolarización, variación lingüística y contacto lingüístico. En sus trabajos ha analizado producciones escritas de alumnos y concepciones de alumnos y docentes.

---

# REESCRITURA Y TRANSFORMACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS TRADICIONALES PRODUCIDOS POR PAREJAS DE NIÑOS EN AULAS MULTIGRADO. ANÁLISIS DE ALGUNOS ASPECTOS DE LA PUNTUACIÓN

---

Mirta Castedo

[mirtaunlp@gmail.com](mailto:mirtaunlp@gmail.com)

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

La Plata - ARGENTINA

---

## Resumen

Este trabajo se inscribe en una investigación en curso, uno de cuyos propósitos es mostrar la diversidad de recursos que poseen los alumnos rurales de las escuelas unitarias rurales a la hora de escribir narraciones tradicionales producidas en situación didáctica. Específicamente, se analiza un pequeño corpus de textos donde, por un lado, se reencuentran hallazgos de investigaciones psicolingüísticas precedentes (las marcas de puntuación resultan más frecuentes entre diferentes fases de la historia y en los espacios de palabra de los personajes) y, por otro, se explora una hipótesis didáctica: cuanto más oportunidades tengan los niños de producir narraciones *densas*, mayores posibilidades de uso de puntuación. Se examinaron 25 textos producidos por niños entre 6 y 11 años, sin historia de producción y revisión de textos narrativos completos ni de ningún otro género. En las tres aulas los docentes llevaron adelante una secuencia didáctica común elaborada colectivamente en un taller de formación profesional, junto a los investigadores. El corpus fue transcrito con varios procedimientos y segmentado en *episodios* y *enunciados*, siendo estos últimos clasificados en *eventos*, *evaluación* y *espacio de palabra*. Los resultados indican: se corrobora mayor porcentaje de puntuación entre enunciados que separan episodios y en aquellos que se distinguen como espacio de palabra; los textos que se revisan contienen mayor porcentaje de puntuación y aún más los que se editan; del mismo modo, las narraciones que transgreden la historia original, cambiando rasgos fundamentales de los personajes, la voz del narrador o la perspectiva, también resultan más marcadas que las renarraciones simples. Las situaciones específicas de reflexión sobre la puntuación de los diálogos no devinieron en mayor puntuación; se verifica que la mayor densidad narrativa va acompañada de mayor puntuación. Finalmente se debate acerca de las condiciones de producción de las escrituras y su posible relación con la densidad de los textos y con la puntuación.

**Palabras clave:** escuela primaria - narración - producción escrita

---

## Introducción

Los niños que están aprendiendo a escribir narraciones pueden usar los recursos lingüísticos conocidos e históricamente construidos de formas *desviantes* a los ojos de los adultos letrados (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996; Ferreiro y Siro, 2008). No obstante, estas producciones infantiles

no convencionales pueden ser interpretadas desde una perspectiva histórica (*historically-based assumption*) donde “punctuation is related to the textual organization and to the intention to produce a text which is written and different from any oral text” (Ferreiro y Pontecorvo, 1999:546).

Este trabajo se inscribe en una investigación en curso, *El trabajo docente en las escuelas rurales primarias* (Proyecto H587- IDIHCS-UNLP- 2011/2014), uno de cuyos propósitos es mostrar la diversidad de recursos que poseen los alumnos rurales de las escuelas unitarias a la hora de escribir narraciones tradicionales. En esta oportunidad se realizará un pequeño recorte sobre la estructura de los textos y la puntuación.

Las narraciones fueron producidas en situaciones didácticas: renarraciones de una historia de referencia (*El pastorcito mentiroso*), transformaciones de esa historia base y, revisiones, correcciones y edición de los textos inicialmente producidos. Así, complementariamente, si bien no abordaremos el problema acerca de cómo se puede enseñar puntuación en la escuela, es nuestra intención poner en relación las distintas situaciones de producción con los hallazgos identificados en los textos. Esto último, como se verá, pondrá en evidencia que algunas situaciones de producción de narraciones resultan particularmente fructíferas a la hora de generar situaciones de reflexión sobre el sistema de puntuación. Tales situaciones no se vinculan necesariamente con la enseñanza explícita del sistema de puntuación, en el sentido de que no se trata de clases donde la puntuación se ha tomado como objeto de enseñanza, sino que es la misma situación de escritura la que promueve la reflexión en el uso.

Culioli, citado por Miliam y Camps (2000), distingue en la actividad metalingüística del sujeto la actividad no consciente o epilingüística de la actividad consciente que puede ir acompañada de metalenguaje. Al tomar la puntuación o cualquier otro objeto de la lengua o del discurso como objeto de enseñanza, necesariamente se lo explicita en alguna medida porque se deja de *usarlo* para transformarlo en objeto de análisis o reflexión. No obstante, según la marcha que adopte la enseñanza, la explicitación podría consistir solo en la explicitación del docente o bien poner en diálogo la enseñanza con las conceptualizaciones de los alumnos, camino que posiblemente permita que la reflexión metalingüística efectivamente se desarrolle por parte del sujeto de aprendizaje y no solo del enseñante. Con ello no queremos afirmar que esta reflexión no explícita resulte suficiente, sino solamente señalar que determinadas condiciones de producción de la escritura en la escuela parecen ser favorecedoras de la reflexión en uso. De este modo, continuamos estudios anteriores orientados por los mismos propósitos (Castedo, 2003; Galaburri, 2004; Karlen, 2010; Wallace, 2012).

### Propósitos del análisis

En esta oportunidad, teniendo como marco la secuencia didáctica que introduce las situaciones de producción de los textos, los analizaremos considerando que los niños utilizan los mismos esquemas que los adultos para producir narraciones, pero se diferencian en la capacidad para explicitar qué información es relevante para que los lectores comprendan la historia. De manera que interpretamos los textos desde las (posibles) intenciones del productor. Dejamos constancia que algunas versiones iniciales de la historia son coherentes solo si se conocen las condiciones de producción, pero no lo son para un lector que no haya sido advertido sobre ello. Por tratarse de renarraciones de una historia ya conocida, muy analizada y de estructura muy sencilla, estos problemas no son muy frecuentes. No analizaremos aspectos gráficos y ortográficos de las producciones infantiles, salvo los dispositivos gráficos que se vinculan con la organización del texto (espacios intencionales mayores a inter-palabra).

Específicamente, nos ocuparemos de:

A.- Buscamos reencontrar en este pequeño corpus de textos producidos en condiciones didácticas relativamente diversas pero controladas, dos hallazgos identificados en extensas investigaciones psicolingüísticas precedentes.

El primer postulado sostiene que “The puntuación which corresponds more closely to present adults uses occurs between different phases of story (changes of scenario, appearance of a new character) or at the beginning of action” (Ferreiro y Pontecorvo, 1999:547).

El segundo postulado sostiene que “A significant correlation was found between the quantity and/or variety of puntuatuon and the identification of the speaker after a piece of quoted speech” (Ferreiro y Pontecorvo, 1999:547).

B.- Agregamos a estos hallazgos una hipótesis propia construida en contexto didáctico. Para ello es necesario hacer un paréntesis que lo fundamente.

“El análisis de centenares de cuentos infantiles nos permite afirmar que la tendencia más generalizada es comenzar con cuentos con una introducción descriptiva y, una vez que se desencadena, la acción no se detiene hasta el final”, sostienen Kaufman y Rodríguez (2008). Complementariamente, Pontecorvo, Morani y Rossi (2009), dicen que los niños se diferencian de los adultos por la *densidad* con que los hechos son narrados. Aludiendo a un concepto clásico en el análisis de narrativas que consiste en la distinción entre narraciones *débiles* y *fuertes*, dicen que las primeras son aquellas donde sucede un conjunto de eventos vinculados entre sí pero donde el elemento que altera la situación de partida es débil mientras que en las segundas los personajes entrelazan relaciones, actúan y padecen sus efectos. Para *fortalecer* una narración, el autor apela a recursos como describir, aludir o dejar ver percepciones y estados fisiológicos, emociones y afectos, conocimientos de algunos personajes no compartidos por todos, juicios morales y deberes, deseos, intenciones y capacidades, modalidades de los parlamentos, etc. Por ello nos interesamos en identificar en qué medida los chicos logran tal densidad.

Para apreciar esta dimensión se presta especial atención tanto a los enunciados *evaluativos* donde el narrador suspende la descripción de los comportamientos y de las acciones y focaliza su discurso en un estado mental y/o emotivo en particular del personaje o en las consecuencias de una acción, siempre asumiendo un punto de vista valorativo. También se puede atender a las valoraciones que se incluyen en los eventos cuando se incluyen recursos específicos y no solamente se hace avanzar la acción, pero este aspecto no será objeto de análisis en esta oportunidad.

Así, el tercer postulado que indagaremos, construido en la observación en las aulas, debe ser formulado en términos de hipótesis: cuanto más densa es la narración, mayores serán los problemas de escritura que el autor tendrá que resolver y, por ende, es posible que recurra más al uso de puntuación para marcar el discurso. Si esta hipótesis fuese válida, entonces es posible que trabajar con los niños para densificar las narraciones colaboraría con que se planteen más y mejores problemas de puntuación.

### Los textos: condiciones de producción, tratamiento, unidades de análisis

Analizamos 25 textos producidos por niños (hijos de empleados rurales, puesteros o medieros), en tres aulas unitarias diferentes (que denominaremos aula I, II y III) donde asistían niños entre 6 y 11 años.

En las aulas se propuso un trabajo colectivo de lectura, discusión y reescritura de una historia de tradición oral que, como tal, admitiera diversas reescrituras, incluidas versiones paródicas. Se cuidó elegir una historia que a la vez contase con versiones de referencia accesibles a los más pequeños y versiones desafiantes también para la lectura de los mayores. Para la tarea de escritura, también se propusieron distintos desafíos: desde la simple reescritura de la historia de referencia, cambio de enunciadore y versión paródica.

Es indispensable remarcar que estos grupos no tenían historia de producción y revisión de textos narrativos completos ni de ningún otro género (es más, ni siquiera conocían la historia elegida); es su primera experiencia de producción escrita genuina y, en consecuencia, *es la primera vez que se enfrentaron a problemas genuinos de puntuación desde la posición de escritor*.

En las tres aulas los docentes llevaron adelante una secuencia didáctica común elaborada colectivamente en un taller de formación profesional, junto a los investigadores. No obstante, cada uno introdujo modificaciones al primer esquema acordado. Los investigadores no se propusieron modificar tales decisiones por considerarlas propias de la labor específica del docente. Para este análisis, nos apoyaremos en aquello que encontramos como regular entre las distintas condiciones de producción.

Sintéticamente, la secuencia seguida fue:

1. Lectura, comentario y comparación de tres versiones de referencia de la historia *El pastorcito metroso* (también denominada *Juan y el lobo*, *Pedro y el lobo*), dos tradicionales anónimas y una paródica (Ross, 2010).
2. Planificación escrita en el pizarrón, donde se anotaron colectivamente los episodios indispensables en esta historia. Durante las planificaciones, en las aulas I y III se agregaron rasgos de personajes y anticipaciones sobre la transformación de las acciones.
3. En las aulas I y II, textualización de la historia en parejas o tríos (primera escritura); en el aula III, producción de textualizaciones iniciales individuales.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Los agrupamientos en parejas, que inicialmente fueron pensados entre pares distantes, para analizar sus efectos, no se pudieron sostener. En las aulas rurales encontramos analizadas encontramos entre 8 y 25 niños. La presencia de hermanos y primos es muy alta (por ejemplo, 12 chicos que pertenecen a tres familias). La planificación inicial de las parejas, que de por sí está limitada por evitar los lazos familiares, es difícil de sostener por la elevada inasistencia de los alumnos, de manera que, en cada clase, los docentes deben reacomodar las parejas para lograr que todos se encuentren trabajando.

4. Clases destinadas a la reflexión sobre el lenguaje (entre dos y tres). En las aulas I y III, estas clases giraron en torno a las expresiones que caracterizan personajes y que describen acciones mientras que en la I el trabajo se centró en los espacios donde los personajes emplean discurso directo o indirecto.
5. Producción de una segunda y/o tercera escritura o escritura revisada en parejas o tríos.
6. Solo en el aula I, edición de los textos.

Guiados por los hallazgos y supuestos enunciados en el párrafo precedente, procedimos al análisis de los textos. Se tomaron las siguientes decisiones:

- Se realizaron varios procedimientos de transcripción: 1.- transcripción textual, respetando la ortografía y la disposición en la página; 2.- normalización ortográfica de la transcripción, para facilitar la lectura<sup>2</sup>, sin alterar la disposición en la página; 3.- segmentación del texto en episodios y enunciados (*ut infra*) donde se conserva la disposición en la página a través de // para cambio de renglón y //// para cambio intencional de renglón (es decir, la escritura no ocupa toda la línea disponible).
- Los textos fueron tratados distinguiendo *episodios*, definidos en función de un cambio de escenario o introducción de nuevo personaje. En la historia tradicional los episodios pueden distinguirse en: introducción, primera mentira -que contiene un problema y un desenlace provisorio-, siguientes mentiras -en número variable o sinterizadas en expresiones como “y les mintió otras veces”, aparición del lobo y matanza de las ovejas, el desenlace final y/o una moraleja. En las versiones que transgreden rasgos, los episodios necesitan ser replanteados para cada caso.
- Dentro de los episodios se distinguieron enunciados que se delimitan como “unidad organizada que tiene como centro un verbo conjugado” y también se categorizaron como enunciados a los turnos de habla en los espacios de palabra que no contasen con verbo conjugado - por ejemplo, “¡Auxilio!”. (Tanto la distinción en episodios como en enunciados sigue la metodología de análisis antinormativo de los textos infantiles empleada por Ferreiro y otros, 1996).
- Los enunciados, a su vez, se clasifican en tres tipos, inspirados en metodologías clásicas de análisis de narrativas (Labov y Waletzky, 1967):
  - ✓ Enunciados que contienen *eventos*, que cumplen la función de *referencia*, haciendo avanzar la acción, regidos por verbos puntuales. Estos enunciados pueden contener, también, evaluación de los hechos, además de hacer avanzar la acción, pero tales evaluaciones en el interior de los enunciados de eventos no serán analizadas en esta ocasión.
  - ✓ Enunciados regidos por verbos durativos, que podrían faltar en el texto y de todos modos la historia se comprendería. Son enunciados que siempre encierran *evaluación*, que enuncian comentarios valorativos que pertenecen más al narrador y a su perspectiva que al avance de la narración misma. En las frases *evaluativas* el narrador suspende la descripción de los comportamientos y de las acciones y focaliza su discurso en un estado mental y/o emotivo en particular del personaje o en las consecuencias de una acción, siempre asumiendo un punto de vista valorativo. Su presencia, por lo tanto, da cuenta de la densidad de la narración (aunque no con exclusividad).
  - ✓ Enunciados que contienen *espacio de palabra* de los personajes, que enuncian comentarios valorativos a través de la voz de los personajes y del valor semántico del verbo declarativo empleado.

### Características generales de los textos

Los 25 textos reunidos fueron producidos por 10 parejas o tríos de niños. Contamos con 11 primeras versiones, 10 segundas versiones y 4 terceras versiones.

Usamos el término *versión* en un sentido amplio y adaptado al contexto escolar. Denominamos operativamente *versión* a cada texto producido por los mismos autores, aunque lo producido suponga descartar lo ya hecho y comenzar nuevamente. Tomamos esta decisión porque en contexto escolar, los tipos de revisiones no pueden clasificarse solo en términos de cosméticas o estructurales. En las condiciones que los maestros pueden ofrecer realmente en las aulas, suceden otras cosas. Los chicos responden de maneras diversas ante las mismas condiciones y no siempre tales respuestas son previsibles

<sup>2</sup> Como se mencionó, en este caso no se analiza ortografía. No obstante, se conserva la transcripción textual a los efectos de conservar los datos sobre la ortografía original de los textos para futuros análisis.

para el docente ni para los investigadores, especialmente, cuando no existe un trabajo previo de revisión sistemática de los textos y ni siquiera de producción escrita genuina.

Así, entre las segundas y terceras versiones, encontramos:

- Nueva versión, se modifica la estructura de la historia porque se desecha lo producido y se comienza nuevamente.
- Fusión, dos autores dejan de lado su primera escritura y producen una historia nueva que conserva parcialmente elementos de las primeras versiones de ambos.
- Cambios internos, cuando se producen cambios intra e inter enunciados que no alteran la estructura de los episodios pero describen más profundamente acciones o personajes, o bien, ajustan con mayor precisión la sucesión de eventos, la coherencia del relato, etc.
- Continuaciones, cuando no hay cambio en lo ya producido pero se agregan enunciados que hacen avanzar la historia a continuación de lo ya producido. Siempre suponen nuevos episodios ausentes en la primera versión. Por lo general se trata de niños que no terminaron o se cansaron antes de concluir la primera versión.
- Cosméticas, cuando se cambia solo puntuación -y/o ortografía- y, eventualmente, cambios en elementos léxicos con función de conexión.

Recordamos que pedimos a los niños más pequeños que reescribieran la historia, a los intermedios que cambiaran el enunciador y a los mayores que produjeran una versión paródica. Lo que obtuvimos fueron distintos tipos de transformación de la historia que no se correspondieron exactamente con las edades que les propusimos. Es decir, en la acción, los chicos pudieron hacer algo de lo que les pedimos, totalmente enmarcado en la tarea, pero no exactamente lo que les pedimos.

Así, recogimos producciones que suponen diferentes grados de reescritura del texto de referencia:

- Reescrituras propiamente dichas, donde personajes, tramas y episodios ya están dados y el escritor solo se concentra en las elecciones léxicas, sintácticas, ortográficas y de puesta en página (Teberosky, 1988; Ferreiro y otros, 1996:20) (7 textos).
- Reescritura propiamente dicha pero con un final diferente al texto de referencia (3 textos).
- Transgresión de un rasgo central del lobo: no tiene intención de comer a las ovejas. Este rasgo hace que la trama deba ser reformulada (7 textos).
- Historia relatada desde la voz y la perspectiva del lobo. (Ferreiro y Siro, 2008) (7 textos).
- Historia relatada desde la voz del narrador pero desde la perspectiva de un lobo que trama la acción. (1 textos).

### **Frontera entre los episodios**

Como se mencionó, Ferreiro señala que uno de los fenómenos interesantes que se registran al analizar narrativas infantiles es que las fronteras entre episodios suelen recibir una marcación gráfica (Ferreiro, 1996:135). En los términos en que actualmente se escriben estas historias, sería esperable encontrar que cuando cambian los personajes o el escenario se marque un punto aparte (es decir, una marca de puntuación seguida de una bajada intencional de línea gráfica) o, al menos, un punto. Sería también esperable que los elementos léxicos siguientes a esta marca gráfica anuncien el inicio de un nuevo episodio con expresiones que marquen un cambio de temporalidad (como “Entonces”, “Pero ese día”, “Al día siguiente”, etc.)

Hallamos que los niños pueden utilizar una serie de recursos de puntuación, léxico y dispositivos gráficos (separaciones mayores a espacio interpalabra) de manera exclusiva o combinada para marcar ese pasaje en el texto.

Identificamos 84 fronteras entre episodios. Dos no emplean ninguno de los recursos mencionados. En 19 oportunidades, más que a una separación entre episodios, asistimos a una conexión, ya que se registra la presencia del coordinante “y” entre enunciados interepisodios del mismo modo en que en estos mismos textos es muy frecuente la presencia de coordinante entre enunciados intraepisodios.

*Ejemplo 1: Kevin, 9 años.*

*Versión 1, normalizada para investigador, relato con transgresión de un rasgo del lobo (lobo "amigable").*

Introducción	<i>Había un lobo que era rebueno</i>
Reacción del pastor, episodio conectado con "y".	<i><b>y</b> andaba por el bosque // <b>y</b> el pastor lo vio <b>y</b> empezó a gritar "el lobo que viene el lobo" //</i>
Aparición del lobo, episodio conectado con "y".	<i><b>y</b> el lobo lo fue a ver le pidió si no le prestaba unas // cuantas cabras ...</i>

En otros 15 casos, si bien solo se emplea léxico, no podemos decir que se trate de *unir* porque son expresiones que tienen la particularidad de marcar un cambio temporal, por ejemplo, "al día siguiente", "ese día", "al rato". Muchas veces, ese marcador temporal se acompaña también con "y", así como con un pasaje de un verbo conjugado durativo a un puntual. Esto nos hace pensar que a pesar de la ausencia de puntuación o de separación gráfica, no podemos decir que se trate de que los niños no sean sensibles al cambio de episodio sino que, por el momento, estos marcadores temporales les resultan suficientes.

*Ejemplo 2: Claudia, 11 años, y Maxi, 9 años.*

*Versión 1, normalizada para investigador, reescritura.*

Introducción	<i>Erase una vez un chico llamado Javier, vivía en un pequeño // pueblo en las montañas, <b>todas las mañanas</b> sacaba las ovejas a la orilla del río // le gustaba hacer bromas <b>un día</b> estaba tan aburrido que decidió // divertirse a costa de los demás</i>
Primera mentira, cuyo inicio está marcado por una marca temporal.	<i><b>de pronto</b> se le ocurrió gritar que // viene el lobo viene el lobo el lobo viene, ...</i>

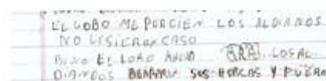
¿Qué sucede con las 48 separaciones entre episodios restantes?

En 6 casos, el cambio de episodio está marcado por cambios de línea intencional, sin punto (en ocasiones, la única bajada de línea intencional del texto), como si la línea por sí misma ya fuese suficiente para marcar la frontera.

*Ejemplo 3: Micaela y Marianela, 8 años.*

*Versión 1, normalizada para investigador, relato con transgresión de un rasgo del lobo (lobo vegetariano).*

Final de segunda mentira	<i>... los aldeanos no le hicieron caso ///</i>
Aparición del lobo, luego de una bajada de línea intencional.	<i>vino el lobo rugió BRR... ...</i>

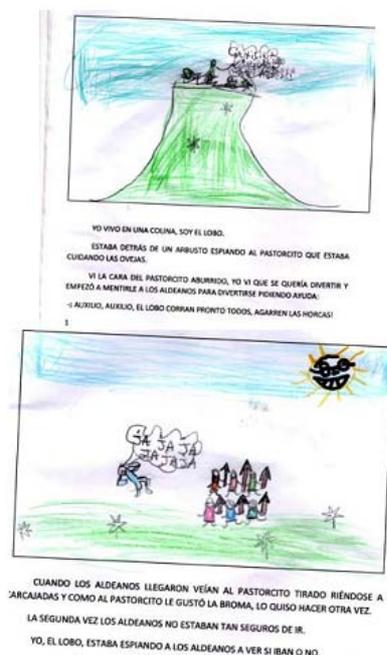


Cuando aparece marca de puntuación propiamente dicha en la separación entre episodios, 42 casos, en 9 oportunidades se trata de comas, y en los 33 casos restantes se emplean punto seguido, punto aparte o signo de admiración. En 7 de estos últimos casos, las marcas están acompañadas de léxico temporal. Por último, en 1 caso también hay de cambio de línea intencional y en 3 más cambio de página intencional.

*Ejemplo 4: Samuel, Bautista, y Dylan, 11 años.  
Versión 3, editada por los niños, relato desde la voz y la perspectiva del lobo.*

Introducción

Reacción de los aldeanos, iniciada con circunstancia temporal.



En orden decreciente, la frontera más marcada es el pasaje de la primera a la segunda mentira, luego de la segunda mentira a las siguientes y por último el cambio de la introducción a la primera mentira. Es difícil establecer la relación entre marcación e incidencia de versiones sucesivas, dada las fluctuaciones en las cantidades de fronteras entre una y otra versión. No obstante, se registra lo ya encontrado en otros estudios con respecto al incremento de marcas en situación de revisión de textos. La situación que sin duda favorece más la marcación en episodios es la edición, es decir, una situación particular de revisión, cuando el texto se relee y transcribe para disponerlo sobre la página. En síntesis, casi el 60% de las fronteras entre episodios se encuentran efectivamente marcadas, corroborando también en este caso el estudio inicialmente mencionado. Agregamos que los porcentajes se incrementan cuando se revisa y especialmente cuando se edita el texto.<sup>3</sup> Todos los textos editados, donde los chicos tuvieron que distribuir el texto en páginas, cuentan con una prolija y convencional demarcación entre episodios que combina puntuación, léxico y disposición en la página. Remarquemos, no fue objeto de enseñanza explícita.

### Puntuación, espacios de palabra y condiciones de producción

En segundo lugar, buscamos y hallamos en este pequeño corpus de textos si “cuando se utiliza puntuación en el interior del texto ésta tiende a concentrarse dentro y alrededor de los fragmentos de discurso directo” (Ferreiro y otros, 1996: 134).

Casi sin excepción, la palabra de los personajes se formula en discurso directo. Dado que, dentro de los episodios, distinguimos estos enunciados, podemos identificar que la mayor cantidad se encuentran en el episodio 2 (42%), en el 3 (36%) y en el 4 (34%). En el resto de los episodios los espacios de palabra son irrelevantes. Son también los episodios 2, 3 y 4 los que concentran mayor puntuación en general, pero por sobre todo son los que concentran mayor puntuación específica de espacios de palabra: guiones de diálogo, dos puntos, comillas y signos de exclamación. La introducción del ejemplo precedente (4) sirve de sustento para esta afirmación.

<sup>3</sup> Corroboramos, en todos los casos lo que se ha hallado en trabajos anteriores: la puntuación se incrementa notablemente a partir de la actividad de revisar el texto. Tanto en un estudio de 1999 (Castedo y Bello), realizado con niños de quinto año de educación básica de una escuela pública semi-rural que escribieron textos periodísticos (noticias) para un periódico institucional como en otro estudio desarrollado con niños de 7 años que produjeron cuentos (Castedo y Waingort, 2003), encontramos un marcado incremento de la puntuación y de otros aspectos de la calidad literaria a partir de las revisiones y reescrituras. Lo mismo, para revisión de epígrafes (Castedo, 2003; Wallace, 2012) y narrativas tradicionales (Karlen, 2010).

Tabla 1.  
N marcas de puntuación totales y N marcas de puntuación específica de espacio de palabra por episodios.

Episodio	N marcas de puntuación totales	N marcas de puntuación específicas de espacio de palabra
1	57	7
2	106	30
3	52	18
4	57	17
5	16	0
Moraleja desenlace	20	0

Si ponemos en relación la presencia de marcas de puntuación con las condiciones de producción de las escrituras, hallamos que:

- En la medida en que los textos se revisan y se producen sucesivas versiones, las marcas se incrementan, tanto las totales como las específicas. Entre la primera y la segunda versión el promedio de marcas se duplica o triplica. Y en los 4 textos que alcanzan una tercera versión, la puntuación general se quintuplica y la específica se triplica. De allí que también corroboramos lo encontrado en otras investigaciones didácticas precedentes: la práctica de revisión permite predecir que se incrementará la puntuación. Formulado en términos de los sujetos, parece ser que los niños se dedican a pensar más en la puntuación en la medida en que van teniendo versiones más seguras de los textos que les permiten tomar distancia de lo escrito para colocarse en posición de lector de su propia escritura. La comparación del ejemplo precedente con la versión 1 del mismo equipo, ejemplifica lo antedicho. Tomando solo el fragmento mostrado, 17 marcas en la versión 3, frente a 8 en la primera versión, sin contar con que la marcación de párrafo es solo 1 en la primera versión y 7 en la tercera.

*Ejemplo 5: Samuel, Bautista y Dylan, 11 años.  
Versión 1, normalizada para investigador, relato desde la voz y la perspectiva del lobo.*

*Yo vivo en una colina  
soy el Lobo. //  
Estaba Detrás de un arbusto espiando al // pastorcito  
cuidando las orejas. ///  
vi la cara del pastorcito aburrido,  
yo vi // que se quería divertir  
y empezó a mentirme // a los aldeanos para divertirse  
pidiendo // ayuda  
¡¡auxilio  
auxilio  
el lobo  
corra todos //  
agarren las borcas!<sup>1</sup>  
cuando los aldeanos // llegaron  
ven al pastorcito tirado riéndose a carcajadas //  
y como al pastorcito le gusto la broma,  
lo quiso hacer otra vez  
y en la segunda vez los aldeanos no estaban // tan seguro de ir,  
yo el lobo estaba espiando a los // aldeano  
a ver si iban o no  
...*

- Las reescrituras que no exigen transgresión de la historia de referencia poseen casi el doble del promedio de marcas (totales y específicas) que las que sí lo exigen. Este dato ratifica que un criterio válido para plantear mayores desafíos a los niños es el grado de transformación de la historia de referencia. También nos hace pensar que los niños, lejos de evitar los problemas de escritura que suponen la transformación de la historia, los enfrentan y, al hacerlo, ponen en juego los recursos de puntuación. Nuevamente, el ejemplo precedente sirve para dar cuenta de esta observación.

- En relación con las aulas, recordemos que en una de ellas la docente decidió dedicar los espacios de reflexión sobre el lenguaje a la formulación de los espacios de palabra de los personajes, donde el contenido más sobresaliente fue la puntuación. Sin embargo, esto no se ve reflejado ni en mayor promedio de enunciados de este tipo ni en puntuación. Eso nos lleva a pensar, una vez más, que –en situación didáctica- los contenidos explícitamente enseñados no son necesariamente los que los niños incorporan en sus producciones.

Entonces, corroboramos que se concentra puntuación alrededor de los espacios de palabra de personajes. Ahora bien, afirmar que la puntuación en el interior del texto tiende a concentrarse dentro y alrededor de los fragmentos de discurso directo no supone, para nuestro corpus, sostener que sea éste el único espacio. Daremos cuenta de ello en el siguiente punto.

### Puntuación y densidad narrativa

Advertimos dos regularidades:

- En el primer episodio, donde predominan los enunciados durativos sin diálogos, el promedio de marcas de puntuación es similar a los episodios 2, 3 y 4, solo que el tipo de marca es punto seguido/aparte y coma. La densidad del primer episodio no opera por la introducción de la voz de los personajes sino por la aspectualización de escenario y personajes. El siguiente equipo describe a Juan: en la primera oración – bastante compleja-, integrada por dos enunciados, consigue incluir el nombre, su edad aproximada (“pequeño”) y su ocupación. Allí se detienen para colocar un punto. Para volver sobre el personaje evitan la repetición usando un pronombre y a partir de allí lo describen a través de sus acciones materiales (cuidar ovejas), verbales (“gritó”) y mentales (“estaba aburrido”/ “decidió mentir”). El aburrimiento de Juan está a su vez precedido de una circunstancia que lo provoca (“Como todos los días hacía lo mismo”). La descripción es muy completa y requiere de muchos recursos para lograrla, entre ellos el uso de marcas de puntuación.

*Ejemplo 6: Diego y Juan Ramón, 6 años, con Paloma, 9 años.  
Versión 3, original editado por los niños, renarración.*



- En relación con estas marcas, cuando el episodio se construye solo con eventos puntuales, el promedio de marcas de puntuación tiende a ser inferior a 1 y apenas llega a un promedio de 1 cuando solo se construye con acciones durativas.

En el otro extremo, siempre dejando de lado la marcación específica de discurso directo analizada en el párrafo precedente, los episodios con mayor número de puntos y de comas, entre 3 y 5 en promedio, son los que combinan enunciados puntuales, durativos y discurso directo. La diversidad interna de tipos de enunciado que construyen el episodio parece estar en estrecha relación con una mayor preocupación por la puntuación. Como se mencionó inicialmente, la aparición de un personaje o el inicio de la acción tienden a estar más marcada por puntuación, y ello coincide con combinación de enunciados de distinto tipo. Dicho desde el punto de vista del escritor, producir episodios densos, es decir, que contengan eventos puntuales, acciones durativas y discurso directo, constituye un problema que, una vez que se enfrenta, obliga a pensar en las marcas que delimitan los segmentos de discurso. Los ejemplos precedentes ejemplifican este fenómeno.

### Posibles relaciones entre las condiciones de producción de los textos y sus características

Cabe preguntarse cómo hicieron los niños para aprender a producir estos episodios con diversidad de enunciados internos, ya que no fueron objeto de enseñanza explícita. Si bien no es este el propósito de la presentación, podemos sintetizarlo en condiciones ligadas a la lectura, a la planificación, a la escritura y a la vuelta al texto durante la revisión y edición.

Primero, la palabra de los personajes, sus estados mentales, los ambientes y modalidades de las acciones, entre otras marcas de densidad narrativa, fueron objeto de reflexión explícita (sin explicitación de vocabulario especializado más allá del que los chicos ya empleaban hasta el momento) en las situaciones de lectura de los textos de referencia y en las planificaciones de los textos a producir.

En efecto, durante la lectura, se intervino para comparar versiones. Por ejemplo, los chicos señalaban que una diferencia era que en una versión el pastor estaba en el campo y en otra en la montaña. La docente invitó a verificarlo en el texto buscando dónde dice y cómo lo dice exactamente. Al reparar sobre las expresiones halladas (“Sacaba a pasear sus ovejas por el campo, cerca del pueblo.”/ “Apacentaba sus ovejas en la montaña.”), se abrieron oportunidades para que los chicos advirtieran en la forma de relatar - muy distinta a la oralidad cotidiana- y no solo en el dato de la historia.

Del mismo modo, durante la planificación, hemos mencionado que en dos aulas se agregaron rasgos de personajes y anticipaciones sobre la transformación de las acciones. Por ejemplo, la docente invitó a los chicos a pensar en problemas tales como “El lobo es vegetariano pero Pedro no lo sabe. ¿En qué episodio se va a dar cuenta de que es vegetariano? ¿Cómo se entera? ¿Cómo se va a comportar Pedro hasta ese momento y cómo después? ¿De qué manera podemos dar cuenta de ese cambio en la actitud de Pedro? ¿Cómo lo decimos en nuestra historia? ”. De este modo, los chicos pudieron anticipar que hasta cierto punto Pedro se comportaría de manera temerosa y luego lo haría de otro modo, confiando en el lobo. Tal tipo de reflexión, que se desarrolla de una manera colectiva, no garantiza que todos la incorporen a su producción, pero propicia que algunos intenten hacerlo.

En ambos casos las intervenciones fueron planificadas por docentes e investigadores antes y durante el desarrollo de la acción didáctica.

Segundo, durante la escritura también se generan condiciones *implícitas* donde fue posible reflexionar sobre lo escrito. Decimos *implícitas* porque en este caso no existió una planificación de intervenciones más allá de acompañar el proceso de escritura de los chicos alentándolos, ayudándolos con relectura en voz alta de lo producido cuando lo solicitaban o cuando el docente observaba que les resultaba difícil y respondiendo a sus preguntas y pedidos de ayuda *espontáneos*.<sup>4</sup>

Por un lado, entendemos a la misma situación de escritura como fuente de reflexión sobre el lenguaje. Dice Herriman (1986) que existe una relación conceptual entre la cultura escrita y la conciencia metalingüística, y que este vínculo surge de la lectura, pero mucho más especialmente de la escritura, cuando el lenguaje se convierte en objeto de pensamiento. Al escribir se atiende constantemente a la sintaxis y a la semántica del lenguaje. Ello supone que el tipo de conocimiento lingüístico es un conocimiento que se adquiere fundamentalmente a través de la práctica de escritura, y no una condición previa para poder desarrollarlo. Cuando se escribe, no solo se realiza una práctica que refiere al mundo, sino que el escritor, necesariamente, refiere al texto en sí mismo. También Olson afirma que “... la escritura es metalingüística; la escritura convierte al lenguaje en un objeto” (Olson, 1995:346).<sup>5</sup> Agreguemos que si la situación de escritura excede la renarración, los problemas que la transformación de la historia plantea al escritor se incrementan y, del mismo modo, se incrementa la posibilidad de reflexión. Eso no significa que los alumnos resuelvan todos los problemas dentro de los parámetros consensuados para el momento de la historia de la escritura que transitan, pero al menos los *pone sobre el papel* (y por lo tanto permite objetivar) para ser compartidos, reescritos, discutidos...

Por otro lado, mencionamos que se desarrollaron situaciones donde los chicos revisaron lo escrito y editaron sus textos. Estas situaciones fueron planteadas de maneras un poco diferente por cada docente, pero en todos los casos de forma muy sencilla: “Van a releer lo que escribieron a ver si les parece que ya está o si quieren cambiar algo”; “Van a acomodar lo que escribimos en distintas páginas y a hacer ilustraciones donde les parezca que puedan ir, así nos queda como un lindo libro de cuentos”. Aquí también la intervención de la docente se limitó a acompañar el proceso de escritura.<sup>6</sup> Pero es la situación en sí misma la que abre posibilidades.

Al releer, los chicos tienen posibilidad de modificar el texto. Por mínima que sea la alteración, la misma supone una traza de actividad metalingüística. Rey Debove (1987) considera que toda tachadura debe ser entendida como una actividad metalingüística porque se trabaja sobre un discurso ya existente, lo que se cuestiona es “el mundo tal como se lo habla”, ni el mundo solo ni la lengua sola. El autor del manuscrito,

<sup>4</sup> No debe interpretarse que es esta la intervención que se propicia en todas las situaciones de escritura. Nos referimos a la que se desarrolló en este caso.

<sup>5</sup> En el mismo sentido, pero refiriéndose al sistema de escritura, Ferreiro (2004: 9-10) explica que: “Para poder pensar acerca de las relaciones entre habla y escritura es preciso realizar una compleja operación psicológica de objetivación del habla (y en esa objetivación la escritura misma juega un rol fundamental). El niño adquirió la lengua oral en situaciones de comunicación efectiva, en tanto instrumento de interacciones sociales. Sabe para qué sirve la comunicación lingüística. Pero al tratar de comprender la escritura debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión...”.

<sup>6</sup> Reiteramos que no sostenemos que deba ser siempre así sino que describimos lo que sucedió en este caso.

como lector de un texto se descubre en la lectura como si leyera el texto de otro.<sup>7</sup> Durante esta búsqueda de la expresión precisa se aprende sobre el escribir y lo escrito, se toma progresiva conciencia de las posibilidades de textualización alternativas, como producto de uso.

Específicamente sobre la puntuación, tal como sostiene Ferreiro (1996), sostenemos que es la tarea de revisar la que pone a los alumnos en posición de lectores de sus escritos, situación donde los dos roles están presentes (escritor y lector), y donde aparece entonces la necesidad de dar instrucciones al lector acerca de cómo leer para interpretar lo escrito, lo que facilita la proliferación de los signos de puntuación. La autora advierte que desde el punto de vista del proceso de escritura, existe una

...dificultad intrínseca de ubicarse al mismo tiempo en los roles de productor y receptor, de escriba de una historia conocida y de lector de esa misma historia. Este desglose de funciones supone una posibilidad de descentración difícil a cualquier edad, pero más particularmente en niños de 7 a 9 años, aún demasiado preocupados con otros aspectos de la escritura: la elección léxica, la ortografía de palabras, e inclusive aspectos concretos de la graficación (157).

Por ello, sostiene que "... la introducción de la puntuación es quizás el aspecto más visible de la relectura del texto y de la actividad de corrección" (158).

## Bibliografía

- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis de Doctorado. México: DIE-CINVESTAV.
- Castedo, M. y Bello, A. (1999). Escribir cosas que corresponden a la verdad o se asemejan a la verdad. *Cuadernos de Investigación Educativa*. 1 (4), 5-29. ISSN 1510-2432.
- Castedo, M. y Waingort, C. (2003). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)*, año 24, 1, 31-35.
- Pontecorvo, C.; Morani, R y Rossi, F. (2009). *Altro che storie*. Roma: Ediciones Infatiae.org.
- Ferreiro, E. (1996). Los límites del discurso: puntuación y organización textual. En: Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2004). Uma reflexao sobre a lingua oral ea a aprendizagem da lingua escrita. *Patio*, VII (29), 8-12.
- Ferreiro, E., y Pontecorvo, C. (1999). Managing the written text: The beginning of punctuation in children's writing. *Learning and Instruction*, 9(6), 543-564.
- Ferreiro, E., y Siro, A. I. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galaburri, M. L. (2004). *La transformación de contenidos en la continuidad de las situaciones didácticas de revisión de textos*. Tesis de Maestría. Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Herriman, M. (1986). Metalinguistic awareness and the growth of literacy. En: S. de Castell, A. Luke y K. Egan (Comps.). *Literacy, society, and schooling: A reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karlen, M. E. (2010). *Variaciones de las situaciones de intercambio entre pares durante la revisión textual*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue.
- Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. E. (2008). *La calidad de las escrituras infantiles. Cuentos y resúmenes-Ortografía y gramática*. Buenos Aires: Santillana.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). *Narrative analysis. Essays on the Verbal and Visual Arts*, ed. J. Helm, 12-44. Seattle: U. of Washington Press.
- Milian, M. y Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Olson, D. R. (1995). Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna. En: Olson, D. R. y Torrance, N. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

<sup>7</sup> "Voici la chose à exprimer (et déjà cette chose doit être dite), quels sont les énoncés synonymiques qui l'expriment? Cette synonymie globale des énoncés met en œuvre la morpho-syntaxe [...] et le lexique... (synonymie lexicale, qui est rare, ou synonymie non codé qu'on peut assimiler à une périphrase)" (Rey Debove, 1987: 116).

Rey-Debove, J (1987). Pour une lecture du raturé. En: Fuchs, C.; Gresillon, A.; Lebrave, J.L.; Peytard, J.; Rey-Debove, J. *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Paris: Editions du Centre National de la Recherche scientifique.

Ross, T. (2010). Juan y el lobo. México: Océano-Travesía.

Wallace, Y. (2012). *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes* (Tesis de Maestría), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

---

Mirta Castedo es doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa, por el DIE/CINVESTAV (México). Actualmente se desempeña como profesora titular de la cátedra Didáctica de la Lectura y la Escritura en la Facultad de Humanidades de la UNLP. Es investigadora categoría I en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP/CONICET). Creó y dirige la Maestría en Escritura y Alfabetización en la misma universidad.

---

# PRODUCIR RESÚMENES EN LA ESCUELA. ESTUDIANTES EXPERTOS Y ESTUDIANTES NOVELES

---

María Eugenia López

[maeugentialop@yahoo.com.ar](mailto:maeugentialop@yahoo.com.ar)

Universidad Nacional de Córdoba - Instituto Superior Dr. Domingo Cabred

Córdoba - ARGENTINA

---

## Resumen

Leer y escribir para aprender requiere abordar textos cuyas características plantean diversos problemas al sujeto que aprende, que se suman a los derivados del propio objeto de estudio. En la escuela, abordar un texto expositivo-científico está ligado a prácticas de escritura específicas como la producción de resúmenes. Acordamos con Kaufman (2008) que resumir es una tarea muy compleja que involucra un juego indisociable de lecturas y escrituras. Reconocer dichos problemas permitirá avanzar hacia la alfabetización académica, considerando al resumen como instrumento de estudio y como objeto a aprehender.

Aquí se presentan resultados de una investigación,<sup>1</sup> que indagó problemas de lectura y escritura de textos expositivo-científicos en la escuela. Implicó observar clases en las que la docente explicitaba sus estrategias y decisiones al resumir un texto de estudio.

La docente "como modelo" daba cuenta del trabajo metacognitivo que un escritor con experiencia o experto lleva a cabo al resumir, ya que Solé (1994) sostiene que este tipo de actividad es productiva cuando los alumnos tienen escasa experiencia en la producción de resúmenes.

Interesa analizar algunos problemas con que se enfrentan alumnos al iniciarse en la tarea de resumir y sus posibilidades de incorporar estrategias empleadas por escritores expertos.

Metodología: estudio exploratorio desde enfoque psicogenético, psicolingüístico y psicoeducativo. Se trabajó con docentes voluntarios de Lengua y Ciencias del segundo ciclo de la escolaridad primaria y alumnos de una sección de grado, en dos escuelas de Córdoba. Entrevistas y observaciones de clases fueron analizadas cualitativamente.

**Palabras clave:** resumen - textos expositivo-científicos - alfabetización académica

---

## Introducción

En esta comunicación se presentan resultados de una investigación<sup>2</sup>, que indagó problemas de lectura y escritura de textos expositivo-científicos en la escuela, haciendo foco en el análisis de su uso y condiciones de producción en el segundo ciclo de escolaridad primaria. El estudio fue de carácter exploratorio; se trabajó con dos escuelas una de gestión estatal y la otra privada de nivel primario de la ciudad de Córdoba. Los datos se recolectaron con docentes voluntarios de Lengua y Ciencias Sociales y Naturales de segundo ciclo del nivel primario y fueron analizados cualitativamente.

Formar a los alumnos como estudiantes es parte central de la tarea de la escuela. No es menor el esfuerzo realizado para instalar la problemática desde las políticas educativas nacionales y de las diversas

---

<sup>1</sup>Proyecto de Investigación titulado "Los problemas de lectura y escritura de textos expositivo científicos. Indagación exploratoria en el segundo ciclo de escolaridad primaria". Proyecto con evaluación y subsidio de Secyt UNC. Directora: Gabriela Fernanda Zamprognio. Integrantes del equipo: María Eugenia López, María Eugenia Romero del Prado, María Eugenia Grosso, Guadalupe Mansilla Díaz. Miembro Asesor: María Angélica Moller.

<sup>2</sup>Ibidem.

jurisdicciones que en sus diversas líneas de documentos se ocupan de la cuestión y elaboran recomendaciones para que las prácticas de estudio tomen lugar entre los objetos de enseñanza, al mismo tiempo que se propone el abordaje de los formatos textuales en que el conocimiento se divulga.<sup>3</sup>

La investigación didáctica (Lerner, 2001; Kaufman, 2008; Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009; Torres, 2009; Lotito y González, 2003; Aisenberg, 2010, 2008, 2005 y 2004) también viene centrando su atención en las prácticas de estudio en dominios específicos del conocimiento, en relación profunda con otras prácticas sociales como son la lectura y escritura. La alfabetización académica aparece aquí como concepto que articula estas preocupaciones (Marín, 2007a y 2007b; Carlino, 2006 y 2011). Poner en relación el estudiar con la apropiación de la lectura y la escritura implica una posición que reconoce como principio que leer y escribir para aprender requiere abordar textos cuyas características plantean diversos problemas al sujeto que aprende, que se suman a los derivados del propio objeto de estudio.

Marín (2007b: 65) plantea que los textos que comunican los saberes disciplinares y se presentan como textos de estudio

... se vuelven poco menos que ininteligibles para lectores que tienen una doble condición de inexpertos. Son inexpertos en lectura (y no se considere esto como un juicio, sino como una descripción) porque tienen muy escasa frecuentación de la cultura escrita, y además son inexpertos disciplinares, porque son legos en las disciplinas que comienzan a estudiar. Hay una doble carencia de conocimientos previos: por un lado desconocen los fundamentos disciplinares y los debates esenciales, en suma: el intertexto de lo que leen. Por otro lado, desconocen también los dispositivos lingüísticos, los recursos retóricos del lenguaje que les permitan acceder fácilmente a los conceptos de la disciplina.

### Las primeras conceptualizaciones para aproximarse al foco de análisis

El texto expositivo tiene como propósito explicar o informar al lector acerca de un tema. Este tipo de texto es de uso frecuente en los ámbitos científicos y académicos, por lo tanto en el ámbito escolar es utilizado en contextos de estudio. Debido a esto constituye un tipo de texto fundamental en el proceso de construcción de conocimientos en las áreas de las ciencias.

En la escuela, abordar un texto expositivo-científico está ligado a prácticas de escritura específicas como la producción de resúmenes. Si acordamos con Kaufman (2008) que resumir es una tarea muy compleja, reconocer los problemas involucrados permitirá avanzar hacia la alfabetización académica, considerando al resumen como instrumento de estudio y como objeto a aprehender.

Para aproximarnos a la comprensión de la tarea de resumir en el contexto escolar, tomamos las conceptualizaciones de Perelman (2008) quien entiende al resumen escolar de textos como una práctica sociocultural del lenguaje escrito destinada a la adquisición de conocimientos en situaciones didácticas. Kaufman (2008) aborda esta práctica y analiza la complejidad del juego indisoluble de lecturas y escrituras que implica. La potencialidad epistémica del resumen escolar se halla restringida por las condiciones que imponen las situaciones didácticas, que podría conducir a un avance en el conocimiento de quien lo produce al generar una operación intensiva sobre el saber de los textos. Este tipo de producción requiere una elaboración que implica tres exigencias para el sujeto: “la adaptación a una situación comunicativa nueva en un contexto específico de producción; la construcción del significado del texto fuente y la producción de un texto escrito” (Perelman, 2008: 53)

### La secuencia didáctica

Esta comunicación ha sido elaborada a partir de un recorte de los datos del proyecto de investigación, ya que se toma como eje de análisis las intervenciones de dos docentes de cuarto grado en el marco de una secuencia didáctica diseñada por el equipo de investigación junto a las docentes de ambas escuelas, durante el segunda etapa del proyecto de investigación, con la finalidad de promover la lectura y escritura de textos expositivos-científicos en toda su complejidad.

La primera actividad de la secuencia incluye lecturas previas del tema que se va a trabajar debido a que el conocimiento del tema sobre el que trata el texto es fundamental para poder realizar un resumen. Al

<sup>3</sup>Véanse los documentos: *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* aprobados en el Consejo Federal de Cultura y Educación; la serie *Cuadernos para el Aula* del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006); la serie *Entre docentes* destinada a la formación docente en servicio; los *Documentos de Trabajo de Actualización Curricular* (especialmente el N°4 para EGB) de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

respecto Kaufman (2008: 52) considera que “Elaborar un resumen implica poner en juego un conocimiento muy complejo en el que es necesario poner en acto, simultáneamente, tres tipos de conocimientos: a) Un saber conceptual correspondiente al dominio específico que el texto trata. b) Un conocimiento letrado, es decir, un saber acerca de los géneros y de las marcas lingüísticas que los caracterizan. c) Un saber hacer vinculado con los procedimientos que se ponen en juego al resumir el texto”.

En la segunda actividad se presenta un texto sobre el tema que se está estudiando. Este texto es resumido por la docente y, en clases, ésta expone los procesos, las decisiones que tomó, las dudas que debió resolver, las diferentes lecturas que debió realizar y las marcas que hizo sobre el texto *interviniéndolo*. Se decidió plantear este tipo de propuesta debido a que ésta era la primera experiencia de estos alumnos en la escritura de resúmenes. Dada a la complejidad de la tarea coincidimos con Solé (1994: 141) en que se requiere “que el alumno vea cómo proceden otras personas- por ejemplo, sus profesores-cuando ellos mismos tienen que resumir un texto”. Sobre esta parte de la secuencia se centra la presente comunicación. A esta parte de la secuencia la denominamos como *clases de la docente como modelo*.

Le siguió una serie de actividades que llevarían a la producción de un resumen por parejas. Para ello se explicitó el propósito por el cual realizarían dicho resumen y quién sería el destinatario del mismo. La intención de definir con claridad el propósito deriva de recuperar conceptos centrales respecto al proceso de lectura, que desarrolla Solé (1994: 22). Al respecto la autora sostiene que “la interpretación que los lectores realizamos de los textos que leemos depende en gran medida del objetivo que preside nuestra lectura. Aunque el contenido de un texto permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él distinta información”. Explicitar el destinatario del resumen a producir intenta preservar el sentido social de estas prácticas de lectura y escritura, pues suponen para los alumnos considerar, al escribir, al potencial lector de dicho texto.

La claridad del propósito del resumen y el destinatario del mismo fueron criterios que las docentes tuvieron en cuenta para la producción del propio resumen y para la explicitación de sus decisiones en las clases en que se presentaron como modelo de estudiante, de lector y productor de resúmenes.

### **El docente como modelo**

Lo que a continuación se analiza son las intervenciones de dos docentes de cuarto grado (una de cada escuela) en el desarrollo de las clases en las que ellas producen resúmenes frente a sus alumnos, explicitándoles sus reflexiones metacognitivas al momento de encarar la producción de un resumen para ser estudiado. Las clases que se analizan corresponden al área de Ciencias Sociales y el tema propuesto fue: Aborígenes de Córdoba.

El propósito del resumen se centraba en caracterizar a los pueblos nómades y los sedentarios. Cabe señalar que el texto-fuente no presentaba la información organizada en correspondencia con lo que se buscaba, sino que presentaba a los pueblos originarios de Córdoba indicando su lugar de asentamiento, la economía, los elementos que usaban, sus costumbres y modos de organización social. La lectura requerida para poder cumplir con el propósito del resumen entonces no podría ser lineal ni bastaría un barrido superficial saltando párrafos en busca de los indicios del texto que indiquen dónde está la respuesta esperada (Aisenberg, 2000). Aunque buscaran indicios como títulos o palabras resaltadas, no se encontraría un párrafo con la respuesta necesitada como se espera desde la lógica de los microcuestionarios que sólo promueven la identificación y la reproducción literal de información, sin la comprensión plena del texto leído (Aisenberg, 2005). Una consigna global, como la implicada en este propósito obliga a una lectura también global, profunda, promueve un pensamiento conceptual (Marín, 2007b), requiere la elaboración de inferencias, desarmar la secuencia en que presenta la información y reconstruirla bajo el nuevo propósito.

En este sentido coincidimos con Aisenberg (2010: 67) cuando plantea:

... como el trabajo intelectual desplegado en la lectura guarda estrecha relación con el propósito lector, las consignas influyen en el tipo de lectura que realizan los alumnos. Por ello, resulta crucial analizar si las consignas que proponemos promueven en los alumnos la modalidad de lectura necesaria para aprender Historia. [...]; las consignas son sólo un factor dentro de una situación de aula que siempre es muy compleja. No obstante, y más allá de lo que pueda hacer cada uno de nuestros alumnos, es fundamental analizar si la tarea preserva el sentido de los contenidos de enseñanza.

Como dijimos, a lo largo de las clases analizadas aquí las docentes se presentan como modelo. Esto significa que tomando un texto relacionado con la problemática estudiada les muestran a los alumnos las estrategias que usan para estudiarlo y para retener la información, los obstáculos que se le presentan y cómo los van sorteando. Exponerse como modelo da cuenta del trabajo metacognitivo que un escritor con experiencia o experto lleva a cabo al resumir. Consideramos que esto era indispensable ya que Solé (1994) sostiene que este tipo de actividad es productiva cuando los alumnos tienen escasa experiencia en la producción de resúmenes. Que el docente se muestre estudiando responde a los aportes teóricos que sustentan esta investigación, dado que contribuir a la formación de los alumnos como estudiantes implica, entre otras cosas, poner a su disposición recursos y estrategias que utilizan habitualmente los que estudian de forma sistemática, o los adultos que continúan haciéndolo a lo largo de la vida, compartiendo con ellos y haciendo visibles las dificultades que se les presentan a todas las personas en el momento de estudiar. Es este tipo de trabajo en el que los docentes, colocados en posición de estudiosos-estudiantes expertos, se muestran estudiando frente a los alumnos que deben ejercer esta práctica por primera vez, lo que permite comenzar a reflexionar en el aula sobre lo que implica estudiar, ya que *estudiar es una práctica que se aprende ejerciéndola*.

Veamos algunos datos.

<p><i>Escuela 1</i></p> <p>La docente empieza su clase entregando por primera vez a los alumnos, el texto fuente. Mientras ella lo lee dice que los chicos sigan el texto con la vista y comienza a escribir su resumen en el pizarrón.</p> <p>Maestra (M): - Ahora vamos a volver a leer de nuevo el texto de párrafo a párrafo, de mayúscula a punto y aparte y yo voy a resumir en el pizarrón. (...)</p> <p>Vamos a empezar. Primero tengo técnicas y estrategias para hacer un resumen. Antes yo dije una ¿cuál era? De mayúscula a punto y aparte. ¿Cuál era?</p> <p>Alumnos (A): - Separar por párrafos. (...)</p> <p>M: - A ver el primero hay que ver de qué se trata, lo más importante. Segundo hay que marcar lo más importante que tiene ese párrafo y después de acuerdo a lo que yo he marcado voy a hacer técnicas.</p>
---

La estrategia principal de esta docente parece moverse de elemento a elemento, sin permitirse alterar aspectos estructurales del texto. El resumen que realizó muestra un abordaje centrado en la reproducción de aspectos del texto-fuente que considera principales y en algunos casos, realiza una paráfrasis del texto leído.

Esta maestra refuerza la idea del resumen como procedimiento, como técnica que se aplica sin atender a la particularidad de la temática y del propósito. Subyace el supuesto por el que ciertos quehaceres del lector y del escritor funcionan como estructuras universales, que no guardan relación con el contenido, las intencionalidades ni los destinatarios. Sin embargo sabemos que “los quehaceres del lector y del escritor son *contenidos* –y no actividades [...] porque son aspectos de lo que se espera que los estudiantes aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los estudiantes se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura...” (Lerner, 2001: 99)

En nuestro ejemplo, la *técnica* consistiría principalmente en omitir algunas palabras que pueden considerarse superfluas y algunas oraciones que no remiten al propósito de caracterización del nomadismo y el sedentarismo.

Este tipo de lectura párrafo a párrafo identificando *lo principal* de cada uno de ellos, contradice la necesidad de una lectura global que permita la comprensión del contenido del texto, el análisis de su estructura, la identificación inicial de la información que sirve a su interés y la búsqueda posterior de dicha información en una segunda o tercera lectura, como también la estructuración del nuevo texto (el resumen) sin atenerse a la que propone el texto fuente. De hecho, los estudiantes de este grupo, reproducirán este modo de enfrentarse al texto para realizar el resumen cuando ellos encaran la tarea en la última parte de la secuencia didáctica.

Esto se evidencia en la siguiente secuencia.

*Escuela 1*

Un alumno lee el primer párrafo –del texto fuente– y la maestra va copiando su resumen en el pizarrón. Les dice que se vayan fijado si hay diferencias entre lo que leyó el alumno y su resumen, solicitando que vuelvan a leer el primer párrafo y el segundo. A continuación les lee en voz alta su propio resumen y les pregunta las diferencias que encuentran. Responden palabras que faltan en el resumen y que sí están en el texto.

Luego de un breve intercambio comienza a explicar por qué fue poniendo cada cosa y qué palabras quitó. Por ejemplo: en “tenían gran capacidad”, ella quitó la palabra “gran” porque no era necesaria. Dice que hay que acordarse de los conectores que vieron en Lengua y un diccionario de sinónimos y les explica para qué sirve.

M: - Si alguna palabra me cuesta, busco un sinónimo. Decía “poseían” y yo puse “tenían” porque de esa palabra me acuerdo más. ¿Van comprendiendo cómo se va haciendo?

La simple omisión de algunos vocablos, la sustitución léxica (en este caso reemplazo por sinónimos) o la colocación de expresiones que reducen la cantidad de elementos enumerados en una serie (con expresiones como “entre otros” o “etc.”) son las estrategias que prevalecen en la producción de la docente de esta primera escuela.

Hacia el final de este extracto hay una referencia explícita a la función de memorización, de recuerdo, que se asocia al estudio. De hecho, dos días después, al comenzar la segunda clase en que se muestra como modelo, la maestra destina un tiempo reducido a volver a leer el texto fuente para **activar el recuerdo**.

*Escuela 1*

M: - Vamos a **volver a leer** el texto para que **nos acordemos lo que leímos**. Empezá a leer (dice el nombre de un varón).

La señorita escribe el propósito en el pizarrón.

M: - De algunos podemos sacar cosas y de otros no. Hay que ver el **propósito**. **El que yo tenía era establecer diferencias** entre los primitivos habitantes del territorio cordobés. Había **cosas que para mi propósito no eran importantes**. A ver, A. (vuelve a nombrar al alumno lector) leé de nuevo los dos primeros párrafos porque vos leés rápido.

Si bien se vuelve a centrar sobre el propósito al que debe responder su resumen, pareciera que la intencionalidad se limitará a comparar la extensión del texto-fuente y la del resumen. Veamos a continuación el final de la clase en que la maestra se mostraba como modelo.

*Escuela 1*

M: - Y ¿para qué hicimos todo esto? Porque la clase que viene con el mismo tema les voy a dar un propósito y van a hacer lo que yo hice. (...) Les va a servir para hacer un lindo resumen y poner lo principal y lo que les pregunta y no copiar todo el texto. Yo de tanto leer esto y hacer el resumen ya sé el texto de memoria de tanto hacerlo.

En una posición diferente encontramos que la docente de la escuela 2 entregó el día anterior el texto fuente a los alumnos con la consigna de leerlo. Esto ya marca una concepción distinta de la maestra anterior, respecto a la relación entre la comprensión del contenido en cuestión y el esforzado trabajo de lectura, escritura y reestructuración que implica la elaboración de un resumen durante un proceso de estudio. Es así que al comenzar la clase en que la docente mostraría cómo realizó su resumen, pasaron los primeros quince minutos de la clase discutiendo acerca de la información que proporcionaba el texto y cómo se enlazaba con lo que venían estudiando.

Luego se presentó lo que sigue.

*Escuela 2*

M: - ¿Qué es resumir?

A: - Decir lo mismo que dice el texto pero con otras palabras y más corto.

Otros: - Sacar lo más importante.

M: - ¿Por qué tiene que ser más corto?

A: - Para estudiarlo.

(La docente explica que ella, cuando era chica, después de resumir ya aprendía el tema, que ahí ya estaba estudiando).

M: - ¿Por qué? ¿Qué tenía que hacer para resumir?

A: - Vas cambiando palabras.

M: - ¿Y para llegar hacer el resumen que hice yo?

A: - Resaltás lo más importante.

A: - Subrayás palabras claves.

M: - ¿Todos los textos se pueden resumir? ¿De qué textos hago resúmenes?

A: - De los que sirven para estudiar.

M: - ¿Resumir será qué?

A: - Achicar el texto.

M: - ¿Puedo sacar lo que a mí se me ocurra del texto?

A: - ¡No! Las partes más importantes.

M: - ¿Y cómo se qué es lo más importante?

A: - Hay que leer todo primero y ver qué es lo más importante.

M: - Lo más importante depende de lo que yo tenga que estudiar... A mí lo que me interesa para hacer este resumen es saber qué hacían y cómo vivían los nómadas. Me interesa que puedan entender la diferencia entre la vida de los nómadas y la de los sedentarios. En base a eso voy hacer el resumen, en base a lo que a mí me interesa estudiar, o lo que me han pedido. Estos textos los llamo texto fuente o son mis textos originales, de los cuales yo hago el texto resumen.

(Muestra su texto de los sedentarios subrayado, con el agregado de varias flechas y palabras.)

M: - Si yo no hago esto (muestra su texto) a mí no me sale hacer esto (señala el resumen del pizarrón). Yo subrayo las cosas más importantes del texto fuente, a las flechas las uso para juntar algunas ideas que se relacionan, porque si yo hago el resumen párrafo por párrafo se van a repetir algunas ideas. Entonces antes de hacer el resumen leo muchas veces el texto, después subrayo lo importante, después relaciono, después juego con las palabras, saco las que no me sirven, tacho letras y agrego palabras mías pero siempre tengo respeto por lo que dice el autor. Los resúmenes son personales, pero ¿qué tienen que tener en común?

A: Que se trate de la misma información

Este largo registro de la escuela 2 muestra que la docente pone el acento en el saber hacer. Ella les presenta el texto fuente mostrándose como estudiante y explicitando todas las estrategias que va utilizando para hacer el resumen. En este punto es importante tener presente que los alumnos como escritores novatos no tienen en claro al resumir cuestiones tales como si se debe respetar el orden de la exposición del texto fuente o si es posible reorganizarlo, si se pueden sustituir títulos y subtítulos, si hay que resumir párrafo por párrafo o hay que leer varias veces el texto completo.

Es importante rescatar la idea que transmite la maestra a sus alumnos cuando hace referencia a que en el aula los resúmenes no van a ser idénticos pues este trabajo intelectual es diferente en cada sujeto, alude en varias ocasiones al propósito por el cual voy a resumir el cual es determinante al momento de decidir qué información es relevante y debe recuperarse y que información resulta irrelevante y debe suprimirse al realizar el resumen.

Las intervenciones de la docente de la escuela 2 ponen en evidencia que ella tiene en claro que resumir forma parte del proceso de estudiar, y así lo explicita a sus alumnos. Esto es trascendental, pues Kaufman (2008) muestra a través de un trabajo realizado con docentes que deben resumir un texto de estudio, que está muy instalada en la escuela la idea de que resumir precede al estudio.

Otro concepto que podemos analizar que se desprende de las intervenciones de esta docente tiene que ver con explicitar la *necesidad de leer varias veces el texto fuente* para luego comenzar a resumirlo. Es importante rescatar esta idea pues Benchimol, Carabajal y Larramendi (2003) en su investigación acerca de las ideas de los alumnos referidas al leer para estudiar, encontraron que parecería que es suficiente leer una vez el texto para comprenderlo y aprender su contenido. Estos investigadores muestran también que esta idea de los alumnos es coincidente con la de algunos docentes entrevistados.

De hecho, poder cumplir con el propósito del resumen requiere procesos inductivos, de reorganización de los rasgos identificatorios de cada tipo de pueblos originarios, de comparación para omitir semejanzas y resaltar las diferencias pertinentes al propósito.

Cuando, al final del extracto presentado, la docente de la escuela 2 afirma que “los resúmenes son personales” está haciendo referencia a un concepto que contradice fuertemente las prácticas habituales en las escuelas que luego de pedir resumir un texto se corrige el texto final bajo un único modelo esperado y aceptable. Lo que está enseñando esta docente es que

... no existe una única manera de resumir un texto y que no hay un único resumen posible, sino que el propósito con el que se lo realiza y el foco desde el cual se decide lo relevante/no relevante constituyen parámetros para la toma de decisiones (por ejemplo: si hemos leído un artículo sobre un determinado descubrimiento o invento, no resumiremos de la misma manera si lo que se pretende es dar cuenta de los hechos que lo hicieron posible que si lo que queremos es recuperar los aportes de ese descubrimiento o invento al avance de la ciencia o la tecnología). Para hacer esto evidente y poder generar los aprendizajes necesarios, las consignas que demandan resumir, debieran ir siempre acompañadas de un para qué (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, 2012: 74).

En esta misma clase la docente de la escuela 2 presenta su posición respecto a la perspectiva positivista del historiador, donde se privilegia la acumulación de datos y es escasa la trama explicativa y argumentativa del texto histórico. Así introduce a los estudiantes en una discusión acerca del contenido y del enfoque desde el que se aborda el contenido (dimensión epistemológica del objeto de saber), antes del abordaje de la forma, de la herramienta o, dicho de otro modo, la dimensión metodológica. Aquí se ponen en juego los tipos de saber que se entrelazan al momento de hacer un resumen. Un saber conceptual que corresponde al conocimiento de tema del texto que va a ser resumido, el conocimiento letrado que se refiere al conocimiento de los distintos tipos de textos y un saber hacer que está relacionado con los procedimientos que se ponen en juego al resumir.

Este interjuego de saberes se evidencia, con otra modalidad de abordaje, en la escuela 1.

*Escuela 1*

Alumna: - ¿Esos dibujos son puntas?  
La maestra les dice que lean abajo del dibujo y ven que sí.  
M: - ¿Quién usaba esos elementos?  
Los chicos responden que los que los utilizan son los “Ischilín” (es parte de la información que provee el epígrafe, indicando la localización del museo en que se encuentran esas piezas arqueológicas). La maestra les explica que ese es el lugar donde habitan, pero les pregunta si eran los nómades o los sedentarios.  
Responden entonces que son los sedentarios. A partir de eso comienzan a leer los otros epígrafes. Se muestran interesados y discuten sobre su contenido.

Aquí encontramos evidencia de la indisociable relación entre lectura y estudio, y de cómo la comprensión se convierte en un requisito ineludible a la hora de producir un resumen escrito. De todos modos la maestra los vuelve a centrar en el propósito al que respondía el resumen que están analizando y no profundiza en las comprensiones.

Distinguir las características de los pueblos originarios nómades y sedentarios obliga a correrse de una modalidad de lectura lineal, extractiva y que pretenda la reproducción del texto fuente, sino que por el contrario el propósito del resumen que obligaría al lector (en este caso la docente) a hacer un fuerte esfuerzo de reconstrucción del sentido que comunica el texto. En diversos pasajes de la clase se observa cómo la lectura extractiva de datos no implica comprensión de la información que provee el texto fuente y ello tiene su correlato en el modo en que piensan el resumen y lo que éste debería incluir. En el extracto de la clase, las imágenes y los epígrafes correspondientes aparecen como fuente de información relevante, especialmente para la comprensión del tema, sin embargo la docente no indica si los tuvo en cuenta a la hora de realizar su resumen, lo que habría sido clave ante la importancia asignada por los estudiantes a dicha información para la comprensión.

Veamos otro ejemplo:

*Escuela 1*

Alumno: - ¿Qué es la llama?  
Empiezan a ver entre todos si saben o conocen lo que es la llama.  
M: - ¿Qué hacían con esa llama? La lana, leche y carne. Desarrollaron una industria alfarera: cerámica, textiles, etc.

El texto fuente dice que las llamas “proveían” de lana, leche y carne. ¿Por qué la sustitución? ¿Hay un supuesto ligado a la mejor comprensión por parte de los alumnos cuando dice “hacían” en lugar de “proveían”? La sustitución bajo el supuesto de sinonimia, en este caso, obstruye la apropiación de vocabulario técnico, específico, que es parte de la tarea de enseñanza en las áreas de ciencias. Por otra parte, si bien el texto-fuente dice “industria alfarera” cabría trabajar el concepto de industria para no caer en una traspolación del mismo a un momento histórico en el que no es pertinente hablar de este tipo de producción sino, su contraria, la producción artesanal. De nuevo aquí aparece la indisoluble relación entre el conocimiento disciplinar de base y las prácticas de lectura y escritura.

### A modo de conclusiones

A partir de la observación de estas clases pudimos analizar las prácticas de estudio y escritura diferentes de docentes que se muestran como estudiantes expertas. Vimos cómo las diferencias no se reducen a cuestiones técnicas respecto al mejor modo de hacer un resumen o a una serie de consejos para recuperar la información con la menor inversión de tiempo posible y con mayor eficacia en la retención. Las diferencias son de concepciones.

Aquí pudimos analizar las diferentes posiciones respecto al objeto de estudio, al conocimiento, al leer y escribir para estudiar, entre otras cosas. Nos interesó marcar la diferencia de posición acerca de si era lícito o no ser *irreverente* con el texto-fuente e intervenirlo, modificarlo para que sirva a un propósito que no fue pensado por el autor, y cómo esto aproxima o no a la anhelada alfabetización académica.

A modo de simple reseña, los datos recogidos en las producciones posteriores de los alumnos (en la continuidad de la secuencia didáctica) mostraron que los alumnos pudieron recuperar algunas de las estrategias que sus docentes habían mostrado. Pero particularmente se evidenció una diferencia entre:

- el grado de modificación de la estructura del texto fuente, cuando el propósito del resumen así lo requería,
- el sentirse habilitados o no para apropiarse del texto y reescribirlo produciendo modificaciones sustantivas en él.

En ambos grupos el propósito del nuevo resumen que los alumnos debían hacer, fue el motor de las decisiones que tomaron. Pero en el grupo de la escuela 2 hubo más casos de alumnos que se preguntaban si tenía sentido mantener los títulos del texto fuente o debían poner otros, de acuerdo al propósito. Otro dato interesante a seguir profundizando es que en el grupo de la escuela 2 no se presentaron situaciones en que los estudiantes compararan sus resúmenes y se preocuparan si éstos habían resultado diferentes.

Creemos que es necesario seguir investigando en cómo se presenta en la escuela la (des)vinculación entre forma y contenido, entre las prácticas del estudiar y las del leer y escribir, entre las operaciones de pensamiento y los modos en que se proponen textos de estudio a los estudiantes.

Analizar en profundidad los problemas con que se enfrentan alumnos al iniciarse en la tarea de resumir y sus posibilidades de incorporar estrategias empleadas por escritores expertos será el objeto de nuevas investigaciones en continuidad con la aquí presentada.

A partir de estas clases analizadas podemos acordar en que estudiar es un trabajo complejo y requiere de intervenciones didácticas apropiadas para colaborar en la formación del alumno como estudiante. Coincidimos con Freire cuando afirma respecto al estudio que

Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. [...]

Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica que asuma el papel de sujeto de ese acto. Esto significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor [...] procurando solamente memorizar sus afirmaciones [...] Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir. [...] El acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo. [...] quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca. [...] El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas (1998: 17, citado en MECyT, 2010: 35).

## Bibliografía

- Aisenberg, B. (2004). *El aprendizaje escolar de la Historia a partir de la lectura: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos*. Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia. Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 26 (3), 22-31. Buenos Aires.
- (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Aisenberg, B. y Lerner D. (2008). *Escribir para aprender historia*. *Lectura y Vida*, 29 (3), 24-43. Buenos Aires.
- Benchimol, K.; Carabajal, A.; Larramendy, A. (2003). *Enseñar a leer textos históricos*. Ponencia presentada en el "I Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales: 'La enseñanza de las Ciencias Sociales en un contexto de crisis'". Necochea, Provincia de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2006). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2011). *Leer y escribir para aprender en todas las disciplinas ¿Solos o acompañados?* Conferencia dictada en la UNC, (FAMAF). Septiembre de 2011. Córdoba.
- Espinoza, A. M.; Casamajor, A.; Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos en ciencias*. 1º Edición. Buenos Aires: Paidós.
- Kaufman, A. (2008). Enseñar a escribir... resúmenes. En Kaufman, A. y Rodríguez, M.E. (2008). *La calidad de las escrituras infantiles*. Buenos Aires: Santillana Aula XXI.
- Lerner, D. y otros (1997). Leer textos difíciles. En Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currículum. *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado. Lengua. Documento de trabajo (4)*, 69-86. Buenos Aires: Autor.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lotito, L. y González, D. (2003). *Leer para aprender Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Cuadernillo Capacitación CEPA. Secretaría de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Marín, M. (2007a). Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria. *Anales del Educación Común*, 3 (6), 119-125. Recuperado de [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparadescargar/18\\_marin.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparadescargar/18_marin.pdf)
- (2007b). Lectura de textos de estudio, pensamiento narrativo y pensamiento conceptual. [Artículo en revista virtual]. En: *HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – IV (7)*, 4, 61- 80. Recuperado de [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/523/n7\\_vol4pp61\\_80.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/523/n7_vol4pp61_80.pdf)
- Perelman, F. (2008). *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Reboiras, J. C. (2000). ¿Para qué me sirve lo que aprendo en la escuela? *Aprendizaje Hoy*, 46, 69-74.
- Solé, Isabel (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó Editorial.
- Torres, M (2009). Entrevista. Enseñar a estudiar. Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio. *12ntes digital*, 1 (2). Recuperado de [http://www.12ntes.com/?page\\_id=871](http://www.12ntes.com/?page_id=871)

## Documentos

- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2001 a). Leer para estudiar y Leer textos difíciles. En Propuestas para el aula. Lengua EGB 2. Material para docentes del Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires: Autor.
- (2001 b). Propuestas para el aula. Lengua EGB 1. Material para docentes del Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1er. Ciclo EGB/Nivel Primario. Lengua.
- (2005). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2do. Ciclo EGB/Nivel Primario. Lengua.
- (2006 a). Lengua 1. En Serie Cuadernos para el aula. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario. Buenos Aires: Autor.
- (2006 b). Lengua 2. En Serie Cuadernos para el aula. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario. Buenos Aires: Autor.

- (2006 c). Lengua 3. En Serie Cuadernos para el aula. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario. Buenos Aires: Autor.
- (2007 a). Lengua 4. En Serie Cuadernos para el aula. Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario. Buenos Aires: Autor.
- (2007 b). Lengua 5. En Serie Cuadernos para el aula. Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario. Buenos Aires: Autor.
- (2007 c). Lengua 6. En Serie Cuadernos para el aula. Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currículum (1997). Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado. Lengua. Documento de trabajo N° 4. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2008). Algunas propuestas para trabajar con alumnos de nivel primario. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria. Dirección General de Cultura y Educación (1997). Lectura y escritura: Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas. Documento 1. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. (2012). Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ\\_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf)
- 

Maria Eugenia López es diplomada superior en Ciencias Sociales (FLACSO), Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba) y maestra. Actualmente se desempeña en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad Provincial de Córdoba – Inst. de Educ. Superior “Dr. Domingo Cabred”- entre otras instituciones educativas. Integra equipos de investigación en la Universidad Nacional de Córdoba.

---

# A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NA ESCRITA DE TEXTOS ESCOLARES

---

Jéssica Mendes da Silva Rodrigues

[je-kika@bol.com.br](mailto:je-kika@bol.com.br)

Universidade Federal do Pampa

Rio Grande do Sul - BRASIL

---

## Resumo

Este trabalho é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pampa-Campus Bagé, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Isabel Cristina Ferreira Teixeira. O objetivo é analisar a constituição da autoria na escrita dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Dessa forma espera-se contribuir com a reflexão acerca da autoria na escola, mais especificamente a constituição desta na produção escrita de textos escolares. Para realização do estudo, acompanhamos 15h/a de aulas de Língua Portuguesa em uma turma do 8º ano, para observar o encaminhamento do trabalho com a escrita e coletar textos produzidos pelos alunos para realizar a análise com foco na questão da autoria. O estudo realizado comprova a hipótese segundo a qual a escola tem falhado na elaboração de procedimentos metodológicos que promovam um trabalho efetivo com a escrita, bem como espaços para o aluno expressar-se como autor. Constatamos também que o discurso pedagógico busca conduzir e homogeneizar a escrita dos alunos. Nosso aporte teórico, centrado na questão da autoria, baseia-se inicialmente na ótica de Foucault (1969), mas estende-se para a Análise de Discurso, ao considerar que o autor não é necessariamente quem funda uma discursividade, mas aquele que concede ao texto ideia de unidade, podendo ser considerado como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como o núcleo de sua coerência” (Orlandi, 2006: 23).

**Palavras-chave:** autoria - escola - escrita

---

## Introdução

Segundo Auroux, a escrita é uma das principais tecnologias desenvolvidas pelo homem e tem um papel fundamental em nossa sociedade. O autor argumenta que a escrita “... é o primeiro suporte que permitiu à fala humana subsistir sem a presença de som emissor” (Auroux, 1998: 64).

A escrita serve não só para manifestar a linguagem humana e passar informações através dos tempos, mas também para estabelecer relações de poder, uma vez que “Vê-se bem sua ligação com a organização social e a instituição de novas formas de estabilidade e de conservação” (Auroux, 1998: 69).

Mas o autor entende que seu desenvolvimento relaciona-se ao avanço social e tecnológico; seu desenvolvimento não está ligado somente à opressão. Para o autor, “Seria superficial ligá-la simplesmente à opressão. Ela muda qualitativamente a natureza das ligações sociais e, porque torna possível a escrita da lei e da ciência... ela faz nascerem novas formas de liberdade humana” (Auroux, 1998: 69).

A escola é considerada um ambiente privilegiado do aprendizado da escrita; nessa instituição, ela é “tomada como uma manifestação formal da alfabetização, representa a aquisição de um bem cultural, significando certo prestígio decorrente do processo de escolarização” (Endruweit, 2009: 35). Por a escola ser, dentre outros, um ambiente formal de aprendizagem e ter um compromisso com o desenvolvimento da escrita, precisa buscar estratégias e metodologias que contribuam com a aprendizagem efetiva dos alunos.

Este trabalho visa verificar o modo como a escrita vem sendo trabalhada na escola, enfocando, de modo mais específico, o modo como o processo de autoria é desenvolvido na escrita. Na tentativa de responder a pergunta/problema de pesquisa “Como é desenvolvido o processo de autoria na escrita?”, parte-se da hipótese de que na escola não há efetivamente um trabalho com a escrita, bem como espaço para o aluno colocar-se como autor.

### **Fundamentação teórica**

Esta parte é formada pelo embasamento teórico inicial que fundamenta a investigação a que se propõe este estudo; tentamos, portanto, refletir sobre o conceito de autoria, sobre a escrita na escola e sobre os índices de autoria as quais podem apontar para procedimentos de análise dos textos que serão analisados.

#### **O que é o autor?**

No contexto escolar podemos observar que os alunos praticam diversas formas de escrita, no entanto ao serem interrogados sobre quais as suas práticas de leitura e escrita na sociedade, ficam temerosos e respondem que suas práticas se restringem apenas à escola. Isso porque existe um grande hiato entre os alunos e a autoria. Ao romper com essa distância, a autoria pode ser reconhecida, desmitificada e tornar-se aliada do processo de produção e de relação com a linguagem.

Durante a década de sessenta do século XX surge uma nova vertente do movimento estruturalista que defende o descentramento do sujeito. Dentre importantes intelectuais que comungam com essa ideia, podemos citar Michel Foucault que traz à cena importantes reflexões sobre a autoria. Foucault compreende o autor como uma função, visto que a “função-autor” é uma dentre tantas que o sujeito pode tomar “... o autor (ou a função-autor) é apenas uma das especificações possíveis da função sujeito” (Grantham, 2009: 90).

Segundo Foucault (2009) “o autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos; não é nem o produtor nem o inventor deles” (264). O autor, nessa perspectiva, não é a origem daquilo que ele diz, tampouco o destino último do dizer. O autor não tem total controle da dimensão que seu texto pode tomar. O autor tece o texto, mas os efeitos de sentido não são previsíveis, porque as palavras significam no interdiscurso. Segundo Grantham (2009), “o autor produz um lugar de interpretação no meio dos outros. E esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável” (94).

Em seu texto, Foucault (2009) explica que a escrita é um “espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer” (268), ou seja, há o apagamento das características individuais. Nessa direção, podemos repensar a noção de obra. O autor argumenta que

Uma obra não é aquilo que é escrito por aquele que é um autor? Vemos as dificuldades surgirem. Se um indivíduo não fosse um autor, será que se poderia dizer que o que ele escreveu, ou disse, o que ele deixou em seus papéis, o que se pode relatar de suas exposições, poderia ser chamado de “obra”? (Foucault, 2009: 269).

Com estas reflexões Foucault “vai dizer que a teoria da obra não existe” (Grantham, 2009: 86). Foucault também trará à cena reflexões sobre o nome do autor e “os problemas que surgem pelo uso do nome do autor” (Grantham, 2009: 87). Primeiramente, distingue nome próprio e nome de autor, pois este último exerce um papel no discurso, permite que os textos se relacionem e se delimitem. Identificar a autoria de um texto significa de certa forma legitimar esse texto. O nome do autor é carregado de significado, traz consigo uma responsabilidade, um olhar diferenciado. Para Foucault (2009),

...um nome de autor não é simplesmente um elemento em um discurso [...] ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória... Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status (273-274).

O nome de autor confere ao texto estatuto de discurso dentro da sociedade, permitindo que sejam aceitos e valorizados. O autor será resultado dos textos valorizados ou não pela sociedade, o autor é uma projeção do tratamento que damos aos textos. Foucault (2009) esclarece que:

...na verdade, o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção, em termos sempre mais ou menos psicologizantes, do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam (276-277).

Alguns autores podem ser considerados como “fundadores de discursividade” (Foucault, 2009: 280), pois “estabeleceram uma possibilidade infinita de discursos” (Foucault, 2009: 281), o que possibilita a criação de outros textos, outras teorias, oposições e contradições a um discurso. Juntamente com a discursividade está o “retorno a origem” (Foucault, 2009: 283), assim caracterizado pelo autor: “Para que haja retorno, de fato, é preciso inicialmente que tenha havido esquecimento, não esquecimento acidental, não encobrimento por alguma incompreensão, mas esquecimento essencial e constitutivo” (Foucault, 2009: 284). Esse retorno modifica e transforma o próprio discurso, permite perceber o que está no texto e também o que não está, pois “dirige-se então ao que está presente no texto, ou seja, há um regresso ao próprio texto, em sua nudez, mas, ao mesmo tempo, há um regresso àquilo que está marcado no texto como vazio, ausência, lacuna” (Grantham, 2009: 89).

Grantham explica que, para Foucault, o autor é “um princípio de agrupamento do discurso, a unidade e a origem de suas significações, o foco de sua coerência. Quer dizer: o autor é responsável pelo texto que produz” (Grantham, 2009: 91).

Em suma, o autor é aquele que reorganiza e reescreve discursos já existentes, podendo também lhe conferir novos sentidos, “... o que especifica um autor é justamente a capacidade de remanejar, de reorientar esse campo epistemológico ou esse plano discursivo, que são fórmulas suas” (Foucault, 2009: 297).

Orlandi, considerando as ideias de Foucault, entende que o autor concede ao texto ideia de unidade, ele pode ser considerado como

...princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como o núcleo de sua coerência. O que o coloca como responsável pelo texto que produz. Passamos assim da noção de sujeito para a de autor... a noção de autor já é uma função de noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito (Orlandi, 2006: 23).

Orlandi (2006), ampliando a noção de autoria, de acordo com a Análise de Discurso, explica que “Para nós, a função autor se realiza toda vez que o produtor de linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (24).

O autor consegue dentro de discursos já existentes, interdiscurso e memória discursiva, formular seu texto dentre inúmeras possibilidades, “Ou seja, o autor, embora não instaure discursividade (como o autor original de Foucault) produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio de outros... Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer” (Orlandi, 2006: 24).

A escola, muitas vezes, tem dificuldades para reconhecer a autoria, isso porque possui um olhar equivocado sobre o texto do aluno. Ela não leva em consideração aspectos importantes no processo de escrita, restringindo sua análise a aspectos formais, da superfície do texto, como por exemplo, a pontuação. Com relação a não reconhecer e legitimar as ideias presentes no texto, para Possenti (2009), é *efeito de puro preconceito* (a ênfase pertence ao autor). Possenti (2009) argumenta que “Que nestes textos existe autoria é mais do que evidente, se se utilizam instrumentos adequados para ver... As narrativas têm valor equivalente ao das reportagens, no mínimo” (99).

Um caminho possível segundo Possenti seria uma reorganização escolar com ênfase em atividades significativas da linguagem. O autor entende que a escola poderia deixar de ser uma maquinaria excludente. Para isso, seria necessário “...desescolarizar em boa medida a escola, em reorganizar as atividades segundo critérios de relevância, com prioridade absoluta para as atividades de linguagem significativas, especialmente a leitura e a escrita, com especial destaque para as atividades de escrita” (Possenti, 2009: 101).

## A escrita na escola

Bunzen (2006) identifica três épocas em que o ensino da escrita foi realizado de forma sistemática. A primeira época vai do século XVIII ao XX, período em que há um destaque para o ensino de regras gramaticais e para leitura; a escrita, quando aparece, está baseada na imitação dos bons textos: estamos no tempo do “ensino da composição” (Bunzen, 2006: 142). Na segunda época, entre as décadas de 60 a 80, há um incentivo à “criatividade do aluno” (Bunzen, 2006), textos para leitura devem impulsionar a escrita do aluno. Nesse mesmo período, vemos o aumento da produção de manuais didáticos, os chamados manuais de comunicação e expressão. E a ênfase situa-se no ensino da redação. Outro fato relevante foi a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares, que até esse período limitava-se a questões de múltipla escolha. A obrigatoriedade da redação teve como consequência não só a ênfase no ensino da redação e a pedagogia da exploração temática, mas também o desenvolvimento de pesquisas sobre a redação do vestibular, estudos que abriram caminho para a reflexão sobre a escrita na escola (Bunzen, 2006: 144-148). Na terceira época, entre os anos 1980 e 1990, surgem discussões sobre o ensino através de textos diversos e não apenas de redações, os professores, influenciados pelas linguísticas textuais, são bombardeados com a expressão “produção de textos”. O texto passa a ser “concebido como unidade de ensino/aprendizagem” (Bunzen, 2006: 151) e os alunos passam a produzir uma diversidade de textos. Os críticos da produção textual entendem, contudo, que essa “diversidade parece ter sido focada muito mais no enfoque da estrutura composicional dos textos do que na diversidade de contextos/situações de produção” (Bunzen, 2006: 153). Atualmente, o conceito de gênero tenta preencher as lacunas do texto pela previsão de seu funcionamento social. Nenhuma dessas perspectivas, no entanto, voltaram-se de modo significativo à questão da autoria.

Endruweit (2009) entende que à medida que a Linguística se firma como a ciência da linguagem, afeta o ensino de língua, tanto em função da formação dos professores quanto da produção de materiais voltados ao ensino. Essa influência da Linguística passa a ser notada de modo mais sistemático a partir da década de 70 quando se intensifica a produção do livro didático no Brasil. Até essa década de 70, segundo Endruweit (2009), o ensino enfocava preferencialmente a escrita, apesar de todos os problemas concernentes a ela. É na década de 80 que há uma mudança no enfoque com destaque também para a língua oral, e uma tentativa de equiparar a importância de ambas. Mas a escrita é “tomada como a expressão do domínio das estruturas linguísticas, adquiridas através do exercício escrito: a produção de texto. Exercício que passou a ser sinônimo de escrita na escola...” (Endruweit, 2009: 39).

Para a escola, escrever é um *ato utilitário* (Endruweit, 2009: 43) em que o aluno escreve *para esse ou aquele propósito* (a ênfase pertence ao autor). A escrita tornou-se lugar para se demonstrar os conteúdos aprendidos em aula, assim “escrever bem significa escrever conforme as regras norteadoras desse texto ideal. Ideal em forma e também em conteúdo” (Endruweit, 2009: 44). Desse modo, podemos compreender o destaque ao ensino de gramática normativa e de redação em sala de aula. O aluno acredita que seu texto só será bom se for semelhante aos que foram vistos e estudados, pois aprendeu “que escrever bem seria aproximar-se de modelos pré-estabelecidos, fugindo de uma escrita reveladora de conflitos, fracassos, abandonos.” (Endruweit, 2009: 44-45). Temos a imagem de que a escrita realizada dentro da escola é uma “formalidade, resultado de um treinamento para escrever na escola e fora dela” (Endruweit, 2009: 45). Para o aluno, o texto produzido em sala de aula tem como finalidade apenas cumprir seu papel escolar. Endruweit (2009) entende que:

O texto escrito em sala de aula, para a escola, não pretende incluir-se na discussão do mundo real sobre o tema em questão; tem seu fim determinado no próprio momento da escrita: não nasceu para significar, para somar-se a uma discussão, para dizer da forma como seu autor encara o mundo. Na verdade, passa à margem do diálogo com outros textos do mundo lá fora (45).

Devido à busca pela cientificidade da escrita, a escola pode intensificar as desigualdades sociais. Endruweit (2009) explica que “A escrita presente na escola, na tentativa de aproximar-se da cientificidade, não esqueçamos disso, acaba por tornar-se um poderoso reforço entre as desigualdades sociais, de certa forma, reeditando as crenças de supremacia de quem domina a escrita” (46).

Em sala de aula a escrita ocupa um lugar privilegiado, visto que a produção de texto é o foco do ensino. Endruweit avalia que, mesmo presente em sala de aula, por ser vista como um modelo de cientificidade, a escrita comumente fica distante de uma visão enunciativa, o que aumenta a distância entre escrita e subjetividade (Endruweit, 2009: 48).

Vários autores se dedicam a estudar a relação entre a linguística e o ensino e, em função disso, tratam, direta ou indiretamente, da questão da escrita. Nos anos 80, *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, se tornou leitura obrigatória para os professores, por trazer considerações relevantes para o ensino.

Segundo ele, um dos discursos consagrados na escola sobre a escrita é que ela serve para preparar o aluno para o futuro: “...na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro” (Geraldi, 1999: 128).

Conforme Geraldi (1999), “Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (128), dessa forma a escola intimida o aluno que se sente inseguro para realizar a produção escrita, não se sentindo capaz de produzir um texto.

A produção textual na escola torna-se uma situação artificial que muitas vezes perde características da língua, como a sua funcionalidade, a subjetividade e a mediação da relação homem-mundo. Segundo Geraldi (1999), é necessário que haja mudança na concepção de linguagem e de educação e que o professor se torne interlocutor real do texto do aluno.

Na maioria dos textos escolares, o aluno “está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função. Eis a redação” (Geraldi, 1999: 130). Muitas vezes alguns textos são reprovados, pois não contêm aspectos gramaticais que a escola exige, porém são textos originais, autênticos, carregados de autoria, mas são reprovados porque o aluno “ainda não aprendeu o jogo da escola” (Geraldi, 1999: 130).

É importante abrir espaço para o dizer do aluno, respeitar sua linguagem e não podá-la para surgir a da escola. Necessita-se dar voz ao sujeito, “É devolvendo o direito à palavra...” (Geraldi, 1999: 131) que o aluno poderá se colocar, na sua produção escrita, na posição de autor de seu texto.

Coracini entende que as aulas de português mantêm o controle sobre o processo de escrita e sustentam o discurso escolar. Para ela,

A “naturalização” das relações interativas em sala de aula, ignorando (ou melhor, abafando, ainda que inconscientemente) as relações de poder que provocam o silenciamento dos alunos, impede que os mesmos se transformem em ‘autores’ de seus textos. Em suma, a escola promoveria, assim, a busca da identidade una, homogênea, e reforçaria a construção de um sujeito, centro, uno, controlador de si, capaz de buscar a verdade única que o transcende (Coracini, 1999: 168).

Frequentemente as atividades em sala de aula são situações artificiais que não dão margem à subjetividade do aluno, pois “...o(a) professor(a) exerce um forte controle sobre a atividade da escrita, de maneira a conduzir as relações para um único sentido, aquele que o(a) professor(a) considera o melhor, talvez o único correto” (Coracini, 1999: 169). Por conseguinte, nos textos produzidos “...não se percebe o aluno como autor, responsável pelo que é dito...” (Coracini, 1999: 171). Em inúmeras situações na escola, o professor não reflete sobre a escrita e a toma apenas como mera tarefa escolar.

Somente o dizer do professor é legitimado. Segundo Coracini (1999) “Raramente, o que o aluno diz é valorizado, a não ser que ele corrobore o dizer do mestre” (172). É o mestre que detém o controle sobre os sentidos do texto e sobre a sala de aula “com base na autoridade institucionalmente reconhecida e imputada ao professor, que delimita os sentidos do texto, tem efeitos castradores sobre os alunos” (Coracini, 1999: 173). A escola anula os alunos no processo de autoria e anula também os professores e funciona “apenas imaginariamente como se fosse transmissora desse conhecimento” (Coracini, 1999: 173).

Coracini (1999), adotando o conceito de autoria de Foucault, explica que o sujeito, de uma determinada posição e formação discursiva, organiza o já-dito segundo regras de um discurso legitimado. Para que a autoria se realize e o aluno tome a posição de autor de seu texto, é preciso que sua voz não seja sufocada e que sejam estimuladas as relações interpessoais, a relativização (Rocha, 1988) e a alteridade (Coracini, 1999: 174). Cabe à escola refletir sobre o processo de escrita e compreender que “produzir texto significa produzir sentido” e não simplesmente produzir ou reproduzir apenas o que a escola quer ouvir, afinal “escrever é tomar o sentido entre as mãos, permitir que os sentidos aflorem, enfim, dizer-se mais do que dizer” (Coracini, 1999: 174).

Frequentemente na escola ouvimos até mesmo professores que dizem que determinado aluno escreve bem porque têm o ‘dom’, inclusive disseminam tal ideia dentro da própria sala de aula, o que acaba coagindo e inferiorizando os demais. Porém escrever não pode ser considerado possível apenas para

alguns, a escrita deve ser vista “Ao invés de inspiração, trabalho com o significante verbal” (Lagazzi-Rodrigues, 2006: 86). A escrita deve ser incentivada, todos os alunos são perfeitamente capazes de escrever e de se posicionar como autores. Para Lagazzi-Rodrigues, “a inspiração deve ser entendida como um processo relacional entre significantes, e entre significantes e significados, na história. A autoria se produz, portanto, no trabalho com o significante, delimitando textos” (Lagazzi-Rodrigues, 2006: 88) e a “morte do autor” já defendida por Foucault, permite abrir espaço “para o jogo significante” (Lagazzi-Rodrigues, 2006: 90). Pode-se dizer que a unidade do texto resulta do princípio de autoria e também que a autoria presente no discurso, relacionando autor e texto, coloca-os em “uma relação processual” (Lagazzi-Rodrigues, 2006: 92).

Temos a impressão de que o aluno se sente coagido, com medo de se expor no texto. Ser autor do texto é também uma responsabilidade. De acordo com Lagazzi-Rodrigues (2006),

Assumir a autoria, colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente “seu”, com “começo, meio e fim”, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. É, dessa maneira, responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado. Como ressalta Eni Orlandi, é tornar-se visível e, com isso, ser identificável e controlável (93).

É necessário que a escola “crie condições” para que o aluno possa se colocar na posição de autor e mostrar “...que o escritor vai deixando de lado muitas direções possíveis que sua história poderia ter tomado, definindo apenas uma direção. Depois de vários exercícios, pediu aos alunos que tentassem descobrir para onde o sentido de seu texto apontava e o que silenciava” (Lagazzi-Rodrigues, 2006: 95).

Não cabe culpar professores ou alunos, “mas reconhecer as exigências, os limites, as restrições que o funcionamento escolar, marcado pelo livro didático, impõe a alunos e professores” (Lagazzi-Rodrigues, 2006: 96).

Outro aspecto interessante é que a escola critica os textos dos alunos por falta de originalidade e ao mesmo tempo a prática escolar incentiva o aluno a buscar pontos de referencialidade em busca de padrões valorizados e privilegia a paráfrase (Lagazzi-Rodrigues, 2006: 97). Desse modo, a originalidade é cobrada, porém não há condições para esta. Salientamos que a escola deve abrir espaço para que o aluno possa se expressar com liberdade e “reconhecer o seu dizer como parte de sua história” (Lagazzi-Rodrigues, 2006: 97).

Devemos considerar o professor como determinante para o desenvolvimento do processo de autoria, visto que muitas vezes é o professor que conduz o processo de interpretação e até mesmo o impedimento do mesmo (Lagazzi-Rodrigues, 2006: 98).

### Índices de autoria

Segundo Possenti (2009), é importante relacionar a noção de singularidade à noção de autor. Na escola era considerado que quem escrevia bem era quem escrevesse corretamente. Realmente a gramática era o único parâmetro para análises dos textos, o que ultrapassasse os níveis gramaticais de um texto era tomado como pertencente ao campo da subjetividade. Para o autor, o texto não pode ser avaliado tomando apenas por base categorias da textualidade ou da gramática, mas sim em termos discursivos.

A fim de objetivar a questão de autoria, procura-se responder a questão de como identificar a presença do autor, bem como distinguir textos que apresentam ou não autoria. É preciso “avaliar os indícios e não de ler marcas” (Possenti, 2009: 108). Muitos textos recebem boas notas por serem textos corretos, apesar de ser possível observar que estes não fazem sentido, desse modo “não é um texto (ou um texto de autor...)” (Possenti, 2009: 108). Um texto pode satisfazer *exigências de ordem textual* (a ênfase pertence ao autor), porém pode não ser um texto de qualidade.

Para ser verdadeiramente um texto, com sentido, é preciso que o texto tenha densidade, caracterização de lugares e objetos, que o autor marque posição no texto e subjetividade. Assim sendo “As verdadeiras marcas da autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática” (Possenti, 2009: 110).

Algumas atitudes podem ser indicativas de autoria, por exemplo, quando o autor assume atitudes como “dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice” (Possenti, 2009: 110).

Segundo Possenti (2009) “Dar voz a outros” é introduzir dentro de seu texto outros discursos, textos de outros enunciadores, incorporar discursos correntes. Neste ponto entra em jogo o interdiscurso, o autor faz uso de discursos existentes para particularizar seu texto e dar sentido a ele. Mesmo seu texto

sendo perpassado por outros discursos, há algo que o particulariza, o jeito, o *como* (a ênfase pertence ao autor).

Para Possenti (2009) “Manter distância” é distanciar-se do texto para enriquecê-lo. Autores podem constituir-se ao “...marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores” (Possenti, 2009: 112). É possível verificar a presença da autoria nas intervenções do autor no texto, visto que se pode observar o “...sentido de singularidade, de originalidade, na medida em que não se trata de uma intervenção de todos os sujeitos que estão na mesma posição” (Possenti, 2009: 114).

Outro indício de autoria é “Evitar a mesmice”. Isso significa dar voz aos outros (Possenti, 2009: 114). As formas de um texto devem contribuir com as tomadas de posição e efeitos de sentido. Possenti (2009) esclarece

Volto ao ponto de sempre: trata-se, ao mesmo tempo, de variar, mas de variar segundo posições enunciativas, segundo a natureza do discurso. Trata-se de uma intervenção do sujeito, que não deixa para o leitor a tarefa de julgar se se trata de uma confissão, de uma admissão, etc (Possenti, 2009: 116).

A variação pode ser um recurso favorável ao autor, desde que estejam empregados de forma adequada, trata-se de “um jogo de formas que não se repetem e uma escolha condicionada por fatores contextuais (Possenti, 2009: 117). Estes são alguns indícios de autoria e se encontrados nos textos dos alunos devem ser vistos de forma positiva. A prática da escrita na escola deve considerar tais fatos e buscar estratégias e metodologias para que a produção escrita tenha objetivos além da correção gramatical.

Também podemos observar a autoria através dos shifters,

...shifters, formas lexicais da dêixis e da anáfora que, quando empregadas adequadamente, “asseguram” o ato de referência, indicando, por substituição, a palavra “certa” – a palavra que foi omitida. Os shifters possibilitam um retorno ao já formulado, ao intradiscorso, e realizam um movimento de contenção que produz um efeito de controle da dispersão, efeito este característico da autoria (Tfouni, 2001: 86).

O autor não possui controle sobre a deriva de sentidos, característica da linguagem, podendo ser também um recurso utilizado no processo de autoria, “para o sujeito autor a deriva é ponto de apoio, seja para criar manobras retóricas a fim de evitá-la... seja para escancará-la como recurso de denegação da equivocidade da língua” (Tfouni, 2001: 90).

Para Grantham, a pontuação pode contribuir com a autoria, pois “Quando emprega esses sinais, o sujeito-autor parece trabalhar com essa ilusão, na medida em que cria um lugar, em que sinaliza, em que “marca” um espaço para a circulação dos sentidos” (Grantham, 2009: 98), caracterizando um espaço para o surgimento de autores.

## Metodologia de pesquisa

Este estudo tem como conceito central a autoria, questão vista inicialmente sob a ótica de Foucault e, depois, retomada pela Análise de Discurso que amplia a noção entendendo que o autor não precisa ser visto somente como aquele que funda uma discursividade, mas como quem produz um lugar de interpretação, ao construir um texto uno, coerente, com começo, meio e fim.

Partindo dessa perspectiva não nos interessa estabelecer um método a priori, interessa observar o objeto e, a partir dele, adotar procedimentos específicos de análise que ultrapassem os meramente formais, tradicionalmente observados pela escola, a não ser que tais procedimentos – formais – interessem por indiciar a presença ou o apagamento da autoria.

Para observarmos a autoria na escrita de textos escolares, dirigimo-nos ao 8º ano, turma final do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino na cidade de Pinheiro Machado/RS. O objetivo era acompanhar em torno de 20h/a as aulas de Língua Portuguesa para observar o procedimento metodológico usado para encaminhar o trabalho da escrita; o processo realizado pelos alunos para tal produção e, por fim, coletar os textos escritos para analisá-los sob a ótica da essencialidade da autoria para a constituição do sentido.

## Corpus

O corpus desta pesquisa constituiu-se pelos textos dos alunos. Coletamos um total de 16 textos, apesar de a turma contar com aproximadamente 20 alunos. Entregaram os trabalhos aqueles que frequentavam regularmente a disciplina.

Pretendíamos observar 20h/a (de 14/03 a 12/04), mas por motivos de saúde a professora regente se ausentou da turma na última semana e, por já termos as produções escritas que seriam nosso objeto, encerramos as observações com 15h/a. Por razões éticas e visando manter a confidencialidade dos participantes os nomes dos alunos, do professor e da escola não foram identificados, de modo a preservar suas identidades.

## Análise e resultados

Durante as observações pudemos notar que em linhas gerais nas aulas de Língua Portuguesa as atividades predominantes desenvolvidas junto ao 8º ano eram de ordem gramatical. Mas interessava-nos a produção escrita. Por isso, acompanhamos os procedimentos pedagógicos relativos à elaboração de um trabalho de escrita sobre a Páscoa, solicitado aos alunos em função da proximidade da data.

O trabalho seria um “livrinho”, para o qual os alunos teriam que pesquisar sobre o assunto e escrever um texto intitulado “O que é Páscoa?”. Para motivá-los a professora mencionou que o trabalho poderia compor a “Mostra de Trabalhos”, evento realizado pela escola cujo objetivo seria mostrar os trabalhos realizados pelos alunos nas diferentes disciplinas, no mês de novembro. Nas aulas seguintes a turma produziu o trabalho. Após a entrega dos mesmos pedi à professora que os emprestasse a mim para que eu os analisasse.

De maneira geral, os trabalhos apresentavam a mesma estrutura: capa, dados de identificação, texto e ilustração dos chamados símbolos da Páscoa com uma descrição dos mesmos ao lado. Na capa os alunos deveriam escrever “Trabalho de Português” ao centro e abaixo a cidade e a data; a segunda página, intitulada “Dados de identificação”, apresentaria o nome da escola, o nome do aluno, a data, a série, a turma, o nome da professora e da disciplina; na terceira página viria o texto com o título “O que é Páscoa?” e nas páginas seguintes a ilustração dos símbolos da Páscoa, acompanhados de suas legendas.

Dos 16 alunos, selecionei 5 para demonstrar aspectos considerados relevantes para este estudo. O primeiro, denominado Anexo 1 - Composição do trabalho (consultar os anexos) em função de sua extensão, para mostrar o modo como o “livrinho” estava fragmentado. O segundo para mostrar como uma atividade de reescrita foi realizada. Os outros três para apresentar aspectos da autoria.

Antes, no entanto, para mostrar como os trabalhos ficaram, em linhas gerais, organizados, observemos a parte textual,<sup>1</sup> de um dos trabalhos:

O que é Pascoa  
*A Páscoa é a mais importante  
 festa da cristandade comemora-se  
 a ressurreição de Jesus Cristo.  
 Depois de morrer na cruz, seu  
 corpo foi colocado em um sepul-  
 cro, onde ali permaneceu, até sua  
 ressurreição, quando seu espírito  
 e seu corpo foram reunificados  
 é o dia santo mais importante  
 da religião cristã, quando as  
 pessoas vão às igrejas e par-  
 ticipam de cerimônias religiosas  
 muitos costumes ligados ao pe-  
 ríodo pascal originam-se dos  
 festivais da primavera. Outros  
 vêm da celebração do Pessach,  
 ou Pasover, a Páscoa judiaca, é  
 uma das mais importantes festas*

<sup>1</sup>Na transcrição dos textos, foi respeitada a distribuição originalmente estabelecida no espaço da página. Na versão do aluno, no entanto, escrita à mão, não sobram espaços em branco no final das linhas.

do calendário judaico.

*A festa tradicional associa a imagem do coelho, um símbolo de fertilidade, e ovos pintados com cores brilhantes, representando a luz solar, dados como presentes. A origem do símbolo do coelho vem do fato de que os coelhos são natovéis de por sua capacidade de reprodução de por sua capacidade como a Páscoa é ressurreição, é renascimento, nada melhor do que coelhos, para simbolizar a fertilidade!*

Esse texto serve para mostrar que os trabalhos ficaram muito parecidos, tanto quanto à forma, como quanto ao conteúdo. Os textos se repetiam, tratando-se apenas de texto feito na escola e para a escola.

Os “livrinhos” constituíam-se basicamente de transcrição (“recorta e cola”) da internet,<sup>2</sup> a maioria de um mesmo site; alguns mesclaram colagem de diversos sites, outros copiaram textos idênticos ao site, em trechos ou na íntegra. Em nenhum deles é mencionada a fonte da qual os textos foram retirados, e aqui podemos levantar outra reflexão acerca do trabalho com as mídias eletrônicas, ou seja, o desenvolvimento ou não de um trabalho efetivo de leitura e escrita com os textos, ensinando os alunos a reescrever a informação, ou melhor, parafraseá-la (reflexão esta para um segundo momento, um trabalho posterior).

O segundo texto analisado – que segue abaixo – exemplifica uma atividade de reescrita. Em sua primeira produção, o aluno havia evitado a estratégia de copiar, usada pelos colegas. Ao mostrá-lo para avaliação, foi-lhe recomendado que reescrevesse o texto, pois “não dava para entender nada”. Aparentemente, o texto apresentava problemas de grafia, coesão e coerência, mas o modo como o texto foi visto e tratado fez com que o aluno mudasse totalmente seu texto e buscasse através da cópia que seu texto fosse aceito e aprovado. Dessa forma, “... a escola, apagando o processo de emergência da autoria, impedindo que o aluno vivencie o estranho, o diferente, o outro, trabalha para que ele permaneça aquém do “deslocamento” pelo qual o sujeito produz sentido e se assume enquanto autor” (Assolini, 2008: 173). Eis o texto do aluno,<sup>3</sup> depois da avaliação:

*Feliz Pascoa  
Páscoa e tempo de...  
de meditar, de Buscar.  
de agradecer, de plantar  
a Paz: tempo de oração  
tempo de abrir os Braços  
de abrir as mãos e de  
ser irmão  
Tempo de Recomeçar!  
tempo de concessão  
de compromisso de  
salvação tempo de  
perdão  
Tempo de Liberdade,  
de Libertação, de Passagem,*

Feliz Pascoa  
Páscoa e tempo de...  
de meditar, de Buscar,  
de agradecer, de plantar  
a Paz: tempo de oração  
tempo de abrir os Braços  
de abrir as mãos e de  
ser irmão  
Tempo de Recomeçar!  
tempo de concessão  
de compromisso de  
salvação tempo de  
perdão  
Tempo de Liberdade,  
de Libertação, de Passagem,  
Tempo de Ressurreição  
FELIZ PÁSCOA

<sup>2</sup> Os sites de onde os alunos transcreveram informações são os seguintes:  
<http://tenhaboasorte.blogspot.com.br/2013/03/mensagens-de-feliz-pascoa-2013.html>,  
<http://www.belasmensagens.com.br/pascoa/tempo-de-pascoa-791.html#ixzz2Q62p6nD3>,  
<http://www.recantodasletras.com.br/juvenil/4199527>, <http://www.velhosamigos.com.br/datas especiais/diapascoa1.html>,  
<http://www.esoterikha.com/presentes/o-que-e-pascoa-o-que-se-comemora-na-pascoa.php>,  
[http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id\\_comp=213&id\\_reg=201341&voltar=home&site\\_reg=98&id\\_comp\\_orig=213](http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=213&id_reg=201341&voltar=home&site_reg=98&id_comp_orig=213),  
<http://www.auxiliadora.org.br/pascoa-simbolos.html>

<sup>3</sup> Idem nota de rodapé nº 1.

de Passar.  
Tempo de Ressurreição  
Feliz páscoa<sup>4</sup>

A situação apresentada é explicada por Assolini (2008), quando a autora diz que “Esses gestos quando castrados, comprometem negativamente os processos de instauração da autoria” (84). Geralmente as indicações do professor adquirem “um efeito de sentido de ordem” (Assolini, 2008: 84), de obrigatoriedade, o que conseqüentemente “levam o aluno a acreditar que sua (do aluno) produção de texto terá validade e será reconhecida se ele necessariamente obedecer às propostas preestabelecidas...” (Assolini, 2008: 84). A atitude de submissão à proposta do professor aponta para uma situação específica em que a fala do professor busca controlar, direcionar as interpretações e os textos dos alunos. Vemos que o professor procura conduzir para uma mesma direção todos os textos. Trata-se de um modelo preestabelecido, homogêneo, modelo que, uma vez adotado, não deixa margens para outros caminhos, outros discursos.

Poucos textos se diferenciavam dos demais, mostrando sinais de tentativas de autoria. Selecionamos três trabalhos, por acreditar que se distinguem dos demais e por apresentarem indícios de autoria. Em um dos trabalhos, o aluno colocou o texto entre aspas, o que segundo Possenti pode ser reconhecido como “dar voz a outros”, visto que este recurso pode indicar um possível reconhecimento da presença do outro, ou seja, que o texto é de autoria de outra pessoa. Entendemos que o reconhecimento do dizer do outro aponta para a existência do dizer do autor e para a sua existência. Observemos a transcrição abaixo,<sup>5</sup> onde esse recurso é utilizado:

O que é Páscoa?  
“A páscoa é um exemplo vivo de um homem q se sacrificou pela salvação de toda humanidade. A páscoa simboliza a passagem de um estado de busca para o estado de se sentir completo. A busca de enamorado pela alma q os completa, a renovação de um estado de solidão para experiência da comunhão!”  
Feliz Páscoa!

O que é Páscoa?

“A páscoa é um exemplo vivo de amor de um homem q se sacrificou pela salvação de toda humanidade. A páscoa simboliza a passagem de um estado de busca para o estado de se sentir completo. A busca de enamorado pela alma q os completa, a renovação de um estado de solidão para experiência da comunhão!”

Feliz Páscoa!

Em apenas dois trabalhos vemos que os alunos escreveram o texto com suas próprias palavras, fazendo intervenções e dando sentido de originalidade, como podemos ver nas transcrições abaixo:<sup>6</sup>

#### Texto do aluno 3

Pascoa  
A Pascoa é um dia que se comemora a ressurreição de Cristo mas tem pessoas que acham que é só comer chocolate mas também se comemora a semana santa que é um dia se reunir com os familiares e comer peixe.

Pascoa

A Pascoa é um dia que se comemora a ressurreição de Cristo mas tem pessoas que acham que é só comer chocolate mas também se comemora a semana santa que é um dia se reunir com os familiares e comer peixe.

Podemos indiciar a autoria pelo dizer “tem pessoas que acham que é só comer chocolate”, plausível em uma situação de oralidade e entre interlocutores infantis ou adolescentes.

#### Texto do aluno 4

O que é Páscoa  
Para alguns só festas presentes

O que é Páscoa

Para alguns só festas presentes chocolate.  
Para os mais religiosos sem dependência do religioso e a ressurreição de Jesus.  
Por isso se tem a semana santa e todas as comemorações e tudo mais.  
Por isso não se se entusiasmam de chocolate pense bem antes de dizer que páscoa é só chocolate.

<sup>4</sup> Vale destacar que o primeiro texto escrito pelo aluno não

<sup>5</sup> Idem nota de rodapé n° 1.

<sup>6</sup> Idem nota de rodapé n° 1.

*chocolate.  
Para os mais religiosos sem depen-  
dência de religião é a ressurreição  
de Jesus.  
Por isso se tem a semana  
santa e todas as comemora-  
ções e tudo mais.  
Por isso não só se entupique  
de chocolate pense bem antes de  
dizer que páscoa é só choco-  
late.*

Novamente aqui, podemos pensar na emergência da autoria em “...não se entupique de chocolate pense bem antes de dizer que páscoa é só chocolate”, em que há um dizer que remete à oralidade. Consideramos, no entanto, que a emergência da autoria não se resume às ocasiões descritas até aqui. É possível pensar que a omissão da pontuação, os erros de ortografia e mesmo a perda da coerência e coesão - que aparecem neste e nos outros “livrinhos” - apontem para a existência de um autor que se impõe pela não aceitação da proposta do professor. Talvez possamos dizer que, se a proposta não lhe parece significativa, não aderir a ela pode ser entendido como manifestação da autoria.

É possível dizer que o trabalho solicitado não abre espaço para o aluno se posicionar. Com isso queremos dizer que, apesar de as instruções do professor apontarem para um trabalho em consonância com os objetivos atuais das aulas de Língua Portuguesa –desenvolver habilidades de leitura e escrita– e para a adoção da teoria dos gêneros discursivos, a produção textual final não chega a ter o funcionamento esperado, porque não produz uma situação de escrita significativa nem o gênero para o qual a atividade didática se dirige. Se estamos escrevendo livros, por exemplo, não teríamos todos o mesmo título, nem teríamos dados de identificação. Vimos que a designação “livro” que remete a um instrumento legitimado pela sociedade, serve para a produção de um texto que podemos chamar de escolar, onde a autoria é afetada negativamente, pois é negada. Podemos dizer também que os “livrinhos” filiam-se ao paradigma da redação escolar, em terceira pessoa, o que afasta a ideia de autoria. Possivelmente os poucos textos que demonstram resquícios de autoria serão apontados como “errados”, pois se diferem do modelo proposto.

### **Considerações finais**

A pesquisa foi realizada na cidade de Pinheiro Machado/RS através da observação de aulas de Língua Portuguesa em séries finais do Ensino Fundamental. Neste trabalho buscamos refletir sobre a questão da autoria na escola. Os objetivos deste trabalho eram analisar a constituição da autoria na escrita dos alunos das séries finais do ensino fundamental; observar como os alunos expõem a autoria nos textos e refletir sobre o modo como a questão da autoria tem sido tratada na escola.

Os textos analisados em sua maioria mostraram-se repetitivos, típicos textos escolarizados e alguns se diferenciavam, demonstrando sinais de autoria. Os resultados comprovam a hipótese de que na escola não há efetivamente um trabalho com a escrita, bem como espaço para o aluno expor sua subjetividade e colocar-se como autor.

A análise dos textos possibilitou ver como o discurso pedagógico pode funcionar de maneira negativa nas produções escritas dos alunos, visto que “...as tentativas de o aluno ocupar a posição-intérprete são imediatamente asfíxiadas, e os possíveis gestos de autoria [...] são lesados e sufocados, ainda em estado embrionário” (Assolini, 2008: 86).

Tornou-se visível a necessidade de reavaliar as práticas pedagógicas utilizadas, bem como a adoção de práticas significativas de linguagem. É preciso rever a posição autoritária do professor e valorizar o dizer do aluno, abrir espaço para que este possa interagir e aprender. Permitir ao aluno se colocar como autor do texto e expressar sua subjetividade. Os alunos precisam ter autonomia e liberdade para se expressar, tornarem-se autores de seus próprios textos, produtores de significado, visto que “...o (a) professor (a) exerce um forte controle sobre a atividade de escrita, de maneira a conduzir as redações para um único sentido, aquele que o (a) professor (a) considera o melhor, talvez o único correto” (Coracini, 1999: 169).

É necessária uma mudança na concepção de linguagem tomada pela escola, e também da “função-professor” e “função-aluno” (Geraldí, 2008), o professor deve ser interlocutor real do aluno, “devolvendo o direito à palavra” (Geraldí, 2008), visto que

...é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais (Gerald, 2008: 130-131).

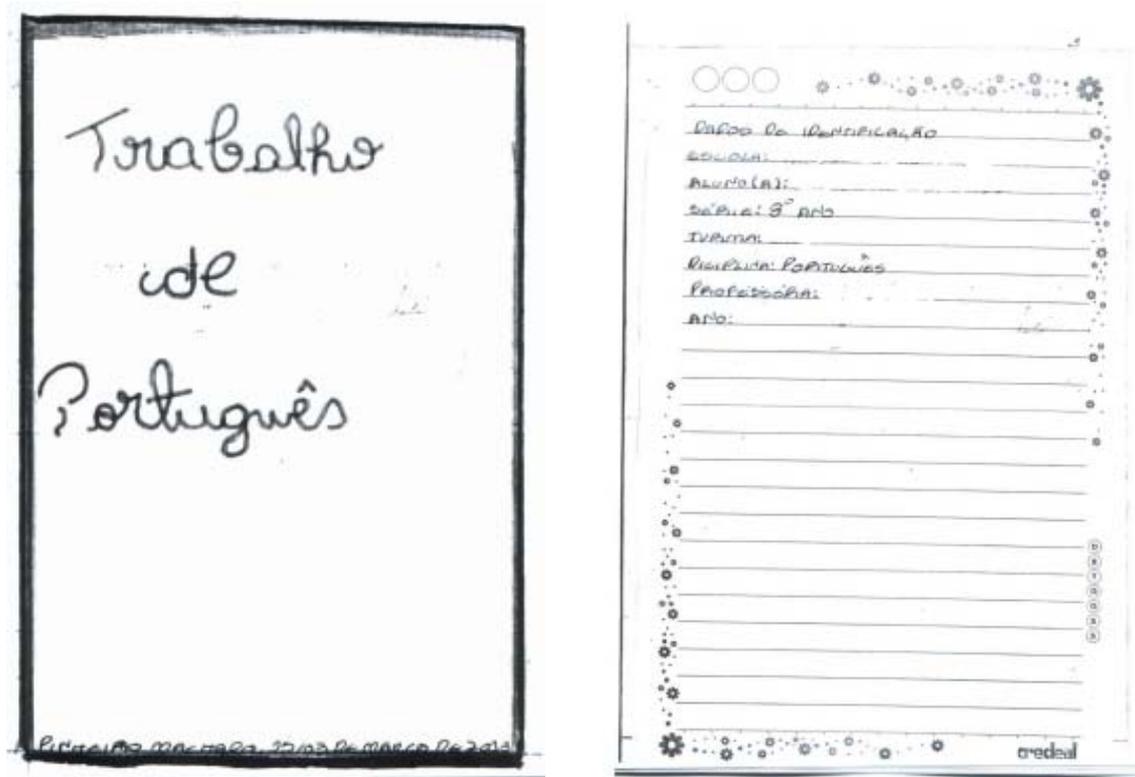
A imagem do professor também deve ser revista, para que o aluno não o veja como alguém inatingível, autoritário, detentor do saber e do poder, mas sim de um ser humano, que interage com ele, questiona-o, leva-o a refletir e assim construir um saber. Teremos interação se considerarmos assim o inesperado. Temos aprendizagem de uma língua ou de outro saber quando este começa a fazer parte da nossa vida e para que isso ocorra é preciso envolvimento e interação entre aluno e professor, sempre respeitando a possibilidade do dizer do outro.

Procurar levar o aluno a ser reflexivo e crítico, com caráter conscientizador, para formar seres políticos transformadores da sociedade, levando-os a tornarem-se sujeitos ativos da sociedade transformadores desta e de si próprios.

Esperamos com este trabalho contribuir para a reflexão acerca da autoria na escrita de textos escolares e com isso para a busca de práticas que motivem e estimulem os alunos no processo de autoria.

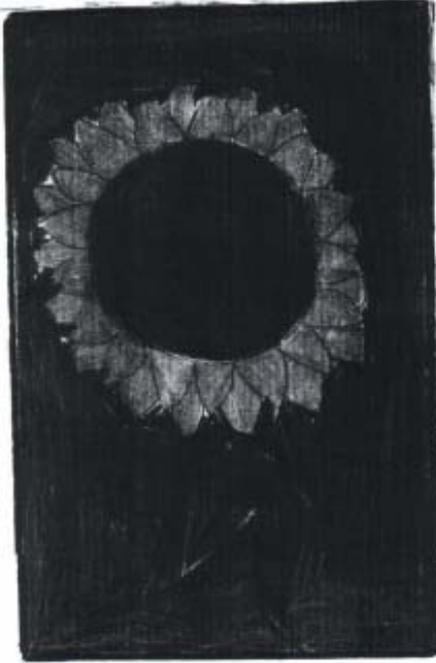
## Anexos

### Anexo 1 - Composição do trabalho Trabalho 1

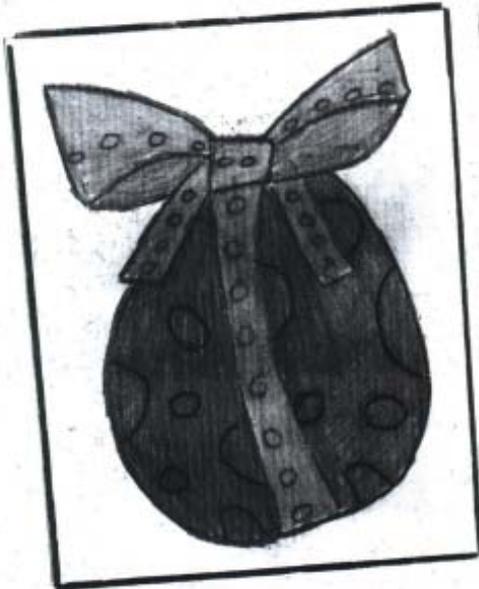




O GIRASSOL  
ASSIM COMO O GIRASSOL PRECISA ESTAR VOLTADO  
PARA O SOL, AS PESSOAS PRECISAM ESTAR VOL-  
TADAS PARA JESUS CRISTO.

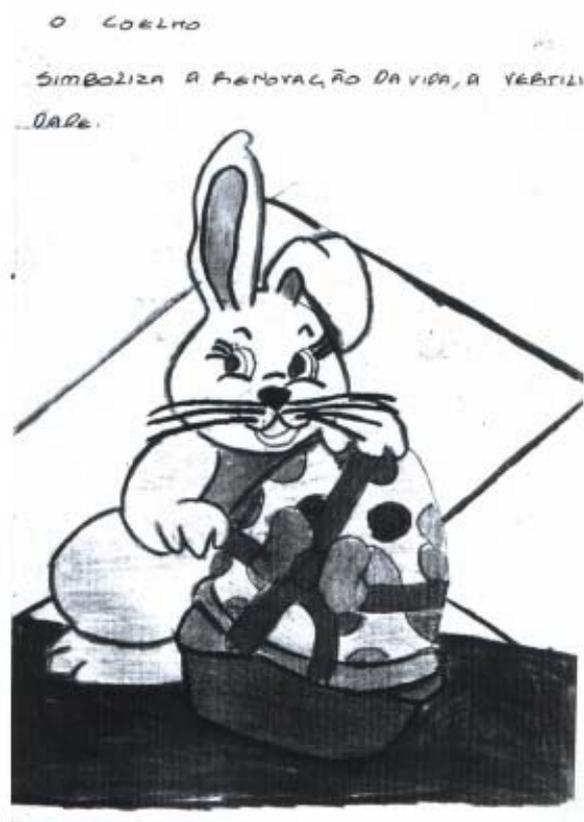


RECORDAM A SUBIDA DE JESUS  
CRISTO AOS CEUS.



O OVO:  
SIMBOLIZA O NASCIMENTO, A VIDA QUE RE-  
TORNA - VIDA NOVA.





## Referências

- Assolini, F. E. P. (2008). O discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. In: Tfouni, L. V. *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Auroux, S.; Deschamps, J.; Kouloughli, D. (1998). *A filosofia da linguagem*. Campinas: Unicamp.
- Bunzen, C. (2006). Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: Bunzen, C.; Mendonça, M. (org.); Kleiman, Â. B. [et al.]. *Português no ensino médio e formação do professor*. (8 - 139-160). São Paulo: Parábola Editorial.
- Coracini, M. J. (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes.
- Endruweit, M. L. (2009). Teorias Linguísticas e o ensino da escrita. In: Silva, C. L. da C. et al. (orgs.). *Teorias do discurso e ensino* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Edipucrs. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/teoriasdodiscursoeensino.pdf>
- Foucault, M. (1969). O que é um autor? In: Foucault, M. (2009). *Ditos e Escritos Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Geraldí, J. W. (1999) et al. (orgs.). *O texto na sala de aula* (2 ed.). São Paulo: Ática.
- Grantham, M. R. (2009). *Da releitura à escrita – Um estudo da leitura pelo viés da pontuação*. Campinas: Editora Rg.
- Lagazzi-Rodrigues, S. (2006). Texto e autoria. In: Orlandi, E. P.; Lagazzi-Rodrigues, S. (orgs.). *Discurso e textualidade*. (83-98). Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2006). Análise de Discurso. In: Orlandi, E. P.; Lagazzi-Rodrigues, S. (orgs.). *Discurso e textualidade*. (13-28). Campinas: Pontes.
- Possenti, S. (2009). *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rocha, E. P. Guimarães. (1988). Pensando em partir. In: Rocha, E. P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. 5 ed. São Paulo: Ed. brasiliense.
- Tfoun, L. V. (2001). A Dispersão e a Deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do Letramento. In: Marcuschi, L. A. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. (3 - 77-92). Campinas: Mercado da Letras.

---

Jéssica Mendes da Silva Rodrigues: Graduada em Licenciatura em Letras Português e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa - Bagé/RS) e Especialista em Linguagem e Docência pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa - Bagé/RS). Trabalha como professora da rede estadual de ensino na cidade de Pinheiro Machado/RS.

---

## PARTE III. PERSPECTIVAS PARA ABORDAR LA COMPLEJIDAD DE LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN

---

# USO DE PRÁCTICAS CREATIVAS PARA INCENTIVAR LA LECTOESCRITURA COMO ACTIVIDAD COTIDIANA EN EDUCACIÓN BÁSICA

---

Jennifer Molgado Carranza

[jmolgaodc@gmail.com](mailto:jmolgaodc@gmail.com)

Cecilia Aulí

[cecilia.auli@gmail.com](mailto:cecilia.auli@gmail.com)

Maestría Psicología del Desarrollo Humano

Universidad Central de Venezuela

Caracas – VENEZUELA

---

## Resumen

Este proyecto social de investigación tuvo como objetivo formar en prácticas creativas de lectoescritura (LE) a las maestras de Educación Básica (EB) del Colegio San Antonio, Caracas, Venezuela, año escolar 2011-2012, de manera que ellas estimularan en sus alumnos la práctica de la lectura y escritura (LE) como actividad cotidiana. Se realizaron las fases de diagnóstico, ejecución y evaluación, según el Enfoque de Marco Lógico, con su lógica de intervención, indicadores, medios de verificación y factores externos. El diagnóstico consistió en visitas a la institución, entrevistas a las directoras, personal de bienestar estudiantil y docentes, además de una actividad con niños de EB; en él se detectó como problema principal el bajo desarrollo de prácticas creativas para incentivar la LE como actividad cotidiana. En la fase de ejecución se realizó una intervención con las 15 maestras de EB, mediante un taller orientado a destacar la importancia de las prácticas creativas de la LE; una sesión de modelaje de estrategias para la práctica creativa de la LE a 3 docentes en sus aulas, junto con una sesión de seguimiento de los aprendizajes adquiridos. Adicionalmente, se realizó una mesa de trabajo con el personal directivo y las docentes para identificar estrategias dirigidas a incentivar la LE fuera del aula. Finalmente, para evaluar los resultados e impactos, se organizó un grupo creativo de discusión con las docentes y directoras. Se concluyó que la LE empezó a ser considerada parte de la cotidianidad de la institución, con la implementación de prácticas creativas; éstas se incluyeron como eje importante para los procesos académicos y de desarrollo humano; por último, el empoderamiento del personal de la institución y la autosustentabilidad fueron fundamentales para el éxito de este proyecto socioeducativo.

**Palabras clave:** lectoescritura - Enfoque de Marco Lógico - creatividad

---

## Introducción

El presente informe describe la evolución completa del proyecto “Uso de prácticas creativas para incentivar la lectoescritura como actividad cotidiana en Educación Básica”, ejecutado a partir de la solicitud de la directiva de la institución y que se concretó con una intervención, cuyo propósito principal fue la formación de las maestras de Educación Básica en prácticas creativas de lectoescritura, de manera que ellas motivaran en el aula a los alumnos y alumnas hacia la lectura y escritura como actividad cotidiana, tanto en el ambiente escolar como en su hogar.

La construcción, ejecución y evaluación de este proyecto social bajo un enfoque participativo constituyó una experiencia significativa en tanto se logró, *grosso modo*, conocer la realidad de la comunidad educativa del colegio, en torno a una problemática sentida por los actores involucrados en su quehacer cotidiano, como lo es la práctica de la lectoescritura de los y las estudiantes. Luego del diagnóstico, se realizó una intervención con las beneficiarias directas, es decir, con las maestras de Educación Básica. Para ello, se efectuaron diversas actividades, tales como talleres, modelaje en aula, mesas de trabajo, entre otras y, finalmente, para evaluar los resultados y el impacto que ese proyecto social ha tenido o tendrá en la comunidad educativa del colegio, se llevó a efecto un grupo creativo de discusión con las docentes y la directiva. Por tanto, consideramos de gran importancia esta experiencia de campo, apoyada por los estudios de teorías del desarrollo humano, pues se convierte en la forma más directa de contribuir al crecimiento de las personas y de propiciar una mejora de la calidad de vida de cada uno de los involucrados: maestras, directiva, niños y niñas.

Asimismo, comprender y desarrollar gradualmente la matriz del marco lógico, como eje instrumental del proyecto, con su lógica de intervención, indicadores, medios de verificación y factores externos, se convirtió en la herramienta por excelencia para guiar la definición de los objetivos y organizar de forma coherente las fases y actividades de la ejecución y la evaluación que constituyen el ciclo de vida de todo proyecto social. El aprendizaje paso a paso de esta metodología nos permitió integrar y dar orden a las distintas experiencias que se sucedían en las visitas al campo y, especialmente, cuidar la claridad y consistencia de cada etapa del proceso.

Este informe está estructurado en 8 apartados que presentan una breve reseña de cada fase del proyecto. Se inicia con la especificación del contexto de ejecución, para luego, en la segunda parte, exponer el problema central y los involucrados. Como tercer punto se realizará una descripción general del diseño del proyecto y en el cuarto capítulo se señala su vinculación con la Psicología del Desarrollo Humano y otros enfoques transversales. Enseguida, se explicará la ejecución de la intervención, para, en el sexto apartado indicar los resultados obtenidos y los efectos e impactos presentes y futuros del proyecto. Finalmente, los dos últimos capítulos tratan sobre las lecciones aprendidas en la experiencia integral del diseño y ejecución de un proyecto social y las conclusiones y recomendaciones, emanadas de la misma.

## Contexto

El proyecto “Uso de prácticas creativas para incentivar la lectoescritura como actividad cotidiana en Educación Básica”, fue ejecutado en la sede de la institución, que está ubicada geográficamente en la Urbanización San Antonio de la Florida, Caracas, Distrito Capital, Venezuela.

El colegio es un instituto educativo fundado en el año 1956, por los Hermanos Capuchinos, en la persona del Hermano Timoteo, de la Orden Franciscana; pertenece a la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) y tiene como misión atender a los más pobres, a través del servicio educativo. Su lema es servir, según las enseñanzas de San Francisco de Asís, “en hermandad y humildad”.

Atiende, en las modalidades de Educación Inicial a partir de II nivel, Educación Básica y Diversificada, a niños, niñas y jóvenes desde los 4 hasta 17 años de edad, que viven en las zonas, parroquias y barrios aledaños, y en otros sectores más apartados. Esta población está caracterizada por proceder de un nivel socioeconómico medio-bajo, pues es un colegio privado que brinda la posibilidad de recibir educación de calidad, pero con bajo costo.

Cuenta con una matrícula total de 850 alumnos. En Educación Inicial y Básica se contabilizan alrededor de 430 niños y niñas. Y en Educación Básica la matrícula es de aproximadamente 420, siendo ésta parte de la población involucrada en el proyecto.

El organigrama institucional consta de un rector (Hermano Capuchino), la dirección conformada por la directora, la sub-directora y la coordinadora de Básica, el grupo de docentes de aula de Educación Básica —dos por cada grado para un total de doce maestras—, una profesora de Educación Física y una de Inglés. Asimismo, cuenta con un Departamento de Bienestar Estudiantil, integrado por especialistas en psicología, orientación y psicopedagogía.

El horario de funcionamiento del colegio es matutino, de 7:00 am a 12 m. En las tardes, se ofrece el servicio de tareas dirigidas y deporte institucional, en los cuales pueden inscribirse todos los/as niños/as y adolescentes dependiendo de la disponibilidad de cupo. El servicio de tareas dirigidas está coordinado por la sub-directora del colegio, y en cuanto a los deportes, cada disciplina cuenta con sus propios profesores.

El colegio está instalado en un edificio de 4 pisos; en planta baja funcionan la dirección y las aulas de los niveles iniciales y en el segundo y tercer piso se encuentran las aulas, divididas en dos bloques por una

escalera, correspondiendo el ala derecha a los alumnos/as de primaria y el ala izquierda a los de bachillerato. Las aulas son espaciosas, también hay un patio convertible en canchas deportivas (voleibol, básquet y otros), una sala de audiovisuales, una biblioteca, una sala de profesores, una sala de computación (de uso sólo para bachillerato), una cantina y un auditorio ubicado en el último piso de la edificación.

## **El problema y los involucrados**

### **a. Diagnóstico y sondeo de necesidades**

La detección de problemas de la fase del diagnóstico fue realizada haciendo uso de la observación, la entrevista individualizada y la ejecución de una actividad dinámica (taller) donde participaron los niños y niñas.

**Observaciones:** La observación de las aulas de clase de educación básica se llevó a cabo con el propósito de determinar los espacios existentes para la lectoescritura, explorar la práctica pedagógica de las docentes, la forma de interacción con los alumnos y las alumnas, y las condiciones del espacio físico en general.

**Entrevistas:** Se elaboró previamente un guión que permitió enfatizar sobre los aspectos considerados importantes para recoger la información. Las entrevistas fueron realizadas individualmente a las docentes, a la directora, a la subdirectora del colegio y al personal especialista. La duración aproximada de cada encuentro fue de 1 hora. Algunas fueron grabadas y en algunos casos estuvieron acompañadas de notas de campo.

**Taller:** Tuvo como propósito conocer las opiniones de los niños y niñas, acerca de la lectoescritura en el colegio, específicamente sobre las prácticas que se llevan a cabo fuera y dentro del aula, actividades que a ellos y ellas les gustaría que se hicieran, espacios que utilizan para incentivar la lectura, tipos de lecturas que realizan, etc.

### **b. Problema central**

La atención del problema de la lectoescritura fue propuesto inicialmente por el personal directivo de la institución, en virtud de que habían venido notando, a partir del año 2011, que existían fallas a nivel de lectura y escritura que se evidenciaban en algunos niños y niñas de básica (no reportaron el número en total) que, con el tiempo, se evidenciaba en los jóvenes de bachillerato. De ahí que concluyeran que el origen de tal dificultad estaba en la Educación Básica. La existencia de esta problemática, según la directiva, quedó demostrada por los siguientes elementos: disminución de la cantidad de niños en el cuadro de honor, el rendimiento de los niños, niñas y jóvenes ha bajado en los últimos dos años, los/as jóvenes no aplican técnicas de búsqueda de información, existen fallas en la comunicación y en el diálogo tanto escrito como verbal en los alumnos/as, los profesores de bachillerato reportan que son frecuentes los errores ortográficos y la pobreza para realizar análisis, entre otros indicios.

Por otra parte, los indicadores que se encontraron a partir de las observaciones, las entrevistas individuales y en la dinámica llevada a cabo con el grupo de 12 niños y niñas de 1° a 3° grado, revelaron que el problema tiene origen en que:

- Las docentes de Educación Básica crean hábitos de trabajo y de disciplina, pero no motivan a la lectoescritura diaria.
  - Los niños y niñas de Educación Básica leen con poca frecuencia en el aula de clase.
  - Los niños y niñas leen casi siempre únicamente el libro de texto.
  - No existen en el aula de clase ni fuera de ésta espacios destinados a la lectura.
  - Los niños y niñas de Educación Básica no hacen uso de la biblioteca.
  - La biblioteca está subutilizada, no hay quien la atienda.
  - Los niños y niñas de Educación Básica no usan la tecnología como herramienta de apoyo a la lectoescritura.
    - Las docentes utilizan métodos tradicionales en su práctica pedagógica para promover la lectura.
    - Las docentes muestran baja motivación hacia la lectura.
    - Subyace una alta exigencia por parte del personal directivo por el cumplimiento de los contenidos.
    - Existe poca integración entre docentes, especialistas y directiva para tratar el problema de la lectoescritura.
      - Existe poca colaboración por parte de los padres y representantes con respecto a reforzar e incentivar en casa la lectoescritura.

- Las docentes son muy académicas, están ceñidas al programa, teniendo como meta el cumplimiento de los objetivos planteados por el mismo.
- La lectoescritura no es una política del colegio.

Derivado del conjunto de eventos e indicadores enunciados anteriormente, el equipo llegó al consenso de que la problemática existente en el colegio con respecto a lectoescritura estaba asociada directamente al bajo desarrollo de prácticas creativas para incentivar la lectoescritura como actividad cotidiana. Ya que mediante las observaciones, se comprobó la inexistencia de espacios destinados a la lectoescritura dentro y fuera de las aulas, el desconocimiento de esta problemática por parte de las docentes entrevistadas, quienes manifestaron apearse al cumplimiento de los objetivos y resaltaron no tener tiempo ni motivación para dedicarse a la lectura individual, placentera y como una actividad diaria. Asimismo, el personal directivo y especialista admitió su responsabilidad en cuanto a que la lectoescritura no haya sido política del colegio, pero que este año se han dado cuenta de que existen estas fallas por los eventos e indicadores asociados a ésta. De la misma forma, aceptaron que a la biblioteca se le ha dado poco uso debido a que no hay ningún personal que la atienda.

Estas situaciones permitieron deducir que las fallas de la lectoescritura presentadas por los niños, niñas y jóvenes del colegio más que tratarse de una situación de no saber leer y escribir, estaba vinculada con la falta de promoción, motivación, innovación y ejecución de estrategias y actividades creativas que permitan que los niños, niñas y los jóvenes lean por el placer de leer y que lo asuman como una práctica habitual que les sirva como herramienta de aprendizaje durante el resto de su vida académica.

#### c. **Actores afectados, los interesados en su solución y los oponentes**

Los actores afectados directamente estuvieron representados por los niños y niñas de Educación Básica en quienes se evidenció la necesidad de poner en práctica estrategias creativas que permitan incentivar la lectoescritura dentro y fuera del aula. El personal directivo constituyó conjuntamente con el equipo ejecutor la fuerza que motorizó la experiencia y los interesados en contribuir a la búsqueda de solución al problema detectado. Asimismo, entre las docentes hay quienes están de acuerdo en que es necesario realizar prácticas creativas de lectoescritura, mientras otras prefieren el método tradicional de enseñanza de la lectura, sin embargo, las mismas podrían catalogarse como actores interesados, en tanto generan y mantienen el problema.

Por otra parte, las especialistas consideran que el problema es importante, sin embargo, tuvieron dudas acerca de la receptividad de actores como las docentes. Finalmente, aunque en el tiempo de ejecución del proyecto no se evidenciaron actores oponentes como tal, se hace necesario informar a la comunidad educativa en general sobre la intención del proyecto (y de otros que vayan surgiendo) de manera que se involucren en el seguimiento del mismo, con el fin de evitar que se conviertan a futuro en posibles oponentes por desconocimiento de lo que está haciendo la institución para atacar las situaciones problemas.

### **Resumen descriptivo del proyecto**

El proyecto “Uso de prácticas creativas para incentivar la lectoescritura como actividad cotidiana en Educación Básica” surge para atender el problema específico ya mencionado, que fue detectado en la fase diagnóstica: el bajo desarrollo de prácticas creativas para incentivar la lectoescritura como actividad cotidiana. En general, toda la población estudiantil y docente podría haber sido objeto de una intervención, sin embargo, se concluyó que era pertinente trabajar en este proyecto con las maestras de Educación Básica.

En función de aportar una solución al problema, se decidió tomar como las razones principales del mismo: la poca interacción entre docentes, especialistas y directiva para planificar y diseñar estrategias y espacios que incentiven la lectoescritura y escaso conocimiento por parte de las docentes de estrategias innovadoras para estimular la lectoescritura, por considerar que eran las que mayor influencia ejercían en la existencia y mantenimiento de las fallas en la lectoescritura; además de ser las causas en las que se observaban mayor viabilidad y gobernabilidad para el logro de los objetivos, tanto en los plazos establecidos para la ejecución del proyecto, como para la sustentabilidad y continuidad en el tiempo del mismo, por parte de los involucrados y toda la comunidad educativa, de manera que se convirtiera en programación permanente en los períodos escolares subsiguientes y que se fuese alimentando y retroalimentando con la experiencia y resultados.

Esta decisión de intervenir las causas descritas se sustentan, en parte, por la escasa política y programas de promoción de la lectoescritura en nuestro país; ejemplo de ello lo encontramos en investigaciones y

experiencias como las relatadas por Morales, Rincón y Romero (2005), quienes realizaron un estudio exploratorio, intentando conocer cómo se promueve la lectura en contextos no escolares en Venezuela, encontrando que no existe una verdadera política de incentivo a la lectura, y las que existen son de iniciativa privada, donde se intenta vender un producto, al mismo tiempo que los motiva a leer. Además, tales autores afirman que, aunque en la motivación hacia la lectura todos somos responsables, la labor y propuestas de proyectos por parte de la escuela son imprescindibles, si se desea disminuir el analfabetismo, y si se desea ampliar el número de lectores autónomos y competentes.

Se consideró, además, que en la medida en que se fortaleciera, actualizara e incentivara a las docentes en el manejo de estrategias creativas para motivar la lectoescritura, reflexionarían sobre la importancia de estas prácticas, así como en el valor del trabajo en equipo entre docentes, especialistas y directiva, en esa medida se garantizarían la viabilidad y sustentabilidad de lo planteado en el proyecto.

A partir de este análisis de la información obtenida en el diagnóstico, se planteó como propósito de la intervención: motivar el uso de la lectoescritura como actividad cotidiana en tres (3) docentes, como multiplicadoras, y aproximadamente a quince (15) docentes en un nivel de sensibilización. Con ello, se pretende impactar a ciento treinta (130) niños y niñas de Educación Básica (30% de la matrícula total de Educación Básica) del colegio, de forma indirecta, a través de las maestras multiplicadoras. Para ello, se diseñaron tres grandes actividades: un taller de concientización para todas las docentes de Educación Básica, acerca de las prácticas creativas de lectoescritura; el modelaje y seguimiento, en tres aulas, de prácticas creativas de lectoescritura y, por último, una reunión con todas las docentes, con la intención de que identificaran variadas estrategias que estimularan la lectoescritura como actividad cotidiana para ser llevadas a cabo fuera del aula.

Actividades que permitirían obtener dos (2) grandes resultados: que las tres (3) docentes de Educación Básica aumenten su conocimiento en el uso de estrategias innovadoras para estimular la lectoescritura; así como la ejecución de actividades fuera del aula, para practicar la lectoescritura.

Estos resultados, a su vez, llevarían a alcanzar el propósito de la intervención:

Elemento de la lógica de intervención	Descripción
<b>Fin:</b> Aumento de la motivación hacia la lectoescritura de los y las niños, niñas de Educación Básica.	Se espera que con la implementación por parte de las docentes, de estrategias creativas con los niños y niñas de Educación Básica que induzcan el uso de la lectura y escritura como actividad cotidiana, en la planificación diaria, tanto las docentes como sus alumnos/as, incrementarán el uso autónomo y competente de espacios y materiales destinados para la lectoescritura, siendo indicadores de un aumento en la motivación hacia el uso de estas habilidades.
<b>Propósito:</b> Tres (3) docentes aplican prácticas creativas para incentivar la lectoescritura como actividad cotidiana, con los niños y niñas de Educación Básica, durante el año escolar 2011-2012.	Una vez aprendidas y/o reforzadas estrategias y diseño de acciones creativas no formales, para incentivar la lectoescritura, las docentes participantes del taller implementarán en su planificación habitual, dichas acciones con sus alumnos/as.
<b>Resultado 1:</b> Tres (3) docentes aumentan su conocimiento en el uso de estrategias innovadoras para estimular la lectoescritura, durante el año escolar 2011-2012.	Con la adquisición de estrategias innovadoras para estimular la lectoescritura, es decir, el aprendizaje del diseño de acciones no formales, que se ajusten a las características e intereses tanto de los niños como de la sociedad, alejadas de un sistema ritualista, como lo propone Zaki (1994) para considerar a la lectura y escritura como actividades de uso cotidiano y autónomo, a través de un taller, se pretende que las 3 docentes de Educación Básica, aumenten su conocimiento de actividades para estimular la lectoescritura.
<b>Resultado 2:</b> Docentes y personal directivo identifican al menos 2 estrategias para incentivar la lectoescritura fuera del aula, durante el año escolar 2011-2012.	Se espera como producto de la concertación y acuerdos entre la directiva y las docentes de Educación Básica, la identificación de estrategias que puedan ser realizadas fuera del aula de clase y estén destinadas a incentivar a la lectoescritura como actividad cotidiana, y no sólo como parte de una obligación o tarea escolar por realizar.

Tabla N° 1: La lógica de Intervención del Proyecto

Por otra parte, durante el proceso de familiarización se dio el reconocimiento de los involucrados/as o participantes del proyecto, tales como el equipo decisor de la UCV (conformado por 3 estudiantes de la maestría de Psicología del Desarrollo Humano), los futuros beneficiarios de la intervención, como son los

docentes y los niños y niñas de educación básica del Colegio San Antonio de la Florida. A medida que se realizaron observaciones en la institución y se conversó con la subdirectora, aparecieron la coordinadora y la directora como miembros de lo que se llamó la Directiva (3 participantes); a la vez, se identificaron a las especialistas, es decir, a la psicóloga, la psicopedagoga y la orientadora (3 participantes), quienes, finalmente, poco contribuyeron en la ejecución del proyecto. Los padres y representantes únicamente están referidos en las entrevistas.

Como beneficiarios directos se cuenta a tres (3) docentes y aproximadamente ciento treinta niños y niñas (130) de Educación Básica (30% de la matrícula total de Educación Básica), del Colegio “San Antonio de La Florida”. Como beneficiarios indirectos se cuentan al resto de los niños y niñas cursantes de Educación Básica, estimándose un número de trescientos (300) y a los demás docentes también de educación básica, contabilizándose un aproximado de quince (15).

Con la intención de seleccionar a los beneficiarios y participantes, el análisis del campo de fuerzas (Figura N° 1) sirvió para identificar la posición de los actores, sea a favor o en contra del proyecto, según su conocimiento o desempeño durante la experiencia, como señala Recagno-Puente (2009). En lo que se refiere a los y las participantes en el proyecto de lectoescritura se puede observar que los puntajes positivos se refieren a estar “a favor”, mientras que los negativos implican “estar en contra”.

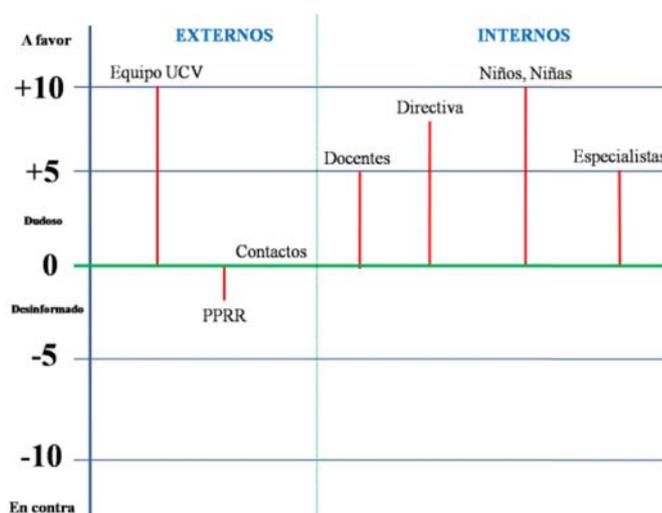


Figura N° 1: Campo de fuerzas

Así, se tiene que actores como la directiva, el equipo UCV y los niños y las niñas han sido los que han representado una fuerza impulsora de la experiencia, en tanto consideran que existe un problema de lectoescritura creativa, por una parte, y en cuanto a los alumnos y las alumnas desean ampliar sus prácticas lectoras. En cuanto a las docentes, algunas están de acuerdo en que es necesario realizar prácticas creativas de lectoescritura, mientras otras prefieren el método tradicional de enseñanza de la lectura. Por su parte, los padres y representantes no fueron convocados, sin embargo, los demás involucrados e involucradas opinan que ellos son responsables de las dificultades de sus hijos e hijas en cuanto a la lectura, por no incentivar el hábito. Por tanto, el principal criterio para la selección consistió en que fuesen aquellos a los que el problema más afecta (niños y niñas), y por otro lado, aquellos que pueden impulsar un cambio y sustentar el proyecto en el tiempo (docentes y directiva) acompañados, momentáneamente, por el equipo de la UCV.

Para la incorporación de personas interesadas, se invitó a todas las docentes de Educación Básica, incluyendo a las especialistas (Educación Física e Inglés) al taller, sesión de seguimiento y de evaluación, de manera que participaran la mayor cantidad posible de personas que pudieran impulsar el proyecto. Además, el plantear identificar y planificar actividades para incentivar la lectoescritura fuera del aula, además de ser una estrategia que contribuyera a motivar a los beneficiarios directos, también se perseguía ganar fuerzas, involucrando a otras personas de la comunidad educativa así como mostrar algunos productos que ayudaran a neutralizar a posibles oponentes del mismo.

### Vinculación con la psicología del desarrollo humano y otros enfoques transversales

La lectura está presente en todos los ámbitos de la vida social, principalmente a todo lo largo de la escolaridad, y en todas las áreas de la educación formal. Por ello, es fundamental que la escuela sea la principal promotora del incentivo hacia la lectoescritura como actividad cotidiana, y dentro de ella el fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión de los textos, así como la motivación a producir conocimiento a través de la escritura, deben ser impulsados no sólo desde el área de Castellano y Literatura, o Lengua, sino a través de todas las actividades específicas de cada área (Carmona, 2009).

Vargas (2001) señala que “en el proceso de la lectura hay dos momentos bien importantes: el primero, cuando se aprende a leer; y el segundo, cuando se aprende leyendo” (24). Esto es de suma importancia, pues este segundo momento es trascendental en la vida académica de los estudiantes, a cualquier nivel del sistema educativo. No obstante, numerosas investigaciones, así como la realidad, nos demuestran que éstos no están siendo focos de atención para la escuela, como en el caso de la institución que se está interviniendo. Esta autora llama la atención sobre la baja motivación, no sólo por parte de los alumnos sino y principalmente, de parte de los docentes, hacia la lectura “El rechazo a esta actividad por parte de algunos maestros es, en mi opinión, una razón bien importante en el bajo desempeño lector del alumno” (24).

Por su parte, Zaki (1994) afirma que el sistema de educación formal poco se adecúa en “atender de modo eficaz y eficiente, a las características y exigencias del individuo y de la sociedad” (1). De esta manera propone la urgente incorporación de estrategias no formales, basadas en las características y necesidades, tanto de los estudiantes como de la sociedad, para producir cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, basados en el fortalecimiento de la lectura, analizando el nuevo rol que adquirirían los docentes como agentes facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así que, estos autores enfatizan en la importancia de considerar la lectoescritura como un conjunto de habilidades imprescindibles para un adecuado desarrollo académico y personal de los alumnos, y consideran a la escuela, y en ella a los docentes, como sus principales promotores.

Esta problemática es de sumo interés en el ámbito de la Psicología del Desarrollo Humano, ya que la lectura y escritura constituyen habilidades importantes para la comunicación integral de los niños/as, jóvenes y adultos. La lectura y escritura son formas de comunicar los pensamientos, sentimientos y emociones de los seres humanos a través del lenguaje, que denota –como lo señalaba Piaget (1971)– la transformación de esquemas prácticos en representaciones mentales, el manejo de símbolos y la adquisición de la capacidad cognitiva de darle significación a las cosas. En este sentido, lenguaje y lectoescritura son conceptos vinculados que suponen un aspecto específico del desarrollo infantil. Dentro de este mismo orden de ideas, el proceso del lenguaje ha sido estudiado desde la Psicología del Desarrollo Humano a partir de diferentes modelos, entre los que destacan el modelo conductista, el modelo sintáctico, el modelo semántico-cognitivo y el modelo sociolingüístico.

El modelo conductista, tal como lo expresa Owens (2003) “resta importancia a la estructura del lenguaje [...] se concentran en la producción de cierto tipos de respuestas, y en la determinación de cómo pueden aumentarse o disminuirse” (32). Cabe destacar que para esta teoría el método de adquisición del lenguaje se da por vía del reforzamiento. En el modelo sintáctico, cuyo representante es Chomsky se subrayó la existencia de una capacidad innata y específica en el ser humano para la adquisición del lenguaje. Para Chomsky (1965), “el organismo humano [...] es psicológicamente activo y lingüísticamente creativo (citado por Owens, 2003: 48), por ello la adquisición del lenguaje no depende de influencias externas sino de mecanismos internos de procesamiento presentes de forma innata.

A partir del modelo semántico-cognitivo se comenzó a dar importancia al significado. De acuerdo con la hipótesis semántica “el significado es una forma de representar mentalmente la experiencia” (Owens, 2003: 52), En este sentido, los niños empiezan a expresar a través del lenguaje las cosas que sienten y piensan; para este modelo el lenguaje constituye una forma de representar el mundo. Finalmente, para la teoría sociolingüística, el énfasis está centrado en la influencia que tiene la interacción social y comunicativa para el desarrollo del lenguaje. Sobre este aspecto Owens (2003) señala que el lenguaje se desarrolla para expresar intenciones, pero su progreso también dependerá del modelado y la retroalimentación que va a tener el niño por parte de sus padres.

Partiendo de la base de que lenguaje y lectoescritura son procesos que tienen relación directa, es importante considerar que ambos están mediados no sólo por el desarrollo físico, intelectual, emocional y moral, los cuales se integran al crecimiento global del niño y niña, permitiéndole lograr dicho aprendizaje de manera óptima, sino también por los factores del ambiente, que rodean tal desarrollo. Por ello, para lograr con éxito un buen y eficaz desempeño de estas funciones es importante considerar la intervención de todos esos procesos.

Finalmente, la motivación constituye uno de los factores ligados al contexto que permite el avance significativo del aprendizaje y la práctica de la lectoescritura. Para los niños y niñas que se inician y consecuentemente prosiguen sus estudios en las escuelas resulta de gran valor contar con espacios de lectura que satisfagan sus necesidades, intereses e inquietudes para que este proceso tenga un verdadero sentido y significado para ellos y ellas.

El término motivación hace referencia al conjunto de estímulos e incentivos que mueven a una persona a reaccionar y actuar de determinada manera. En este sentido, la palabra motivación siempre cuenta con una connotación positiva ya que es aquello que genera energía e interés cuando es necesario conseguir algún fin determinado. Sobre este concepto Alonso (1995) destaca que para motivar a un/a alumno y alumna en el estudio, como en cualquier otra actividad, es necesario poner en juego un conjunto de estrategias concretas que resulten atractivas, novedosas y sorprendentes.

Cuando se trata del aprendizaje y consolidación del proceso de lectoescritura, la creatividad es muy importante, por ello resulta esencial que las actividades y ejercicios estimulen del desarrollo del pensamiento divergente, para que los niños busquen diferentes alternativas ante una situación dada. Al estimular dicho pensamiento, les damos la oportunidad de crecer siendo seres autónomos, seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones y, de esa forma, los educamos para la vida y no sólo para el momento. La práctica de la lectoescritura debe convertirse en un proceso dinamizador que le brinde al educando una experiencia agradable, llena de sentido y significado, donde no se generen angustias frente a las equivocaciones, sino que éstas sirvan para fortalecer el aprendizaje.

El gran reto de los docentes de hoy en día está en considerar las oportunidades y espacios oportunos y adecuados para incentivar, motivar y guiar a sus alumnos y alumnas hacia la lectoescritura como actividad espontánea, cotidiana, donde se haga un esfuerzo por abandonar o cambiar las prácticas pedagógicas rutinarias y adaptarlas al nuevo contexto, necesidades, motivaciones e intereses de los niños y niñas. El inicio no resulta una tarea sencilla cuando los docentes vienen de hacer sus prácticas habituales de una misma forma durante mucho tiempo, sin embargo, creemos en la oportunidad de crear espacios para incentivar la lectoescritura cotidiana y espontánea partiendo de las motivaciones e interés de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

## Ejecución

Las actividades planificadas para la fase de intervención con las maestras de Educación Básica del colegio fueron realizadas en su totalidad durante el período Octubre 2011 - Enero 2012. Con la finalidad de lograr que tres (3) docentes aumentaran su conocimiento en el uso de estrategias innovadoras para estimular la lectoescritura, durante el año escolar 2011-2012, se diseñó, en primer lugar, un taller de 4 horas académicas de duración, para concientizar a las quince docentes acerca de la importancia de las prácticas creativas de lectoescritura y promover en ellas el cambio de sus prácticas de lectoescritura en el aula. Para ello, se trabajó, bajo la modalidad de subgrupos y plenarias, con textos, videos y una serie de escenas relacionados con el tema de la lectoescritura creativa. Cada docente se convirtió en una “estudiante”, de manera que ensayó las distintas opciones para la lectura, desde su propia imaginación, invención, reflexión, pensamiento, para aproximarse al arte de crear y al placer de leer.

Previamente se hizo la presentación a la directiva para fijar la fecha, se elaboraron los materiales de apoyo y la logística, acciones que fueron cumplidas en un 100% y en el tiempo estimado. En cuanto a la realización del taller, éste tuvo una demora causada por la impuntualidad de quien tenía la llave del salón y de algunas docentes que llegaron con retraso. Su duración fue de 3 horas. Las dinámicas se llevaron a efecto según el plan, es decir, primero conocer los nombres y expectativas de las participantes y generar compromiso con las prácticas creativas, luego, incentivar el pensamiento creativo y la disposición al cambio. Luego, mediante un video se propició la reflexión sobre la lectura y, finalmente, se fomentó la participación creativa en la elaboración de un recurso propio (por grupos) de apoyo a la lectoescritura. La participación de la mayoría de las docentes fue activa.

Sin embargo, es preciso señalar que, en el inicio de la sesión, las participantes mostraron algunas resistencias, pero a medida que se iban desarrollando los aspectos revelaron alto porcentaje de participación. Cuando las asistentes estaba más motivadas hubo que realizar ciertas improvisaciones para finalizarla antes del tiempo acordado debido a la aparición de un facilitador que les daría una charla, hecho éste que nos restó tiempo para chequear con las docentes sus opiniones acerca del desarrollo de la actividad. A pesar de esta traba, como antes se afirmó, se considera que las docentes adquirieron nuevos

conocimientos, nuevas experiencias y estrategias que les permitirán planificarlas y ejecutarlas en las sesiones de lectoescritura con sus alumnos y alumnas.

En segundo lugar, se realizó una sesión en aula en donde se modelaron 2 estrategias para la práctica creativa de la lectoescritura, para cada una de las tres docentes elegidas por la directiva, seguida por una sesión de seguimiento en la que cada docente preparaba la clase utilizando prácticas creativas de lectoescritura. Con la docente de primer grado se modelaron las siguientes experiencias: “El tendedero literario”, “¿Dónde está?” y “Equilibristas y Malabares”, siendo los/as niños/as los actores principales de la actividad creando y leyendo. La primera incentivó la escritura de palabras que tuviesen las letras r y rr; la segunda y la tercera buscan desarrollar los conceptos matemáticos de adelante, atrás, delante de, detrás de, a partir de actividades cotidianas. En este caso la maestra fue muy colaboradora y la sesión se cumplió al 100%.

Con la maestra de tercer grado se modelaron las siguientes experiencias: “El momento del Cuentacuento” y “Escribiendo mi propio cuento”, permitiendo a los niños y niñas desarrollar su creatividad respondiendo a las preguntas acerca del contenido y de su sentir y, por supuesto, al inventar y narrar su propio cuento. Con las dos estrategias se buscaba abordar el tema de la familia, la identidad, la autoestima. También en este caso la maestra fue muy colaboradora y la sesión se cumplió al 100%. En esta sesión participó una invitada, especialista en prácticas creativas para incentivar la lectoescritura.

Con la maestra de cuarto grado se hizo modelaje, desde lo lúdico y la corporalidad, los niños y niñas leyeron en voz alta un texto sobre los números y se comentó mediante preguntas generadoras. Luego, se realizaron operaciones matemáticas con números decimales en una dinámica grupal, en donde cada uno representaba a un número. Por último, cada niño/a escribió su opinión acerca de la actividad. La sesión se cumplió al 100% y hubo total colaboración de parte de la docente y de los alumnos y alumnas.

En suma, se evidenció una alta participación y motivación de la mayoría de las maestras participantes y excelente recepción y apertura por parte de los/as estudiantes en los grados en donde se trabajó, tanto el modelaje como el seguimiento. En esta última actividad, las maestras incorporaron no sólo nuevos conocimientos sino una nueva forma de hacer de la lectoescritura una experiencia llena de emoción, diversión y aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, se puede decir que se logró cumplir con lo planificado, el tiempo y las docentes seleccionadas, pero en el doble del tiempo, pues una de las coordinadoras del proyecto, encargada de hacer la sesión con una de las docentes, no pudo realizarla en la fecha prevista, por enfermedad. No obstante, en la semana siguiente se recuperó la actividad, sin causar mayores inconvenientes a la marcha del proyecto. Se dispuso de muy poco tiempo para conversar con las docentes, antes y después de realizar la actividad de modelaje y seguimiento, para aclarar la intención de estas actividades, y al culminarlas para reflexionar sobre lo realizado. De igual forma, no hubo posibilidad de establecer una retroalimentación que enriqueciera el trabajo realizado en la sesión de seguimiento, de manera de potenciar las actividades implementadas por las docentes.

Por otra parte, se efectuó una mesa de trabajo donde las docentes identificaron al menos 2 estrategias para incentivar la lectoescritura fuera del aula. Para obtener ese resultado, en la reunión se abordaron los siguientes aspectos: (1) un recuento del ciclo de vida del proyecto; (2) se compartió la experiencia en las sesiones de modelaje y seguimiento llevadas a cabo con tres docentes y sus respectivos alumnos/as; (3) se indagó sobre lo implementado hasta este momento para incentivar la lectoescritura en aula; (4) se realizó el ejercicio “Ruta de la lectoescritura”. Todos los grupos trabajaron en hacer una ruta con 3 estaciones: en la primera se describió muy brevemente en qué estado se encuentran actualmente en cuanto a la lectoescritura; una segunda estación se refiere a lo que se quisiera alcanzar al final del segundo lapso y una tercera lo que quisieran obtener al finalizar el año escolar en cuanto a las prácticas de lectoescritura. A la vez, identificaron 2 estrategias para implementarlas fuera del aula, considerando su disponibilidad de tiempo, recursos y gobernabilidad. (5) se hizo una plenaria en donde compartieron planes y compromisos.

La mesa de trabajo se realizó en la fecha prevista, de acuerdo con la disponibilidad de la institución, así como en el tiempo planificado. Al principio de la reunión las docentes se mostraron poco interesadas. A medida que fue avanzando, la mayoría coincidió en la importancia de seguir trabajando en función de implementar más actividades creativas que motiven a los niños y niñas a leer como actividad cotidiana. Alrededor de 8 docentes expusieron estrategias que han estado practicando en aula; luego, todas participaron en la planificación de dos estrategias para ser puestas en marcha dentro del aula, y dos estrategias fuera de la misma, a partir del mes de enero y durante el resto del año escolar.

Lamentablemente la directiva fue la gran ausente, algunos docentes pedían su presencia para acordar qué y cómo hacer las estrategias fuera del aula. La directiva se excusó por sus múltiples ocupaciones, no

obstante, comentaron estar planificando, junto con la Sociedad de Padres y Representantes, estrategias a implementar fuera del aula, como la dotación y acondicionamiento de la biblioteca, concurso de deletreo para los niños de segunda etapa de básica; entre otros.

## Resultados y efectos del proyecto

### a. Plan de Evaluación:

Durante las fases de diagnóstico, formulación y ejecución de la intervención, se llevaron a cabo algunas acciones de valoración del proyecto. En tal sentido, para efectuar la evaluación, en principio, se realizó un análisis *ex ante* con la finalidad de constatar la articulación entre los diferentes aspectos interdependientes, revisar la suficiencia de los planteamientos y su adecuación al contexto. Para ello se analizaron, por una parte, la pertinencia, a saber, la relevancia del problema por resolver, en este caso la práctica creativa de la lectoescritura como actividad cotidiana de los y las alumnos/as del colegio. Adicionalmente, se consideró su viabilidad, es decir, la posibilidad real de ejecutar el proyecto y que éste continúe al finalizar la intervención externa. Por otra parte, se examinó la coherencia o lógica interna del proyecto y su evaluabilidad, esto es, la claridad tanto de los enunciados de los objetivos y actividades como de los indicadores y medios de verificación.

El plan de evaluación sirvió para llevar a cabo una evaluación *ex post*, donde se valoran los resultados, los efectos y posibles impactos del proyecto, en tanto cambios en la comunidad educativa que sean atribuidos a la intervención. También se identificaron los factores que favorecieron y los que obstaculizaron la realización de las actividades, según las beneficiarias directas, así como la apreciación del equipo ejecutor acerca de los resultados obtenidos y de las posibilidades de alcanzar el propósito y el fin del proyecto.

A tal efecto, se escogió la perspectiva de Gallegos (2000), es decir, “El enfoque del monitoreo y la evaluación participativa (MEP): batería de herramientas metodológicas”, en el que plantea estrategias para la intervención e incorporación de la población local, es decir, los beneficiarios, en los distintos niveles del proceso de evaluación, para lograr así fomentar el aprendizaje, las capacidades locales y el empoderamiento de las docentes, facilitando un proceso de evaluación y monitoreo más efectivo y eficiente, que responda a las necesidades detectadas y atendidas, lo cual constituye la finalidad última del proyecto diseñado y ejecutado; además se pueden estimar los efectos e impactos de la intervención.

Este enfoque tiene los siguientes criterios: (1) La participación activa de la comunidad o población local; (2) Aprendizajes continuos, traducidos en “la construcción de capacidades locales de evaluación y el fortalecimiento institucional” (Gallegos, 2000: 7); (3) Negociación, que permite articular las diferentes visiones, necesidades y demandas, desarrollando el sentido de empatía entre los beneficiarios; además, de generar transformaciones en las relaciones de poder forjadas durante el proceso; (4) Flexibilidad, en cuanto permite proponer tantos enfoques de evaluación participativa como contextos donde se aplica, que se ajusten a las necesidades y circunstancias locales, privilegiando lo dinámico y flexible en esta situación.

Es relevante mencionar lo significativo del empoderamiento de los involucrados e involucradas de manera de alcanzar la autosustentabilidad que garantice la prosecución del proyecto.

Por otra parte, el objetivo general de esta fase del proyecto es: evaluar el aprendizaje y el empoderamiento del personal directivo, docente y alumnos y alumnas de la U.E Colegio San Antonio de la Florida para desarrollar prácticas creativas que permitan incentivar la lectoescritura como actividad cotidiana. Y los objetivos específicos son:

1. Analizar, en forma crítica, los cambios más significativos que se han producido durante la intervención.
2. Determinar los resultados obtenidos en relación con la eficacia y eficiencia de la intervención realizada y su contribución al logro del propósito.
3. Considerar los logros y aciertos encontrados durante el proceso de intervención a fin de que sirvan de guía para la planificación de acciones futuras.
4. Reconocer las dificultades y desaciertos de la experiencia de intervención a fin de implementar los correctivos pertinentes.
5. Determinar los resultados inesperados y su contribución al logro del propósito.
6. Identificar los aprendizajes obtenidos por los beneficiarios, que promuevan el fortalecimiento de prácticas creativas que incentiven la lectoescritura como actividad cotidiana.
7. Dar cuenta de los recursos utilizados en el proyecto.

8. Proponer recomendaciones que permitan aprovechar los resultados alcanzados y disminuir las dificultades encontradas.

Dentro del “Enfoque del monitoreo y la evaluación participativa (MEP): batería de herramientas metodológicas” (Gallegos, 2000), se seleccionó el método de “Análisis de Acontecimientos Críticos”, el cual permitió identificar los eventos más significativos que ocurrieron a lo largo de la intervención, —logrados, no logrados y “omitidos”—, respecto de los objetivos planteados. Asimismo, se determinarán los cambios que se han producido como consecuencia de la intervención realizada.

Esta forma de evaluación participativa se adapta muy bien a contextos pequeños o limitados, como es el caso en estudio, dado que las docentes tienen poco tiempo y espacio de acción fuera de las aulas. También es preciso destacar la imposibilidad del equipo para hacer un seguimiento, es decir, una evaluación continua de los resultados del proyecto, dado que nuestras visitas al colegio estaban estrictamente ceñidas a las actividades establecidas y autorizadas. Así, la posibilidad de que ellas se empoderen, adquieran mayor confianza en su propia capacidad para ir enriqueciendo las prácticas creativas de lectoescritura en su diaria labor, de forma autónoma y permanente, sin depender de las indicaciones exclusivas de la directiva, constituye uno de los ejes centrales de esta propuesta evaluativa que enfatiza la participación de los actores. En principio, resultó importante evaluar los cambios en la formación de las docentes en el uso de prácticas creativas de lectoescritura, en la aplicación de las estrategias obtenidas en el taller y en la sesión de modelaje, el uso de recursos varios para apoyar el empleo de las técnicas y, finalmente, cualquier otro cambio que las maestras identifiquen durante la evaluación. Para obtener esta información se indagó en áreas como su formación, la aplicación de nuevas estrategias creativas para incentivar la lectoescritura como práctica cotidiana, el uso de recursos varios para apoyar la aplicación de las estrategias, por ejemplo, ¿Qué tipos de libros proponen los niños/as para ser leídos en aula?; ¿Qué hacen los niños/as en la biblioteca?; ¿Qué opinan los alumnos/as de los libros que las docentes les han propuesto leer?; ¿Qué tipos de libros acordaron niños/as y docentes para trabajar en la semana?; entre otras interrogantes.

Se utilizó como técnica principal para recoger la información un “Grupo Creativo de Discusión” con las maestras de Educación Básica, en la cual estuvieron presentes las 3 docentes con quienes se trabajó el modelaje en aula. La sesión se grabó en audio.

Dado el contexto y las ya conocidas limitaciones de horario de las docentes, se llevó a cabo una sola sesión grupal llamada “Grupo Creativo de Discusión” porque tuvo elementos de una *entrevista grupal* en tanto que, en principio, fue orientada por algunas preguntas para obtener información básica; en segundo lugar, porque permitió una “reacción” grupal compuesta por respuestas diferentes y, tercero, porque admitió la participación de todas las docentes exponiendo sus experiencias con las prácticas creativas de lectoescritura. Una vez obtenidas las informaciones preliminares, se trabajó como en un *grupo de discusión*, para decidir cuáles son los eventos más significativos —logrados, no logrados y “omitidos”—, dados los objetivos del proyecto y se señalaron los cambios que se han producido en cuanto a las prácticas creativas de la lectoescritura. Una vez consensuadas las ideas, desde el respeto por la opinión de las otras y el logro de argumentaciones más profundas acerca de los resultados y sus efectos, se procedió a diseñar una lista de compromisos a modo de *cierre creativo*, por parejas. Esta actividad de evaluación abrió la posibilidad de que emergieran otras informaciones acerca de temas conexos, tales como conflictos, temores, dudas, iniciativas, entre otros.

La directiva, en las personas de la subdirectora y de la coordinadora, hizo presencia en el evento, lo que fue aplaudido y apreciado por las docentes.

En síntesis, el diseño general de la evaluación de este proyecto tuvo dos partes. La evaluación *ex ante*, es decir, el análisis que se realizó en cuanto a los criterios que se observan en la Figura N° 2: pertinencia, relevancia del problema, viabilidad, lógica interna del proyecto y evaluabilidad. Además, la evaluación al finalizar la intervención (*ex post*) que consistió en construir consensos con la participación activa de todas las maestras de Educación Básica del colegio, acerca de los efectos de los resultados y de los posibles impactos del proyecto, de los cambios significativos (logrados, no logrados y “omitidos”) ocurridos en el transcurso de la intervención en cuanto al tema de la práctica creativa de la lectoescritura, del aprendizaje y empoderamiento de las docentes para obtener autonomía y persistencia en la formación, diseño y aplicación de prácticas creativas de lectoescritura con los alumnos y alumnas del colegio.

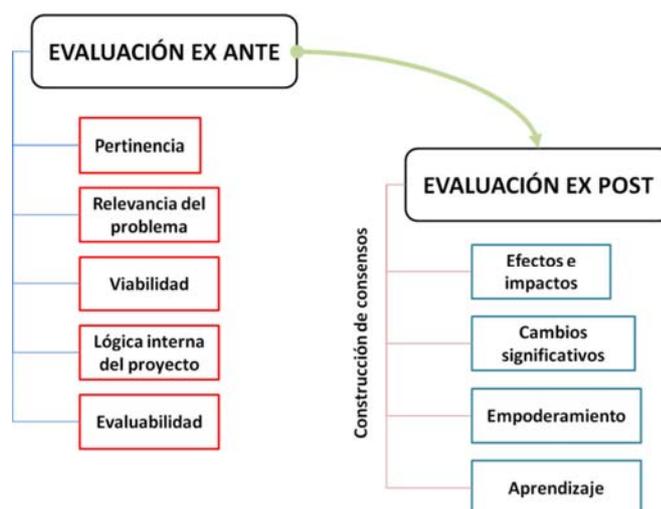


Figura N° 2: diseño de la evaluación del proyecto

Finalmente, los criterios de validez fueron dados por el cruce de métodos y estrategias para evaluar, de manera de contar con las diferentes visiones de todos los involucrados e involucradas, y el análisis de si la intervención ha sido útil para la población local, en nuestro caso, para las maestras de Educación Básica del colegio.

b. **Resultados y efectos:**

Al finalizar el trabajo “Uso de prácticas creativas para incentivar la lectoescritura como actividad cotidiana en Educación Básica”, se puede afirmar que los resultados previstos, es decir, el aumento del conocimiento de las docentes en el uso de estrategias innovadoras para estimular la lectoescritura, durante el año escolar 2011-2012, se cumplió, dada la asistencia de las maestras al taller, a las sesiones de modelaje y seguimiento y, sobre todo, a las referencias expresadas por ellas mismas acerca de las prácticas que han usado en clase. En referencia al segundo resultado pautado en la planificación, se cumplió de manera diferente a la estimada, porque la directiva no asistió a la sesión. Entonces, por su parte, las docentes diseñaron conjuntamente, en la mesa de trabajo, estrategias para incentivar la lectoescritura fuera de las aulas, y la directiva lo hizo por su lado, es decir, puso en funcionamiento la biblioteca.

En cuanto a los efectos del proyecto, se considera que el cambio más significativo que se produjo durante la intervención, fue el surgimiento dentro del grupo de maestras, de un pequeño grupo que expresaron su deseo de dar continuidad al proceso de transformación de la lectoescritura como área prioritaria en el colegio. El nuevo reto que identificaron, durante la sesión de evaluación participativa, fue hacer hincapié en la escritura de los niños y las niñas. Por tanto, se puede considerar éste como un fruto deseado pero no esperado.

Las actividades propuestas en el proyecto propiciaron el encuentro de las maestras para compartir con sus compañeras de labor sus ideas, creaciones, inquietudes en relación con el tema de la lectoescritura. Aunque parezca un resultado simple, causó impacto en la directiva ya que se están planteando abrir reuniones con las maestras para tratar exclusivamente el tema de la lectoescritura, fuera de los encuentros formales de docentes.

Adicionalmente, es importante decir que de las quince (15) docentes que asistieron al taller, algunas mostraron inquietudes que las describe como potenciales multiplicadoras, en cuanto a la necesidad de tomar en cuenta lo que a los niños y niñas les gusta para así convertir el acto de leer en una actividad placentera, divertida y creativa. Por tanto, los otros beneficiarios: los niños y las niñas tienen ahora una nueva opción “dar rienda suelta” a su creatividad al momento de la lectura y de la escritura, apoyados por algunas de sus maestras.

Es indudable, por otra parte, el efecto causado por la presencia del equipo ejecutor, desde el inicio del diagnóstico, porque las preguntas sobre los espacios para la lectoescritura dentro de la institución, parecieran haber generado reflexiones e inquietudes por reactivar la biblioteca, como espacio físico y como actividad permanente para los alumnos. Sobre este aspecto se dieron otros resultados, deseados pero no esperados, fueron prácticos: su inclusión en el horario regular de actividades y el planteamiento de la directiva a la Sociedad de Padres para su acondicionamiento. La apertura de la biblioteca y la posibilidad de usarla por una hora creó gran expectativa en los alumnos y en las alumnas de Educación Básica; más aún, cuando decidieron remodelarla y la cerraron. Esto aumentó significativamente los deseos de niños y

niñas de realizar actividades allí, por tanto, es una nueva oportunidad para seguir promocionando la lectoescritura en toda la comunidad educativa, así se consolidaría el logro del propósito del proyecto. Adicionalmente a esta iniciativa de la directiva para incentivar la lectura fuera del aula, se está pensando en realizar concursos que animen a los alumnos y alumnas del colegio a interesarse por el tema del lenguaje oral y escrito.

Adicionalmente, el cumplimiento del equipo ejecutor en sus actividades, reuniones, talleres, demostró a la directiva y maestras del colegio el nivel de seriedad y profesionalismo, lo que, a su vez, generó confianza en las maestras y agradecimiento por parte de la directiva. Esto puede contribuir en el futuro cercano a que las docentes sigan formándose y aportando ideas en relación con la temática de la lectura y la escritura como actividad creativa y cotidiana.

Es interesante destacar que aún persisten visiones diferentes en cuanto al uso de la biblioteca, mientras la directiva abrió ese espacio con la única intención —expresada por la subdirectora en la reunión de evaluación— de que los niños y niñas fueran a la biblioteca a leer por el simple placer de hacerlo, las maestras están preocupadas diseñando actividades, a veces, complejas para darle un uso “formal” a esa hora de trabajo. Sin embargo, la sesión de evaluación participativa tuvo efectos inmediatos en la subdirectora, quien se dio cuenta de la situación y reafirmó la disposición del colegio de reunir a las maestras alrededor del diálogo sobre esa temática en particular.

Se considera que el proyecto “Uso de prácticas creativas para incentivar la lectoescritura como actividad cotidiana en Educación Básica del Colegio San Antonio de La Florida” cumplió con su propósito en cuanto varias maestras (más de 3) ya utilizan prácticas creativas en sus aulas y están pendientes de motivar a los niños y niñas para que lean y hagan actividades alrededor de ese acto, como es, conocer palabras, interpretar textos, escenificar personajes, entre otros recursos de aprendizaje. El incentivar la lectoescritura también favorece la relación y la vinculación de los niños y niñas con su contexto cultural y social, elementos que les otorgan identidad y pertenencia a su grupo, a su estar en el mundo, dimensiones que están presentes en el desarrollo humano.

Por tanto, el proyecto de lectoescritura creativa también resulta de interés para el área de la Psicología del Desarrollo Humano, ya que en resumidas cuentas, la lectura y la escritura son herramientas que se van adquiriendo a lo largo del desarrollo evolutivo y cognoscitivo del ser humano, así que el logro o dificultad para la adquisición de tales habilidades están relacionadas no sólo a factores de tipo biológico-orgánicos, sino también a los factores condicionantes del medio en que el niño y la niña se desarrollan. De allí que resulte relevante la investigación, el estudio y el diseño de proyectos que contribuyan a valorar el aprendizaje de la lectoescritura no sólo como requisito institucional para promover de un grado a otro, sino como un instrumento que permita el aprendizaje de nuevas destrezas, el descubrimiento de un mundo mágico a través de las palabras y un encuentro placentero con la comunicación, el lenguaje y los libros, que permita una adecuada comunicación con los demás, con el mundo.

En suma, al diagnosticar el problema central y sus causas principales, diseñar y ejecutar la intervención salvando algunos factores obstaculizadores y evaluar el proyecto con la participación de las maestras y la directiva, y obtener los resultados previstos y varios efectos importantes a nivel de las directoras y las maestras, se puede afirmar que el proyecto fue pertinente para la necesidad sentida y expuesta por la directiva al inicio de la relación del equipo de la UCV con el colegio. El proyecto tiene sostenibilidad en la medida en que la directiva siga tomando decisiones que facilitan el proceso de formación y diálogo de experiencias de las maestras, y éstas participen activamente y colaboren con sus compañeras tomando como causa común el aprendizaje de la lectoescritura de sus alumnos y alumnas. Además, el colegio tiene capacidad institucional y de gestión como lo demostró la directiva al tener la apertura para hacer los cambios necesarios que permiten transmitir en los alumnos la motivación de leer con placer diariamente, como la incorporación de rincones de lectura, espacios dentro de la institución destinados a la lectoescritura, la ambientación y actualización de la biblioteca. Incluso, la institución cuenta con recursos propios para atender el proyecto de lectoescritura, porque a pesar de que el costo por matrícula y mensualidades no son tan elevados, se cuenta con una colaboración económica aportada por cada familia para atender otros gastos administrativos.

### **Lecciones aprendidas**

Aunque al inicio de la formulación del proyecto se nos explicó y ejemplificó el uso del enfoque del Marco Lógico (ML) para la elaboración sistematizada de un proyecto social, la redacción y diseño del árbol de problemas y de objetivos resultó ser una tarea ardua. Sin embargo, reconocemos que una vez que se

tiene establecida la matriz del marco lógico, el trabajo va desarrollándose en forma secuencial, teniendo una idea clara de cuál es el camino a seguir para alcanzar el propósito establecido con la intervención, pudiendo lograr de manera eficaz un cambio favorable para la institución, objeto del proyecto.

No obstante, aunque la estrategia de Marco Lógico para la planificación del proyecto resulta ser una herramienta bastante idónea y cómoda para contribuir a guiar dicho proceso, en la práctica la realización del mismo requirió hacer ajustes en los tiempos de ejecución de las actividades en virtud del surgimiento de algunos imprevistos. Así, la lógica del proyecto se mantuvo gracias a la consistencia y coherencia, que apoyadas en la metodología del ML, teníamos especificadas. Partiendo de esta experiencia consideramos que, con frecuencia, los diferentes proyectos sufren modificaciones en la práctica, pero si éstos se sustentan coherentemente dichos ajustes no alteran su propósito, de allí que sea importante que podamos tener la flexibilidad en la planificación, para aceptar los cambios y ajustes que se requieran realizar a favor del logro de lo que se tiene planificado.

Por otra parte, asumimos que todas las modificaciones en cuanto a la duración de las actividades, se realizaron tomando en cuenta las restricciones de tiempo de los beneficiarios y respetando el normal desarrollo de la dinámica de la institución educativa. Con todo, aprendimos que, en ocasiones, se planifica un proyecto pero los involucrados pueden obstaculizar su cumplimiento porque su estructura de trabajo carece de flexibilidad, encontrando así ciertas contradicciones entre la importancia que le otorgaban al mismo y, como en nuestro caso, la escasa disponibilidad de tiempo para ejecutarlo, dado lo ajustado del calendario académico y su estructura. Aunado a esto, se sumó la poca disponibilidad del equipo directivo en participar y acompañar más de cerca las sesiones realizadas con las maestras, principalmente en aquellas en la que su presencia era elemento clave para contribuir a su resolución. Desde una perspectiva positiva, observamos que estos momentos fueron muy útiles, ya que permitieron que las docentes compartieran opiniones y sugerencias con mayor comodidad, minimizándose en cierto modo la deseabilidad social que hubiese implicado la presencia de la directiva. Es de destacar que la participación de algunos de los miembros de la directiva en la sesión de evaluación final fue de suma importancia para aclarar ideas y construir vías de solución y, principalmente, para la continuación del proyecto en lo inmediato.

Observamos, entonces, que la propia estructura de la institución hace que muchas veces se limite la puesta en práctica de un proyecto que es de su interés. Pensamos que una forma de dar continuidad a lo que se tiene pensado, es explicar a los interesados lo que está sucediendo y poner en práctica mecanismos más asertivos para llegar a acuerdos que vayan en pro del cumplimiento de lo planificado, para alcanzar el fin.

Consideramos fundamental, y así lo fuimos confirmando en la práctica, la importancia de incentivar el empoderamiento de los involucrados, ya que es uno de los factores que garantiza que el trabajo sea pertinente, efectivo y eficaz, que se pudiesen generar cambios positivos a partir del planteamiento y ejecución del proyecto y que éste se mantenga en el tiempo, conducido por la propia comunidad.

En consecuencia, la esencia de un proyecto social está en lograr la participación de los involucrados, es decir, que para el abordaje de una situación se debe contar con la presencia de las personas implicadas, de manera que puedan desde su propia perspectiva diseñar las posibles estrategias que contribuirán a la búsqueda de solución del problema planteado. En nuestro caso, pudimos contar con la participación de las docentes y alumnos/as para la realización de las actividades, aunque la participación del equipo directivo fuese escasa. En función de esto, en todo momento hicimos el esfuerzo de mantener un enfoque, en el que el empoderamiento y la autogestión eran las principales estrategias a estimular, reforzando el reconocimiento a los recursos, conocimientos y experiencias que poseen como docentes e institución, mediante la concientización de la importancia y utilidad de comunicar y compartir ideas, así como el apoyo entre sí. El estar trabajando bajo este método ha sido un importante aprendizaje, principalmente porque es garantía de que aquello que ha funcionado en la ejecución del proyecto se mantenga y mejore en el tiempo aún cuando se haya culminado nuestra presencia en el mismo.

Otro gran aprendizaje que hemos podido identificar es que no hay trabajo perdido, que ningún esfuerzo es inútil. Más allá de sonar como algo trillado, observamos que justamente en esa contradicción de la institución al plantear, por un lado una problemática que se desea atender y por otra, oponer cierta resistencia —por parte de las docentes e incluso del propio equipo directivo pese a que formaban parte promotor del proyecto—, se basó la transformación pues a medida que fue transcurriendo el proyecto dicha resistencia también iba disminuyendo, ganándose y sumándose a la obtención de resultados favorables. Así, las docentes se fueron involucrando más activamente en las actividades planteando sus opiniones, mostrando disposición al trabajo colaborativo, en equipo, manifestándose abiertas a colaborar con lo que se requería.

Durante la ejecución del proyecto, principalmente en la sesión de modelaje, en la cual tuvimos la oportunidad de trabajar directamente con los niños y niñas, se mostraron muy interesados y motivados a realizar actividades variadas referidas a la lectoescritura, incluso llegamos a observar que con sólo introducir una ligera variación a su rutina, como por ejemplo, cambiar la distribución de los pupitres en el aula, su disposición era mucho mayor a realizar las acciones planteadas; incluso, leer un cuento (lo cual han hecho en muchas oportunidades, por lo que nos comentaron), cambiando la entonación y voz según los personajes y la situación, hizo que se mantuviesen totalmente atentos y concentrados en la misma, lo que redundaba en discusiones y respuestas creativas y adecuadas, que daban cuenta de un proceso de aprendizaje a través de las estrategias implementadas. Esta experiencia nos demuestra una vez más, lo fundamental que es la motivación en los procesos de aprendizaje, y más específicamente, para desarrollar competencias tan abstractas como la lectura y la escritura.

Asociado a lo anterior, al estimular y desarrollar la lectoescritura, estamos contribuyendo con el desarrollo de habilidades adecuadas para la comunicación integral de los niños y niñas, que les permitirá aprehender con mayor facilidad los contenidos escolares y otros a adquirir, así como establecer sistemas de intercambio de ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos, de modo de expresarlos con mayor claridad, aprendiendo y haciendo uso apropiado del lenguaje, que denota –como lo señalaba Piaget (1971)– la transformación de esquemas prácticos en representaciones mentales, el manejo de símbolos y la adquisición de la capacidad cognitiva de darle significación a las cosas. En este sentido, reafirmamos nuestra convicción de que lenguaje y lectoescritura son conceptos vinculados que suponen un aspecto específico del desarrollo infantil, y por ende, del desarrollo humano. Otro elemento importante en el proceso de incentivar la lectura y la escritura, es que ambos están mediados y, a su vez, contribuyen al desarrollo de las dimensiones físicas, psicológicas, cognitivas, sociales y emocionales de los niños y niñas.

Por último y en relación con los aprendizajes obtenidos como equipo ejecutor, se hacen más visibles pensando en retrospectiva, desde el conocimiento del Marco Lógico, pasando por el diseño de las distintas etapas hasta hoy, en donde podemos decir: “realizamos un proyecto social y resultó bien”. También obtuvimos lecciones sobre nuestras debilidades, siendo la más relevante la importancia de balancear la cantidad de actividades propuestas para las sesiones de trabajo. En general, se planificaron más de las que se podían realizar dado el tiempo disponible y la participación del grupo de maestras.

## Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones de este trabajo son las siguientes:

- El empleo del Modelo de Marco Lógico para la planificación de un proyecto social constituye un instrumento eficaz para desarrollar en forma secuencial y coherente cada una de las fases del mismo, el cual permite ir desplegando paso a paso cada una de las fases del proyecto e ir armando en forma lógica las estrategias de diagnóstico, planificación, intervención y evaluación, llegando a conformar un documento claro y sencillo de entender.

- El Modelo de Marco Lógico es un instrumento que resulta amigable una vez que se logra familiaridad con él. Entre las ventajas que ofrece se puede mencionar que a partir de su diseño se observa con claridad toda la lógica del proyecto, permitiendo descubrir desde el mismo esquema posibles errores.

- El Modelo de Marco Lógico también constituye una herramienta flexible que permite hacer ajustes a cualquiera de sus elementos, sin que se altere el propósito que se persigue con el proyecto. En nuestro caso específico, el marco lógico constituyó un apoyo que nos permitió planificar las diversas fases del proyecto en forma ordenada, coherente y sistematizada, ya que a medida que iban transcurriendo cada una de las etapas del proyecto, se conseguía prestar atención a las posibles incoherencias que se podían estar desarrollando.

- El Enfoque de Marco Lógico como método utilizado a nivel internacional para la formulación de proyectos sociales, resulta de gran importancia para los profesionales de las ciencias sociales y humanas. La apropiación de tal recurso permite no sólo la planificación lógica de un proyecto, sino también aumenta la posibilidad de manejar una técnica cuyo valor es reconocido y utilizado por los investigadores del área social en diversidad de experiencias.

- En cuanto al diseño y ejecución del proyecto, en la medida en que todos los involucrados estén seguros de sus objetivos, identifiquen la problemática a atender y su participación sea activa, en esa proporción el éxito del proyecto tanto en su planteamiento, ejecución y evaluación estarán garantizados, pues conllevará a la pertinencia, eficacia y efectividad en todo lo que se realice. Un proyecto no camina

sólo porque un grupo de personas creen que pueden poner a otros a planificar con base en sus necesidades, hay que tener claro que el trabajo debe ser en conjunto de manera que se logre el propósito y los objetivos que se pretenden. Si no existe la participación de todos los interesados, es muy difícil que un proyecto avance o permanezca en el tiempo, pues se convertirá probablemente en una rutina más o un agregado más de formalidades que se llevan a cabo en las instituciones educativas. Por otro lado, un proyecto no tiene fecha de vencimiento, pero sí es relevante que se revise y actualice conforme a nuevas necesidades, actividades o iniciativas que vayan surgiendo.

- El empoderamiento y la autosustentabilidad constituyen ejes transversales fundamentales en la elaboración de un proyecto, en la intervención y trabajo con una comunidad, con un colectivo.

- La práctica de la lectoescritura como actividad cotidiana requiere diseñar estrategias que impliquen el uso de la creatividad, flexibilidad del pensamiento e innovación. La lectoescritura es un proceso que va más allá de la planificación de actividades dentro del aula formal, requiere la participación de los diferentes actores para crear estrategias en conjunto que permitan hacer de esta actividad, un momento placentero y lleno de emoción. La lectoescritura es parte de la cotidianidad de todas las personas y como tal debe sentirse y darse a conocer. No puede seguirse considerando como un contenido más que hay que enseñar y allí culmina, debe entenderse como un proceso que implica compartir conocimientos y experiencias diarias, que se construye en el espacio dentro y fuera de las aulas.

- Todo el proceso del proyecto, es decir, tanto diseño, ejecución como evaluación, ha sido muy interesante y ha redundado en beneficios y aprendizajes para ambas partes –la institución beneficiaria y el equipo ejecutor como aprendiz de Proyectos Sociales- reafirmando lo urgentemente necesario que es implementar actividades creativas en aula, para mantener la atención y concentración de los niños y niñas, que faciliten los procesos de aprendizaje. La estimulación de la lectoescritura no escapa a esta necesidad, pues los/as alumnos/as se mostraron muy interesados en las actividades planteadas, al mismo tiempo explicitando la adquisición del contenido trabajado y demostrando gusto y deseo por leer y escribir, lo que podría facilitar el hecho de que llegue a ser una actividad vital y significativa para ellos.

- La participación, planificación e intercambio de conocimientos y estrategias entre docentes ha sido muy enriquecedora, reportándose resultados positivos, previstos y no previstos en el proyecto. Por tanto, se observa la riqueza del trabajo colaborativo.

- El haber formulado un proyecto con la mayor claridad y organización posible, así como monitorear, a través de estrategias de seguimiento precisos las actividades implementadas, y una evaluación crítica de lo realizado, los logros, dificultades y omisiones, resultan elementos esenciales para la ejecución y prosecución del mismo con mayor fluidez.

Las recomendaciones para la institución son las siguientes:

- Involucrarse más directamente en las diversas fases del desarrollo de un proyecto social. La única forma de entender y esmerarse por los logros esperados es contribuir a trabajar juntos para alcanzarlos.

- Valorar la experiencia y los resultados obtenidos con la implementación del presente proyecto, y en función de ello, conservar el horario de la biblioteca en la planificación escolar diaria y garantizar los momentos de interacción entre docentes que permita la organización de espacios para incentivar la lectoescritura, así como la ejecución de actividades en el día a día, con el mismo fin.

- Continuar con el desarrollo de estrategias de seguimiento para el proyecto que culmina. El monitoreo y evaluación sistemática de los cambios que se están dando es vital para medir el progreso de un proyecto y encontrar vías para su prosecución.

- Conformar un grupo de trabajo con el personal de la institución que ya se ofreció y puede coordinar la organización de iniciativas, ideas, sugerencias para la prosecución del proyecto ya iniciado.

- Coordinar reuniones con los padres y representantes a fin de informarles sobre la ejecución del proyecto y sobre la posibilidad de su contribución en la planificación y ejecución del desarrollo de éste y otros proyectos.

- Brindar siempre la oportunidad a los niños, niñas y adolescentes para que expresen sus inquietudes e intereses en cuanto a nuevas formas de hacer las cosas. Ellos y ellas poseen una elevada creatividad que, muchas veces, las instituciones no aprovechan porque están sometidas y ancladas a metodologías rutinarias. Creemos que es posible cumplir los objetivos de una forma más flexible y amena para los alumnos/as y docentes.

- Establecer alianzas con instituciones especializadas en incentivar la lectoescritura, de manera que sean asesores y ejecutantes de acciones que incentiven la lectoescritura como actividad cotidiana; ejemplo de ellas es el Banco del Libro o Ediciones Co-bo.

- Diseñar y facilitar talleres y cursos de actualización para las docentes y directivos en materia de enseñanza creativa de diferentes temáticas.

Es importante recomendar a la Maestría de Psicología lo siguiente:

- Proponer la posibilidad de que el proyecto social que se está trabajando pueda servir de trabajo de grado, de manera que el investigador se incentive aún más, y sea un proceso aún más enriquecedor.
- Continuar con la flexibilidad de la asignatura en cuanto a tiempo, recursos y disponibilidad de los estudiantes.

## Bibliografía

- Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Carmona, R. (2009). La importancia de la lectoescritura. *Revista Digital Enfoques Educativos*. (30), 57-66. Recuperado en [http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques\\_30.pdf](http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques_30.pdf).
- Gallegos, I. (2000). *El enfoque del monitoreo y la evaluación participativa (mep): Baterías de herramientas metodológicas*. Recuperado en <http://www.preval.info/programa/wp-content/uploads/2008/08/004.-el-enfoque-participativo.pdf>
- Morales, O., Rincón, A. y Romero, J. (2005). La promoción de la lectura en consultorios odontológicos y médicos. *Acta Odontológica Venezolana*, 45 (2). Recuperado en [http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S0001-6365007000200022&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S0001-6365007000200022&script=sci_arttext&tlng=es)
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. España: Prentice Hall.
- Piaget, J. (1971). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Madrid: Aguilar.
- Recagno-Puente, I. (2009). *Proyectos Sociales en Desarrollo Humano*. Caracas: FEHE.
- Vargas, M. (2001). El docente: promotor de la lectura. *Educere*, abril-junio, año/volumen 5, 24. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35601305.pdf>.
- Zaki, C. (1994). *Estrategias no formales para la innovación en educación: concepto, importancia y esquemas de implementación*. Presentación realizada en la Conferencia Internacional: "Science and mathematic education for 21st Century: Towards innovatory approaches". Recuperado de <http://www.techne-dib.com.br/downloads/3.pdf>.

---

Jennifer Molgado Carranza es tesista de la Maestría Psicología del Desarrollo Humano, de la Universidad Central de Venezuela, licenciada en Psicología, Mención Educativa, de la Universidad Central de Venezuela y docente de la Universidad Nacional Abierta. Caracas-Venezuela.

---

Cecilia Aulí es magister scientiarum en Psicología, Mención Psicología del Desarrollo Humano, de la Universidad Central de Venezuela, licenciada en Psicología, Mención Social, de la Universidad Central de Venezuela y docente de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. Caracas-Venezuela.

---

# LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE ADULTOS: ESCENARIO DE DESENCUENTROS

---

Inés Areco

[inesareco@gmail.com](mailto:inesareco@gmail.com)

División de Educación de Adultos

Departamento de Educación

Universidad Nacional de Luján

Luján - ARGENTINA

---

## Resumen

El presente trabajo es fruto de la reflexión, por una parte, de la investigación “Significados que otorgan a la escritura las personas jóvenes y adultas que no han podido aprender a leer y escribir” y, por otra, de acciones de capacitación con docentes de educación primaria de adultos.

En esta comunicación reflexionamos sobre los distintos propósitos que tienen respecto de la lectura y de la escritura los docentes y los alumnos en las aulas de educación primaria de adultos.

Abordaremos las situaciones contradictorias que se plasman en el aula: por un lado las propuestas de los maestros que continúan centrando el aprendizaje en la correspondencia grafema-fonema; por el otro, las expectativas de los alumnos adultos que anhelan poder participar especialmente de prácticas sociales de lectura y escritura, pero que finalmente, desde *su oficio de alumnos* (Perrenoud, 1994), terminan legitimando prácticas escolares mecanicistas que obstaculizan la apropiación de la lectura y la escritura.

Estructuramos el análisis del material recogido en cuatro ejes:

- a) las estrategias utilizadas por parte de los alumnos adultos en actividades que implicaban la lectura y la escritura fuera del ámbito escolar.
- b) las manifestaciones de estos alumnos respecto de los nuevos vínculos establecidos con la lectura y la escritura.
- c) las expectativas de los alumnos en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- d) los supuestos de las propuestas de enseñanza respecto de la lectura y la escritura por parte de los docentes de educación de adultos

**Palabras clave:** alfabetización - prácticas de lectura y escritura -educación de jóvenes y adultos

---

## Introducción

En esta comunicación reflexionamos sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en la educación básica y de jóvenes y adultos (EDJA).<sup>1</sup>

Estructuramos esta presentación en cuatro ejes: a) las estrategias que han construido a lo largo de su vida personas que han iniciado recientemente la educación primaria de adultos, b) los nuevos vínculos establecidos por estos alumnos con la escritura, c) las expectativas que tienen con respecto al aprendizaje

---

<sup>1</sup> El presente trabajo es fruto de la reflexión, por una parte, de la investigación “Significados que otorgan a la escritura las personas jóvenes y adultas que no han podido aprender a leer y escribir” y por otra, de acciones de capacitación con docentes de educación primaria de adultos. De la investigación participaron también Lidia Rodríguez (directora), Juana Rodríguez Takeda y Melina Mandarini. (investigadoras), y como codirectora la autora de esta comunicación. Las entrevistas fueron realizadas en centros de alfabetización y escuelas primarias de adultos de distritos del conurbano bonaerense.

de la lectura y la escritura y d) las propuestas de los docentes en las aulas de la EDJA y las tensiones que en este espacio se generan.

### Las estrategias para acceder a lo escrito por parte de los alumnos que inician la educación de adultos

Partimos del supuesto de que los llamados *analfabetos* a lo largo de su vida han construido saberes y desarrollado estrategias para manejarse en un mundo escriturado, hayan asistido o no a la escuela primaria común en su niñez.

Tomamos el concepto de estrategia de Isabel Solé (2000) quien plantea que es un procedimiento que permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir una meta. La estrategia no detalla, ni prescribe; implica la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de realizar las modificaciones necesarias.

Desde este eje intentamos analizar las estrategias desarrolladas por los adultos entrevistados en situaciones que demandaran el uso de la lectura o la escritura, así como también reconstruir dichas situaciones para precisar qué habilidades respecto de la lectura y la escritura eran necesarias en las distintas instancias de su vida.

La primera estrategia es la de *preguntar*

E<sup>2</sup>- ¿Y Ud. cómo se arreglaba todos los días cuando tenía que hacer algún trámite o recibir alguna carta? ¿Cómo se arreglaba para poder entender lo que decía ahí?

M- ¡Ah no, no! A cualquiera le decía que me lea. Hasta ahora a cualquiera que le decía... sí. O si no, cuando me tenía que ir hasta una dirección me llegaba, preguntando, preguntando. Preguntaba toda la mañana, pero llegaba al lugar que tenía que ir (María Ester, 57 años).

Con respecto a recepción de cartas solían recurrir a la colaboración de los vecinos.

E- ¿Y cuando usted vivía con su papá y su mamá, cuando tenían que leer algo, cómo hacían... alguna carta que les llegaba?

B- Y, molestando a los vecinos, porque ustedes saben que nunca los vecinos son igual. Siempre hay uno que sabe más que el otro. Siempre uno sabe un poquito más que el otro ¿vivo? No somos todos iguales. Y bueno, llevando un poquito, cuando este ya no podía más, íbamos a otro y así (Bruna, 79 años).

Si bien, esta parece ser una acción cotidiana y naturalizada la expresión “molestando a un vecino”, nos lleva a sospechar que la situación generaba además de dependencia, una sensación de incomodidad.

Otra estrategia relevada es la *interpretación de lo paratextual*. A modo de ejemplo presentamos un relato que gira en torno al consumo de alimentos envasados

E- ¿Y cómo se daba cuenta cómo eran las cosas?

M- Y por el color o cualquier cosita le decía a mi nuera o sino la fecha de vencimiento por los números, porque los números sí, siempre conocí. Entonces por los números me daba cuenta si estaba vencido o no.

E- La fecha la conocía.

M- Sí, todo. La fecha y entonces los números yo sabía si estaba vencido o si no estaba vencido. Y después por el color y eso. Pero nunca intenté deletrear, nunca nada.

E- ¿Y en su casa, antes de aprender a leer y escribir, veía las etiquetas de los paquetes, de los fideos, de la yerba, podía leer esas palabras?

M- No, nunca intenté. Nunca intenté. Jamás intenté. Así como ahora que cualquier cosita ya quiero deletrear [...] nunca (María Ester, 57 años).

La misma entrevistada relata cómo controlaba la realización de actividades en el cuaderno de sus hijos:

... Entonces cuando había un espacio vacío (en el cuaderno) era por algo, era [...] algo no hicieron. Por algo estaba el espacio vacío y después en la otra hoja sí seguían. Entonces, cuando yo le preguntaba: (decían) Ah sí, yo me olvidé, porque no me acordaba [...] porque tenía que terminar y no

<sup>2</sup> E: representa a la entrevistadora. M, en este caso, es la inicial del nombre del entrevistado, por lo cual variará en los sucesivos testimonios.

hice [...]; entonces cobraban. Ya cuando agarraron la carpeta, ya por lo menos sabían leer y escribir, entonces ahí seguían solos. Pero hasta cuarto, yo los manejaba (María Ester, 57 años).

Se encuentran aquí, dos estrategias de interpretación de lo paratextual: *el color* en las etiquetas de los productos de consumo familiar y la *disposición de lo escrito* en la hoja de cuaderno.

El relato de María Ester evidencia su preocupación por apoyar la trayectoria escolar de sus hijos y cómo desarrolló una estrategia para poder realizar algún tipo de lectura en el cuaderno, como es el reconocimiento de que allí *se escribe de corrido* y que, cuando hay un espacio en blanco, es porque la actividad quedó incompleta. Esto permitió que la madre acompañara la trayectoria educativa de los hijos, durante el primer ciclo de la educación primaria, que es donde se aprenden (o deberían aprenderse) las competencias fundantes de lectura y escritura, que permiten continuar el tránsito escolar con relativo éxito. Evidentemente, la relevancia que le otorgan los sectores populares a los aprendizajes de los hijos permite que esta madre se anime a participar del acompañamiento escolar con los recursos que ha podido construir a través de su experiencia.

Otro aspecto a señalar del testimonio de María Ester es la referencia que realiza respecto de su relación con la escritura antes de su concurrencia al centro de alfabetización y lo que le ocurre en la actualidad, puesto que las actividades en el centro han favorecido un nuevo abordaje lector –intentar leer deletreando– en situaciones cotidianas, lo que seguramente afianzará sus prácticas de lectura.

Entendemos que hay más estrategias, a las que es difícil acceder porque algunos entrevistados se sienten inhibidos y también porque tienen dificultades para reconocer y verbalizar este tipo de procesos cognitivos.

Otra forma que no podemos caracterizar como estrategia, pero sí como forma de resolver la necesidad de leer o escribir un texto, es la *delegación* de la actividad en otra persona. Encontramos como ejemplos el contratar a una maestra para ayudar a los chicos, o a una contadora para resolver cuestiones de una peluquería como cuenta Nilda: “tomé a una contadora y cuando yo le contaba de mi situación<sup>3</sup>, cuando le llamaba, venía” (Nilda, 63 años).

### Los nuevos vínculos establecidos

Como mencionamos anteriormente, reconocemos que los llamados *analfabetos* a lo largo de su vida han construido saberes en torno a la lectura y la escritura; por eso nos interesó conocer qué contenidos simbólicos atribuían a las experiencias de lectura y escritura a partir de los aprendizajes en la escolaridad adulta.

E - ¿Y te acordás cuando aprendiste a leer y a escribir en la escuela de adultos? ¿Qué sentiste?  
N - Una cosa muy linda. Porque fue lo que yo estaba haciendo ¿no?, lo que yo quería hacer siempre. Lo que quería aprender, eso (Nilda, 63 años).

E- ¿Y usted qué sintió cuando leyó por primera vez?  
I- Y no sé, (sonríe) algo especial, qué se yo, no sé. [...] aparte estoy leyendo más, yo no me noto la diferencia, pero le pregunté a mis hijos y notan. Le pregunté a una amiga mía que parece mi hija y dijo que sí, que nota. Que nota porque enseguida estoy ahí, leo y le pregunto si dice eso, y sí dice (se refiere a que la amiga le confirma lo que lee). Dice todo lo que yo leí. Así que vamos a ver que sea la voluntad de Dios (Isabel, 45 años).

Algo para destacar es cómo los aprendizajes en el marco de la participación en propuestas educativas comienzan a formar parte de la cotidianeidad y cómo la escritura no sólo tiene valores utilitarios sino que también queda imbricada en situaciones en las que la emoción y el afecto ocupan lugares altamente significativos para los adultos que aprenden.

E- ¿Y se acuerda cómo aprendió a leer y escribir por primera vez?  
I- ¿Acá?  
E- Acá o en otro lado.  
I- No, acá nomás, en ningún lado nunca. Jamás deletreé, pero si por ejemplo me ponés algo para que te lea de cuatro sílabas te lo deletreo. Lo deletreo y después lo leo y sé justo lo que dice ahí.  
E-¿Y escribir? ¿Qué sabe escribir? ¿Sabe escribir algo?

<sup>3</sup> Se refiere al hecho de que no supiera ni leer ni escribir.

I- Sí, sé algo así poquitas letras de cuatro letras, sí. [...] y después lo primero que leí fue el mes pasado, casi dos meses, era que a mi nuera le había prestado plata, a ella, entonces le digo anotá porque si no, yo después me olvido. Entonces ella anotó [...] Vanesa, catorce pesos y la fecha. Entonces agarré y deletreé, deletreé. La eme y la a, va, la eme y la a, va- nesa y leí. Y después la fecha. Le digo a Tito qué dice acá ¿me podés decir? Y sí, le deletreaba y entonces Vanesa y la fecha. [...]. Lo primero que leí fue el nombre de mi nuera [...]. Y así, cualquier cosita que agarro sigo. Voy leyendo de poquitas letras, ya de muchas me pierdo en la mitad si voy deletreando (Isabel, 45 años).

Podemos observar aquí cómo se presentan las acciones de leer y escribir mediante relaciones de cercanía, como prácticas situadas, frente a las tradicionales *ejercitaciones* de la escuela que suelen presentarse con una relación de exterioridad.

A partir de estas situaciones nos parece importante retomar los aportes de Soares (1999) con respecto al concepto de *letramento* que se ha acuñado en el portugués de Brasil. Dicho término hace referencia a la acción de enseñar y aprender las prácticas sociales de lectura y escritura y también al estado o condición que adquiere un grupo social o un individuo como consecuencia de haberse apropiado de la escritura y sus prácticas sociales.

La autora señala también la diferencia entre los términos sujeto *alfabetizado* y *letrado* entendiendo por alfabetizado a aquel individuo que sabe leer y escribir y por sujeto letrado, o individuo que vive en estado de alfabetismo, a aquel que además de leer y escribir usa socialmente la lectura y la escritura y responde adecuadamente a las demandas sociales de lectura y de escritura.

Como bien destaca Soares, los cambios en la persona letrada no necesariamente son asimilables a modificaciones de nivel social o de clase social, sino que los cambios se producen en su modo de vivir en la sociedad, en su inserción en la cultura, en su relación con los otros, con el contexto y con los bienes culturales.

### Las expectativas de los alumnos respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura.

En relación con las expectativas, entre los entrevistados apareció en forma sobresaliente el aprender a leer.

Una entrevistada al ser interrogada dice lo siguiente.

E - ¿Y ahí aprendió algo?

A - A escribir, sí, yo sé escribir, lo que me cuesta es juntar las letras.

(...)

E - ¿Y qué siente cuando escribe?

A - Y yo quiero leer...

E - Ah, quiere leer...

A - Sí y quiero seguir aprendiendo porque quiero leer (Agustina, 63 años).

En este relato, representativo de lo que se escucha en las aulas de educación primaria de adultos, aparece la idea de lectura como pasaje de un estado a otro, pero no aparece la idea de proceso. Pareciera que se aprende para leer y no que *se está aprendiendo a leer*. Tal vez esto tenga relación con las propuestas dominantes en la educación de adultos que se centran en la lectura de palabras sueltas o en la lectura carente de significatividad para el adulto, lo que puede llevar a construir la idea de que leer un texto significativo es un estadio posterior. Creemos que aquí tiene peso la propuesta de enseñanza escolar tradicional, centrada en el desarrollo de habilidades descontextualizadas: se aprende a leer y escribir para luego aplicar estas habilidades en ocasiones que eventualmente se presentarán.

Hay que señalar también que frente al deseo de poder leer que llevan los alumnos, la escuela primaria de adultos<sup>4</sup> propone centrar el aprendizaje en la actividad de *escribir* y además esta es reducida a la acción de copiar, que es lo que intenta transmitirnos Agustina al decir “sí, yo sé escribir, lo que me cuesta es juntar las letras”. Seguramente ella sabe copiar, lo que no logra es producir una escritura autónoma. En cambio, en los centros de alfabetización observados, la lectura aparece como una práctica social en

<sup>4</sup> Escuelas primarias de adultos son aquellas instituciones que suelen funcionar en el edificio de una escuela primaria común, en el turno vespertino. Los diversos grupos de aprendizaje están a cargo de un maestro de educación primaria común que además ha realizado algún tipo de capacitación en Educación de adolescentes y adultos. La expresión *centros* hace referencia a aquellos grupos de alfabetización del Programa Nacional de Alfabetización Encuentro que están a cargo de alfabetizadores voluntarios que, además, suelen ser referentes de la comunidad o institución en la que funciona el centro y reciben una capacitación breve para la acción alfabetizadora. Estos centros sólo brindan aprendizajes iniciales de lectura y escritura durante un plazo de seis meses.

la que se leen variados tipos de textos, con propósitos específicos aunque en ocasiones también se realicen actividades de copia sin sentido.

Un aspecto destacable de los testimonios es que cuando las personas hacen referencia al deseo o interés por leer, no señalan ningún tipo de texto, objeto textual o situación de lectura. La única que sí aparece referenciada es la lectura de la Biblia

... al estar en una iglesia evangélica también usamos cosas de la iglesia, porque hay gente que quiere aprender a leer la Biblia, entonces, usamos la Biblia, porque ellos necesitan subirse al escenario y poder leer unas frases sin tener miedo, hay mucha gente que me ha dicho no puedo leer de corrido una frase de la Biblia, no puedo leer de corrido, entonces les ayudo. Es un trabajo individualizado porque no todos pretenden lo mismo (Camila, maestra de escuela de adultos).

Otra de las expectativas es la de poder firmar, como comenta Bruna.

A veces venía el cartero acá a mi casa a entregarme un telegrama, que eso hay que firmarlo y me decía señora una firmita acá. Sí, sí, sí, permítame la lapicera, entonces le firmaba, cosa que jamás hacía anteriormente. Es un orgullo, es un orgullo. Sinceramente es un orgullo (Bruna, 79 años).

Por último, un motivo más de concurrir a la escuela de adultos para mejorar las posibilidades de leer y escribir es el interés de seguir estudiando alguna carrera u oficio.

### **Los supuestos de las propuestas de enseñanza respecto de la lectura y la escritura por parte de los docentes de educación de adultos**

Presentamos fragmentos de entrevistas a dos educadoras, la primera, Camila, maestra de una escuela de adultos y la segunda, Rosa, alfabetizadora voluntaria de un programa de alfabetización y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

E- Contanos cómo trabajás con personas que no saben leer, ni escribir o que leen y escriben muy poco: tipo de trabajo, qué actividades realizás...

C- Para los que no saben leer, ni escribir el tipo de trabajo es el tema de la oralidad, que me cuenten ellos primero qué es lo que ellos quisieran aprender, normalmente lo que te piden es escribir sus nombres para poder firmar, entonces, a partir de eso se les da actividades de muy bajo nivel ¿no? actividades sencillas como recortar, se trabaja como en primer grado de la primaria, para que entiendan recortamos el abecedario, vamos reconociendo las letras, trabajamos con sus propios nombres y a partir de ahí vamos viendo el segundo nombre, de los hijos, de los parientes, con mi nombre a partir de eso empezamos a trabajar, eso es lo que nos va a llevar a la lectoescritura (Camila, maestra de escuela de adultos).

Y luego continúa,

... y bueno se trabaja como en primer grado o sea con la gente que no sabe leer ni escribir es tal cual como empezar el primer grado de la escuela primaria, aprestamiento todo como si estuvieran en un jardín.

E - ¿Qué actividades de aprestamiento se hacen?

C - Los primeros días que te llegan gentes sin saber nada, el lápiz te lo agarran así, (toma el lápiz apretando con todos los dedos como si fuese un palo) no saben ni cómo agarrar un lápiz y vos ves gente de cuarenta, cincuenta años que te agarre un lápiz así. Tenés que empezar de cero.

E - Entonces, se hacen actividades de tipo motriz así ¿ejercicios de formas, de usos del lápiz y todo eso?

C - Sí, sí, sí, exactamente

Rosa, alfabetizadora de un centro del Programa de Alfabetización Encuentro, cuando se le pregunta por las estrategias que desarrolla en la enseñanza, comenta:

R - Y, por ejemplo a ellos les gusta mucho trabajar armando afiches, por ejemplo, descubriendo, vos le llevás palabras recortadas, descubriendo en cada partecita de la palabra lo que dice y poder ir armando cada palabra y poder leer cada palabra y de esa manera, por ejemplo, si se trabaja en grupos de 4 por ejemplo armando un afiche es como que se ayudan entre ellos y eso facilita la tarea de ellos. Y después trabajar con muchas láminas, con revistas, diarios... las primeras clases nosotros llevábamos envases

vacíos que a ellos les fueran familiares y bueno, se hacía como adivinanzas, digamos, qué decían en esos paquetes... y bueno por ahí decían lo que contenían y por ahí decían la marca y bueno se hacían como adivinanzas. Dónde decía lo que había dentro del paquete y dónde estaba la marca. Eso como para comenzar digamos (Rosa, alfabetizadora del Programa Encuentro).

Estos testimonios nos llevan a observar cómo la maestra pone énfasis en señalar el tipo de trabajo como similar al que se realiza con niños y caracteriza la tarea diciendo que se dan actividades de *muy bajo nivel*. Su discurso deja entrever subestimación y un análisis de la situación del alumno adulto desde el déficit, desde lo que no sabe y no desde una actitud de rescate de todo lo que pudo haber construido a lo largo de la vida.

La misma docente comenta que rescata las vivencias acerca de los lugares de origen; esta actividad (que seguramente es muy rica en aportes de los alumnos, a la vez que de alta significatividad para ellos) desemboca en ejercitaciones de armado de palabras, con lo cual se reduce a la transcripción de lo oral a lo escrito, perdiendo toda la riqueza inicial del intercambio.

Otro aspecto a destacar es el comentario de la maestra acerca de que sus alumnos adultos no saben tomar el lápiz y que llegan sin saber nada. Además de señalar esta visión descalificante, que seguramente entorpece las posibilidades de aprendizaje de estos adultos, nos queda la pregunta acerca de qué es lo que esperaría la maestra que supieran, ya que por otro lado ella plantea que trabaja con relatos acerca de los orígenes, de las vivencias, etc. ¿Qué es saber algo y qué es no saber nada? Inferimos que saber algo, es conocer algunos elementos de la cultura escolar, cultura lejana evidentemente para muchos de los estudiantes o, tal vez, cultura que se desea olvidar dadas las malas experiencias atravesadas por ellos o por sus hijos en los espacios escolares.

El trabajo de armado de palabras pareciera que también es llevado a cabo por la alfabetizadora, si bien ésta agrega otro tipo de actividades, como la confección de afiches y láminas.

El énfasis puesto en el trabajo centrado en las letras, las sílabas y la escritura de palabras a partir de unir aquellas es altamente frecuente en las escuelas de adultos de nuestro país, pero también situaciones similares han sido relatadas por Oliveira Santos, Lima de Queiroz, Moura y Souza Miguel a partir de una investigación realizada en Maceió (Brasil), en clases del segmento I de Enseñanza Fundamental.<sup>5</sup>

Más allá de los avances y producciones en cuestiones teóricas vinculadas con la enseñanza de la lectura y de la escritura, desde distintas disciplinas, pareciera existir un divorcio entre estos conocimientos y los que llegan a la escuela. Los docentes parecen no poder salir de las viejas propuestas centradas en las letras y el armado de palabras y en *la concepción de lectura como conjunto de habilidades* (Dubois, 1987)

Además, la preocupación de los docentes por aferrarse a un método<sup>6</sup> no permite asumir la complejidad del problema de la alfabetización y la complejidad de la tarea del educador de adultos. Esto se ve agravado por el hecho de que no hay una mirada crítica sobre los materiales para adultos y de que esos materiales son escasos, lo que conduce a la utilización de libros y cuadernillos propios de niños de escuela primaria común y, frecuentemente, con propuestas mecanicistas.

En el segundo relato, el de la alfabetizadora, aparecen en el desarrollo de los encuentros otros portadores de textos –láminas, revistas, diarios– que favorecen la apropiación por parte de los alfabetizandos de palabras y frases significativas.

A partir de lo abordado, podemos señalar sintéticamente algunas tensiones que se producen en las aulas de educación de adultos y que consideramos deberían ser analizadas con mayor profundidad para generar mejores aprendizajes.

#### 1. Dificultad por parte de los docentes para admitir la existencia de personas adultas que no *manejan convencionalmente* la lectura y escritura y para tomar real dimensión del problema

El reconocer que las personas no pudieron aprender a leer y escribir en su niñez supone una situación de injusticia. Está aquí el primer escollo, que para muchos docentes suele ser difícil de sobrellevar, incluso cuando reconocen y explicitan operaciones de expulsión por parte de la escuela primaria de niños, en la que en general trabajan<sup>7</sup>. Sin embargo, sí aparece el comentario de que de la escuela primaria común “los echan cuando son un poco más grandecitos”, sin plantear las causas de esto (propuesta escolar aburrida,

<sup>5</sup> Dicha investigación ha sido publicada en: Oliveira Santos, Maria Francisca; Lima de Queiroz, Marinaide; Moura, Tania y Souza Miguel, Geilda. *Gêneros textuais na educação de jovens e adultos*. Maceió, 2004.

<sup>6</sup> El método predominante suele ser el de palabra generadora, plasmado en distintas cartillas de alfabetización para adultos.

<sup>7</sup> El trabajo en la escuela de adultos y adolescentes suele ser el 3° puesto de trabajo diario de gran parte de los maestros que allí se desempeñan.

desvinculada de la realidad del alumno, ingreso tardío, etc.). Reconocer que grupos sociales pobres, subalternos, oprimidos, etc. son excluidos del sistema escolar común por diferentes mecanismos, es reconocer un hecho político y no un problema sólo de índole individual o familiar como suele plantearse.

La injusticia sólo aparece vinculada con la falta de acceso a la escuela, ya sea por falta de instituciones o por haber tenido que abandonarla tempranamente para ir a trabajar. Pero esta situación es percibida en tiempos y espacios lejanos.

Por parte de los alumnos adultos existe una tensión entre lo que ellos conciben como propio de la *cultura escolar*, donde los aprendizajes llevan una mirada social neutra, y las perspectivas que las alfabetizadoras proponen que consideran la desigualdad social (lo macroestructural) pero estableciendo vinculaciones con lo cotidiano y familiar. Ejemplo de esto es la reflexión sobre el derecho a la educación, el derecho a acceder a materiales escritos, el derecho a la vivienda, etc.

Este otro tipo de propuestas lleva a considerar al alfabetizando con su bagaje de saberes, a la vez que a admitir que su tránsito por la escolaridad infantil puede haber sido un experiencia poco grata.

Enfrentarse a una persona que dice no saber leer y escribir produce en algunos docentes un efecto desestructurante que provoca reacciones que van desde la infantilización, hasta la lástima, pero que no suele hacer aparecer la preocupación por la necesidad de formación pedagógica específica; a lo sumo se plantea la necesidad de un método o un material didáctico específico que solucione, casi mágicamente, esta situación.

Pareciera una paradoja, el alumno no aprende, la escuela lo expulsa pero no se plantea como problema del sistema educativo la necesidad solucionar el problema de su *aprendizaje*. Todo se naturaliza, algunos aprenden, otros no, y para estos está la escuela de adultos. El planteo de que la escuela de adultos es la cara de la injusticia educativa y social parece ser algo que nadie dice, o decirlo pareciera ser arriesgado. Esta naturalización, no solo es sostenida por docentes, sino también por los medios de comunicación y es asumida además, por los propios alumnos y su entorno. Inclusive en algunas propuestas autodenominadas de educación popular se plantea la necesidad de “mucha paciencia” y de un “don especial” para trabajar en educación de adultos, en lugar de la necesidad de formación específica.

## 2. Dificultad de reconocimiento de saberes, en especial sobre la escritura como objeto social

Encontramos por parte de los maestros dificultades para aceptar que una persona adulta, a pesar de no manejar convencionalmente la lectura y la escritura, haya construido conocimientos y haya desarrollado estrategias en torno a aquellas, a lo largo de su vida.

Lo grave de esta situación es que el adulto tiene estrategias y saberes sobre la escritura que, se supone, debe olvidar o reprimir porque la escuela le impone *un método* en lugar de facilitarle la reflexión sobre la escritura, para construir el aprendizaje sistemático a partir de lo que ya sabe.

Esta situación tiene dos caras: una, la de aceptar la existencia de personas que no manejan la lectura y escritura convencionalmente, y la otra que “los alfabetizados encuentran sorprendente que alguien no pueda oír los componentes alfabéticos en su habla; para ellos esas distinciones están allí” (Olson, 1994: 290). Reconocer la discriminación de sonidos como innata, lleva a la suposición de que con sólo recordar el signo correspondiente - la letra- , el aprendizaje estaría garantizado. De ahí la dificultad para aceptar y comprender que el adulto se olvide de las letras fácilmente, que omita alguna al escribir, que no pueda reconocer partes de una palabra o palabras dentro de una oración<sup>8</sup>.

## 3. Divergencias de expectativas y deseos

Las personas que asisten a la EDJA van con el deseo de leer y la escuela prioriza el escribir, centrándose sólo en el aspecto motor del complejo acto de escritura.

Cuando los docentes proponen situaciones de lectura, esta se hace desligada del planteo de situaciones concretas, de situaciones que los adultos encuentran o pueden encontrar fuera de la escuela. Incluso cuando ya han aprendido algunas competencias básicas, es decir, cuando han transitado la denominada alfabetización inicial, son frecuentes las actividades en las que el alumno lee para responder una guía de preguntas, que raramente *lo guía* para facilitarle la comprensión del texto.

Si el docente intenta salir de este tipo de propuestas, siente que está transgrediendo lo que compete a su rol. Durante un curso, una docente comentó que con sus alumnos estuvo utilizando las computadoras<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Al respecto hay una investigación muy interesante llevada a cabo, a mediados de los años '80, por Emilia Ferreiro en la ciudad de México.

<sup>9</sup> En la C.A.B.A los alumnos de las escuelas de adolescentes y adultos recibieron computadoras portátiles (*netbook*) similares a las entregadas a los niños de educación primaria. Los maestros también han recibido computadoras (*notebook*) pero de mayor tamaño.

para tramitar la tarjeta SUBE<sup>10</sup> y que mientras llenaba el formulario on-line, al completar la dirección, un alumno planteó que la tarjeta seguramente no llegaría ya que vivía en una “zona roja”, zona catalogada como peligrosa, por lo que los carteros de los distintos correos no entregaban las cartas.

La docente si bien estaba contenta por haber ayudado a sus alumnos y haber enseñado a llenar un formulario a través de una computadora, por momentos se disculpaba como si esta actividad estuviera transgrediendo lo que ella debía hacer en la escuela.

Esto nos llevó a reflexionar sobre las implicancias de las nuevas propuestas de enseñanza, centradas en los usos sociales de la escritura que tienen implícito el reconocimiento de relaciones de poder, relaciones de asimetría en la apropiación de los saberes y en las posibilidades de acceso a un servicio público.

4. Desconocimiento del mundo del adulto de sectores populares y de los cambios que produce en su entorno la educación formal y el manejo de la escritura.

Si bien las maestras manifiestan partir de conocimientos vinculados con los saberes de sus educandos, entendemos que al preguntar sobre la cultura de origen, no existe una actitud de apertura, de *diálogo de saberes* (Maimone y Edelstein, 2004), sino que es sólo una manera de iniciar el intercambio, de *motivar al otro* para luego transmitir una propuesta que sigue siendo ajena y distante para el alumno adulto.

En un taller realizado con maestros de escuelas de adultos<sup>11</sup>, se les solicitó enunciar dichos populares, rimas, refranes como parte de una actividad que a continuación proponía reflexionar sobre la escritura como objeto, para luego crear actividades destinadas a alumnos que recién iniciaban el aprendizaje lectoescritor.

Nuestro punto de partida era que los ámbitos rural y semiurbano son portadores de una gran cantidad de expresiones populares y que estas serían familiares para los maestros ya sea por su historia de trabajo con sectores populares o por haber pertenecido, algunos de ellos, en sus orígenes, a ámbitos rurales.

Sin embargo las respuestas dadas, ante la consigna, por los participantes del taller fueron escasas y solo referían a fragmentos de canciones de jardín de infantes, lo que nos lleva a inferir que estos maestros han olvidado u ocultan las referencias a otros tipos de saberes que no sean los típicamente escolares<sup>12</sup>.

Vista desde el lado de los alumnos de sectores populares, la cultura *escolar, letrada* suele presentarse ajena y lejana, si bien esta es una temática que excede el propósito del presente trabajo, nos atrevemos a afirmar que para un alumno adulto, los nuevos usos de la escritura suponen cambios subjetivos que pueden generar modificaciones en su entorno familiar, vecinal o laboral. Muchas veces el hacer público los aprendizajes relacionados con la lectura y la escritura llevan al alumno a recibir burlas, comentarios irónicos, cuestionamientos, etc. que lo desorientan y que pueden convertirse en obstaculizadores del proceso iniciado. Entendemos que estas situaciones deberían ser abordadas por los docentes ya que ellas son parte del proceso de aprendizaje.

Consideramos que es necesario seguir investigando sobre lo que sucede en las aulas de adultos. Por un lado, están presentes las expectativas de los alumnos adultos que asisten portando un gran interés por aprender y por otro, están las propuestas de muchos docentes que circunscriben su trabajo al *aprendizaje centrado en las letras* y provocan que finalmente las personas adultas desde *su oficio de alumnos* (Perrenoud, 1994) terminen legitimando prácticas escolares mecanicistas que obstaculizan la posibilidad de apropiación de la lectura y de la escritura.

## Bibliografía

- Dubois, M.E. (1989). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1983). *Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. Cuadernos de Investigaciones Educativas N° 10 – México: Centro de Investigación y de estudios Avanzados del I.P.N (mimeo)

<sup>10</sup> La tarjeta SUBE, se utiliza para viajar en el transporte público (colectivos, subtes y trenes) de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano

<sup>11</sup> Los docentes tenían entre 2 y 15 años de antigüedad de trabajo en escuelas de adolescentes y adultos.

<sup>12</sup> Investigaciones realizadas en comunidades del conurbano bonaerense plantean que existe por parte de su población un mecanismo de ocultamiento que tiende “... a no dejar ver fuera de la comunidad todo lo que se aleje del estereotipo de ‘ser’ social difundido por los medios, validado y sostenido por la política y el mercado. [...] El enmascaramiento por ocultación que los adultos utilizan como estrategia de supervivencia ante la cultura urbana que los niega, termina siendo reproducido por los chicos en los espacios escolares. Ocultan su identidad porque la situación en que estas se construye es considerada vergonzante en la propuesta generada por la escuela.” (Maimone y Edelstein, 2004).

- Kleiman, Á. (org.) (2003). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- Maimone, M y Edelstein, P. (2004). *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: La Crujia ediciones -Stella editorial.
- Oliveira Santos, M; Lima de Quiroz, M; Moura, T y Souza Miguel, G. (2004). *Gêneros textuais na educação de jovens e adultos*. Maceió: Universidade de Alagoas.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Soares, M. B. (1999). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Perrenoud, Ph. (1994). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- 

Inés Areco es doctoranda del Programa Interuniversitario en Educación (PIDE) UNTREF - UNLa - UNSam, licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu), ha cursado estudios en la Maestría en Ciencias del Lenguaje I.S.P - J. V. González (C.A.B.A), es profesora adjunta ordinaria en la División de Educación de Adultos de la UNLu. y desarrolla proyectos de extensión e investigación en el área Educación y Alfabetización de jóvenes y adultos.

---

# ALFABETIZACIÓN SEMIÓTICA EN LOS UMBRALES ESCOLARES. CRUCES Y ENCRUCIJADAS

---

Raquel Alarcón

[raquelalarcon58@gmail.com](mailto:raquelalarcon58@gmail.com)

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Misiones

Posadas - ARGENTINA

---

## Presentación del problema

La comunicación pretende dar cuenta de algunos aspectos de nuestras investigaciones sobre procesos alfabetizadores en zonas de frontera en ámbitos rurales y suburbanos de la provincia argentina de Misiones. En el marco de la Semiótica, las Ciencias del Lenguaje y la Pedagogía Crítica se sostienen postulados teóricos, articulaciones metodológicas y estrategias didácticas que encarnan una postura pragmática y realista.

Estar alfabetizado es actualmente una condición indispensable para la movilidad en los circuitos letrados -tecnológicos, administrativos, económicos, académicos, sociales y culturales- de nuestra vida cotidiana y social. A pesar de ello, se conocen altos porcentajes de ciudadanos que no han logrado la adquisición de tal derecho, ya sea por no haber asistido a la educación formal o, habiéndolo hecho, no han logrado el dominio de la lectoescritura y permanecen como analfabetos funcionales.

Este problema adquiere particulares características en nuestra provincia, por ello planteamos la reflexión en delimitaciones geopolíticas por un lado, pero también en otras múltiples fronteras donde el movimiento perpetuo pone en conflicto y en tensión cambiantes diagramas socioculturales. Situados en un territorio intercultural, pluriétnico, multilingüe, de límites extremos, la preocupación por el tránsito de la lengua natural familiar y vecinal -en contactos con el portugués, el guaraní, los vestigios de lenguas inmigratorias europeas, las marcas rítmicas de ruralidad- a la alfabetización formal en español estándar, nos coloca en un terreno investigativo muy conflictivo para cada individuo -niño o adulto- que al ingresar en el sistema escolar experimenta situaciones de umbralidad que ponen en riesgo la continuidad semiótica. Procuramos atender estas demandas con una propuesta alfabetizadora que restablece conexiones entre los mandatos canónicos escolares y los modos de significar incorporados en las matrices primarias de los niños. La misma intenta contribuir también al debate en la definición de líneas de Política Lingüística y en la toma de decisiones tendientes a optimizar los procesos alfabetizadores en ese delicado cronotopo inicial.

**Palabras clave:** alfabetización semiótica - umbrales escolares - continuidades

---

## Entre fronteras y protocolos cotidianos

Para la descripción de los universos culturales entendidos como mundos con límites y sentidos propios adoptamos la categoría de *semiosfera* propuesta por I. Lotman, la cual presupone tanto una *frontera* semiótica cuanto procesos de *traducción* en dichos límites.<sup>1</sup> Así, estos tres constructos constituyen una configuración

---

<sup>1</sup> La semiosis “respira” en una atmósfera haciendo posible la existencia cultural de un grupo. “A ese *continuum*, por analogía con el concepto de biosfera introducido por V.I Vernadski, lo llamamos semiosfera.” (Lotman; 1996: 21-42); concepto que acentúa el arranque teórico desde la totalidad y desde la continuidad, para luego introducir otros deslindes y definiciones.

tríptica sobre la cual nos desplazamos en *continuidad* para comprender el *cronotopo* del aula alfabetizadora en el inicio escolar.

El concepto teórico de *frontera*, en su generosa polisemia, permite asociar la problemática que nos interesa con más de una esfera de sentidos: fronteras geopolíticas, ideológicas, disciplinares, tecnológicas, teóricas, prácticas, locales, globales, discursivas, y suponer a los bordes como espacios en permanente conversación y negociación donde se producen corrimientos de sentidos, replanteos, transgresiones y se habilita una resolución diferente del problema de “lo correcto”, en fin, la frontera es la posibilidad de “otro” u “otros” modelo/s. Así, cada cultura constituye en sí misma una continuidad, a la vez que instala sus límites, sus determinaciones, sus unidades y los modos de articulación con otros bordes.

En estos bordes fronterizos porosos, ubicamos los mecanismos de *traducción* que semiotizan los textos mediante el pasaje de un lenguaje a otro/s, operación por la cual lo extraño (alosemiótico) pasa a formar parte de la semiosfera conocida. (Lotman, 1996: 24). La traducción involucra a las lenguas pero además, siguiendo a Zygmunt Bauman (2001), podemos expresar que “es el rasgo común de todas las formas de vida” y está presente en cada *encuentro* comunicativo, en cada *diálogo*, diagramando dinámicas descoordinadas, dispersas, difusas en su cartografía, y resistentes a versiones oficiales y hegemónicas. La problemática traductora no se circunscribe al bilingüismo, sino que lo comprende y lo supera, y consideramos que opera como concepto instrumental clave para un docente alfabetizador y también como un dispositivo de articulaciones que da lugar a la incertidumbre, a lo aleatorio, a variados y complejos procesos que mixturan vecindades en intercambios signados por el *mestizaje*.

Coincidimos con Camblong, Ana María en considerar a la “zona de *interculturalidad*” como un “*laboratorio semiótico*” que nos permite descubrir

... las relaciones dialógicas, las traducciones en marcha y la potencia generativa de los procesos socioculturales. Esa potencia *tensiona* diversos componentes: dos o más lenguas, dos o más maneras, dos o más idiosincrasias haciendo explotar alternativas, cruces, amalgamas, hibridaciones, inventos y productos semióticos nuevos, diferentes, extravagantes. (Camblong, 2005: 13) [destacado nuestro]

En este “resbaladizo territorio”, en continuidad con los macro-escenarios globales, se exhiben en discontinuidad los *protocolos de la vida cotidiana*, micro-mundos del día a día. Nos referimos a las situaciones más o menos estables que se desarrollan en los intercambios familiares con determinados formatos, modos de decir, de pensar, de crear, de hacer que entran en el mundo de sentidos de los niños como parte de una *instalación* familiar, conocida, amigable. Estos marcos y guiones de actuación son aprendidos en la convivencia diaria, y al mismo tiempo que aprenden acciones vitales -comer, trabajar, festejar, caminar, jugar, hablar, cocinar, etc.- aprenden el lenguaje y sus usos.

Recuperar tales “mundos-niños” e instalarlos en el espacio del aula alfabetizadora por medio de la *conversación* y los *relatos* es un modo de aminorar las brechas entre mundos, haciendo funcionar la máquina traductora para transformar la *diferencia* en una excusa para el encuentro, para combatir la indiferencia, para aquietar el grafocentrismo escolar y habitar la semiosfera del aula a las demandas del niño *recienvenido* y a su derecho a sentirse cómodo y reconocido.<sup>2</sup>

El hecho alfabetizador entendido como un acontecimiento socio semiótico por excelencia se sostiene en la escucha y la traducción como operaciones básicas de las intervenciones del alfabetizador semiótico situado en la interfaz. Si comprendemos que en cada situación de interacción, en cada oportunidad de diálogo está presente la posibilidad de mostrar otras maneras, estaremos atentos a que nuestros esfuerzos colaboren para ampliar los horizontes de los niños y los nuestros haciendo que en el espacio de conversación áulica **nadie se quede afuera** ni se sienta excluido. No quiere decir que todo el mundo

<sup>2</sup> Los niños que habitan horizontes familiares interculturales se transforman en nuestra propuesta en niños demandantes que requieren un tratamiento diferente en el amplio sentido que el término adquiere en tanto involucra valoraciones semióticas de diverso orden: **semiótico-antropológico** (tensión paradójica entre la lengua oficial y matrices familiares diferentes); **jurídico** (ser ciudadano con derechos y sufrir discriminaciones e injustas desigualdades), **ético** (alude a la responsabilidad de responder desde la escuela pública con acciones concretas a la proclamada igualdad de oportunidades y equidad educativa), **biopolítico** (atender el cotidiano devenir de las vidas de la gente con sus tiempos históricos), **lingüístico** (refiere a la necesidad de interpretar, comprender y actuar sobre las demandas en otra lengua).

Dice Camblong: “Elegimos ‘demandar’ porque su amplitud semántica, desde la más antigua etimología latina, abarca una pluralidad de significaciones y pone en escena paradójicos acentos que se vienen modelando en el devenir secular del idioma: *confiar, encomendar, solicitar, suplicar, petitionar, preguntar, buscar, intentar, defender, hacer cargo, encargar, hacer oposición a otro*, etc. En rigor de verdad, la riqueza del vocablo permite recorrer un espectro que va del ruego a la exigencia, de lo subalterno a la dignidad enaltecida por el derecho, de la duda al aserto enfático, de la búsqueda del otro a la increpación del reclamo” (Camblong, 2005:50 y ss) [resaltado de la autora].

estará hablando todo el tiempo, podemos intervenir con un silencio y una mirada atenta, con un gesto o una postura corporal, una simple inclinación de cabeza, una sonrisa tímida o una carcajada espontánea. El docente instala su presencia y su estilo en el aula sin temer ni escamotear los **contactos**: el palmoteo o un abrazo a tiempo, el gesto o la mirada convidantes, las esperas a los ritmos y tiempos extraños del otro, los permisos, las preguntas, el interés, en fin, toda la maquinaria se pone en escena al servicio del mejor clima. Táctica y estrategia traductoras.

¿**Cómo** pensar un diseño de prácticas en continuidad para la adquisición de la lecto-escritura? ¿**Cómo** asegurar el aprendizaje de un desempeño tan riguroso y estabilizador como lo es la lengua escrita? ¿Es posible detectar las **estrategias** semióticas y discursivas que sostienen los eventos de acción cotidianos y *traducirlas* a eventos alfabetizadores? ¿Qué **operaciones** le permiten a un especialista alfabetizador comprender semióticamente estos universos y encontrar *su* mejor manera de enseñar?

Las preguntas destacan el cómo, ponen el foco en las operaciones y diagramas semióticos que el alfabetizador ha de configurar estratégicamente en los espacios de aprendizaje.

### Instalaciones y artefactos en el aula alfabetizadora

Definimos el aula como una *instalación*, ambiente que se despliega de manera flexible, sin fijeza, con posibilidades de presentarse siempre de otra manera en nuevas articulaciones y ensambles, donde los movimientos conectan y dislocan a la vez; las voces, los cuerpos y los silencios están al servicio de la negociación de significados y sentidos. En ese ambiente se disponen diversos *artefactos*, todos aquellos recursos materiales y simbólicos que adquieren valores diferentes según situaciones, momentos, modos e intenciones con que sean presentados y resignificados. Instalación y artefacto eluden la linealidad y recuperan el sentido de *clima*, de semiosfera, de eco-ambiente respirable en el que la palabra-conversación, la palabra-relato, la palabra-juego, la palabra-memoria se integran en plurales y movedizos montajes.

Conocer y saber implican una acción situada y distribuida que se logra procesualmente en los actos cotidianos y en las acciones sistemáticas escolares con la ayuda de *sistemas de apoyo* físicos, sociales, simbólicos, los cuales hacen de *andamiajes* para que la experiencia resulte más fecunda (Bruner, 1995).<sup>3</sup>

Adquieren y asumen carácter de *artefactos* variadas imágenes, relatos, trazos, fotos, objetos, cajas, canciones, gestos, textos, enunciados; todos ellos disparan, alimentan y enriquecen la trama áulica y alientan el contacto con mundos conocidos, ponen en contigüidad el signo que el docente coloca en la instalación del aula con toda una serie de signos asociados que les son familiares en los *protocolos cotidianos* del hacer de la casa, del barrio, de la vecindad. En esta dinámica adquieren relieve la fuerza indicial del signo y la función fática del lenguaje.

El esfuerzo del docente estará puesto entonces en descubrir los protocolos más potentes, los que despiertan la curiosidad, azuzan la memoria y funcionan como puentes en las fronteras de los mundos ya instalados en cada niño. Así, podemos dar cuenta de experiencias en las cuales alfabetizadores y alfabetizandos juegan y conversan sobre el *camino* que transitan de la casa hasta la escuela -el de ida y el de regreso-; los *trabajos* en la casa, en la chacra, en el puerto, en la feria, etc., con las características y dinámicas de los roles que niños y mujeres cumplen en ellos; las *fiestas* y los *paseos* -los asados del domingo, los cumpleaños, aniversarios, kermeses patronales, partidos de fútbol-; las *comidas* diarias y especiales -los modos de preparación, los horarios, los rituales, las preferencias, los legados. En torno de estos protocolos, nudos comprimidos de significaciones, las voces y las *performances* van trazando nuevas fronteras, actualizando micro-mundos, activando memorias y experiencias sobre las que todos los niños **pueden** y **desean** conversar. Las energías del alfabetizador están puestas en arrastrar o acarrear al aula los significados y los sentidos que esos protocolos tienen en el mundo-niño, en las cotidianidades del río, la chacra, el puerto, el barrio, los trabajos, los juegos, los mitos y creencias, las fiestas, las comunicaciones, los intercambios y los desplazamientos, los hábitos de higiene, de comida, de salud; en fin, se trata de entamar el ancho mundo de cada individuo en una nueva completitud.

Los artefactos diagraman una instalación provocativa del fluir discursivo enganchando una sucesión de *textos-enunciados* orales expandidos en cadenas sonoras cargadas de tonalidades, ritmos y señales paraverbales. Estos textos amarran significaciones en el cronotopo del aula; son soportes de la acción; se erigen como potencialidades para decir lo que se hace primariamente, para contar lo que se vive y jugar a *como si*, recreando en el aula, una y otra vez, las rutinas del afuera.

<sup>3</sup> Esta explicación del conocimiento distribuido nos llevó a construir la categoría de **artefactos** para designar sistemas de apoyo múltiples que configuren **instalaciones áulicas** para una dinámica alfabetizadora pragmática. (Lacas, citado por Litwin, 1997: 79).

El docente dispondrá de una “caja de herramientas” a la cual recurrirá para crear instalaciones con estaciones modulares que le exigirán, de acuerdo con las circunstancias y los distintos momentos del proceso alfabetizador, tomar aquellos elementos que habiliten más y más correlatos para que los niños vayan montando los trazos de una nueva, siempre nueva y distinta cartografía familiar con límites desdibujados, dispersos, abiertos pero con aires de familia, con resonancias y guiños hospitalarios.

Cualquier elemento, simple o más o menos elaborado, se constituye en artefacto a partir de la intervención del docente que lo actualiza con intencionalidad didáctica; objetos económicos y fáciles de armar, como cajas o bolsitas pueden funcionar como un “artefacto” que contiene en sí otros inesperados y sorpresivos “artefectos”: herramientas de trabajo, utensilios de cocina, juguetes, envases de productos comestibles o de consumo en general, etiquetas, elementos que remiten a escenas conocidas de mundos no escolarizados y acicatean la memoria para rememorar en las aulas las instalaciones familiares que sólo ellos son capaces de recrear con la “palabra del mundo” (Freire).

De igual manera, objetos comunes -piedras, pañuelos, palitos, semillas, hojas naturales, cáscaras, frutas, huesos, etc.- entran en la cadena signica transformados en “otra cosa” por medio de algún juego simbólico. El *dale que funciona* como embrague de la ficción, haciendo que “*este palito era tu cuchillo*”, “*estoy volaaaando*”, “*de guauá que la arena es azuquita*”. A veces recursos muy sencillos, sin mucha sofisticación ni elaboración remiten a *zonas* de sentidos impensadas para el *desarrollo próximo*, conectan mundos y se transforman en artefactos de alto voltaje semiótico para nuestra instalación alfabetizadora. Nunca sabremos exactamente qué va a provocar ni cómo se modificará la constelación cuando movemos o colocamos en el teatro de operaciones una nueva pieza, un colgante, un móvil, textos en los más variados soportes y formatos -rimas, adivinanzas, canciones, relatos, publicidad, historieta, viñetas, mapas, grafitis-, disfraces, fotografías, dibujos, tarjetas, audiovisuales -películas, cortos, publicidades, dibujos de la tele o la computadora- que con la hibridación de códigos permiten recuperar la música, las voces, los colores, el movimiento, los planos. Cualquier texto -oral, escrito, audiovisual, musical, de los medios- enriquece las interacciones y ayuda a comprender y a vivenciar la escritura como una manera más de significar en ese continuo.

*Artefactos* variados, pluricombinables y creativos para instalaciones propicias que andamien textualidades y sentidos habilitan el despliegue y la expansión de constelaciones, diagramas, números, gestos, dibujos, escrituras, hechos por el docente y por los niños en diferentes soportes: pizarrón, tablillas, piso del patio, papeles de todo tipo, arena húmeda, tierra, masa, cáscaras; superficies sobre las cuales se imprimen signos con materiales que permitan trazos. Todo aporta en complicidad a ese escenario por donde se cuelan rastros de un universo rural (“la colonia”) o de los modificados paisajes suburbanos (“barrios de viviendas en serie”, “relocalizados”, “villas” populares, junto a los incipientes “complejos privados” y *country*s).

Por otra parte, creemos que vale la pena resignificar los *rituales y rutinas de la vida escolar* cotidiana que nos llevan al encuentro de conocidos y desgastados guiones estereotipados, recitados hasta el cansancio y aprovechar su carácter reiterativo y predecible para redescubrirlos como ámbitos de aprendizaje para enseñar a leer y escribir. Nos referimos a lugares comunes como la entrada, la salida, los saludos, las tareas, las consignas, las canciones patrias, el canon del cancionero, el registro de las fechas y del tiempo, el comedor, los actos, los recreos, las efemérides, las reuniones, etc. El desafío es ponerles *otro* color, abrirles intersticios por donde podría colarse la vida cotidiana con sus símbolos para explicar y entender la *otra* historia, la *otra* patria, la que se cuenta con la lengua materna y con la variedad dialectal de los vecinos. No para desplazar ni reemplazar, sino para ver cómo se articulan y se transforman historias ancestrales. Se trata de operativizar el estatus performativo de estos textos y recuperarlos como zonas de aproximación a otros diálogos y como bisagras entre los desempeños orales y los escritos, entre la lectura y la escritura, entre lo verbal y lo no verbal, entre lo ficcional y no ficcional.

Las fronteras del aula se corren y se aprende en todos los espacios que la escuela conceda para intentar una estrategia: el patio, las veredas, las galerías, otras aulas, la cocina, el comedor, el gimnasio, la biblioteca, los alrededores. Cada uno de ellos proporciona y habilita extraños y seductores artefactos y agrupamientos no convencionales tanto con pares cuanto con adultos. Continuidad, recursividad y sostenimiento del sentido hacen que los tópicos no se agoten porque siempre es posible volver y expandir; las interacciones van y vienen de un código a otro, del uso al sistema, de la teoría a la práctica; uno alimenta al otro; lectura

<sup>4</sup> “guauá”: expresión del guaraní que en el habla coloquial se utiliza para expresar un simulacro, un juego cómplice, algo “de mentirita”.

y escritura se aprenden de manera simultánea, no lineal. Fronteras y traducciones en continuidad dan un entramado sustentable para la alfabetización inicial.

Los diagramas de las cartografías presentan zonas inciertas, intranquilas y requieren entrenamiento para capitalizar logros parciales, revisar errores, sospechar del exitismo fácil, volver a intentarlo de otro modo. El docente que atiende y valora el proceso a medida que observa y escucha va tomando nota, registra, configura gráficos espaciales con el léxico clave, el fraseo, las expresiones particulares y textualiza en escritura la variedad de lenguaje de los niños, valiosa cosecha de *textos alfabetizadores*. La elección del enunciado alfabetizador y posteriormente el trabajo artesanal con el sistema, sus reglas y operaciones, constituye otra de las claves de esta propuesta semiótica de alfabetización en los umbrales.

### Enunciados alfabetizadores amigables

La conversación, el relato y los juegos ponen a funcionar la máquina de traducir sentidos restableciendo contactos con momentos vitales y experiencias altamente significativos de la vida cotidiana. El aula se ve invadida de complejas tramas discursivas heteroglósicas que llenan el espacio alfabetizador de **enunciados** particulares, únicos, individuales, propios de cada grupo de niños; los cuales, con intervenciones del maestro de esa aula, se transformarán en escritura. La entrada en el mundo de la escritura se produce, no de la mano de la lengua como sistema, sino de la mano de **textos-enunciados** entramados en la lengua en uso, y como tales cargados de tonalidades, ritmos, señales para-verbales que arrastran modos y estilos de la oralidad. Los alfabetizadores se convierten en estrategias tácticas para la detección y la caza de los mismos que funcionarán como andamiaje semiótico aliados en el pasaje del umbral apoyando los primeros ensayos en el juego traductor del alfabeto.

¿Cuáles son las propiedades semióticas, discursivas y lingüísticas que los transforman en textos amigables para aprender el código escrito? Apoyados en las conceptualizaciones de Bajtin presentamos -sin desarrollar acá- una enumeración de tales características: carácter de enunciado; pertenencia a una trama discursiva; fuerte impronta conversacional; brevedad sintáctica; posibilidad de reinsertarse y resignificarse en nuevas tramas; secuencia fónica y fonológica simple; secuencia grafemática sin problemas de paralelismo (evita poligrafías); seleccionado -adoptado o adaptado- de una batería de enunciados conocidos por los niños; potencialidad semiótica y capacidad de conexión en múltiples correlatos; relación abierta hacia otros textos; capacidad para entrar, salir, quedar en suspenso y volver a conectarse en redes de sentidos; expresión de acciones vitales (comer - trabajar - jugar - trasladarse - saludar - conversar, etc.); facilitadores del trabajo con la memoria auditiva y visual (conciencia fonológica y gráfica); propios de las interacciones de cada grupo de niños con su maestro alfabetizador; resultado de la intervención suspicaz del docente preparado y situado en la frontera de la umbralidad.

Con estos primeros textos se diseñan secuencias de aproximación a la lectoescritura de manera reflexiva, gradual y en complementariedad con las discursividades orales. Su cercanía a las semiosferas familiares los acerca también a los modos en que se aprende y se entrena en los lenguajes nativos y en las operaciones básicas de la cultura. El alfabetizador desarrolla un trabajo sistemático, analítico y metarreflexivo de ingreso en el territorio de la lectura y la escritura, de derivas hacia los grafos, es cuidadoso de las primeras traducciones (“*aquí dice...*”, o “*lo que dijimos se escribe así*”, etc.), se apoya en la continuidad de las materializaciones enunciativas sencillas para marcar sobre esa continuidad fronteras, deslindes, diferencias, unidades, segmentaciones que permiten percibir las relaciones transparentes o biunívocas entre fonema (unidad o pieza mínima de la cadena hablada) y letra o grafema (unidad mínima de la escritura), distinguir progresivamente las unidades o piezas lingüísticas menores (sílabas, palabras); jugar con las palabras, con las rimas, con la sonoridad. Tanto los textos-enunciados como el juego escriturario entran a formar parte de la instalación áulica, se integran a ella como un puente en la frontera de esa nueva práctica semiótica en la cual comenzarán a desempeñarse: el dominio de otra manera de simbolizar sus mundos, complementariedad de lo ya sabido.

En los registros e informes de nuestros trabajos de campo, recuperamos las reflexiones de una alfabetizadora, quien expresa que “transcribir enunciados de la conversación es pasar de la continuidad de la oralidad a la discontinuidad de la escritura”, ¿mediante qué operaciones se concretan estas transcripciones?, continúa explicándonos, una maestra: “Acotamos, ponemos límites, tomamos un fragmento; pero ese enunciado está ‘atado’, pertenece a un contexto, significa, en el universo del grupo”.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Fragmento de datos recogidos en registros de maestras alfabetizadoras (maestra Teresita).

Las estrategias de trabajo y reflexión con el enunciado escrito pautan una insistencia detenida y rigurosa en cada aspecto del sistema lingüístico en general y de la escritura en particular:

- manipulación del texto escrito descomponiéndolo en sus unidades constitutivas: palabras - sílabas - fonemas - grafemas; materialización de los sonidos con elementos concretos (golpes, rayitas, palitos, objetos, etc.)
- discriminación y toma de conciencia de cada unidad por medio de tareas de repetición, comparación, contraste (trabajo sobre la semejanza y la diferencia);
- descomposición y recomposición del enunciado restituyéndolo en la cadena discursiva;
- búsqueda de variantes: juegos con rimas, inversión de sonidos, correspondencias grafemáticas de los distintos sonidos de los fonemas, palabras que comiencen o terminen igual;
- ubicación en el espacio: linealidad, direccionalidad, continuidad, separaciones, trazos de las letras sobre diferentes superficies y con diferentes objetos;
- relaciones con otros códigos: imagen, dibujo, números.

Ante cada diferencia notacional la reflexión metalingüística detenida, explícita, particularizada hace tomar conciencia a docentes y niños de la rigurosidad y precisión de la escritura como también de la importancia de las reglas en este “juego del lenguaje”, que se ve enriquecido con la diversidad de artefactos puestos a disposición de los procesos: letras magnéticas, cajas de letras y sílabas, cubos con imágenes y nombres, dominó alfabético, carteles colgantes que entran en combinaciones diversas por medio de estrategias individuales, grupales (por mesas de trabajo) o generales (en la pizarra) que permiten la manipulación del objeto.

El primer acercamiento al mecanismo básico del sistema y su funcionamiento para construir enunciados escritos, aprovecha la característica del alfabeto español de simetrías bastante estables en la correspondencia de las letras con los sonidos o fonemas. Por ello insistimos en una cuidadosa selección del texto-enunciado para evitar aquellas zonas con dificultades de paralelismo (poligrafías: **v-b**, **s-z-ce-ci**; polifonías: **g- y**, etc.) que generan dudas y producen distracciones y obstáculos no recomendables en las experiencias tempranas.

El tránsito en un territorio novedoso recomienda detenerse, repetir, volver a mostrar, anudar, repetir una y otra vez, bordar, sobrebordar. El objetivo de las primeras aproximaciones es la comprensión del funcionamiento del engranaje, los principios de movimiento y de combinación de las piezas o componentes de ese mecanismo de simbolización y de producción de sentidos. La enseñanza explícita es un buen soporte para orientar la observación, para descubrir detalles, parentescos, similitudes con el mismo enunciado ya impreso –junto a otros- en láminas, frisos, afiches o tarjetas, de modo que los niños adviertan que estamos sacándolo del continuum y poniendo fronteras arbitrarias. Los movimientos acompañados de señalamientos verbales explícitos hacen evidentes la **direccionalidad**, la **linealidad**, la **orientación** de nuestra escritura (*vamos de acá para allá, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo*). La identificación de las piezas léxicas (unidades lingüísticas) que componen el texto-enunciado se da sobre la base del espacio de separación entre ellas permitiendo contar la **cantidad** de **palabras**. Es importante marcar el **valor** del espacio vacío como separador para ayudar a construir el concepto de palabra.

Las operaciones con las **sílabas** resulta una tarea relativamente fácil y placentera para el niño puesto que su emisión sonora constituye una unidad naturalmente diferenciable y enunciable. Reconocerlas en la cadena hablada en la correspondiente cadena gráfica, ayuda a reflexionar acerca de la extensión de las mismas: las más largas, las más cortas, las medianas (relacionándose con la extensión de las palabras: monosílabas, bisílabas, trisílabas, cuatrísílabas). Resulta un desafío interesante jugar a diferentes operaciones con este componente para descubrir: qué otras palabras comienzan o terminan con la misma sílaba, qué ocurre si a una palabra le sacamos la primera sílaba, si eliminamos la última o si cambiamos el orden en alguna de ellas. En fin, buscar posibilidades de jugar alternando o modificando posiciones.

Cuando llegamos a la unidad menor: las **letras** o **grafías**, proponemos indicar cada trazo a la vez que se pronuncia exageradamente prolongando el sonido de cada una, ejercicios de pronunciación y diferenciación que cada uno de los niños ha de practicar las veces que se considere necesarias para advertir las variaciones.<sup>6</sup> Cuando los principiantes aprendices puedan decir: “esta tiene cuatro y esta otra tiene dos”, estarán incorporando el principio de **cantidad** en la construcción de sílabas y palabras.

El chequeo permanente del proceso: los avances, las demoras, las respuestas del grupo y de cada uno de los niños son indicadores de operaciones de *zoom*, esto es de detención prudente pero exhaustiva en la comprensión de cada aspecto sin perder de vista al texto en su integralidad. Cuando ya reconocen y

<sup>6</sup> Este juego ya se habrá practicado en la oralidad con los sonidos de distintos fonemas (*conciencia fonológica*)

diferencian las formas alfabéticas y sus correspondencias fonológicas, el desafío pasa por formar otras sílabas y otras palabras combinando de modo distinto las letras del texto-enunciado trabajado.

Cada uno de los pasos tendrá la secuencia que el docente estime adecuada, pero toda operación didáctica requiere la inserción efectiva en el flujo de conversaciones que toman y retoman el ejercicio constante de la oralidad. Y en esa vuelta al fluir discursivo se vuelve a reconstruir el texto-enunciado original a partir del cual jugamos con otras alternativas de construcción. Los niños encontrarán en él, sentidos de la trama colectiva que han venido tejiendo para proponer otros enunciados paralelos que enriquecerán las primeras escrituras. Cada nueva construcción dará pie a la reiteración, al refuerzo, a la expansión, a las explicaciones, a las pruebas, en fin al aprendizaje.

Procuramos que nuestro texto no quede aislado como una oración suelta sino que vuelva a insertarse en la trama discursiva de la cual emergió y en la continuidad de la semiosis de donde le viene su sentido y adonde reenvía otros.

¿Cómo trabajamos este procedimiento que es fundamental en la propuesta? Como siempre, con la conversación, con andamiajes que se proponen para que el enunciado desarmado y diseccionado analíticamente vuelva a tejerse en nuevos sentidos, por ejemplo, como réplica en un diálogo; en viñetas que reproducen imágenes de situaciones similares a las del protocolo; como enunciado escrito en un globo de diálogo; en una adivinanza o un colmo inventado por ellos. Su pertenencia a la cadena discursiva posibilita que se lo deje en suspenso por un tiempo y cualquier día se lo vuelva a convocar haciéndolo reaparecer como intruso o contexto de otros textos. Cada alfabetizador procura inventar nuevos caminos y otros tejidos que su sagacidad le insinúa a partir de cualquiera de los textos *cazados* en el desarrollo u otros que van colándose en recodos amigables, en recreos de las instalaciones.

Reiteramos, los textos alfabetizadores son enunciados que surgen de las tramas discursivas o textuales tejidas con sentidos por los niños para actualizar protocolos de sus contextos cercanos; y como tales siempre vuelven a alimentar y alimentarse en nuevas tramas. De igual manera, las instalaciones que configuramos en las aulas volverán recreadas a formar parte de los universos infantiles y de los protocolos cotidianos donde han sido gestados. El aula pudo decir lo que estaba articulado allá lejos o silenciosamente acá cerca; nuestra cartografía habrá logrado activar ese motor de multiplicidad abierta, de retorno del acontecimiento, de generación de series y regularidades, de posibilidades. No hay creación, no hay unidad, no hay originalidad ni hay significación inmanente. **Empezar a escribir** ha de ser **continuar diciendo**, significando, simbolizando, con un nuevo **aparato** que tiene sus propias reglas lingüísticas, discursivas y semióticas.

### Sorteando encrucijadas

El docente monitorea el proceso, evalúa los avances y decide cuánto tiempo le dedica a pasar el umbral, lo cual dependerá de los ritmos y particularidades del grupo de niños, de las distancias entre sus mundos y el de la escuela pero, fundamentalmente de la calidad de las intervenciones y estrategias alfabetizadoras. Cuando el niño ha comprendido el sofisticado funcionamiento de la tecnología escrituraria y puede combinar las unidades de la lengua para formar enunciados o puede tomar cualquier enunciado y jugar con sus componentes de las más variadas maneras, cuando comprende que leer y escribir son prácticas semióticas distintas de hablar y escuchar y que tienen sus propias dinámicas y leyes, cuando se siente seguro frente a un texto escrito porque puede descubrir sentidos y se da cuenta de que puede escribir lo que piensa y pensar con la escritura, estará en marcha en su proceso alfabetizador. Será el momento de ir retirando algunos andamios y desafiándolo con nuevos problemas en la etapa que denominamos de “escrituras autónomas”.

Los niños llegan a la escritura autónoma y escriben sus primeros pensamientos dejando impresiones huellas, marcas, logros de movidas en el tablero de la significación y del sentido y esas primeras escrituras son una invitación, una cita a mirarlas con asombro para advertir, sentir o percibir el rumor del proceso previo, el movimiento turbulento, convulsivo, apasionado, insistente pero imparabable que se manifiesta en ese producto como continuidad de un sentido que antes de estar instalado en los niños lo estuvo en la trama cultural que los conforma. Ellos sacan afuera lo que les vino de afuera, pero ya con un nuevo procesamiento y re-ensamble intersubjetivo. La aparición de una idea impresa: dibujo-palabra, comentario, relato, diagrama, injerto, bordado, etc. es decir, todas esas escrituras tempranas son resultado de una potencia aquietada, de una “**previa**” que movilizó instalaciones, que ajustó el propósito y la intención a las reglas apenas aprendidas, “aprendiéndose” en ese uso arbitrario, particular, riguroso, reglado y sofisticado. Y así cada niño ante la invitación de escribir libremente pone a funcionar la máquina en su propio ritmo,

con la velocidad que puede, en la frecuencia que soporta y con la complejidad única que supone la idea propia. Unos avanzan rápidamente por los renglones de papel, de tierra, del piso o lo que fuere; otros trastabillan, se toman pausas mientras piensan, desisten, buscan ayuda, arremeten una y otra vez, desesperan, y cuando logran ver su propia voz interna (pensamiento-interpretación-conciencia semiótica) puesta en texto (voz gráfica con sentido) buscan la aprobación del maestro, quien hace la contraparte, lee, completa, complementa, ayuda a respirar, festeja, refrenda. Fiel-infiel al mandato de estar acompañando en el umbral.

La experiencia/actuación del niño con el objeto y la aparición del fenómeno escritura autónoma es el emergente de una ebullición, de una puesta en movimiento, de un complejo artificio ingenieril y artesanal: el proceso de pensar y poner en marcha combinaciones, parentescos, diferencias, repeticiones, comparaciones para juntar piezas, intentar, frotar hasta que salte la chispa. Y esa chispa aviva conversaciones, otras escrituras, lecturas, movidas y desplazamientos que van diagramando una cartografía increíble.

A veces pareciera que se aquieta el flujo del aprendizaje y es entonces cuando el alfabetizador comprende que hay una fuerza potente y en constante movimiento en los aparentes silencios y hojas en blanco o renglones empobrecidos y espera paciente el retorno del movimiento perpetuo y su manifestación material acompañando como un navegante de la continuidad y operando en discontinuos, situándose entre mundos, en fronteras lábiles, en terceras orillas nunca imaginadas donde todo es confín y principio, el margen es separación y contacto, enseñar es aprender y en la experiencia y la acción se amalgaman sentidos, se mixturán maneras, la vista se acostumbra poco a poco a claroscuros, el oído se domestica a los tonos dialectales, los pasos se avienen al equilibrio inestable y la escuela poco a poco se amiga con la vida cotidiana.

Nuestra propuesta trata de pensar con los colegas maestros y alentar la formación de un docente implicado en la *observación detenida* y la *escucha atenta* de los sucesos que están, se dan o asoman apenas insinuantes en la *frontera de los sentidos del otro*. Alfabetizar es una práctica delicada que requiere atención en la formación docente, en las investigaciones académicas, en las definiciones de políticas y en el compromiso ético de cada ciudadano.

Nuestros aportes se apoyan en la continuidad de sentidos, en la recuperación de la vida cotidiana que instala en el aula un relato colectivo y vital no ajeno al *gran diálogo* bajtiniano de la *comunicación discursiva* y sobre la base del pensamiento dialógico y la filosofía de la acción participativa.

## Bibliografía

- Alarcón, R. (2012). *Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lecto-escritura inicial*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Arfuch, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. En *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Bs. As.: Paidós.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal* (ECV). México: Siglo XXI, [1920-1924]
- Bajtín, M. y Voloshinov. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (MFL). Madrid: Alianza edit. [1929]
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1995). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Camblong, A. M. (2005). *Mapa Semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. Posadas- Mnes.: UNAM, Secretaría de Investigación y Posgrado, Programa de Semiótica.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*. Bs. As.: Manantial.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Madrid: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As.: Paidós.
- Lotman I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. (Desiderio Navarro Trad). Madrid: Cátedra.
- Peirce, Ch. S. (1988). *Escritos lógicos*. Madrid: Ed. Alianza.
- . (1978) *Lecciones sobre pragmatismo*. Buenos Aires: Ed. Aguilar.
- Sloterdijk, P. (2003). *Esferas I. Burbujas*. Madrid: Ediciones Siruela.

---

Mirta Raquel Alarcón, doctora en Semiótica (CEA-UNC), profesora regular titular de Gramática Española y Didáctica de la Lengua y la Literatura en las carreras de Letras de la FHyCS, Universidad Nacional de Misiones. A cargo del Seminario taller de Escritura Académica en el Doctorado en Cs. Humanas y Sociales (UNaM). Sus investigaciones problematizan los procesos alfabetizadores en umbrales escolares y la enseñanza de la lengua en los distintos niveles del sistema educativo. Posee publicaciones resultantes de sus investigaciones en dichas líneas. Coordina y dicta especializaciones para docentes de la región.

---

# SISTEMAS REPRESENTATIVOS Y RENDIMIENTO ESCOLAR

---

Andrea Leticia García

[andrea.garcia2011@yahoo.es](mailto:andrea.garcia2011@yahoo.es)

Facultad de Educación Elemental y Especial

Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza - ARGENTINA

---

## Resumen

La presente investigación se aplicó en 2º año de una escuela privada de doble escolaridad, ubicada en el Gran Mendoza, sobre una población de 15 alumnos (7 niñas y 8 varones) entre 6 y 7 años de edad, cuyo nivel socio-económico es medio-alto. El objetivo general es indagar si el desarrollo de los Sistemas Representativos (sentidos visual, auditivo y kinestésico), modos a través de los cuales las personas captan la información del mundo, tiene influencia en el rendimiento escolar de los estudiantes. Los objetivos específicos pretenden conocer el o los estilos de aprendizaje predominante/s en los niños en el marco del modelo VAK (visual, auditivo y kinestésico) y su rendimiento escolar en lectura, en el 1º trimestre del año; relacionar estilo de aprendizaje predominante y rendimiento escolar; construir estrategias didácticas que contemplen integralmente los sistemas representativos, implementarlas y validarlas, y describir resultados obtenidos. Se trata de un estudio cuasi-experimental de grupo único, que combina diseños cuantitativos y cualitativos. Los instrumentos utilizados son: observaciones directas, *Screening* y Test. Los supuestos de partida que guían la investigación son: a- todos los alumnos poseen al menos un sistema representativo predominante, b- existe un sistema representativo con el que se obtiene un mejor rendimiento académico en lectura; c- es posible construir estrategias didácticas para desarrollarlos integralmente y d- el desarrollo integral de los mismos mejora el rendimiento académico. Los resultados obtenidos permiten corroborar que todos los estudiantes poseen, al menos, un sistema representativo predominante y que el desarrollo integral de los mismos posibilita la mejora del rendimiento escolar. Asimismo, fue posible desarrollar estrategias que los contemplen integralmente, pero no existe un sistema representativo con el que se obtenga mejor rendimiento en el área investigada.

**Palabras clave:** PNL - sistemas representativos - rendimiento escolar

---

## Sistemas Representativos y Rendimiento Escolar

La investigación se enmarca en los aportes de la Programación Neurolingüística (PNL), que ofrece una alternativa a la enseñanza tradicional y que brinda conocimientos y herramientas para colocar a quien aprende en un lugar protagónico. Sus aportes dan la posibilidad de generar estrategias de enseñanza y aprendizaje significativas al relacionarse, entre otras cosas, con el modo de aprender de los educandos y la comunicación efectiva.

Se parte desde la consideración de que algunos educandos tienen dificultades para integrarse efectivamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje debido a que poseen diferentes modos de acceder a los saberes. Es por ellos que se estudian los sistemas representativos de los mismos, es decir, su modo de acceder y aprehender la realidad y el mundo. Estos son el visual, auditivo y kinestésico (VAK).

## Objetivo General

El objetivo general del trabajo es especificar el nivel de incidencia del desarrollo integral de los sistemas representativos en el mejoramiento del aprendizaje en lectura de estudiantes de 2° año de una escuela primaria del Departamento de Guaymallén, en la Provincia de Mendoza.

## Objetivos Específicos

Los objetivos específicos pretenden:

- Conocer el o los estilos de aprendizaje predominante/s en los niños en el marco del modelo VAK
- Conocer el rendimiento escolar en lectura de los estudiantes en el 1° trimestre del año.
- Establecer relación entre estilo de aprendizaje predominante y rendimiento escolar en lectura.
- Construir estrategias didácticas que contemplen integralmente los sistemas representativos.
- Implementar las estrategias construidas.
- Validar las estrategias implementadas.
- Describir resultados obtenidos.

## Marco teórico

### La Programación Neurolingüística

Los Programación Neurolingüística comienza en la década del 50 como un campo definido de investigación en la Universidad de Santa Cruz, en California donde, según sostiene Harris (2002: 50) el “*decano tenía la intención de crear un entorno en el que se pudieran unir diferentes disciplinas, ideas y modelos de un modo creativo*”. En este marco, Bandler y Grinder crearon los principios fundamentales de la PNL y fundaron la Sociedad de Programación Neurolingüística y la Editorial Meta Publication. En 1977 Bandler, Grinder, Delozier, Cameron, Anderson, Dilts, y Gordon fundaron, en Santa Cruz, el Primer Instituto de formación de la PNL denominado División de Formación e Investigación (DOTAR). En 1979 Seymour, Watkins, Dawes, Earling, Cunningham y Gaster fundaron el Centro de Formación para la Programación Neurolingüística del Reino Unido (UKTC). Posteriormente surgieron otras asociaciones y, a final de los '90, existían alrededor de 50 solo en el Reino Unido.

Muchos autores caracterizan a la PNL como una herramienta privilegiada en todos los campos donde lo que importa es comunicarse mejor y con mayor eficacia, marcando su eficiencia en distintos ámbitos.

J. Grinder, cocreador de la PNL, la definió como:

...el estudio de los procesos, a través del modelaje, que tiene como objetivo la identificación de las "diferencias que hacen la diferencia" entre un genio y una persona media en el mismo campo o actividad; al mismo tiempo es una epistemología operacional.

### Componentes de la PNL

PNL puede definirse a través de sus tres componentes:

1. Programación: es un término tomado del campo de la informática. Sugiere que los pensamientos, emociones y acciones son como programas que pueden ser cambiados según el momento y la situación. Las personas diseñan concientemente sus pensamientos y conductas. Por ello, *programación* se refiere a la habilidad para organizar la propia comunicación y los sistemas neurológicos para lograr los resultados y objetivos deseados.
2. Neuro: se considera que todo comportamiento proviene de los procesos neurológicos de visión, oídos, olfato, gusto, tacto y sentimiento. Se toma contacto con el mundo a través de los cinco sentidos, así se da "sentido" a la información y se actúa en función de ella. El entendimiento y la percepción de la vida requieren de entradas neurológicas conectadas al cerebro. La parte *neuro* se refiere, entonces, al sistema nervioso, a través del cual la experiencia es recibida y procesada por medio de los cinco sentidos.
3. Lingüística: se refiere al lenguaje en tanto sistema de significación, que permite la comunicación. La adquisición de esta herramienta es básica para toda interacción social porque las palabras crean significado a partir de la información sensorial. La actividad neurológica y la organización de las estrategias operativas son exteriorizadas a través de la comunicación en general y del lenguaje en

particular. La parte *lingüística* se refiere al lenguaje y a la comunicación no verbal, a través de los cuales las representaciones nerviosas son codificadas, ordenadas y significadas.

Por lo tanto, la PNL estudia por medio de los sentidos la forma en la cual se percibe la experiencia vivida del exterior, cómo se procesa subjetivamente por medio del pensamiento y la forma en que este se estructura para lograr objetivos. Por ello, constituye una herramienta facilitadora del auto-conocimiento y evolución personal, como también un medio para llevar a cabo con éxito el proceso de mediación pedagógica.

### **Sistemas Representativos**

En el marco de la Programación Neurolingüística (PNL), se estudian los Sistemas Representativos, Estilos de Aprendizaje o Estilos Cognitivos, diferentes términos que se encontrarán a lo largo del presente trabajo. Bandler y Grinder (2002:5) afirman que: “existen tres canales fundamentales a través de los cuales recibimos información acerca del mundo que nos rodea: visión, audición y kinestesia - sensaciones corporales”. El olfato y el gusto son aparentemente menos usados para obtener información acerca del mundo pero sirven, muchas veces, como nexos inmediatos y poderosos a las imágenes, sonidos y escenas asociados a ellos.

Los sistemas representativos no son excluyentes entre sí, sino que se emplean los tres, aunque no de la misma manera, ya que se tiende a favorecer un sentido por encima de otro de acuerdo con las propias preferencias o la actividad realizada. Es importante rescatar que:

No hay ningún sistema, de forma absoluta, que sea mejor que otro; depende de lo que cada uno quiera hacer. Los atletas necesitan una consciencia kinestésica muy desarrollada y es difícil ser un buen arquitecto sin poder realizar imágenes mentales claras y bien construidas. Una habilidad compartida por todos aquellos que sobresalen en un campo es que son capaces de ir cambiando de un sistema representativo a otro dependiendo de cuál sea el más apropiado para cada tarea a la que se enfrenten (O' Connor & Seymour, 2004: 63-64).

Ninguna persona es estrictamente visual, auditiva o kinestésica pero sí posee características particulares relacionadas con su sistema representativo predominante.

A continuación se caracteriza a cada persona según su estilo de aprendizaje predominante:

**Predominio auditivo:** perciben el mundo a través de sonidos. Mientras piensan, rememoran conversaciones, música y sonidos en general, olvidando detalles. Pueden hablar solos, se distraen fácilmente, mueven los labios al leer, tienen facilidad para expresarse oralmente, modulan el tono y controlan el timbre de voz, expresan verbalmente sus emociones, tienden a monopolizar las conversaciones, no les preocupa especialmente su aspecto, les gusta la música. En relación con el aprendizaje, son metódicos y secuenciales, hacen una cosa después de haber terminado la otra. Generalmente, captan la información y la sistematizan de forma ordenada. Escuchan a la persona con quien hablan, muchas veces, sin necesidad de mirarlos. Aprenden lo que oyen. Por lo tanto, usualmente, estudian leyendo en voz alta o con otras personas. Prefieren las conferencias o charlas, grabaciones y explicaciones orales. En lo referido a la lectura, tienden a leer aquello que tiene diálogo, como historietas, obras de teatro; evitan largas descripciones y no se detienen a observar las ilustraciones. Cometan muchas faltas ortográficas, ya que “dicen” las palabras y las escriben como suenan. Su memoria es muy buena con los nombres, pero no con las caras, ya que recuerdan más lo que oyen. Durante periodos de inactividad, canturrean para sí mismos o hablan con alguien. Con frecuencia, utilizan términos tales como: decir, sonar, contar, discutir, preguntar, hablar, pedir, etc.

**Predominio visual:** Estas personas perciben el mundo a través de imágenes. Piensan en imágenes y escenas, incluso al escuchar música o conversaciones. Hablan muy rápido, mueven mucho las manos al expresarse y mantienen su barbilla levantada, se les ven las emociones en la cara, se impacientan si tienen que escuchar algo por periodos prolongados. Son organizados, ordenados, observadores, tranquilos y se preocupan por su aspecto. En cuanto al aprendizaje, captan mucha información a la vez, la almacena rápidamente y en cualquier orden o como mapas mentales. Necesitan mantener un contacto visual con la persona con quien hablan, sin esto, es muy probable que no estén prestando atención porque estarán más centrados en sus imágenes mentales o en donde estén mirando en ese momento. Por ello, en conferencias o instrucciones orales sin apoyo visual suelen tomar notas, de otro modo se ponen ansiosos y la información puede resultarles confusa. Tienen la necesidad de una visión detallada para saber hacia dónde se dirigen. Les cuesta recordar lo que solo oyen. Con relación a la lectura, les gustan las descripciones y en ocasiones pueden quedarse con la mirada perdida, imaginándose alguna escena. En general, no tienen

faltas ortográficas porque “ven” las palabras antes de escribirlas. Como recuerdan lo que ven, les resulta sencillo recordar caras pero suelen olvidar los nombres. Durante periodos de inactividad, leen, miran algo fijamente o dibujan. Algunas palabras que utilizan en sus conversaciones, son: mirar, visualizar, reflejar, aclarar, clarificar, visión, prever, revelar, etc.

Predominio kinestésico: las personas desde esta perspectiva, perciben el mundo a través de sensaciones. Recuerdan las situaciones mediante las sensaciones experimentadas. Perciben mucho la temperatura, el tacto, el olor, etc. Les gusta tener contacto físico con quien están hablando, responden a las muestras de cariño acercándose corporalmente, se mueve mucho, gesticulan, expresan sus emociones con movimientos corporales. Es frecuente, en ellas, el fracaso escolar; no por falta de inteligencia, sino porque en la escuela (a partir de primaria y mucho más en secundaria), casi los únicos canales de aprendizaje son el visual y el auditivo. Se involucran en actividades de aprendizaje físicas en las que tiene participación activa porque aprenden mejor mediante la experiencia, con lo que tocan y hacen. Son malos oyentes, se aburren pronto si no están en movimiento. No son grandes lectores, prefieren textos de acción y se mueven al leer. Tienden a cometer faltas ortográficas. Recuerdan lo que hacen o la impresión que eso les causó, pero no los detalles. Durante periodos de inactividad, están en movimiento. Las palabras preferentemente utilizadas por los kinestésicos son: tocar, sólido, áspero, sensible, caliente, mantener, etc.

### **Rendimiento escolar en lectura**

El rendimiento lector se relaciona con la capacidad de abstraer el significado de un texto a través de una serie de transformaciones de la señal de entrada en diferentes niveles de procesamiento. Incluye procesos de decodificación y comprensión en los que se ponen en juego competencias lingüísticas y cognitivas.

Las investigaciones en psicolingüística dan la posibilidad de abordar la evaluación de la lectura desde una doble perspectiva: la sincrónica que permite indagar las habilidades que pone en juego el lector experto cuando lee y la diacrónica que posibilita definir y caracterizar los distintos estadios del desarrollo de la lectura, a partir de las diferentes estrategias utilizadas por el sujeto en proceso de aprendizaje de la misma.

En el marco de la Psicología Cognitiva, Fernando Cuetos Vega (2008) presenta un modelo de procesamiento serial en el que distingue niveles de procesamiento: perceptivo, léxico, sintáctico y semántico.

Los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica presente en la página y la almacenan durante un tiempo muy breve en la memoria icónica. Luego, la información más relevante pasa a la memoria a corto plazo donde se analiza y se reconoce como unidad lingüística.

Una vez identificadas las unidades lingüísticas, se debe encontrar el concepto con el que se asocia. Para ello se conectan directamente los signos gráficos con el significado (lectura silenciosa) o se transforman los signos gráficos en sonidos y se utiliza esos sonidos para llegar al significado (lectura oral).

Se procede luego a relacionar las palabras a partir de las claves sintácticas para determinar la estructura de las oraciones particulares que se encuentran.

Finalmente, se realiza el procesamiento semántico mediante el cual se extrae el mensaje, para integrarlo con los conocimientos previos.

El aprendizaje de la lectura requiere poseer conciencia lingüística, es decir, haber desarrollado las conciencias: fonológica, léxica, semántica, grafémica y morfosintáctica.

La conciencia fonológica es la capacidad de manipular conscientemente las unidades más pequeñas del lenguaje oral. Supone segmentar las palabras orales en los sonidos que las componen; generalizarlos en una forma más abstracta; reconocer el orden o la ubicación de cada uno de ellos en la palabra; hacer corresponder los fonemas con las letras del texto y recombinar o recrear dichas letras en una nueva forma sonora, a través de la lectura. Se divide en tres niveles:

- Conciencia silábica o habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.
- Conciencia intrasilábica o habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes de *onset* y rima. El *onset* es la parte de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes iniciales. La otra parte de la sílaba es la rima, formada por la vocal y consonante siguientes.
- Conciencia fonológica o habilidad de prestar atención conciente a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables. Es una habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras habladas están construidas por unidades sonoras discretas, que son los fonemas.

La conciencia léxica es la capacidad para identificar y manipular las palabras que componen una frase. Ehri (1975) señala que es posible pensar que uno de los factores que explican la adquisición de la conciencia léxica es el aprender a leer puesto que en este momento se comienza a focalizar la atención sobre los sonidos de las palabras y sobre las palabras que componen las oraciones, con el objeto de alcanzar la relación entre la escritura y el habla.

La conciencia grafémica comporta el reconocimiento de los símbolos icónicos de las letras en sus diversas manifestaciones (impresa, cursiva, minúscula, mayúscula), la puntuación y la diagramación gráfico espacial.

La conciencia sintáctica es la habilidad de manipular y reflexionar de modo explícito sobre los aspectos sintácticos del lenguaje, y de ejercer un control consciente sobre la aplicación de las reglas gramaticales (Gombert, 1992). Se trata de una habilidad metalingüística, distinta de la comprensión o producción de oraciones, ya que concierne a la capacidad de considerar la estructura de la sintaxis más que el significado de las oraciones.

La conciencia morfológica supone la toma de conciencia de las estructuras morfélicas de las palabras y la habilidad para manejar y manipular dichas estructuras.

La conciencia semántica o capacidad para otorgar significado, se manifiesta tanto en lo fonológico como en lo morfológico y sintáctico. En lo fonológico ayuda a dilucidar formas y rasgos suprasegmentales; en lo morfológico, las variaciones flexivas de género y número, tiempo, aspecto, modo, derivaciones (ión, or, dad) y en lo sintáctico, la estructura profunda subyacentes a la manifiesta a nivel de superficie.

## **Población**

La investigación se aplicó en 2º año de una escuela privada de doble escolaridad, ubicada en el Gran Mendoza, Argentina, sobre una población de 15 alumnos (7 niñas y 8 niños) de 6 y 7 años de edad, cuyo nivel socio-económico es medio- alto.

## **Hipótesis**

Las hipótesis son:

- Todos los alumnos poseen al menos un sistema representativo predominante.
- Existe un sistema representativo con el que se obtiene un mejor rendimiento académico en lectura.
- Es posible construir estrategias didácticas para desarrollar integralmente los sistemas representativos.
- El desarrollo integral de los sistemas representativos mejora el rendimiento académico relacionado con las competencias lingüísticas.

## **Metodología de investigación**

Se trata de una investigación cuasi-experimental que pretende observar cambios en situaciones reales, en un escenario educativo natural. Entre los diseños cuasi-experimentales se ha optado por el de grupo único con preintervención y postintervención. En el proceso se prevé la manipulación deliberada de la variable independiente (sistemas representativos) para observar los efectos que esta manipulación produce en la variable dependiente (rendimiento escolar), pero no el control sobre la variable interviniente. La opción metodológica fue: 01 X 02.

01 corresponde a la observación inicial (preintervención), X a la intervención o efecto experimental (desarrollo de sistemas representativos) y 02 a la segunda observación (postintervención).

A fin de que la variable externa influyera lo menos posible en los efectos a observar, en la variable dependiente se ha previsto que el tiempo entre la preintervención, el tratamiento y la intervención final sea solo de tres meses.

La metodología combina los diseños cuantitativos y cualitativos.

Las unidades de análisis son los resultados obtenidos durante el proceso de aplicación, desarrollo y evaluación de la experiencia.

## Instrumentos

Los instrumentos seleccionados para recolectar la información en la etapa de preintervención y postintervención son:

- Test de sistemas representativos adaptado por la comunicadora social Rosalí Leon Sileota.
- Test de imágenes construido y validado en el marco del Proyecto de extensión coordinado por la Profesora M. I. López en los jardines exclusivos de la Sección de Inspección Técnica N° de Regional Este en el ciclo lectivo 2006.
- Grilla de observación “VAK Escolar” de Ricardo Ros.
- Guía de observación de conductas construida por la becaria.
- *Screening* para segundo año elaborado por el equipo de terapeutas del Lenguaje en el marco proyecto: “Universidad, escuela y comunidad juntas por la inclusión” desarrollado en el ciclo lectivo 2010.

## Preintervenciones

En esta etapa se procede a aplicar los test de Sistemas Representativos y el *Screening* para conocer el rendimiento académico de cada uno de los estudiantes.

La comparación de los resultados obtenidos a partir de los 4 instrumentos aplicados para conocer los sistemas representativos de los alumnos, arroja las siguientes conclusiones: 2 niños poseen predominio del sistema auditivo, 10 del visual (4 niños y 6 niñas), 1 estudiante con equilibrio entre sus estilos visual y kinestésico, 1 nena con equilibrio entre sus estilos visual y auditivo, y 1 varón con equilibrio entre los tres sistemas representativos: visual, kinestésico y auditivo.

En cuanto al *Screening*, se aplicó para conocer el rendimiento en el área de Lengua, en lo que se refiere a: conciencias lingüísticas (conciencia fonológica, silábica, léxica y grafémica), decodificación y comprensión lectora. Todos los educandos resolvieron las actividades de forma independiente a excepción de uno que no posea los conocimientos básicos para hacerlo, por lo que la educadora-investigadora realizó mediación, ayudándolo a leer ciertos enunciados que no implicaban la evaluación de la comprensión lectora. En estos últimos no se intervino y el niño no los realizó.

En relación al estudio sobre Conciencias Lingüísticas, los datos permiten afirmar que el 80% de los niños (12: 6 niños y 6 niñas) tienen un muy buen rendimiento, un 13 % presentan un buen rendimiento (1 niño y 1 niña) y solo el 7% (que corresponde a 1 alumno) no posee un rendimiento satisfactorio.

En lo que respecta a Decodificación Lectora (lectura oral), el 93% de los alumnos (14) presentan un muy buen rendimiento y solo el 7%, que corresponde a 1 niño, no lee de forma independiente por lo cual su rendimiento es negativo.

Por último, en el estudio de la Comprensión Lectora, se observa mayor heterogeneidad. Este es el aspecto en el cual se presentan dificultades más evidentes porque, en general, los alumnos comienzan segundo grado con una lectura decodificadora pero no comprensiva. Los resultados arrojados son: un 53% (8 niños: 3 nenas y 5 nenes) poseen un muy buen rendimiento, un 20% (1 niño y 2 niñas) presentan un buen rendimiento y 27% (4 alumnos: 2 niños y 2 niñas) muestran un rendimiento negativo.

Del cruce entre los resultados de los sistemas representativos predominantes en cada niño y su rendimiento escolar en los aspectos de la Lengua planteados, se puede afirmar que en el 56% de los casos, los alumnos con predominio visual poseen un muy buen rendimiento en los 3 los espacios de la Lengua, un 11% (1 alumno) no posee buen rendimiento en ninguno de los espacios, un 13% tiene buen rendimiento en lo referido a las conciencias lingüísticas y decodificación lectora, pero no así en la comprensión, 11% tiene buen rendimiento en lo que respecta al desarrollo de las conciencias, muy buen desarrollo de la lectura oral o decodificación y mal rendimiento en la comprensión.

Observando a los alumnos con predominio auditivo en su sistema de representación, se puede concluir que los 2 presentan un muy buen desempeño en los todos los aspectos de la Lengua analizados.

La niña cuyos sistemas visual y auditivo se encuentran equilibrados, presenta un muy buen rendimiento en el aspecto de conciencia lingüística, decodificación y comprensión lectora.

Hay un estudiante que muestra equilibrio entre sus estilos de aprendizaje visual y kinestésico, y su rendimiento es bueno en conciencias y comprensión, y muy bueno en decodificación.

Por último, existe un alumno cuyos tres sistemas representativos están equilibrados (tanto visual, auditivo como kinestésico) y posee muy buen rendimiento los aspectos de la conciencia lingüística y en la decodificación pero no así en la comprensión lectora, en la que muestra un rendimiento negativo o malo.

## Intervenciones

En base a lo detectado, se procedió a elaborar el plan de intervención destinado a que los niños desarrollaran su estilo de aprendizaje no predominante.

El tiempo dedicado a esta tarea fue de 2 meses, aproximadamente, desde junio hasta agosto de 2012. Cada intervención tuvo una duración de 20 minutos diarios, al inicio o en los últimos minutos del periodo matutino y constaba de los siguientes momentos:

- Climatización: 3 minutos en los que, a través de ejercicios respiratorios y de relajación muscular, se preparó a los niños para trabajar en un clima de tranquilidad y sensibilización mayor.
- Aplicación: 10 minutos en los cuales se aplicaron actividades preestablecidas, destinadas fundamentalmente al desarrollo de los sistemas kinestésicos y auditivos, por ser los menos desarrollados en el grupo estudiado.
- Cierre: en el que, en los 7 minutos restantes, se realizó una puesta en común de lo vivenciado; espacio en el que cada niño explicitaba oralmente qué le gustó, por qué, qué sintió y pensó, qué desarrolló o educó ese día.

Teniendo en cuenta el diagnóstico, se pensó que 5 de las 30 actividades a aplicar, tuvieran como eje el sistema visual, 10 el auditivo y 15 el kinestésico. Por otra parte, se incluyeron consignas que apuntaron al desarrollo visual destinadas a los alumnos que necesitaran ejercitar dicho estilo cognitivo. Previo al inicio de la etapa experimental, los estudiantes confeccionaron un antifaz sin orificios en el sector de los ojos, que utilizaron en las actividades para el desarrollo kinestésico y, fundamentalmente, auditivo.

Las actividades ofrecidas a los alumnos eran de dos tipos:

- Experiencias perceptivas directas (reales): actividades donde los sentidos se ponen en contacto con el entorno. Por ejemplo: tocar diferentes texturas, observar objetos, degustar u oler alimentos, escuchar determinados sonidos.
- Experiencias perceptivas visualizadas (representadas): en las cuales se direcciona verbalmente la mente a imaginar sonidos, sabores, olores, imágenes.

A continuación se desarrolla un ejemplo de lo trabajado para cada caso:

- Sistema kinestésico (tacto)

-Climatización: Ubicados en ronda, en el centro del aula, se les pide a los aprendices que hagan silencio para comenzar la relajación mental y física. La docente con una voz suave y muy pausada los invita a inspirar por la nariz y espirar por la boca varias veces; realizar movimientos de brazos en forma circular, lentamente para atrás, luego para adelante. Mover el cuello muy despacio en forma circular sin llevarlo hasta la nuca, mirar para la derecha y lentamente hacia la izquierda. Posteriormente, se recuestan en el suelo, cierran los ojos y, en una posición cómoda, continúan relajándose, sintiéndose livianos, como una plumita, que va desde los dedos de los pies, sube por las piernas, la cadera, los brazos, los dedos de las manos, el cuello y la cabeza.

-Aplicación: Los estudiantes se ubican sentados en el aula, en ronda, y se les pide que se coloquen el antifaz para que puedan adivinar un objeto que la docente les dará. Una vez preparados, se entrega un elemento a cada uno en sus manos y se les dice que comiencen a explorarlo con sus dedos, con toda la mano, que lo sientan con otras partes del cuerpo, para luego mencionar qué es...

Los objetos son: lápices, botella de agua, goma de borrar, cuaderno, libro, reglas, cucharas, peines, cepillos, toallas, cepillos de dientes.

-Cierre: Puesta en común de lo vivenciado. Cada uno de los 15 niños responderá las preguntas realizadas por la docente: ¿Qué te pareció la actividad? ¿Describirías la sensación física como: calurosa, fría, hormigueante, relajada, tensa, rígida? ¿Con qué intensidad experimenta la situación? ¿En qué parte de su cuerpo la sentiste? ¿Qué parte del cuerpo pensás que educaste con este ejercicio?

- Sistema auditivo

-Climatización: La educadora invita a los alumnos a sentarse en círculo en el centro del aula, con las piernas cruzadas. Comienzan a respirar inspirando por la nariz, espirando por la boca, en repetidas ocasiones, hasta lograr un estado de relajación y tranquilidad grupal. Los invita a cerrar los ojos y quedarse en silencio absoluto por unos minutos, oyendo los sonidos que hay a su alrededor.

-Aplicación: Se pide a los niños que se coloquen los antifaces y se sienten todos juntos mirando hacia la puerta, en 3 filas de 4 y una de 3 niños. Les indica que hará palmas en diferentes desde diferentes lugares y ellos deberán intentar localizar el origen. Una vez así ubicados, hace palmas: arriba del grupo, a la derecha, a la izquierda, adelante o atrás, dejando intervalos de silencio de unos 10 segundos. Al terminar cada

secuencia de palmas, les pregunta la dirección desde la cual escucharon el sonido y ellos deben mencionarlo. Para esta actividad es necesario que los educandos posean una buena orientación espacial y desarrollo de su lateralidad.

-Cierre: Puesta en común de lo vivenciado. Cada uno de los 15 niños expresará brevemente: ¿qué te pareció la actividad? ¿El sonido se oye más agudo o más grave de lo normal? ¿Cómo es el sonido: nasal, sonoro, retumbante, armonioso, ronco, débil? ¿Es un sonido monótono o armonioso? El volumen ¿es alto o bajo? ¿Se oye rápido o lento? ¿Hay un ritmo determinado? ¿El sonido es constante o intermitente? ¿Qué sentido entrenaste con esta actividad?

- Sistema visual

-Climatización: La educadora invita a los alumnos a sentarse en círculo en el centro del aula, con las piernas cruzadas. Comienzan a respirar inspirando por la nariz, espirando por la boca, en repetidas ocasiones hasta lograr un estado de relajación y tranquilidad grupal. En cada espiración se les pide que imaginen, con los ojos cerrados, que de su boca sale aire de color azul, rojo, amarillo, verde, rosado... y de repente el aula es de todos colores a nuestro alrededor... Luego, con cada inspiración, esos colores ingresan a nuestro cuerpo, cada vez respiramos de forma más silenciosa...

-Aplicación: La maestra comienza a realizar una experiencia perceptiva visualizada, diciendo: Continuando en silencio y sentados en el suelo o acostados, con los ojos cerrados, imaginamos que estamos en el parque. A nuestro alrededor hay muchos árboles, caminamos y nos paramos frente a uno que nos llama la atención. Sin contestar en voz alta, respondan en su mente estas preguntas mientras se imaginan ese árbol: ¿Cuántos colores tiene? ¿Puede tener más de un color? ¿Cuáles son esos colores? ¿De qué color te gustan los árboles? Si pudieras elegir un color, aún cuando no existan, ¿de qué color te gustaría que fueran? Es esa imagen en tu cabeza: ¿es del tamaño real, más pequeña o más grande? ¿La ves con un marco? ¿Son borrosos sus contornos? ¿En qué parte de tu memoria se encuentra la imagen: arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda, al centro? ¿La imagen es plana o tridimensional? ¿Ves más de una imagen? ¿Las ves una tras otra o todas a la vez? ... Ahora comenzamos a caminar hacia atrás, comenzamos a ver ese árbol cada vez más pequeño, hasta que se convierte en un puntito negro de chiquito... Abrimos los ojos lentamente y en silencio, cada uno busca la cartuchera para dibujar sobre este papel lo visto en su mente.

-Cierre: Puesta en común de lo vivenciado. Cada uno de los 15 niños expresará brevemente: ¿qué te pareció la actividad? Cuando recordabas la imagen, los detalles ¿mantienen el tamaño real o hay cosas que son demasiado grandes o pequeñas en relación con otras? ¿La imagen en tu cabeza tiene marco? ¿Son borrosos sus contornos? ¿En qué parte de tu memoria se encuentra la imagen: arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda, al centro? ¿La imagen es plana o tridimensional? ¿Ves más de una imagen? ¿Las ves una tras otra o todas a la vez?

## Postintervenciones

Una vez finalizada la etapa de intervención, se procedió a aplicar nuevamente el *Screening* para 2º año, tomado previo a las intervenciones. El objetivo era conocer si había habido alguna modificación en el rendimiento de los alumnos luego del desarrollo de las actividades para la estimulación de los sistemas representativos.

## Conclusiones

En relación con la primera hipótesis, los resultados permiten confirmar que cada alumno posee al menos un sistema representativo que predomina en él. De los 15 estudiantes analizados: 2 niños poseen predominio del sistema auditivo, 10 del visual (4 niños y 6 niñas), 1 estudiante tiene equilibrio entre sus estilos visual y kinestésico, 1 nena posee equilibrio entre sus estilos visual y auditivo, y 1 varón tiene equilibrado los tres sistemas representativos: visual, kinestésico y auditivo.

En relación con los aspectos estudiados: conciencia lingüística, decodificación y comprensión lectora, se infiere que no hay una relación de consecuencia entre el predominio de un sistema representativo y el buen desempeño en estos aspectos porque, de hecho, hay alumnos auditivos como también visuales que presentan un muy buen desempeño en los aspectos analizados y, a su vez, alumnos con predominio visual que no presentan un buen desempeño en los mismos. Es decir, que esta hipótesis queda, por ahora, refutada.

Según esta investigación, sí es posible desarrollar estrategias didácticas que contemplen la estimulación y puesta en práctica de los tres sistemas representativos: visual, auditivo y kinestésico. En este caso se realizaron actividades que no tenían relación con contenidos específicos que se enseñan la escuela o en determinadas materias, pero sí pueden aplicarse a los mismos para optimizar la enseñanza.

Con respecto a la última hipótesis, luego de la aplicación de las actividades de intervención y de analizar los resultados de los *Screening* para 2º año, se corrobora que todos los aprendices investigados han incrementado, en distinta medida, su rendimiento escolar, en relación al aspecto estudiado.

Se considera a esta investigación relevante, ya que el conocer el modo de aprender de los alumnos y tener esto en cuenta a la hora de desarrollar estrategias de enseñanza, contribuye a la mejora del rendimiento académico de los educandos, considerándolos como partícipes activos y esenciales del proceso educativo.

### **Bibliografía**

- Bandler, R., y Grinder, J. (2002). *La estructura de la magia* (Vol. II). Santiago, Chile: Cuatro vientos.
- Cuetos Vega, F. (2008). *Psicología de la Lectura* (octava ed.). Madrid: Wolters Kluwer
- Ehri, L.C. (1975). *Word consciousness in readers and prereaders*. *Journal of Educational Psychology*, 67, 204-212.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. London: Wheatsheaf.
- Harris, C. (2002). *Los elementos de PNL*. Madrid: Improve.
- O'Connor, J., y Seymour, J. (2004). *Introducción a la PNL*. Barcelona: Urano.

---

Andrea Leticia García es profesora de Enseñanza Primaria y obtuvo su título en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Se desempeña laboralmente en la Escuela Carmen Vera Arenas, primaria perteneciente a la mencionada Universidad, y continúa investigando y formándose para una educación prospectiva, promotora de conciencia social e individual.

---

# DESARROLLO DEL LENGUAJE, LA SINTAXIS Y ALFABETIZACIÓN: NUEVAS PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS

---

María Luisa Silva

[mlsilva@conicet.gov.ar](mailto:mlsilva@conicet.gov.ar)

CIIPME - CONICET, Univ. del Salvador y Univ. de Buenos Aires

Buenos Aires - ARGENTINA

---

## Resumen

Las relaciones que se postulan entre el desarrollo lingüístico infantil y los procesos de alfabetización, entendidos estos en manera amplia como los procesos socio-cognitivos por los cuales los niños ingresan en el dominio de otro sistema simbólico, han sido comprendidas en términos teóricos (por ejemplo diferenciando la emergencia “natural” del lenguaje oral frente a la “cultural” del sistema de escritura) y en términos empíricos (por ejemplo contrastando las diferencias entre ambos sistemas para explicar las falencias de ciertos grupos poblacionales en la adquisición de ciertas formas) bajo una misma perspectiva. En efecto ambos tratamientos atienden a comparar las demandas de ambos sistemas y se asume una polaridad (o gradiente) entre oralidad-escritura. Obviamente estos planteos son previos a la sociedad del S. XXI en la que la oralidad secundaria domina la cotidianeidad infantil.

Dentro de este esquema las relaciones complejas de complementariedad (parciales, discontinuas, fragmentarias) continuidad o de reciprocidad entre ambos sistemas corren el riesgo de pasar desapercibidas. Nuestras investigaciones (Silva, 2008; 2010a; 2010b; 2013; Plana, 2011; Silva y Plana, 2012) nos han permitido observar que cuando se analizan procesos de desarrollo lingüístico en interacción con procesos de alfabetización se observa, en fenómenos de oralidad, afectación en la frecuencia y estabilización de las formas e incidencia en procesos de gramaticalización de relaciones conceptuales. Consideramos que estas características se manifiestan en el desarrollo lingüístico infantil no por el mero contacto con un sistema simbólico sino, esencialmente, por la existencia de otras demandas de tarea.

Es decir, hoy, en esta sociedad de oralidad secundaria, los procesos de alfabetización proveen nichos de emergencia con mayores niveles de estandarización para relaciones lingüístico-conceptuales que los niños parecieran ya poseer en el uso del lenguaje oral. En esta ponencia se procura reflexionar acerca de estos fenómenos y del impacto que podría tener el uso de recursos tecnológicos que exploten, desde tecnologías de oralidad secundaria, en condiciones materiales diferentes las demandas de tarea asociadas tradicionalmente a las tecnologías de la escritura.

**Palabras clave:** oralidad - desarrollo - escritura - desarrollo - alfabetización - lenguaje - concepciones

---

## Introducción

El objetivo de este artículo es el de presentar una serie de reflexiones sobre caracterizaciones teóricas acerca del desarrollo y aprendizaje tanto del lenguaje oral como del escrito que operan explícita e implícitamente en los acercamientos analíticos y en las propuestas de intervención. Aunque es posible aducir que, en realidad, la concepción que genera, media y moldea tanto el análisis como las propuestas de intervención se asienta sobre cierta concepción de lenguaje.

Esto supone que las posibilidades analíticas y de generación de propuestas de aplicación son diferentes si se entiende el lenguaje como una facultad mental (Chomsky, 1965), como una práctica social (Halliday,

1986), como un sistema semiótico (Jakobson, 1988), como un dispositivo simbólico (Silverstein, 1993), como un medio de comunicación o como un recurso simbólico que al actualizar conceptualizaciones cognitivas y comunitarias (Ellis, 2008; Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987) permite el vínculo e interacción. No obstante no desconocer esta premisa, considero que específicamente lo que prima en los tratamientos del lenguaje infantil y determina horizontes es la variedad y sutileza de las concepciones teóricas acerca de qué relaciones se plantean entre el desarrollo del lenguaje oral y el dominio de la lectura y escritura. En efecto, pese a que los fines de los acercamientos analíticos, de los programas de intervención o las pautas de recuperación, el tratamiento resulte diferente; el hecho de que subyazga a ellos ciertas concepciones implícitas, teóricas o de “sentido común” sobre las relaciones entre oralidad y escritura supera incluso el acercamiento específico de cada área aunque estas sean de carácter diferente.

El objetivo de esta ponencia es no el de situar un estatuto cognoscitivo sino el de propugnar un enclave reflexivo que nos permita a nosotros, sujetos (agentes, testigos, cómplices) del siglo XXI, atender en nuestras prácticas cotidianas de investigación, de aplicación, de supervisión y/o de diseño a ciertos fenómenos.

### **La complejidad de las relaciones entre oralidad y escritura**

El estudio de las relaciones entre la oralidad y la escritura fue abordado desde diferentes posturas teóricas. Una limitación común a las primeras investigaciones en este campo, como puntualiza Ong (1996 [1984]) radica en reducir estas relaciones o bien a la subordinación de la escritura a la oralidad, o bien de la oralidad a la escritura.

La primera postura organiza su argumentación en torno de la idea del origen: la oralidad es anterior a la escritura, tanto en la historia de la humanidad como en cada individuo en particular. Saussure (1966) afirma al respecto que la escritura es un complemento del habla oral, un código que sirve para transcribir lo que se dice.

La concepción de la escritura como superior a la oralidad se basa en la idea de que la primera pertenece a sociedades “civilizadas”, “evolucionadas” y es un dominio instrumental propio de individuos “cultos”, la escritura es una tecnología cuya posesión y transmisión ha sido históricamente propiedad de un sector (Chartier, 2005).

La oralidad, por el otro lado, es un bien común a la mayoría de los seres humanos, todas las sociedades la poseen es una tecnología primitiva, previa a la escritura y aquellas sociedades cuya pervivencia descansa solo en tradiciones orales se caracterizan como “menos evolucionadas y civilizadas”.

Ong (1996 [1984]) propone superar ambas visiones a partir de dos premisas básicas. Por un lado, en sociedades con escritura las funciones que adquieren la oralidad y la escritura son complementarias y no se puede hablar de la superioridad de una tecnología con respecto a la otra. Por otro lado, la oralidad de las sociedades sin escritura es diferente de la oralidad de las sociedades con escritura. En las sociedades orales (o con escasa proliferación de la escritura y funciones de la escritura) la oralidad es el principal soporte de la memoria colectiva, sirve para transmitir conocimientos entre los sujetos y entre las generaciones, conforma y consolida identidades colectivas, se imbrica con rutinas de interacción y con otras tecnologías simbólicas (la danza, la organización del espacio, la corporalidad, la gestualidad, la vestimenta, etc.) y, por ello, reviste suma complejidad y con ello asume para el analista, también, suma dificultad

No obstante las tres décadas transcurridas del planteo de Ong, es dable señalar que las visiones de relación entre oralidad y escritura en la didáctica de la lengua no han logrado evadir los planteos dicotómicos. Al revisar la construcción de las relaciones entre oralidad y escritura se observa que ha primado una distinción en términos polares, dicotómicos y parcelados: oralidad vs escritura en los planos individual y colectivo.

En efecto, en los manuales de didáctica docente se enumeran como características de la oralidad: la complejidad gramatical, la inmediatez, intangibilidad, inestabilidad, dependencia interpretativa del oyente, el dinamismo, su carácter formulaico. Por el otro lado la escritura se caracteriza como una tecnología que normativiza la variación gramatical que busca autonomía del contexto interpretativo, que es perdurable. Estas caracterizaciones implican, en primer lugar, afirmar que la escritura no es natural, sino artificial; en segundo lugar, sostener que surge para satisfacer una necesidad específica; y, por último, dar cuenta de que se vincula con el uso de determinados materiales.

Por ejemplo en Sánchez (1993) podemos leer

La lengua escrita es hija de la lengua oral. Por eso es muy importante la enseñanza ordenada del lenguaje oral. En la medida en que sea rico y correcto el vocabulario hablado de un sujeto, podrá serlo su vocabulario escrito (65).

De esta cita, en apariencia de sentido común subyacen concepciones clásicas acerca de la relación lengua oral-escritura: Entre ellas que solo un lenguaje “adecuado” es un prerrequisito para el aprendizaje y uso adecuado del sistema de escritura, lo que supone una visión acumulativa y por otro lado, puede servir de justificación a planteos relativos a la teoría del déficit. Por otro lado existen posturas, que atienden al desarrollo ontogénético, que plantean una disociación entre ambos sistemas, postulando secuencias de adquisición específicas para la escritura.

También existen posturas que procuran mediar entre estas visiones antagónicas a partir de considerar la especificidad de usos y tareas a las que cada sistema se aboca. De esta forma, por ejemplo, se resuelve la tensión a partir de desplegar la consideración del dominio de los sistemas hacia la experticia en el manejo de cada saber según el contexto de la tarea. Cada una de estas posturas teóricas y epistémicas conlleva ciertos correlatos hacia el campo de las ciencias aplicadas.

Alguno de ellos ya han sido señaladas, por ejemplo la deprivación de las condiciones socio históricas de emergencia (Chartier, 2005) o la traslación de las propiedades del lenguaje a sus usuarios, conllevando el planteo del déficit (Borzzone, 1997).

En efecto, para los usuarios la oralidad es mucho más que el habla y el manejo de las regulaciones propias del idioma. Incluye gestos y muecas, modulaciones vocales, expresiones faciales, ademanes manuales y corporales, entre otras formas de comunicación icónica, y todo el marco humano y existencial dentro del cual se produce la palabra hablada dándole su significado y la forma de ser interpretada (Arocha, 2000 citado en Botero Mejía, 2007; Ong, 1996 [1984]). El habla es una fuente expresiva, una forma de comunicación y de vinculación directa. Resulta, como ha sido señalado por antropólogos y semiólogos un conjunto de manifestaciones culturales, “actos cotidianos, habituales, automáticos, rutinizados de cada momento de la vida y de la muerte, a los traumas, desarraigos y angustias [...], a propuestas y respuestas sobre los acontecimientos y su próximo devenir” (Motta González, 1997 citado en Botero Mejía, 2007). Incluye la historia y la narrativa que se transmite de manera oral y “el conocimiento y el pensamiento de nuestros viejos” (Dau, 2002: 71). La oralidad también incluye la “música de la palabra”; Dau (2002) introduce este concepto cuando considera los usos de la oralidad en los pueblos que poseen usos restrictivos y minoritarios de la escritura “en donde no se necesita hablar sino interpretar los sonidos de la naturaleza para convertirlos en música y baile”, la danza, la poesía, los sueños y el teatro, entre otras expresiones escenificables (71).

### **Nuevos paradigmas: nuevos acercamientos**

Consideramos que una de las posibilidades de eludir planteos dicotómicos al concebir la relación oralidad-escritura es no sólo apelando a una nueva demanda sobre la relación, sino también se impone la necesidad de adoptar una concepción del lenguaje más cercana a la variedad y complejidad que ese sistema simbólico reviste. Creemos que los Modelos de Lenguaje en Uso (Tomasello, 2001; 2003; Rojas Nieto, 2009; Silva, 2008; 2010), a partir de concebir la relación cognición/ comunicación en términos de procesos filo y ontogénéticos adaptativos, habilitan análisis más comprensivos de la complejidad de las relaciones entre oralidad y escritura. En este sentido nociones como “emergencia”, “frecuencia de uso”, “adaptabilidad de la forma”, “gramaticalización”, etc. nos posibilitan comprender el hecho de que los sistemas lingüísticos son estructuras inestables, que evidencian los esfuerzos cognitivos y comunicativos por hacer más eficiente y exitosa la intercomprensibilidad (Ellis, 2008).

Desde esta perspectiva el lenguaje debe entenderse como un *sistema adaptativo complejo (SAC)*. Un sistema así es radicalmente diferente del sistema estático de principios gramaticales, característico del enfoque generativista. La lengua, como sistema adaptativo complejo de uso dinámico, y su experiencia encierra las siguientes características principales: (1) incluye agentes múltiples (los hablantes de una comunidad de habla) que actúan recíprocamente unos sobre los otros; (2) es adaptativo; es decir, el comportamiento de los hablantes se basa en sus últimas interacciones, así como en las interacciones presentes y futuras, que conjuntamente determinan su comportamiento futuro; (3) el comportamiento de un hablante se debe a la concurrencia de factores muy diversos, que van desde los mecanismos perceptivos a las motivaciones sociales; (4) las estructuras de la lengua emergen de los patrones interrelacionados de la experiencia, la interacción social y los procesos cognitivos.

La ventaja de considerar la lengua como un sistema adaptativo complejo es que permite dar cuenta de un modo uniforme de fenómenos lingüísticos que parecieran no estar relacionados, pero que a la luz del modelo se comprenden como propiedades de un solo sistema (Holland, 2005). Estos fenómenos incluyen: la variación en todos los niveles lingüísticos; la naturaleza probabilística del comportamiento lingüístico; el cambio continuo, dentro de los hablantes y en las comunidades de habla; la aparición de regularidades gramaticales debida a la interacción de los hablantes en el uso de la lengua; así como las transiciones por etapas basadas en procesos subyacentes no lineales. La perspectiva del lenguaje como SAC, que subyace a los Modelos de Lenguaje en Uso, presenta elementos comunes con muchas áreas de la investigación lingüística, incluyendo la adquisición de la lengua, la sociolingüística, la adquisición de primeras y segundas lenguas, la psicolingüística, la lingüística histórica y la evolución de la lengua. Finalmente, el enfoque del SAC ofrece nuevas orientaciones para la investigación futura y admite pruebas convergentes de múltiples métodos, incluyendo análisis de corpus, contrastes interlingüísticos, estudios antropológicos e históricos de la gramaticalización, experimentación psico y neurolingüística así como el postulado de procesamiento lógico modelos computacionales. En este sentido resulta un desafío enmarcar la relación oralidad escritura en términos de adquisición y desarrollo ontogenético.

### Desafíos: investigaciones acerca de las condiciones de emergencia

La situación que presentamos a continuación ocurrió en el primer grado de una escuela primaria del conurbano bonaerense, a fines de la década de los '80. Asistían a la escuela niños y niñas, cuyos padres, en gran medida, eran obreros no calificados en fábricas cercanas. Las aulas eran reducidas y los recursos escasos. Muchos de estos niños, ya que no existía una infraestructura de jardines de infantes que fuera a la vez accesible (cercana y con horarios convenientes) y pública, tenían su primer contacto con el sistema escolar en primer grado. Por esa época las crisis económica comienza a afectar las estructuras de estas familias numerosas y las madres salen a trabajar dejando a sus niños al cuidado de los hermanos mayores. La escuela, pequeña -solo 6 (seis) grados por turno- se encontraba muy consustanciada con la vida y dinámica de la comunidad.

La escena que referimos ocurrió al inicio del año escolar. La maestra al frente, sentada en un banco - como el de sus alumnos, pero que funciona como un escritorio- completa una planilla, mientras los niños completan y colorean un rompecabezas.

Un niño, al que llamaremos Beto, interrumpe su tarea y se acerca a la maestra. Apoya todo su cuerpo sobre el hombro y el cuerpo de su maestra, procurando contacto para explicitar un problema, como lo haría un niño pequeño que no sabe hablar.

Maestra: (girando y tomando de la mano al niño) *Beto, ¿pasa algo?*

El niño no responde, solo mira fijo a la maestra.

Maestra: (tomando a Beto de los hombros) *Betito, ¿algo te duele?*

Niño: (se acerca al oído de la maestra y en voz muy bajita) *Seño, me meo* (mientras formula este enunciado coloca su mano debajo del guardapolvo y se toma la parte del pantalón en la que siente la molestia)

Maestra: *Andá rapidito al baño, Beto y la próxima vez decimos: ¿puedo ir a hacer pis?*

Beto asiente y sale corriendo.

Esta anécdota cotidiana para todos aquellos que hemos enfrentado usos lingüísticos y costumbres no compartidas o con escaso grado de convencionalización para los sectores medios, nos permiten reflexionar acerca de la profunda interdependencia que existe entre la emergencia del lenguaje y las condiciones socio-pragmáticas que lo demandan.

En la anécdota relatada Beto tenía dificultades porque conocía que las restricciones y convenciones sociopragmáticas de ese nuevo ámbito (el aula y la escuela) le impedían salir corriendo al baño, como seguramente solía hacer en su casa. Sabía, también, que tenía que solicitar lingüísticamente permiso para realizar esa acción y que él no dominaba ni las convenciones, ni el formato de interacción, ni la forma articulada de la expresión a utilizar. No obstante esas "impericias", Beto dominaba otros saberes: que para este nuevo ámbito debía solicitar autorizaciones para hacer actos "naturales" en otros ámbitos, que el permiso se lo debía solicitar a un adulto, la maestra, y que en esa expresión debía codificar de alguna forma su deseo. Observamos, entonces, que un problema, que usualmente se califica como "inadecuación de registro", evidencia más que el hecho de que el niño no maneja las convencionalidades de ese registro, manifiesta sin lugar a dudas la condición de un sujeto que, en su aprendizaje, utiliza ciertos conocimientos operativos para actualizar predicciones con el objeto de generar intentos comunicativos exitosos. En

efecto, más allá del problema de adecuación de registro, se debe ponderar que Beto logró su objetivo a partir del uso de un recurso simbólico que habilitó la intercomprensibilidad (Tomasello, 2003).

Asimismo el análisis cualitativo de la anécdota nos ha permitido ponderar la complejidad de las operaciones cognitivas, corporales, gestuales e interaccionales que requiere el acto que se ha sido descrito como de calibración comunicativa (Silverstein, 1993).

Posiblemente una de las características más prominentes en el proceso de ingreso en el sistema escolar es que la relación niño-adulto se modifica y que el lenguaje, en el sistema de enseñanza formal del tipo occidental, se exagera en su función regulativa: el docente conoce los diferentes “estados” que involucran a sus alumnos y, utiliza esta información para regular conductas. El niño transmite información y esa información es clave porque lo constituirá en un nuevo rol: el de alumno. Estas nuevas restricciones operan tanto sobre el acervo lingüístico, en el pragmático-comunicativo y en sus horizontes de aprendizajes; en el caso que nos convoca: sus aprendizajes acerca de la lectura y de la escritura.

Desde esta perspectiva reseñaremos una serie de investigaciones realizadas por nuestro equipo cuyos resultados confluyen hacia la posibilidad de generar un acercamiento a la relación entre oralidad – escritura que eluda las perspectivas dicotómicas y polares.

La primera investigación *Narrativas infantiles en los contextos conversacionales de familias de poblaciones urbano-marginadas* (Rosemberg, Silva y Stein, 2008), a partir de clasificar las narrativas de experiencia personal de niños de 4 y 5 años, elicitadas espontáneamente, en función de las condiciones de emergencia (por ej. interaccionales: hete, autorreguladas; propósito/ funcionamiento discursivo: intraconversacionales y dependiente de un objeto); pudimos observar que la frecuencia de uso de los recursos mencionados se encuentra vinculada estrechamente al tipo de narrativa. De esta forma, pese a que la literatura considera que el uso adecuado de conectores causales y temporales resulta tardío registramos un uso adecuado y frecuente de conectores temporales en las narrativas autorreguladas<sup>1</sup> con formato de guión y de conectores causales en las narrativas autorreguladas con propósito argumentativo. Por otro lado se observó que en las narrativas heterorreguladas se observa un uso más restringido de marcadores tanto temporales como causales que en las narraciones autorreguladas. En síntesis, las condiciones pragmáticas “modelan” diferencialmente el uso y frecuencia de ciertos recursos, incluso en un mismo niño.

Otro grupo de investigaciones que queremos mencionar como investigaciones que consideran la relevancia de las condiciones y demandas socio-pragmáticas en la emergencia, uso y estabilización de formas sintácticas conforman el proyecto de investigación de uso de formas sintácticas complejas en el lenguaje de niños de 5 a 7 años. Dentro de estas investigaciones se encuentran las que indagan el uso de Cláusulas relativas (Crs.) (Silva, 2008; 2010a; 2010b; 2013; Silva y Plana, 2012) y de Cláusulas condicionales (Ccs.) (Plana, 2011; Plana y Silva, 2012).

Para el grupo de investigaciones que indagaron el uso de Crs. se procedió a identificar, describir y comparar las diferentes formas de Crs. que niños y niñas de 5 y 7 años de diferentes NSE producen en diferentes instancias de elicitación (entrevistas semiestructuradas - Silva 2010a-, tareas de narración a partir de estímulos y renarración).

Entre las formas reconocidas registramos: Crs. “canónicas” (con pronombre relativo y antecedente, “libres”, “semilibres”- Hurtado, 1982- en usos adecuados o inadecuados); Crs. “anómalas” (Crs. hueco - Plann, 1980- y Crs. no descriptas previamente (Crs. *viste x que* -Silva, 2008; 2010a- y Crs. *que inicia* -Silva y Plana, 2014-). Se analizó la frecuencia, su distribución según variables poblacionales, psicolingüísticas (MLU) y discursivo-cognitivas (cantidad de secuencias, relación prominencia antecedentes, etc.). De esta forma, se consideraron características cognitivas (grado de accesibilidad de la forma, posibilidad de activar información, nodos que habilitaría). El análisis de la primera investigación, llevada a cabo solamente sobre entrevistas semiestructuradas, permitió concluir que la incidencia mayor en el uso y frecuencia de Crs. no se debe a variables poblacionales sino a discursivo-pragmáticas (tipo de secuencia, función discursiva asignada, etc.), variables que evidencian diferentes posibilidades de co-construcción de marcos de comprensión. Asimismo se identificó una característica “común” al uso de estas formas. Se reconoció que, cuando los chicos usan una Cr., discriminan una característica saliente del Marco Conceptual previo (Fauconnier, 1985), asignando saliencia a un elemento (o parte de él) en virtud de las características del intercambio y al estado mental / conocimiento que anticipan/ infieren / atribuyen del/al interlocutor. Según la Lingüística Cognitiva (Langacker, 1987; Lakoff y Johnson, 1980) estas formas comparten un Modelo Cognitivo Idealizado: el de *Punto de referencia*; esto significa que con estas estructuras los niños

<sup>1</sup> Se consideraron narrativas autorreguladas a aquellas que el niño produce por su propia decisión comunicativa, las heterorreguladas, en cambio, se elicitaban por la demanda específica de otro (adulto o niño).

integran información conceptual a partir de establecer un Punto de referencia. El Punto de Referencia consiste en el establecimiento de un espacio conceptual en el que el hablante menciona e identifica un actante en relación a un evento. La selección del evento es parte de una información que el hablante asigna como relevante al conocimiento que supone compartido con su interlocutor. En este sentido el uso de este recurso es parte del desarrollo de la Función referencial (Glucksberg, Krauss y Weisberg, 1966). Asimismo observamos que las diferentes variaciones de Crs. pueden ser evidencia (*manifestación superficial*, -Rosch, Thompson, y Varela, 1993-) que el proceso de articulación e integración de eventos es un proceso costoso y cognitivamente complejo.

Los resultados de la investigación mencionada llevaron a diseñar otro estudio de metodología semejante en el que comparamos la formación y el contexto de emergencia de Crs. producidas por dos grupos de niños y niñas de 5 años, de dos diferentes Niveles Socioeconómicos (Clase media y Clase Baja). El objetivo de esta investigación fue el de comparar las diferencias que las tareas implicaban para los usos sintácticos, de esta forma se analizaron las Crs. producidas por esos niños en entrevistas semiestructuradas y en 4 (cuatro) tipos diferentes de narrativas elicitadas (narración de una experiencia personal habitual, renarración a partir de estímulo lingüístico, renarración a partir de una secuencia de imágenes y narración de experiencia personal modelada). Las entrevistas semiestructuradas incluyen secuencias que presentan narraciones, renarraciones, argumentaciones y secuencias instruccionales (Silva, 2013).

Los resultados nos permiten observar que todos los sujetos de la muestra expresaron relaciones de subordinación sintáctica de actante, utilizando Crs., y actualizando las características del Modelo de Punto de referencia. También se observó, en estos registros, una preeminencia de Crs. “con que”, lo que nos llevó a pensar que la Cr. “con que” es forma gramaticalizada tempranamente.

No obstante con respecto a los resultados de Silva (2008) hallamos que la Cr “con que” tiene índices de uso más bajos, lo que indica que es una forma no muy utilizada por los sujetos de la muestra. Interpretamos este resultado como indicio de que la forma o no resulta recurso sintáctico disponible para discriminar referentes, o que los niños tienen problemas para codificar información atendiendo a necesidades/ estados de mente del interlocutor o que las características de las secuencias textuales no las configuran como “nichos” de emergencia de las formas en cuestión. Esta última hipótesis es la que halló fundamento al hacerse el análisis comparativo.

En efecto hallamos que tanto la frecuencia de Crs. como la diversidad de formas ocurría cuando se consideraban las entrevistas semiestructuradas.

Los resultados de esta investigación nos permitieron observar diferentes patrones de usos de Crs. en una misma franja etaria, patrones de uso que atendían a las variaciones discursivas de los registros analizados. En síntesis, como en las investigaciones previamente mencionadas, restricciones discursivo – pragmáticas inciden en el uso (frecuencia y variedad) de una forma sintáctica, lo que equivale a decir los nichos de emergencia resultan determinantes no solo para explicar la aparición de una forma sino también para indicar la frecuencia de uso y su diversificación en variedades durante el desarrollo ontogénico.

El análisis permite apreciar que tanto la cantidad como la frecuencia de aparición de las Crs. en todas las instancias de elicitación se encuentra determinada por la presencia en las secuencias interaccionales en las que los niños han identificado problemas de comprensión y utilizan las Crs. para resolverlo.

Por otro lado se observa que en las entrevistas semiestructuradas los niños demuestran un uso más variado de la sintaxis, introducen diferentes tipos de Cr. con mayor frecuencia.

Asimismo las observaciones de esta investigación nos llevaron a suponer que el uso desarrollo de las Crs. se encuentra fuertemente ligado al desarrollo de la función referencial y de la teoría de la mente.

En este sentido se estima que la interacción entre contexto de emergencia y forma sintáctica es una consecuencia de la tarea que el hablante asume al configurar una forma.

En cuanto al uso de Crs. la última investigación que reseñaremos es una investigación que comparó la frecuencia de las Crs. producidas espontáneamente con las Crs. recuperadas en niños de 5 años de dos Niveles Sociales (NSE Medio y NSE Bajo), a partir de la provisión de un texto estímulo. La comparación considera la frecuencia de las formas y su relación con las variables poblacionales así como con variables lingüístico-discursivas (tipo de Cr.; grado de completud de la forma, orden de los constituyentes, función discursiva actualizada, modelo cognitivo actualizado, etc.)

El análisis nos permitió apreciar que la frecuencia de aparición de las Crs. difiere según NSE en función si se trata de Crs. estímulo o de Crs. espontáneas. En efecto, en el caso de las Crs. estímulo los niños de NSE Medio concentran el 66 % de los usos, en tanto que en el caso de las Crs. espontáneas no se observa esta diferencia entre NSE. Por otro lado se observa una tendencia importante, en ambos grupos, a preservar los contenidos actualizados en una de las Crs. estímulo en la que se explicitan los motivos de una

acción y que podría caracterizarse como explicativa. Se observa asimismo la escasa presencia de las llamadas Crs. presentacionales, es decir Crs. que en la secuencia del marco permiten identificar a los protagonistas y que son usuales en las tareas de evaluación. Por otro lado se observa que la aparición y frecuencia de Crs. en un tipo de tarea no predice el desempeño del niño en la otra tarea.

Del análisis puede concluirse que la presencia de Crs. depende de la experticia de los niños para identificar o anticipar posibles problemas de comprensión y la inserción de la Cr. es funcional para resolverlo. Estas observaciones preliminares podrían confirmar la presunción de que el uso y desarrollo de las Crs. se encuentra fuertemente ligado al desarrollo de la función referencial y de la teoría de la mente.

En cuanto a las condiciones de recupero de Crs. se observa recupero sintáctico de algunas formas, pareciera no incidir en el recupero la distancia psicolingüística/ ubicación discursiva de la forma o su densidad léxica sino la función discursiva y el modelo cognitivo actualizado.

Se observa cierta tendencia a que los niños de NSE Medio recuperen con mayor facilidad mayor cantidad de Crs. (posible relación con frecuencia de clase textual y lenguaje escolarizado). Asimismo no se observa relación proporcional entre incremento de cantidad de palabras y posibilidad de mejor recupero (Silva y Plana, 2014).

Parece incidir la forma de la estructura para facilitar el recupero; por ej. las Crs. “con que” presenta mayores índices que las Crs. “cuando”

Finalmente queremos mencionar, en este trayecto de investigaciones que a nuestro entender permiten comprender la relación oralidad- escritura en términos de restricciones y demandas cognitivo-socio-pragmáticas, una investigación que pondera la incidencia de la lectura frecuente de textos, en tanto contexto –nicho de emergencia letrado-convencionalizado, sobre la frecuencia y forma de los usos sintácticos. La investigación en cuestión fue desarrollada por Hess Zimmermann y Prado (2011), y el objetivo fue determinar si la lectura de cuentos en niños de 5 y 6 años de edad favorece el desarrollo narrativo oral y la estructuración sintáctica.

Realizaron la investigación utilizando una propuesta de intervención y con un diseño pre-post, dividiendo a la población en grupos pareados (según edad y condiciones de alfabetización) atendiendo a los que participaron de la intervención (grupo muestra) y los que no (grupo control).

El procedimiento de intervención consistió en la lectura durante 10 sesiones de 10 cuentos tradicionales, con estructura narrativa clásica de tipo *complicación-clímax-resolución*. Los temas eran fantásticos con personajes humanos o humanizados y que se centran en un conflicto entre un protagonista y uno o varios antagonistas: *Cenicienta, Pulgarcito, Los tres cochinitos, Alí Babá y los 40 ladrones, Blanca Nieves, El patito feo, El soldadito de plomo, Hansel y Gretel, Caperucita Roja y El sastrecillo valiente*.

La intervención consistía en la lectura del cuento, luego se realizaban preguntas sobre diversos aspectos del relato de acuerdo a un guión flexible, haciendo hincapié en la reflexión acerca de la estructura y de cuestiones de comprensión. En algunos casos se modelaba la respuesta de los niños para que su lenguaje fuera menos económico (trabajo sobre la sintaxis) y más preciso (trabajo sobre el léxico).

La investigación se llevó a cabo en una escuela preescolar urbana de una zona marginal de la ciudad de Querétaro (México).

Previo a la intervención se aplicó la Encuesta Nacional de Lectura (Goldin, 2006 citado en Hess Zimmermann, 2011) a las mamás de los niños para observar el contacto con la cultura escrita y parear los grupos.

Los resultados de esta investigación son concluyentes: todos los niños que participaron de la intervención incrementaron notablemente el uso (en frecuencia y variedad) de las formas sintácticas complejas. Asimismo estas variaciones sintácticas les permitieron recuperar en sus renarraciones con mayor precisión ciertos contenidos del relato que brindaron mayor coherencia y cohesión a sus narrativas. En los niños del grupo control no se observaron estos incrementos.

### Para seguir pensando

Los usos sintácticos de las clases textuales que han circulado en los textos escritos se han caracterizado en función de su alto grado de convencionalidad (rutinas compartidas) y de estabilidad; estas propiedades suponen la posibilidad de mensurar el grado del contacto del sujeto con determinados perfilamientos (cultura letrada, escolarización). Los usos sintácticos de la oralidad, por el contrario, se caracterizaron como inestables y contextualmente dependientes.

Los aprendices de la lengua en la medida que frecuentan ciertas rutinas de actividad, en las que las actividades lingüísticas también se configuran como rutinas, configuran “de a retazos” relaciones entre cadenas fonológicas y perfilamientos conceptuales.

Las nuevas tecnologías sitúan un desafío a las concepciones polares acerca de las relaciones entre oralidad y escritura lo que no supone que se deba privar a la alfabetización de la necesidad de estabilizar rutinas para posibilitar el procesamiento económico (sintaxis como un logro filogenético / optimización del funcionamiento de Memoria Operativa) y la emergencia de perfilamientos originales e innovadores.

## Bibliografía

- Borzone, A. M. (1997). *El proceso de alfabetización en niños pequeños. Diferencias socioculturales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Botero Mejía, J. (2007). Oralidad y escritura en la isla de San Andrés. *Universitas Humanística* (64). Consultado en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0120-4807&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=0120-4807&lng=es&nrm=iso). Recuperado setiembre, 2014
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Univ. Iberoamericana.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Dau, Y. (2002). El lamento sustituye el afán de pensar el futuro. *Cuadernos del Caribe*, 4, 67-73.
- Ellis, N. (2008). The dynamics of language use, language change, and first and second language acquisition. *Modern Language Journal*, 41 (3), 232-249.
- Fauconnier, G. (1985). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: MIT Press.
- Glucksberg, S., Krauss, R. M. y Weisberg, R. (1966). Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of experimental Child Psychology*, 3, 333-342.
- Halliday, M. A. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hess Zimmermann, K. (2011). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Holland, J. (2005). Language acquisition as a complex adaptive system. En J. W. Minett y W. S.-Y. Wang (eds.), *Language Acquisition, Change and Emergence: Essays in Evolutionary Linguistics* (411-435). Hong Kong: City University of Hong Kong Press.
- Hopper, P. (1998). Emergent Grammar. En M. Tomasello (ed.), *The new psychology of language Cognitive and Functional approaches to language structure*.
- Hurtado, A. (1982). *Teoría lingüística y adquisición del lenguaje*. México: SEP-OEA.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y Poética*. Barcelona: Cátedra.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites* (Vol. I). Stanford: Univ. Press.
- Ong, W. (1996 [1984]). *Oralidad y escritura*. Madrid: SigloXXI.
- Perkins, R. (1992). *Deixis, grammar and culture*. Amsterdam: John Benjamins.
- Plana, M. D. (2011). *Los niños en un mundo de eventos: representaciones mentales y relatos* (Tesis no publicada). Córdoba: Univ. Nacional de Córdoba.
- Plana, M. D. y Silva, M. L. (2012). La condicionalidad: usos diferenciados por contextos cognitivos en niños de 4 y 5 años. Ponencia presentada en *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Buenos Aires, noviembre.
- Plann, S. (1980). Relative Clauses in Spanish Without Overt Antecedents and Related Constructions. *University of California Publications in Linguistics*, 3, 1-196.
- Rojas Nieto, C. (2009). ‘Starting small’: effects in the acquisition of early relative constructions in Spanish. Ponencia presentada en *12th Rice University Symposium on Language: the Genesis of Syntactic complexity*. Consultado en <http://www.ruf.rice.edu/~eivs/sympo/papers/Rojas.pdf>. Recuperado noviembre, 2010.
- Rosch, E., Thompson, E. y Varela, F. (1993). *The Embodied Mind*. Massachusetts: MIT Press.

- Rosemberg, C., Silva, M. L. y Stein, A. (2008). Children's use of causal connectors in interactively produced narratives: a study in poor urban communities of Argentina. Póster presentado en *Conference on Language, Communication and Cognition*, Brighton (UK), agosto.
- Sánchez, M. (1993). *Lenguaje escrito: diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Saussure, F. (1966). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Hachette.
- Silva, M. L. (2002). Modelo de Punto de Referencia: Uso de Cláusulas Relativas en niños. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística* (edición digital). Córdoba: Univ. Nac. de Córdoba, Fac. de Lenguas-Centro de Investigaciones Lingüísticas.
- (2008). Tesis doctoral. *Desarrollo y gramaticalización de las Cláusulas relativas en el discurso infantil: aportes desde el enfoque cognitivo-prototípico*. La Plata: Univ. Nac. de La Plata.
- (2010a). *Cláusulas relativas en el discurso infantil: cuestiones pendientes*. Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua, Ediciones Universidad Central.
- (2010b). El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: Aportes metodológicos. *Interdisciplinaria*, 277-296.
- (2013). *Informe de investigación: Procesos cognitivos, desarrollo discursivo y sintáctico: el desarrollo de la función referencial y el uso de formas sintácticas complejas, las Cláusulas Relativas en el habla infantil*. Buenos Aires: CONICET.
- Silva, M. L. y Plana, M. D. (2012). Cláusulas relativas en el habla infantil: semejanzas y discrepancias según procedimientos de elicitación, diferencias poblacionales y variables lingüístico-discursivas. Ponencia presentada en *IV Congreso Internacional de Lingüística Cognitiva*, Buenos Aires, noviembre.
- (2014). Estrategias de relativización en niños pequeños: comparación de desempeños ante producción espontánea y recuperación de relatos. *Logos* (en prensa)
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. En J. Lucy, *Reflexive Language: Reported Speech and metapragmatics* (33-58). Cambridge: Univ. Press.
- Tomasello, M. (2001). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive* (11), 61-82.
- (2003). *Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.

---

María Luisa Silva es Dra. en Psicología (Univ. Nac. de La Plata- Argentina) y especialista principal en Procesos de Lectura y Escritura (Cát. UNESCO, Fac. Filosofía y Letras, UBA). Su área de trabajo es el desarrollo de la sintaxis infantil. Se desempeña como investigadora adjunta en el Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología y Matemática Experimental (CIIPME-CONICET). Es profesora de Posgrado en la Cátedra UNESCO, Fac. de Fil. y Letras, UBA y en el Campus Virtual de la Univ. del Salvador, en la Especialización de Español como L2.

---

# ALFABETIZAR DESDE EL ARTE: INVESTIGACIÓN ACCIÓN

---

Vilma Pruzzo

[vilmapruzzo@yahoo.com.ar](mailto:vilmapruzzo@yahoo.com.ar)

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de La Pampa

Santa Rosa.- ARGENTINA

---

## Resumen

El Canticuentos es ritmo, poesía, imagen y color; danza y movimiento; música y canto, entretejidos en formato de CD musical, libros y video-animaciones para la alfabetización en un marco comunicativo. Su implementación en la Escuela Hogar de Puelén tiene como objetivos analizar el desarrollo de la oralidad, la escucha sostenida, la escritura y la lectura; e indagar sobre la ampliación de los campos semánticos y el repertorio léxico. Para su seguimiento por investigación-acción se implementó un sistema de evaluación recurrente (Acosta, Matamala). El Canticuentos, parafraseando a Benveniste, es un texto empleado como pretexto: como texto incompleto que espera ser re-escrito e intertextualizado por niños y docentes según la visión de Vigotsky sobre imaginación, arte y mediadores para el aprendizaje de la escritura. Activa la comprensión de textos en la perspectiva de van Dijk, la construcción de conceptos (Bruner); la movilización de la fantasía y la imaginación (Egan, Bruner, Vigotsky), la ampliación de los campos semánticos (Luria) en el contexto de poesías (Todorov), así como la escritura, preservando la correspondencia fonema grafema, y demás unidades lingüísticas. Los resultados finales muestran avances marcados en el desarrollo de la conciencia fonológica, la lectura independiente, la escritura y la ampliación del repertorio léxico. En síntesis, el Canticuentos articula, a través del arte, la alfabetización con las nuevas tecnologías de la comunicación e incorpora ritmos de rock, zamba, chacarera, tango, cumbia, imágenes visuales, quinésicas, auditivas, habilitando la imaginación creadora en la producción textual.

**Palabras clave:** lectura- escritura - arte- tecnología

---

## Introducción

El Canticuentos es un mediador didáctico que entrelaza ritmo y poesía; imagen y color; danza y movimiento; música y canto, en formatos de libros, CD musical, y video-animaciones para la alfabetización en un marco comunicativo y en el que participaron dieciocho artistas (Pruzzo, 2012a; 2012b).

El contexto teórico-epistemológico del Canticuentos se inscribe en las pedagogías críticas cuyo pionero, Freire, luchaba por devolver la palabra a un pueblo enmudecido a través de una praxis alfabetizadora para la liberación. En este sentido cabe aclarar que para Freire (1983; 2006) el acto de leer no implica sencillamente la posibilidad de decodificar la palabra escrita, sino que resulta un acto de conocimiento que forma parte del proceso de “leer el mundo”. El autor considera que, inmersos como estamos en un mundo físico y social, nos vinculamos con él a través de interacciones que pueblan la subjetividad de imágenes significativas, perfumes, colores, formas, sentimientos, siempre entrelazados con la presencia de los otros. Ese *contexto* (la lectura del mundo) habilita el acceso a la lectura de la palabra.

La lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra y por eso la anterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad están unidos dinámicamente

[...] La comprensión del texto implica la percepción de las relaciones entre texto y contexto (Freire, 1983:63).

Para leer el mundo es necesario aprender *anombrarlo*, tener *palabras* para designar las cosas que lo pueblan. Entonces recordamos al poeta Rilke cuando afirma que la *palabra instauro el mundo*. No existe para el sujeto el jazmín, si ese sujeto no tiene la palabra en su repertorio léxico. Y se suprime así, gran parte de los enlaces que ese nombre establece con el resto de la realidad: con otros vegetales, otras flores, otros perfumes, otras condiciones para su desarrollo (suelo, clima, temperaturas) etc. Por eso, la gran tarea del educador es devolverle la palabra a las culturas del silencio, habilitando una vinculación dinámica entre lengua y realidad. Para Freire (1983) las culturas del silencio son las que heredamos luego de la colonización, que consumió la supresión de las lenguas originarias, las costumbres, los esquemas de pensamiento y la mentalidad de los pueblos americanos oprimidos, “reducidos al mutismo, a la pasividad y a la explotación” (García Huidobro, 1983: 21).

La cultura del silencio implica para los oprimidos, vivir su relación con el mundo como una inmersión en situaciones no transformables que los enfrenta a un callejón sin salida. En esta situación, la conciencia no se siente interpelada por la realidad, ni se la vive con admiración, sino con perplejidad creciente. Por eso considera Freire que la existencia humana no puede resignarse a ser muda y silenciosa. “Existir humanamente es *“pronunciar”* el mundo, es transformarlo” (Freire, 1983: 62).

Nuestras culturas de sectores medios brindan a sus sujetos interacciones que fecundan la vinculación palabra-mundo creando un vocabulario ampliado que al favorecer los más variados vínculos mundanos activan procesos mentales superiores: más relaciones entre los sujetos y objetos del mundo que se nombran; ampliación discursiva; memoria diversificada; en fin, pensamiento fecundado. Este capital cultural ya expone distancias discursivas marcadas entre los niños de distintos sectores sociales que no deberíamos ignorar. Por eso el Canticuentos (Pruzzo, 2012a; 2012 b) se presenta como un mediador didáctico que a través de la poesía, entendida como discurso versificado (Todorov, 2012) potencia el *encuentro* con el mundo físico y social pero también con la fantasía de otros mundos posibles empleando dispositivos de su cultura multimedial con el fin de habilitar la lectura y escritura independientes. En el marco de estos objetivos, elaboramos un Proyecto integral de alfabetización ALAS C (Adquisición de la Lectura-escritura Asistida con Soportes Culturales) (Pruzzo, 2005) que implementamos con un equipo interdisciplinario de especialistas de la universidad y de directivos y docentes de una escuela Hogar ubicada en Puelén, La Pampa. La investigación-acción implicó el multicopiado de los Canticuentos (Pruzzo, 2006) que repartimos gratuitamente a los niños de siete cohortes con el seguimiento por evaluación recursiva que tomó en cuenta el desarrollo de la lengua oral y escrita desde el inicio de la escolaridad para ser contrastados con los desempeños posteriores de los niños. Durante el proceso, cambiamos el eje de la reflexión: no se reflexiona con los docentes sobre la enseñanza específicamente sino sobre el aprendizaje, con lo que se hace posible detectar progresos y estancamientos para crear nuevas ayudas didácticas y brindar apoyo contingente, tal como describimos en numerosas publicaciones (Pruzzo, 1997; 1999; 2005; 2012 a; 2012 b; 2013). Si el alumno no logra aprender, la enseñanza resulta irrelevante, y en ese sentido el aprendizaje de nuestros niños es la medida de la *enseñanza relevante*. Hemos visto la proliferación de talleres docentes donde se *¿reflexiona?* sobre la enseñanza despreocupándose de cualquier testimonio empírico sobre el aprendizaje de los alumnos. En síntesis, la investigación-acción implica una serie de procesos: la organización de la mejora, el diseño de mediadores, la implementación de la mejora, la reflexión colectiva sobre la acción y la evaluación de la mejora.

### **El habla como herramienta psicológica**

Según Wertsch (1988) la influencia del materialismo dialéctico establece un nexo coherente entre la psicología sociohistórica de Vigotsky, las contribuciones de algunos lingüistas como Zizeck, y la neurofisiología que a través de Luria (1984) sienta las bases de la actual Neuropsicología. Nuestro enfoque, centrado en la pedagogía crítica de hondo compromiso social se ha nutrido de esos y otros aportes ya que la alfabetización aunque ha sido históricamente problema asumido por pedagogos no puede ignorar las contribuciones de otras ciencias así como la Física se nutre de la matemática sin pérdida de su identidad. Esta mirada holística sobre el sujeto que aprende la lengua escrita ha brindado el marco referencial para la propuesta de alfabetización desde el arte de nuestro Proyecto ALAS C. Vigotsky

(1964), que ligó su quehacer de profesor con sus estudios de psicología, lingüística, arte, crítica literaria y poética, fue pionero en las perspectivas que rescatan la vinculación pensamiento-lengua en el desarrollo del psiquismo. Señala el autor que en el primer año de vida, primates y humanos mantienen similares avances en sus comportamientos, pero cuando el niño conquista la palabra su desarrollo da un salto cualitativo que lo aleja vertiginosamente de aquéllos. Al decir de Luria (1984) la palabra duplica el mundo: lo que está en el exterior puede ser designado a través de la *palabra*, un *signo* que representa en el pensamiento a ese objeto externo que pasa a tener una dimensión interna-subjetiva en la mente del sujeto.

Por eso Vigotsky (1964) considera al habla (cuya unidad es el significado de la palabra) como una *herramienta psicológica*. Retoma del marxismo la idea de las herramientas creadas por la cultura humana como extensiones de nuestros sentidos: por ejemplo, el telescopio es una herramienta que permite al hombre actuar sobre el exterior amplificando su visión; la pala, amplía la potencia del brazo, etc. En cambio, la palabra sería una herramienta simbólica que también está en la realidad cultural externa, y es un producto histórico de la humanidad conquistada por el sujeto en la interacción con los adultos. La palabra se convierte en un *signo que designa un objeto, una acción, una cualidad o una relación* (Luria, 1984). De ahí que la primera función de la palabra es la referencia objetiva de *sustitución* del objeto. Y esa *palabra-signo* que el sujeto interioriza, pasa a formar parte de la subjetividad individual como proceso psicológico superior ampliando los poderes del intelecto: con ella el sujeto incorpora lo externo, al pensamiento, su memoria se amplía, consigue evocar los objetos cuando no están presentes; puede operar mentalmente con ellos, sobre ellos y sobre sí mismo. Los objetos, fenómenos y cosas de realidad externa cuyos nombres no están incluidos en el vocabulario del sujeto, no existen para él. Y volvemos a Rilke cuando afirma que la palabra instauro el mundo. Ya tenemos acá una señal de alarma para los educadores: las culturas del silencio tienen un repertorio léxico muy limitado y cuando el docente se ancla en los pseudo diálogos sobre las experiencias cotidianas de los niños les está negando la existencia de un mundo cultural que manejan los sociodialectos de prestigio y que amplía su funcionamiento intelectual.

Mientras nuestros niños de sectores altos y medios de la sociedad pueden volar con las palabras de su mundo y de todos los mundos posibles, entre seres de otras galaxias, del mundo digital, y de los relatos fantásticos de la magia, dejamos a las culturas del silencio limitados a su gris mundo cotidiano, sin libros, sin poesías, sin magia, ni fantasía. Y en este sentido la escuela es reproductora de la cultura del dominio. El Canticuentos habilita otros mundos posibles con la estabilidad que implica el libro al que se puede volver una y otra vez para dar sostén a la “palabra” nueva multiplicando los *objetos, acciones, cualidades y relaciones*, las *herramientas psicológicas* que transforman las funciones psicológicas superiores. Y en este sentido, la perspectiva sociohistórica tiene su punto de encuentro con la perspectiva de Benveniste (1993) que expone la creencia generalizada de que lenguaje y pensamiento son dos actividades distintas -pensar y hablar- que se coordinan ante la necesidad de comunicarse con los demás. Sin embargo, señala que es una interpretación errónea porque al hablar, el lenguaje explicita lo que queremos decir.

Y ese contenido del pensamiento sólo recibe forma cuando es enunciado y sólo así [...] Recibe forma de la lengua que es el molde de toda expresión posible [...] La forma lingüística es no sólo condición de transmisibilidad sino condición de realización del pensamiento (Benveniste, 1993:64).

El pensamiento existe a través de la palabra. Por eso la vinculación de ambos es un proceso en el que el pensamiento busca relaciones, compara, contrasta, resuelve problema, crece y se desarrolla usando la lengua y eligiendo de la lengua las palabras que mejor permiten representarlo.

Señala Wertsch (1988) que las herramientas psicológicas como el lenguaje, por su naturaleza son sociales, no orgánicas, ni individuales, son producto del desarrollo sociocultural. Tampoco son inventadas por cada individuo, ni las descubre en la interacción con la naturaleza, ni se heredan como instintos”. Antes bien, los individuos tienen acceso a las herramientas psicológicas por el hecho de formar parte de un medio sociocultural; es decir los individuos se apropian de esos instrumentos de mediación” (1988: 25).

En síntesis para la escuela socio-histórica el origen del psiquismo hay que buscarlo afuera, en las formas sociales de la existencia histórico-cultural del hombre, y será su existencia en ese mundo cultural el que le permite apropiarse de la lengua.

### **Pensamiento y lengua a través del Canticuentos**

El Canticuentos se ubica entre las TICs siempre que estas tecnologías se entienden dentro del campo teórico de la Didáctica concibiéndolas como *poiesis* en cuanto la docencia es acción moralmente

comprometida y teóricamente informada (*praxis*), pero también trabajo, arte y producción (*poiesis*) en nuestro caso producción de mediadores para la enseñanza. Por eso el Canticuentos es un dispositivo al que le da vida el docente a través de sus mediaciones. Las mismas se conciben adecuadas al tiempo y a la cultura a fin de adaptarse a las nuevas subjetividades construidas en una cultura caracterizada por la omnipresencia de la tecnología y por ende con saturación de estímulos visuales, sonoros, y hasta quinésicos con la presencia del movimiento que se hace visible en la TV cuando, agrega al movimiento de las imágenes, el de sus propias cámaras. Según Ferré (2000) nuestra cultura potencia lo sensorial a través de la saturación de estímulos, activa también lo narrativo y especialmente la emotividad. La vida en la iconosfera (propia de la cultura popular) contrasta con la vida de la escuela (perteneciente a la cultura oficial) separada por rejas inexpugnables del mundo de la vida. El Canticuentos intenta establecer un puente entre esos dos mundos. Por eso introduce poesía, canto, música, imágenes, animaciones que intentan, desde la cultura popular, impactar en el desarrollo de la lengua, en la potenciación del pensamiento y de la imaginación.

Pero el mediador no lo consigue por sí solo, sino a través del docente que es el protagonista de la transformación didáctica a fin de mantener activos y motivados a sus niños para un aprendizaje significativo de la lengua. Y entonces se requiere de un docente que decida qué mediaciones introduce: puede ser la danza, ya que el Canticuentos apunta a la diversidad cultural y presenta zambas, chacareras, rock, cumbia, tango, etc.; o el teatro de títeres; o el coro con personajes; etc. Supone el abandono del rol del docente al frente de los niños haciendo derroche de verbalismo en el que proliferan los pseudo enfoques dialógicos con un único enunciador que es el docente dirigiéndose a unos pocos oyentes que responden preguntas convergentes (con una única respuesta posible). Por eso el éxito de la propuesta depende del arte del docente y de sus potencialidades creativas. A continuación, presento una de las poesías, luego transformada en tango por el maestro Miguel Ángel Tallaritta y que se acompaña con el DVD cantado por Víctor Cejas, con las imágenes de la artista plástica Carolina Allende, las animaciones de Diego Murgia y la producción general de Miguel Di Pego.

### *Tango para un bebé*

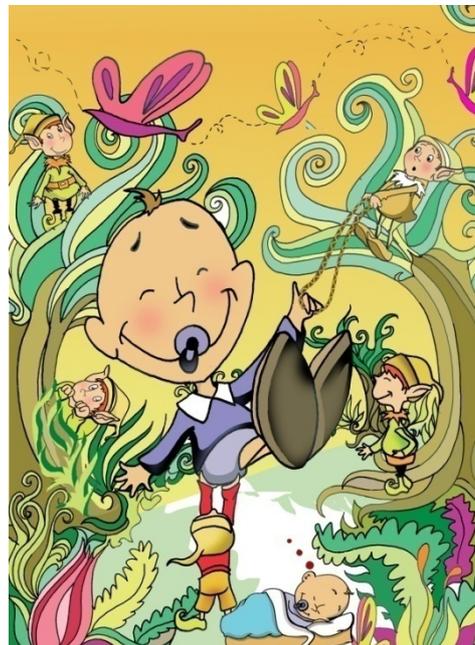
*Bara bara bá, bara bara bé.  
Duerme que te duermes  
mi lindo bebé.  
Y en los sueños sueña  
que viajas con duendes.*

*Bara bara bá, bara bara bé.*

*Este bebé tan viajero,  
no precisa peluquero,  
lleva un bolso aventurero  
con un solo sonajero,  
un biberón, un babero,  
un peine y un gran balero.*

*Bara bara bá, bara bara bé.*

*Cachetes de fresas mi lindo bebé.*



(Pruzzo, 2006: 10)

Tal vez pueda preguntarse por qué elegimos la poesía en un libro de lectura para niños, aspecto que resulta, tal vez, lo más original de la propuesta. Porque la poesía, que al decir de Todorov (2012) es discurso versificado, permite articular los planos semánticos y fonológicos del discurso, integra los aspectos prosódicos -muy olvidados en la actualidad- y permite las iteraciones, metáforas, rima, y juegos de palabras. De esta manera, el habla, la imagen, el sonido y el movimiento se unen para activar la incorporación de nuevas palabras y enriquecer el pensamiento, la memoria, la atención y la imaginación.

Todorov (2012) describe diferentes perspectivas teóricas sobre la poesía y afirma acerca de la mirada de Jakobson:

...resalta otro aspecto de ella (la poesía): el principio de semejanza, que gobierna el encadenamiento de las secuencias fónicas (en otras palabras, la repetición). La hipótesis consistirá entonces en una simple afirmación de coherencia y unidad entre los diferentes planos del texto: las semejanzas métricas son secundadas por semejanzas fónicas (paronomasias, aliteraciones, paragramas), gramaticales (el paralelismo) y semánticas (la metáfora) (Todorov, 2012: 139).

El *Tango para un bebé* puede ser trabajado tanto desde el plano fonológico como desde el plano semántico. Al respecto, Vigotski (1964) resalta que se pueden distinguir dos planos de la lengua. Uno interno, significativo y semántico y el otro externo y fonético, aun cuando ambos conforman una unidad (en la actualidad, entendemos lo fonético incluido en el concepto más amplio, de lo fonológico). Agrega que los aspectos externos y los semánticos se desarrollan en sentidos opuestos: el primero va de lo particular a lo general, de la palabra a la frase y el otro de lo general a lo particular, de la oración a la palabra. El desarrollo del plano semántico, parte de la totalidad de un complejo significativo y solo más tarde se comienza a dominar las diferentes unidades semánticas- los significados de las palabras- Para adquirir el lenguaje externo, en cambio, el niño arranca de una palabra hasta llegar a frases y oraciones, va de las partes al todo.

En la actualidad se ha vuelto a poner énfasis en los aspectos fonológicos de la lengua que las técnicas de alfabetización vigentes en nuestro país desde la década del 80, habían desplazado. Según Eslava (2009) el desarrollo de la conciencia fonológica implica la capacidad para analizar y sintetizar los segmentos sonoros de la lengua. Es decir, se logra el reconocimiento de las unidades palabra, sílaba, fonema (que traducimos como el sonido que corresponde a cada letra del abecedario). Para la autora el desarrollo de la conciencia fonológica se activa a través de “la identificación de rimas; apareamiento de sílabas; manipulación del orden de segmentos dentro de las palabras y eliminación de sonidos dentro de la palabra”(Eslava, 2009:73). Ejemplificados desde nuestra poesía, sería analizar con los niños las terminaciones de las palabras *viajero, peluquero, aventurero, sonajero, babero, balero* para que identifiquen la rima e incluso proponer la búsqueda de otras palabras que rimen, como *carnicero, lechero, panadero, etc.* También podemos trabajar con el apareamiento de sílabas a partir del análisis de *bebé como be-béy* luego con otras palabras como *mamá, papá, nene*, incluidos en el campo semántico de *bebé*.

Es posible también manipular el orden de segmentos dentro de una palabra: si proponemos que el bebé se llame *Lalo*, por ejemplo, podemos recortar la palabra en dos sílabas y si cambiamos su orden formamos *Lola*. Sobre el desarrollo de la conciencia fonológica es muy interesante señalar la investigación de Ana María Borzone (1999) porque explica algunos errores en la escritura -sustituciones e inversiones- como de origen fonológico. Con esta postura coincidimos en un doble sentido: en primer lugar porque asumimos que estos errores son de base fonológica y por otro lado consideramos que se debe volver a integrar los conceptos de *error y de corrección* en nuestra práctica docente, aunque los mismos tienen que perder el sentido de castigo y humillación. Podemos, por ejemplo, enseñar a hacer móviles de carteles con todos los errores que se han cometido en un día y a la semana formar parejas de niños que se dicten unos a otros los errores de cada uno.

Sólo marcando el *error* es posible ayudar al niño a tomar conciencia del mismo lo que permite el acto volitivo de evitarlo y de pensarlo con el apoyo contingente del docente para su reconstrucción. Hemos encontrado casos de niños que sustituyen *f* por *j* y pronuncian *juego* por *fuego*; *ajuera* por *afuera*. Si le señalamos al niño que la *f* es un fueguito y para apagarlo hay que sacar aire por la boca semiabierta y los dientes obturando un poco su salida, al pronunciar *fuego* le hacemos constatar con su mano si sale aire. Le ayudamos a tomar conciencia de su propio aparato fonador y desde la toma de conciencia se pone en juego el acto volitivo de *pensarlo* usar la técnica enseñada. Al repetir ese acto, por la intervención del docente, la técnica se transforma en herramienta interna (herramienta psicológica) que comanda la acción reconstruida. No dejamos que el niño lo aprenda solito, cuando el mundo adulto tiene mediaciones capaces de prevenir el estancamiento del aprendizaje y el sufrimiento y el dolor que causan las burlas. En síntesis, busca pasar de un aprendizaje autoestructurante (el del propio niño en soledad) a un aprendizaje interestructurante donde el docente interviene acercando al niño las herramientas de la cultura para ayudarlo en la reconstrucción de la noción. Es decir que Borzone ha ayudado a desmitificar el empleo de las *correcciones* que ya casi han desaparecido, no sólo en la oralidad sino también del cuaderno de los niños.

## El campo semántico en el desarrollo de la lengua a través del Canticuentos

Hemos señalado la importancia de la conquista de nuevas palabras tanto para reconocimiento del mundo como para el establecimiento de relaciones entre las cosas, mientras además se amplían las funciones cognitivas.

Cuando una nueva palabra se interioriza, convoca otras múltiples palabras vinculadas, con lo que se establecen *enlaces complementarios*. A veces esos enlaces se producen por similitud de las palabras o porque se vinculan a experiencias anteriores. La palabra *jardín* puede invocar involuntariamente a árboles, plantas, bancos, sol, flores, encuentro... o puede convocar imágenes del *Jardín* de infantes y establecer enlaces con la Señal, los nombres de los compañeritos; los juegos; las mesitas, etc.

...La palabra casi nunca tiene una referencia objetual única, fija y unisignificativa y es más correcta la afirmación que sostiene que cualquier palabra es siempre multisignificativa y polisémica[...]. Junto con el significado referencial o denotativo directo de la palabra existe una amplia esfera de significados alternativos [...]. La palabra genera no solamente la indicación de un objeto determinado, sino que inevitablemente provoca la aparición de otras que incluyen en su composición elementos de palabras parecidas a la primera por la situación, inmediata, por la experiencia anterior, etc. (Luria, 1984: 37-38).

El hablante y el oyente en una situación comunicativa pueden inhibir esa red de palabras y elegir la que más le convenga de acuerdo al significado necesario para el caso.

Toda esa esfera de palabras vinculadas a una palabra particular constituye lo que se ha denominado el *campo semántico* asociado al significado determinado por la situación, por el contexto que rodea a la palabra e incluso por el tono en que se la pronuncia. Y ese campo permite enriquecer las textualizaciones realizadas por los niños.

En este marco, el Canticuentos es un mediador cultural que activa el desarrollo del repertorio léxico con la integración de nuevas palabras en sus canciones habilitando al hablante a fin de que convoque campos semánticos diversificados para la textualización independiente.

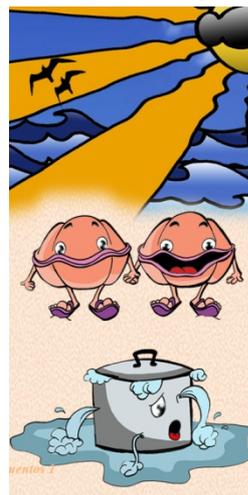
De nuestros registros de campo, tomamos un caso para ejemplificar el abordaje de los campos semánticos. María, una de las docentes que ha usado el Canticuentos para la alfabetización nos relata en una reunión de equipo una de las situaciones planteadas sobre el particular, con la poesía *En la Playa*. María lee el título de la canción y les pregunta a sus niños sobre qué tema les parece que tratará. Los chicos responden a coro que será sobre la playa del supermercado (playa de estacionamiento). Estas situaciones imprevistas son las que transforman la enseñanza en una acción que requiere del razonamiento práctico para la *deliberación* a fin de crear alternativas, elegir opciones y cambiar el rumbo de la práctica. En su caso, decidió llevar los niños a la sala de computación y hacerlos entrar en Encarta para conocer “playas” argentinas. Y ahí tienen oportunidad de observar y encontrar puntos de contacto con su propia realidad: uno de los niños señala que hay arena como en los suelos medanosos de La Pampa. Y se profundiza la observación, para después volver al aula escuchar la canción y ampliar el campo semántico donde seguramente se incorpora arena, agua, sombrillas, generando otros enlaces a través de juegos posibles en la arena, en el agua, con otros personajes, etc.

### *En la playa*

*En la playa hay cosas raras, véanlo:  
Ocho osos con anteojos, ocho.  
Dos ostras con ojotas. Una, dos.  
Y una olla con agujeros ¡Una!*

*En la Playa hay cosas raras, véanlo:  
Ocho osos cortan olas, ocho.  
Una oveja lleva aretes, una.  
¡Y una olla de sombrero!*

...



(Pruzzo, 2012a:21)

Cuando expusimos este caso en la Universidad una especialista en Letras, con asombro comentó que no era un vocabulario accesible para los niños, por ejemplo, el uso de *ostra*. Su pregunta concreta: ¿Cómo explican a un niño qué es una ostra?

Y no explicamos, ni lo definimos verbalmente, como ningún papá define qué es una cebra que se ve en la película, ni qué es un genio en Aladino, o un *hobbit*, o un pitufo. En su sabiduría popular, entiende que el contexto le dará una primera aproximación al significado. Y esos significados se profundizan progresivamente, descubrimiento de Vigotsky (1979) cuando señala que los significados de las palabras evolucionan y no se conquistan de una vez para siempre tal como explicaremos a continuación. Esto no significa que no podamos hablar sobre las ostras si los niños nos hacen la pregunta explícita, pero siempre acompañando con la imagen del libro, la palabra ostra, e imágenes de la computadora.

### El desarrollo de la oralidad y la construcción de conceptos

A pesar de la importancia concedida curricularmente al desarrollo de la lengua oral resulta aún un problema práctico de difícil abordaje por eso proponemos aclarar que este ámbito (la escucha sostenida y la producción oral) implica necesariamente el abordaje de la ampliación del repertorio léxico y de los campos semánticos asociados, así como muy especialmente el desarrollo de los *conceptos*. La escuela sociohistórica en la actualidad sigue sosteniendo la tesis de Vigotsky: el concepto es *el significado de la palabra* y ese significado evoluciona y cambia durante el desarrollo y por eso se reconocen distintos niveles de conceptualización.

Respecto a la evolución de los conceptos o del significado de las palabras -para nuestro objetivo de alfabetización- es muy importante rescatar la diferenciación que Vigotsky establece entre conceptos cotidianos o espontáneos y conceptos genuinos o científicos. Los primeros serían los que construye el niño en el curso de las interacciones sociales y los genuinos son resultados de la escolaridad. Y aquí la importancia que reviste la mediación del docente en la responsabilidad de andamiar la construcción de conceptos que prepararán a los alumnos para el desarrollo de las abstracciones (cuando ya los significados de los signos-palabras, no están vinculados al contexto) y pueda establecer relaciones jerárquicas entre signos. Por ejemplo, el concepto-palabra *hermano* ya no se refiere a *sus hermanos o hermanos de los conocidos* (su contexto) para vincularse sólo a otros conceptos ordenados jerárquicamente como serían las relaciones de “abuelos-padres”, “padres-hijos”, “padres-hermanos”, “tíos-sobrinos”, “primos-hermanos”, etc. En este caso ya no hay relación de palabra o signo y contexto, sino vinculación de signos con otros signos, o lo mismo, conceptos con otros conceptos. Y esta evolución permite al niño pasar de sus conceptos contextualizados al pensamiento descontextualizado o abstracto.

El significado de la palabra evoluciona y cuando una nueva palabra ha sido aprendida por el niño su desarrollo comienza a ponerse en marcha, la palabra es primero generalización del tipo más primitivo y a medida que se desarrolla la inteligencia del niño se la reemplaza por generalizaciones de un tipo más avanzado, un proceso que conduce a la formación de verdaderos conceptos. El desarrollo de los conceptos o del significado de las palabras presupone a la vez la evolución de muchas funciones intelectuales: la atención deliberada; la memoria lógica; la abstracción; la habilidad para comparar y diferenciar [...] La enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intente hacer esto generalmente no logra más que un verbalismo hueco, una repetición de palabras por parte del niño que simulan un conocimiento de los conceptos pero que, en realidad, sólo encubren un vacío [...] León Tolstoi con el profundo conocimiento de la palabra y su significado percibió mucho más claramente la imposibilidad de retransmitir simplemente un concepto de maestro a alumno [...] Descubrió que no puede enseñarse la lengua literaria por medio de explicaciones artificiales, memorizaciones compulsivas y repetición. Lo que el niño necesita, dice Tolstoi, es una oportunidad para adquirir nuevos conceptos y palabras del contexto lingüístico general [...] Cuando él ha leído y escuchado una palabra desconocida en una oración y en otra oportunidad otra frase, comienza a tener una idea vaga del nuevo concepto y tarde o temprano sentirá la necesidad de usarla; una vez que la ha utilizado, la palabra y el concepto son suyos (Vigotsky, 1964: 99-100).

En el caso de la canción *En la playa*, María (una de las docentes incluidas en la IA) acompaña la musicalización del CD, dramatizándola y empleando mediadores diversos (anteojos, carteles de palabras, carteles con imágenes, etc.) Al repetir la canción los niños van plegándose acompañando el canto con palabras sueltas que en irán paulatinamente creciendo. No hay memorización repetitiva, sino el

espontáneo seguimiento de la canción, pero se activa *la escucha comprensiva*, y a la vez el desarrollo de varios procesos psicológicos superiores: atención voluntaria, memoria comprensiva, conceptualización (nuevas palabras y campos semánticos asociados).

La docente ya tiene el grupo participando en una situación compartida a partir de un mediador común: la canción y el texto ilustrado son compartidos *por todos*, con lo que se abandona el interrogatorio individual para integrar al colectivo a través de un dispositivo compartido. Entonces inicia la conversación a partir de cuestiones que se detonan a partir de cuatro interrogantes: ¿Quiénes? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué? En ese momento, no hay enseñanza *directa* de conceptos (Tolstoi), no se señala que la ostra es un molusco marino que se adhiere a las rocas... O más simple: es un animal que vive en el agua... Tal como señala Tolstoi “se brinda la oportunidad para adquirir nuevos conceptos y palabras del contexto lingüístico general”. Escucha la palabra una vez al cantarla; luego la escucha otra vez cuando mirando las imágenes se le pregunta qué tiene en sus pies la ostra, y se la vuelve a escuchar cuando la docente muestra el mar donde vive. Va conformando una idea vaga de *ostra*. Y cuando se le dan carteles con imágenes y palabras para representar los personajes, al que elige *ostra* le corresponde *ser ostra*. Elige la imagen y usa el cartel con su nombre, entonces según Tolstoi “la palabra y el concepto son suyos”. Nos queda como docentes continuar el desarrollo del concepto e ir integrándolo a un sistema jerárquico más amplio: el de animales. Pero también habrá animales que viven en la tierra (osos) y los que viven en el agua (ostras) y nos dirigimos a la construcción de los conceptos de animales terrestres y animales acuáticos. Sin embargo, como un concepto no se construye en una ocasión el Canticuentos brinda oportunidades múltiples para ayudar a la construcción de conceptos. Es el caso de las poesías-canciones *A mamá* y *A París*:

### ***A mamá***

*A mamá, amapolas,  
lilas, alelís.  
A mamá, mil mimos,  
a mamá, el sol.*

*A mamá, una cala  
que alegre la sala  
A mamá una estrella,  
Solo para ella.*

...

(Pruzzo, 2012b: 5).



En esta poesía pueden trabajarse los aspectos semánticos, fonológicos y prosódicos y se presta especialmente para presentar sustantivos, nombres de flores, para activar el concepto *flores* que se retoma en la poesía *A París*, en la que aparece el perfume del jazmín y que puede ampliarse pidiendo a la familia otros nombres de flores. Y de esta manera ampliar el gran ramo de flores para mamá.

### ***A París***

*Lara i, i, i. Lara i, i, i.  
Tortuguita va a París,  
Perfumada con jazmín.  
La acompaña Tortuguín  
Que se lleva su violín.*

*Lara i, i, i. Lara i, i, i.  
Tortuguita va a París.  
La acompaña Tortuguín  
Lleva solo un maletín,  
Sus botines y un violín.*

....

(Pruzzo, 2012a: 12)



Esta canción se presta especialmente para construir la *i* como concepto o generalización a través del recurso de la iteración y la rima. Van Dijk (1978) ha señalado entre las operaciones cognitivas que están en la base del aprendizaje de la lengua escrita, *la generalización, la interpretación, la fragmentación y la combinatoria*. La generalización es la operación que permite construir conceptos e implica que ante formas diferentes de las letras (*I, t, T, t*) se discrimine una característica común, en nuestro caso el sonido. Una vez que esta relación se ha establecido se logra la generalización es decir que ante cualquier tipografía que se presente puede identificar el sonido de la letra *t*. En el caso de la poesía, el enfoque fonológico apoya construcción de una generalización: la correspondencia entre grafía y sonido de la *i*. Además, en otra de las canciones - *Los osos roqueros*- se nombran diversos instrumentos musicales de la orquesta de osos y en *A París* se incorpora el violín para seguir aportando a la formación del concepto *instrumentos musicales*. Es decir, que se procede a la sucesiva consolidación del nuevo concepto, lo que en Didáctica se entiende como la posibilidad de retornar sobre lo visto pero en otro contexto. A la vez se potencia la transferencia o el uso del concepto para alcanzar mayor nivel de generalización. Para Van Dijk (1978), la *interpretación* implica otorgar significados a lo leído o lo escuchado, en nuestro caso, rescatar el viaje de los protagonistas a París, como tema y posibilitar las inferencias posibles. En esta canción, la trama narrativa que subyace y la fuerte presencia audiovisual favorecen la asignación de significados y sentidos. La *combinatoria*, es la operación que permite comprender que los componentes sonoros o gráfico del sistema de escritura pueden combinarse para formar cualquier palabra o texto. Además, que las combinaciones de los mismos elementos en distinto orden dan lugar a significados diversos (sapo, sopa, paso, posa). La *fragmentación* posibilita el análisis del flujo del mensaje oral, como de los portadores gráficos y de esta manera reconocer las unidades de la lengua: palabra, sílaba, fonema. El rescate de los aspectos prosódicos nos permite a través de la entonación, el ritmo, el acento, facilitar el reconocimiento de dichas unidades.

Otras canciones incorporan juegos de palabras sobre los que ha señalado Todorov (2012):

...aquellos que ponen de manifiesto la polisemia de las palabras, la ausencia de paralelismo riguroso entre significado y significante, se refieren a uno de los rasgos más esenciales del lenguaje, y nos enseñan mucho –seamos o no conscientes de eso– sobre el funcionamiento simbólico de la lengua (Todorov, 2012: 428).

La canción *Destrabalengua de Coco* implica un juego de palabras, a la vez que un juego fonológico con la repetición de la sílaba *co- ca*. Además, se emplea *cola* como parte del nombre de la bebida, pero también en el sentido de la cola del oso, se juega con la polisemia de las palabras articulando significado y sentido.

### ***Destraba la lengua trabada***

#### ***Destrabalenguas de Coco***

*Si toma la copa de Coca,  
Coco se queda sin Cola.  
Poca Coca para Coco,  
Pobre Coco sin la cola.*

...

(Pruzzo, 2012b: 21)



### **Sobre el aprendizaje**

En este trabajo hemos desarrollado las etapas de la investigación Acción realizada desde el diseño de la mejora y sus mediadores, hasta la implementación de la mejora, la presentación de algunas de las canciones del Canticuentos y las propuestas para desarrollar la oralidad. En esta perspectiva holística de la Lengua, cada canción da lugar simultáneamente a la lectura y a la escritura. Y en este sentido se han respetado las decisiones metodológicas de las docentes: algunas haciendo énfasis en las palabras, otras en las frases u oraciones. Sin embargo, acordamos que no se escribirían narraciones colectivas para ser copiadas. La copia requiere una atención sostenida y voluntaria, una percepción discriminadora y una transformación mental del material lingüístico de lo que son capaces los estudiantes del éxito. La copia es el peor gradiente de la mal llamada escuela tradicional y la que da lugar a copias mecánicas e irreflexivas, convocando al aburrimiento y a la falta de atención. Preferimos dar imágenes de los Canticuentos para que

los niños en forma individual o grupal produzcan textos orales primero y posteriormente también escritos. Una vez por mes se graban las producciones orales de los niños realizadas en base a una narración oral previa de la docente. La escritura se evalúa a través del autodictado centrado en imágenes. La evaluación de la oralidad se apoya en tres imágenes que marcan la secuencia textual de una narración. Ordenamos el material producido por los niños en tres niveles: Nivel 3, en el que los niños, siguiendo las imágenes, producen narraciones preservando la secuencia marcada por la imagen y apropiado repertorio léxico, pero sin empleo de conectores que permitan el encadenamiento secuencial. Nivel 2: Nombran los personajes u objetos de cada imagen, empleando discurso descriptivo sin alcanzar la estructura narrativa. Nivel 1. Sólo nombran algún personaje u objeto o contestan que no saben. En la evaluación diagnóstica inicial la gran mayoría de los niños se ubican en el Nivel 2; uno de ellos en el Nivel 3; y dos niños (que no han concurrido a Jardín de infantes) en Nivel 1.

Después de esta evaluación diagnóstica, la docente transforma cada canción en una narración que acompaña con las imágenes del libro. Luego solicita la re-narración por parte de los niños, aunque acordamos con Desinano (1999) en que cada producción produce modificaciones al texto original por lo que resulta original y es más apropiado hablar de proceso de textualización. Los textos producidos por los niños siempre son apoyados por intervenciones docentes que ayudan con el uso de conectores para lograr la cohesión secuencial y la progresión textual que encadene tema y rema. En la evaluación de cierre del año escolar han desaparecido las producciones del Nivel 1; dos alumnos producen textos del Nivel 2; 7 alumnos producen textos de Nivel 3; y 9 alumnos integran un nuevo nivel. El Nivel 4: textos con cohesión secuencial, progresión temática, repertorio léxico rescatado de las canciones, y en el avance hacia un nuevo rema, se constata ampliación del campo semántico. También se graban las lecturas de los niños que progresan al nivel instruccional (la esperada para 1° año, en la que pueden constatarse silabeos y vacilaciones resueltas por el lector). Dos niños han quedado anclados en el Nivel de frustración con una lectura trabajosa, deletreando, con retrocesos y signos evidentes de frustración (gestos de disgusto, sudoración, enmudecimiento, etc.). Esos niños, reciben apoyo contingentes a las necesidades detectadas. En la escritura, dos niños solo logran escribir sus nombres sin alcanzar la escritura convencional; la gran mayoría de los niños logran escribir palabras bisilábicas y nombres propios de las canciones; algunos niños producen textos narrativos con cohesión secuencial. Pero, más allá de estos aprendizajes, nos interesa señalar los logros en el ámbito valorativo actitudinal. El esfuerzo de regalar un libro *Canticuentos* a cada niño de las distintas cohortes resultó un cambio radical en la vida institucional, ya que si bien los niños tenían sus libros en la escuela, no se les permitía llevarlos a la casa. Siempre sobrevive el prejuicio de que los niños de los sectores empobrecidos no cuidan los libros, los traen sucios o rotos, o los pierden, o los olvidan. Ante esta situación, insistimos en que los niños se llevaran sus libros y les aseguramos a los docentes que ante cada libro perdido nos comprometíamos a darle uno nuevo sosteniendo la idea de que aprendemos a amar la lectura empezando por amar un libro propio, alejado de los reproches por pérdidas u olvidos. Ese regalo los comprometió al punto de que seguían trayendo el libro al año siguiente. El *Canticuentos* llegó a formar parte de la vida institucional: en una de las visitas del equipo de investigación a la Escuela, la comunidad educativa preparó *la fiesta del Canticuentos* en la que participaron con sus números los niños de todos los cursos del primario.

Los de 7° Año representaron la Cumbia *Araña con mañas*, algunos tocando instrumentos o cantando, otros bailando. A la vez usaron el texto para producir otros registros textuales sobre *la araña*: un grupo se decidió por producir una poesía con la continuación temática de *Arañas con mañas*, con cuatro nuevas estrofas; otros prepararon las invitaciones para la presentación de su espectáculo; algunos presentaron un texto informativo (*La araña es un arácnido caracterizado...*); y un grupo transformó la poesía en texto narrativo. Otros cursos usaron canciones en un teatro de sombras; hubo coros, dramatizaciones, bailes (chacareras, zambas). Lo que más llamaba la atención era la participación comprometida de los alumnos de los cursos superiores y de los maestros de todos los cursos y de las especialidades. En la perspectiva de Woods (1997) estas ocasiones de producción colectiva se consideran la culminación de aprendizajes relevantes que él denomina la “celebración”. Los niños se apropiaron de las palabras, los ritmos, y canciones para dar su versión original: imaginación, creatividad han cobrado alas a partir del *Canticuentos*. Ante el éxito de esta fiesta les propusimos hacer un *Festival del Canticuentos* en la Capital de la Provincia donde participaríamos tanto los autores, los músicos, los cantantes, como las mismas representaciones de los niños de dos escuelas. Y así llegaron estos niños de zonas tan alejadas de Santa Rosa, con padres y maestros para traernos sus producciones, conocer a los autores del *Canticuento* y dar riendas sueltas a la más espontánea alegría a través del arte. Cerramos este trabajo con una de las fotos del Festival del

Canticuentos con los niños de Puelén en el escenario en un teatro lleno de niños de las escuelas de la Capital. El dominio de la palabra desactiva las diferencias.



### Conclusión

Las teorías pedagógicas, psicológicas, culturales y lingüísticas han habilitado el ámbito para pensar los mediadores adecuados a la cultura en la que se desarrollan las nuevas subjetividades, y de ahí el dinamismo, la proliferación de imágenes, ritmos y juegos de palabras que plantea el Canticuentos. Los textos convocan a la narrativa y a la descripción para la producción de textos, así como a la imaginación ya que la misma se puebla de las experiencias vividas. Se esclarece el rol del mundo adulto en la alfabetización y la importancia del habla y la escritura en el desarrollo de las funciones intelectuales superiores. Por eso, la vinculación que, a través del arte, se establece entre la cultura experiencial del niño y la cultura oficial de la alfabetización.

En síntesis, durante el proceso de alfabetización a través del Canticuentos se activa el desarrollo oral del repertorio léxico que impacta directamente en la riqueza de la producción textual, en los enlaces originales a los que puede dar lugar, al rescate de las imágenes de la memoria, a su evocación y muy especialmente al desarrollo de la imaginación. En este sentido la palabra se transforma en herramienta psicológica ya que impacta sobre las funciones intelectuales superiores (imaginación, memoria, pensamiento, atención voluntaria, desarrollo de conceptos). Es decir esos significados que estaban en el exterior (el mundo de la cultura) se internalizan y a la vez que crecen las posibilidades comunicativas, se desarrollan las funciones intelectuales superiores. La propuesta activa la formación de conceptos y avanza hacia el pensamiento descontextualizado que expande los límites de la memoria, la atención, la inteligencia, a la vez que permite enriquecer el “conocimiento del mundo” uno de los aspectos fundamentales para los procesos de comprensión lectora y producción escrita. Los niños aprenden su lengua en un ambiente de gratificación y placer, a la vez que se desarrolla la valoración de la lectura. La producción de textos orales y escritos muestra avances significativos en la organización textual, en el empleo de repertorio léxico y en la escritura autónoma.

Aprender a leer, no implica en esta perspectiva, un simple proceso de decodificación, sino la lectura crítica del mundo que les permita a nuestros niños conquistar la palabra para defender sus derechos y luchar contra la injusticia, la depredación del mundo y la violencia. Pero sobre todo para conseguir que la escuela se transforme en un centro de producción de cultura, en lugar de un centro de reproducción de la injusticia de clase. Por eso, todos y cada uno de los docentes tienen que tomar conciencia de las diferencias que impone la lengua, el bien menos equitativamente distribuido:

... en el interior de una norma nacional como el francés, las hablas difieren de grupo en grupo y cada hombre es prisionero de su lenguaje: fuera de su clase, la primera palabra lo señala, lo sitúa enteramente y lo muestra con toda su historia. El hombre está ofrecido, entregado por su lenguaje, traicionado por una verdad formal que escapa a sus mentiras interesadas o generosas... (Barthes, 1973: 83).

## Bibliografía

- Barthes, R. (1973). *El grado cero de la escritura. Seguido de Nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Sevilla: Gedisa Editorial.
- Borzzone, A.M. (2007). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique Educación.
- (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Revista Lingüística en el aula*. Año 3 (3), 7-29.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cole, M. (1996). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Desinano, N. (Coord.). (2000). *Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Egan, K. (1999). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Eisner, E.W. (2005). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Freire, P. (1985). La importancia del acto de leer. *Cuadernos de Educación*. (105), 61-73.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1984). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Méjico: Siglo XXI.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en la cultura del espectáculo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- García Huidobro, J. (1983). Paulo Freire y la educación de adultos como acción cultural. En *Cuadernos de Educación*. (105), 15-58.
- Graeme CHalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor Libros.
- Mc Luhan, M. (1965). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. México: Diana.
- Piaget, J. (1984). *Estudios de Psicología genética*. Buenos Aires: Emecé.
- Pruzzo, V. (1997). *La biografía del fracaso. Recuperación psicopedagógica*. Buenos Aires. Editorial Espacio.
- (1999). *Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- (2005). Tecnología de la comunicación en la alfabetización inicial: Proyecto ALAS c. *Anales TELEDUC*. Cartagena de Indias: Colombia. (215-226).
- (2006). *Canticuentos 1, 2, 3, 4, y 5*. Propiedad Intelectual N°177002. Multicopiado.
- (2012a). *Canticuentos 1. Libro y CD ROM*. Santa Rosa: Amerindia.
- (2012b). *Canticuentos 2. Libro y CD ROM*. Santa Rosa: Amerindia.
- (2013). Canticuentos, un mediador didáctico para la alfabetización. En Pruzzo, V. (Comp.) *Las prácticas del profesorado. Mediadores didácticos para la innovación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Todorov, T. (2012). *Los géneros del discurso*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Tolstoi, L. (2010). *Relatos de Yásnaia Poliana. Cuentos para niños y El prisionero del Cáucaso*. Unión Europea: Rey Lear.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del Texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Vigostky, L.S. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- (2007). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la construcción social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

---

Vilma E. Pruzzo es doctora en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de La Plata en 1987. Profesora consulta de la Universidad Nacional de La Pampa, Investigadora Cat. 1 del sistema científico nacional. Ex directora de Gabinete Psicopedagógica con funciones de apoyo escolar de niños con dificultades. Dirige una investigación con especialistas de 8 Universidades e Institutos Superiores. Autora de numerosos libros y artículos científicos, ha recibido premios nacionales e internacionales. Autora de software de alfabetización y de ortografía por los que fue premiada en Cuba.

---

# 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

