

# Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,  
rupturas y reconstrucciones



## 11/ Lectura y escritura: algunas miradas desde América Latina

Cecilia Muse (editora)

Magdalena Viramonte de Ávalos (prologuista)



# Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,  
rupturas y reconstrucciones



# Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,  
rupturas y reconstrucciones

## **11/ Lectura y escritura: algunas miradas desde América Latina**

Cecilia Muse (editora)

Magdalena Viramonte de Ávalos  
(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  
"Fragmento cinco"  
**Luis Guillermo Santillán**

Lectura y escritura: algunas miradas desde América Latina 11 / Elvira Narvaja de Armoux ... [et al.]; editado por Cecilia Muse; prólogo de Magdalena Viramonte de Avalos. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015. Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 11)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-33-1236-0

1. Lectura. 2. Escritura. 3. América Latina. I. Narvaja de Armoux, Elvira II. Muse, Cecilia, ed. III. Viramonte de Avalos, Magdalena, prolog.  
CDD 407



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 Daniel Delicia Martínez</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>8</b>
<i>Cecilia Muse</i>	
<b>Prólogo</b>	<b>9</b>
<i>Magdalena Viramonte de Ávalos</i>	
Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, ARGENTINA	
<b>Panel Plenario I: Investigaciones e intervenciones pedagógicas en lectura y escritura: balance y perspectivas</b>	<b>11</b>
<i>Elvira Narvaja de Arnoux</i>	
Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, ARGENTINA	
<b>Lectura, escritura y enseñanza de la lengua. Reflexiones sobre medio siglo de investigación en Venezuela</b>	<b>14</b>
<i>Sergio Serrón Martínez</i>	
UPEL – IVILLAB. Caracas, VENEZUELA	
<b>Diversidad y complejidad de la dinámica enunciativa de los textos. Desarrollo de una lectura analítica y crítica</b>	<b>20</b>
<i>María Cristina Martínez Solís</i>	
Universidad del Valle. Cali, COLOMBIA	
<b>Multiliteracidades y cultura científica</b>	<b>27</b>
<i>Gerardo del Rosal Vargas</i>	
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, MÉXICO	
<b>Panel Plenario II: La educación lingüística y la enseñanza de la lectura y la escritura</b>	<b>31</b>
<i>Francisco Moreno</i>	
Universidad del Valle. Cali, COLOMBIA	
<b>Leitura: Cátedra UNESCO MECEAL no Brasil</b>	<b>33</b>
<i>Leonor Sclair-Cabral</i>	
Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – BRASIL	
<b>La educación lingüística y la enseñanza de la lectura y escritura</b>	<b>36</b>
<i>Luis Miranda</i>	
Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, PERÚ	

**La enseñanza de la lectura y la escritura: una parcela entre la lingüística y la didáctica** 39  
*Norma González de Zambrano*  
Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas, VENEZUELA

**Panel Plenario III: Cátedra UNESCO Argentina: acciones académicas, líneas de investigación; vinculación con el medio y la universidad** 50  
*Susana Ortega de Hocevar*  
Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, ARGENTINA

**La lectura y la comprensión de textos argumentativos en el inicio del Nivel Superior: una aproximación desde el ejemplo** 58  
*Susana Beatriz Nothstein*  
Universidad Nacional de General Sarmiento. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, ARGENTINA

**Lectura y disciplina. Los manuales universitarios** 64  
*Josefa A. Berenguer*  
Universidad Nacional de San Juan. San Juan - 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

---

En el marco del VII Congreso Internacional de la Cátedra Unesco Lectura y Escritura, tres paneles plenarios tuvieron un contundente protagonismo ya que sus participantes constituyen una especial fuerza de compromiso para la existencia y vida de la Cátedra a lo largo y a lo ancho de América. Desde horizontes diferentes –en lo geográfico y en lo académico-, todos, al unísono, desgranaban su preocupación por ese espacio educativo que junta sus ejes visuales y conceptuales en la lectura y en la escritura.

El Panel Plenario I tiene asignado el eje temático *Investigaciones e intervenciones pedagógicas en lectura y escritura: balance y perspectivas*.

Elvira Arnoux (Responsable por Argentina) presenta el panel plenario, adelanta las temáticas esenciales que expondrán sus colegas y recuerda que la Cátedra Unesco quiere ser portavoz de la comunidad que la constituye. También recuerda el significativo paso que afirma la identidad de la Cátedra en la publicación de la revista *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*.

María Cristina Martínez, Coordinadora General de la Cátedra, enfatiza la importancia de conocer la dinámica social enunciativa y la organización argumentativa de los textos para mejorar la comprensión y los aprendizajes.

Sergio Serrón (Responsable por Venezuela) expone las diversas etapas que han signado el derrotero firme y sostenido de la enseñanza de la lengua oficial y materna sin desmedro de otras lenguas, oficiales o no y resalta la importancia que esa enseñanza tiene en la Constitución vigente de Venezuela (1999).

Gerardo del Rosal Vargas (Responsable por México) enfatiza en la necesidad de que la creación de modelos de intervención pedagógica requiere una plataforma que integre teorías del desarrollo de los modos intelectivos de las ciencias, del funcionamiento de las instituciones educativas y profesionales así como los usos y funcionamiento de la lengua en esos contextos.

El Panel Plenario II se ampara en el enunciado *La educación lingüística y la enseñanza de la lectura y la escritura*.

Francisco Moreno, como coordinador del panel, anticipa los temas de cada participante: Leonor Scliar Cabral (Brasil), Norma González de Zambrano (Venezuela), Luis Miranda (Perú).

La erradicación del analfabetismo funcional en Brasil es una meta que compromete y que se anhela. La Cátedra Unesco regional acompaña esa labor de profundo significado.

En Venezuela, se hacen insignes esfuerzos para orientar el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita. El conocimiento lingüístico y el conocimiento didáctico establecen sus lazos para cooperar y hacer eficiente el resultado.

La enseñanza del español en las aulas de Perú implica un análisis de las teorías que sustentan esa enseñanza, a veces eficaces a veces no tanto, pero constituyen una realidad que merece el estudio de su trayectoria.

El Panel Plenario III conjuga las apreciaciones que convoca *La educación lingüística y la enseñanza de la lectura y la escritura* y deja oír las voces argentinas de Susana Hocevar, Susana Nothstein y Josefina Berenguer.

Desde la Universidad Nacional de Cuyo, Susana Ortega de Hocevar presenta un pormenorizado análisis de la constitución y del accionar de la Cátedra Unesco en Argentina: investigaciones, docencia, formación profesional, vinculación con el medio.

En la Universidad de General Sarmiento, Susana Nothstein aborda, desde el ejemplo, la lectura y la comprensión de textos argumentativos en el inicio del nivel superior.

Finalmente, en la Universidad Nacional de San Juan Josefina Berenguer se ocupa y preocupa por la lectura de los manuales universitarios y su relación con los aprendizajes de las disciplinas.

Los tres paneles instauran un llamado a la urgencia de respuestas académicas y sociales a una radical y compartida evidencia: leer y escribir como la edad, las circunstancias, el entorno y la finalidad indiquen, deben convertirse en el desideratum de todo programa educativo si se aspira a consolidar nuestras democracias. La Cátedra UNESCO no es, en absoluto, ajena a esa instauración.

Magdalena Viramonte de Ávalos

---

Magdalena Viramonte de Ávalos es Doctora en Letras Modernas, Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Córdoba, Miembro correspondiente de la Academia Chilena de la Lengua, ejerció la docencia y la investigación en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Fue Directora (fundadora) del Centro de Investigaciones Lingüísticas, Subsecretaria de Posgrado de la Universidad Nacional de Córdoba 2004-7, Directora del Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Lenguas. Coordinó la sub-sede Córdoba, Sede Argentina, de la *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura* y dirigió proyectos de investigación subsidiados por organismos provinciales, nacionales y extranjeros.

---

# PANEL PLENARIO I: INVESTIGACIONES E INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS EN LECTURA Y ESCRITURA, BALANCE Y PERSPECTIVAS

---

Elvira Narvaja de Arnoux  
Responsable de la Sede Argentina de la Cátedra Unesco  
Instituto de Lingüística  
Universidad de Buenos Aires  
Buenos Aires - ARGENTINA

---

## Presentación

Sergio Serrón, uno de los panelistas, retomando un texto en el que Eduardo Galeano reconstruye las palabras de Fernando Birri, nos recuerda que el sentido de la utopía es impulsarnos a caminar. Y esto es lo que hemos hecho en la región: caminar desarrollando investigaciones, creando postgrados en el área que consideran los distintos niveles educativos, incidiendo en la formación docente a partir de diplomaturas, cursos y asesoramientos, introduciendo en las carreras de grado talleres para estudiantes del nivel superior, elaborando estrategias pedagógicas para apoyar la escritura de los trabajos finales en los postgrados, organizando eventos como el que nos ha convocado, abriéndonos a las metodologías educativas en línea, iniciando la publicación de la revista *Traslaciones*, o colaborando con las múltiples iniciativas destinadas a promover la lectura y la escritura en ámbitos comunitarios.

La *Cátedra Unesco en Lectura y Escritura* ha actuado en los diferentes países que integra atendiendo a las propias tradiciones nacionales y a los requerimientos de sus respectivas sociedades con el objetivo central de democratizar la palabra escrita para formar ciudadanos que puedan participar activamente desde los variados lugares sociales en los que se inserten o en los que ya estén ubicados. Este objetivo político, que fue enunciado en los orígenes de la *Cátedra* como la búsqueda de la calidad y equidad de la educación en América Latina, ha dado lugar al desarrollo de actividades que han considerado detenidamente los rasgos de la discursividad escrita y que han asumido una perspectiva interactiva en relación con los aprendizajes. Esto ha determinado el tipo de investigaciones, inscriptas en el campo de las ciencias del lenguaje, y de intervenciones pedagógicas, sensibles al diálogo con pares y expertos en la construcción de los conocimientos. Esta doble orientación ha guiado la planificación de la enseñanza de la lectura y la escritura que se despliega en ejercicios claramente pautados que parten de la reflexión, habitualmente colectiva, sobre producciones escritas, propias o ajenas, y desemboca en la generación de nuevos textos o en las reescrituras de anteriores.

Pero nuestro accionar también es político en la medida en que valoramos la conformación de una red latinoamericana que busca conocer nuestra realidad y hacer, a partir de evaluaciones socio-históricamente situadas, propuestas innovadoras en el área. En ese andar nos apropiamos críticamente de lo que la humanidad, en general, y la región, en particular, han desarrollado respecto de la problemática de la lectura y la escritura y tratamos de responder a las propias necesidades de nuestros países acentuando, en algunos casos, determinados aspectos o estableciendo, en otros, distancias significativas. Por las características de nuestros actuales procesos políticos se nos impone, por ejemplo, desarrollar una participación plena de la ciudadanía en los emprendimientos transformadores de una realidad con numerosos excluidos y sometidos, muchas veces brutalmente. Esto nos lleva a privilegiar una lectura y escritura que, más allá del carácter instrumental dedicado al dominio disciplinar en los diferentes niveles, interroga los discursos sociales, desmonte los mecanismos de sometimiento ideológico y arme a los sujetos para ejercer su derecho a la palabra y enfrentar así las situaciones de violencia y desigualdad. Este perfil que los miembros de la *Cátedra*, con mayor o menor énfasis según las tareas específicas que llevan adelante, han asumido nos

define y nos compromete. Nos vincula, además, con otros gestos ilustres, entre los cuales la Reforma Universitaria de 1918 no es el menor. Ella nos impulsa a proferir un decir verdadero, a develar lo oculto desprendiéndonos de las telarañas del poder arbitrario, a “llamar las cosas por el nombre que tienen”. Y todavía nos convoca anunciando que “estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”.

En relación con lo que hemos ido delineando, Sergio Serrón destaca en su presentación la importancia que asigna la Constitución Venezolana a la lectura y la escritura para la consolidación de la ciudadanía y de la nacionalidad. Muestra, asimismo, la incidencia de proyectos como la Misión Robinson destinada a erradicar el analfabetismo que, en su tercera fase tiende a difundir el hábito de la lectura para, como señala el autor, reforzar los aprendizajes y actualizar a los nuevos lectores en temas políticos, económicos, sociales y culturales de interés nacional que les permitan tomar la palabra fundamentadamente en los diversos espacios de participación. Por otra parte, Serrón reseña y evalúa las actividades realizadas en Venezuela a lo largo de cinco décadas en el campo de la enseñanza de la lengua materna y, en particular, de la lectura y la escritura. Esto le permite contextualizar la acción de la *Cátedra Unesco* y mostrar su apertura a otras lenguas, amerindias o extranjeras, y a la enseñanza del castellano a comunidades o países no hispanohablantes. Entre las tareas pendientes señala la necesidad de coordinar las acciones regionales y consolidar los espacios de integración solidaria que se están poniendo en marcha.

En relación con esto último debemos señalar que así como los Estados nacionales requirieron la construcción de un imaginario colectivo en el cual las lecturas compartidas intervinieron decisivamente, así ahora en relación con los procesos de integración regional se vuelve a plantear la necesidad de desplegar y fortalecer representaciones comunes que hagan posible encarar entre todos las nuevas tareas. De allí la importancia de que los textos que proponemos como disparadores de la reflexión sobre la discursividad lleven al conocimiento de los otros próximos en su diversidad y diferencias pero también en lo mucho que compartimos. La selección de los materiales de trabajo no es, entonces, secundaria y debe tender a facilitar ese entramado regional sin el cual instancias como el Parlasur, por ejemplo, no van a ser percibidas como propias por amplios sectores de la población. Esta orientación implica también en el análisis ser sensibles a la relación entre opciones lingüísticas y datos situacionales y a la reflexión sobre las condiciones socio-históricas de producción de los textos. En relación con la integración regional no podemos dejar de señalar la importancia de la sensibilización a la otra lengua mayoritaria, el español o el portugués según los casos, lo que impone además de la oferta obligatoria en el sistema educativo, particularmente en la enseñanza media como lo han establecido Argentina y Brasil, la elaboración de estrategias didácticas de lectura de ambas lenguas que contemplen la proximidad lingüística y cultural. El pasaje de una a otra lengua y el reconocimiento de estilos sociales, de géneros más o menos cercanos, de escenografías textuales, de modos de narrar o argumentar, de los juegos con el significante en expresiones lingüísticamente diferentes no solo estimularán en nuestros estudiantes variadas inferencias y desarrollarán una distancia crítica sino que irán construyendo el imaginario colectivo regional.

Preocupada por el ejercicio de una lectura analítica y crítica, María Cristina Martínez Solís se centra en la necesidad de atender a la diversidad y complejidad de la dinámica enunciativa. Esto exige en los docentes, en un mundo en el que los sujetos están enfrentados a nuevos géneros con dispositivos multimodales y multimediales, una sólida formación en las ciencias del discurso y en los modos pedagógicos de estimular los procesos inferenciales a partir de operaciones metasemióticas y metapragmáticas. En relación con ello, la autora plantea el tema crucial de la formación de maestros y profesores y la necesidad de incluir dos niveles de comprensión y producción textual en las carreras de nivel superior. Como cierre de su exposición, para ilustrar la articulación entre los esquemas argumentativos y las posiciones discursivas que asumen las diversas voces involucradas en los textos expone lo que ha denominado Dinámica Social Enunciativa y analiza un anuncio publicitario mostrando cómo se puede avanzar respecto de lo que la Pragmadiálectica considera acerca del mismo texto.

Las exposiciones de María Cristina Martínez Solís y de Sergio Serrón exponen dos gestos importantes dentro de la *Cátedra*. La primera insiste en la importancia de articular la reflexión teórica con la propuesta analítica y mostrar cómo se integran ambas al ámbito educativo. El segundo historiza los pasos dados en la enseñanza de la lectura y la escritura en Venezuela y al hacerlo estimula el interés por elaborar una historia de las reflexiones y prácticas sobre la lectura y la escritura en América Latina, acerca de lo cual hay muchas investigaciones aisladas que deben ser recuperadas.

Sabemos que, en general, los desafíos son muchos, entre otros debemos estudiar los generados por las nuevas tecnologías de la comunicación que establecen modos de leer y de escribir diferentes de los asociados con el soporte papel. Los manuales de estilo que buscan dar pautas para el desempeño en ellos

se detienen, cuando consideran la prosa informativa que debe circular por Internet, en la brevedad de las oraciones, la limitación de las subordinadas, el orden directo, la guerra a las metáforas (que perturban a los buscadores), la extensión mínima de los párrafos, la ausencia de localismos. Este ideal de textualización contempla, por un lado, un lector con escasas posibilidades inferenciales, distinto del lector que tendemos a desarrollar como educadores y, por el otro, propone un tipo de prosa que se diferencia de los modelos que circulan por el sistema educativo. Es evidente que en el caso de aquellos que están confrontados a discursividades diversas, esto enriquecerá sus posibilidades expresivas, no así en los que consumen predominantemente estas modalidades textuales. De cualquier manera son fenómenos que las instituciones educativas deben contemplar en todos los niveles, incluso en el postgrado, y que constituyen uno de los objetos de reflexión actuales dentro de la *Cátedra*.

Para cerrar esta presentación quiero recordar lo que a mi criterio es un paso significativo que afirma la identidad de la *Cátedra*: la publicación de la revista *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, cuya editora es Susana Ortega de Hocevar y que cuenta con el apoyo de la Universidad Nacional de Cuyo. La publicación fue propuesta por las diferentes sedes en el congreso de Barranquilla como un modo de congregar y de dar mayor visibilidad a las investigaciones en el área. Es una revista que tiene fundamentalmente números monográficos centrados cada uno en una problemática específica pero que contempla una sección destinada a otros temas o abordajes respecto de la lectura y la escritura. Al anunciarla anunciamos una fundamentación del nombre que es a su vez el esbozo de un programa amplio que se propone retomar los recorridos de la *Cátedra* y abrirse a nuevas búsquedas y perspectivas en el campo:

La traslación como desplazamiento y proyección acompaña nuestro ser y estar en el lenguaje. Discurrimos entre oralidad y escritura, entre diversos sistemas semióticos y soportes, entre lenguas maternas y lenguas segundas o extranjeras, entre registros, entre géneros, entre lo dicho, lo no dicho y lo por decir, entre las palabras de los otros y las nuestras que diversamente nos habitan. Focalizar las traslaciones desde / dentro / entre / hacia la lectura y la escritura convoca esos otros movimientos que nos conforman como humanos históricamente situados en una contemporaneidad con ritmos y alcances desiguales. Nos obliga, también, a ser sensibles al vínculo de las indagaciones sobre el lenguaje escrito con las múltiples traslaciones que identifican nuestras sociedades.

A esos desafíos y mandatos busca responder *este* emprendimiento de la *Cátedra Unesco de Lectura y Escritura*, que quiere ser portavoz de la comunidad que la constituye. Es, por cierto, resultado de la intensa actividad de investigación y docencia realizada en ese marco. Muestras del sostenido esfuerzo colectivo desarrollado son las exposiciones que hemos presentado y que discurren por algunos de los senderos enunciados aunque el espacio de difusión en este caso sea otro.

---

Elvira Narvaja de Arnoux dirige, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la Maestría en Análisis del Discurso y coordina la sede argentina de la *Cátedra Unesco en Lectura y Escritura*. Últimamente ha publicado los siguientes volúmenes colectivos: con Susana Nothstein, *Temas de Glotopolítica. Integración regional y panhispanismo* (2013); con Pilar Roca, *Del español y el portugués: lengua, discurso y enseñanza* (2013); con Verónica Zaccari, *Discurso y política en Sudamérica* (2015); y con Roberto Bein, *Política lingüística y enseñanza de lenguas* (2015).

---

# LECTURA, ESCRITURA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA. REFLEXIONES SOBRE MEDIO SIGLO DE INVESTIGACIÓN EN VENEZUELA

---

Sergio Serrón Martínez<sup>1</sup>  
Cátedra UNESCO, Sede Venezuela  
UPEL – IVILLAB  
Caracas – VENEZUELA

---

## Uno

Es muy emocionante que la *Cátedra* con la que tengo 10 años de vínculos ineludibles y las colegas argentinas, con quienes me han unido lazos de amistad pero sobre todo de complicidad en la búsqueda solidaria de la calidad y la equidad en la educación para nuestros pueblos y la democracia en nuestros países, detengan por un momento su marcha para reconocermé con la presidencia honoraria de este evento, en realidad hemos trabajado todos juntos para mejorar la educación y para ayudar a lograr un mejor futuro para nuestros pueblos, es, entonces, una presidencia compartida, gracias nuevamente por estos momentos y gracias, sobre todo, por el trabajo que están haciendo junto a todos nuestros colegas de la región.

En este entorno, resulta adecuado compartir lo que se podría denominar “reflexiones del atardecer”, un cúmulo de ideas generadas a partir de casi una cincuentena de años de estar comprometido con clases, investigaciones, institutos, eventos, publicaciones y, sobre todo, con maestros y profesores con los que he caminado codo con codo, ellos formándose y yo aprendiendo a formarlos.

Pienso que con la amplitud de representaciones de países seguramente alguno encontrará semejanzas con este intento de balance que haré, la idea es ver similitudes y diferencias a lo largo de los años y luego orientar políticas comunes. Estas cinco décadas son parte de un continuum, sin cortes bruscos, hemos pasado con naturalidad, sin traumas de una etapa a otra, de una época a la siguiente.

## Dos

*Hasta los años 70* del pasado siglo, la problemática de la enseñanza de la lengua materna en Venezuela, y por ende de la lectura y la escritura, atendía a algunas características de las que destacó:

- La formación del docente en los aspectos especializados era esencialmente teórica y la práctica docente estaba completamente desarticulada: el recién graduado contaba con muchos elementos que sólo integraría, si los integraba, en su ejercicio profesional.
- En el campo de la lectura y la escritura, la atención se concentraba en la alfabetización inicial, materia de preocupación para el docente de primer y segundo grado, luego se consideraba que la tarea estaba hecha “ya sabía leer y escribir” ahora vamos por los contenidos. Si el educando no sabía leer y escribir, o no los dominaba, en los niveles siguientes hasta los universitarios, eso era problema para especialistas en dificultades de aprendizaje o, como ocurría normalmente, era motivo de exclusión o, en el mejor de los casos, de reprobaciones sucesivas hasta llegar a la exclusión, era casi un proceso normal, una selección natural.

---

<sup>1</sup>Participación financiada parcialmente por el FONACIT – Venezuela.

- Los especialistas en el área de lengua (y también de literatura), no se sentían implicados, como lo demuestran los currícula de la época, con los problemas, por ejemplo de rendimiento, que afrontarían sus graduados en el ejercicio docente.
- La lingüística aplicada prácticamente no era reconocida como disciplina lingüística, se ocupaba de los problemas de enseñanza de lenguas extranjeras (fundamentalmente el inglés como tal) y en algunos casos, de los problemas de las lenguas originarias y, en forma restringida, los denominados trastornos del lenguaje.

### Tres

Desde *principios de los setenta* se empiezan a dar algunos cambios. El proceso democratizador que siguió a la dictadura de General Marcos Pérez Jiménez, derrocada el 23 de enero de 1958, fue completado con el de pacificación que culminó precisamente en el inicio de esa década. En el campo educativo tuvimos la universalización de la educación que acompañó esos cambios políticos, y que no sólo significó el inicio de la masificación en todos los niveles, sino también el surgimiento de una preocupación por la formación y por el rendimiento escolar, unido ya indisolublemente con el tema de financiamiento de la educación. En el campo de enseñanza de la lengua materna surgieron evidencias de cambios, sin embargo subsistían la mayor parte de las características anteriores. Hay un factor que es subrayable, el ruido de sables que conmovieron el sur de nuestra América, no impregnó a Venezuela y ello permitió, u obligó, a que se diera una diáspora cuantiosa y valiosa hacia nuestro país, de investigadores en todas las áreas con efectos indudables en lo que vamos a desarrollar a continuación.

El primer programa de estudios de postgrado en áreas educativas (y también en sociales y humanísticas) fue el de Lingüística (1971) que se empezó a facilitar en el Instituto Pedagógico de Caracas, como continuación, en sentido extenso, de la formación docente en castellano y literatura. Su pensum original incluyó, de la mano del Maestro Luis Quiroga, lingüística aplicada (y un seminario de lingüística aplicada) no específica a la enseñanza de lengua materna (y menos a la lectura y la escritura) sino con un espíritu amplio de presentación en sus principales ramas en el momento: adquisición del lenguaje, problemas de alfabetización, de léxico y gramática en la clase de lengua, planificación lingüística y, tímidamente, relaciones con la enseñanza de lenguas extranjeras.

Se va consolidando una preocupación en las universidades relacionada con las limitaciones de los estudiantes que van ingresando en virtud de la masificación anotada, en el uso del lenguaje, no con una visión moderna sino con la limitada percepción que tenían los docentes en la época acerca del origen de esos problemas: no entendían lo que leían, no podían escribir, no rendían. Surgen los primeros cursos remediales que buscan solucionar los problemas, no obstante, la ausencia de una tradición de investigación los fue distorsionando: la mayoría eran cursos teóricos, centrados más en lingüística que en lengua. Son los más lejanos antecedentes del enfoque actual de “lectura y escritura a través del currículum”.

En la investigación, el tema de la alfabetización inicial, la lectura y la escritura en la escuela (y en los otros niveles) tenía sus primeros resultados en algún proyecto de tesis de postgrado y en investigaciones de docentes de lengua, sobre todo en el campo ortográfico donde las limitaciones de los estudiantes eran más visibles y cuantificables.

No obstante, el punto central de esta década lo constituye la creación en 1976 del Postgrado de Lectura y Escritura en la Universidad de los Andes, orientado por la siempre recordada María Eugenia Dubois, con un enfoque constructivista, sumamente moderno y actualizado en su momento y una orientación muy definida a formar investigadores en el área, con el tiempo, el conjunto más importante de aportes en el país. Es bueno destacar que este grupo fue conformando una idea presente en los trabajos de su impulsora: “la escuela no debe “promover”, sino “educar” en la lectura -y en la escritura- ya que al educar estamos, de hecho, promoviendo tanto la lectura como la expresión escrita”.

### Cuatro

**Los ochenta** fue una década realmente fermental, tanto en acciones como en personas comprometidas.

Se inicia con la aparición de un conjunto de investigaciones aisladas, a excepción de lo visto en la Universidad de los Andes, sobre un conjunto de temas vinculados con la lectura y la escritura a la vez que

se consolida la preocupación por el rendimiento en general y en lenguaje en particular, situación que trasciende a la prensa con una disfrutable serie de catastróficos diagnósticos y polémicas propuestas. Algunos temas como los hábitos de lectura según edades y profesiones, la calidad ortográfica y las didácticas utilizadas, conjuntamente con trabajos abarcadores del tema educativo en su conjunto, especialmente desde una óptica psicológica, encontraron espacio en publicaciones y eventos.

Nacen los Encuentros de Docentes e Investigadores de la Lingüística, hoy parte de la mejor tradición investigativa nacional con sus treinta ediciones, un espacio amigable para la presentación de trabajos que, poco a poco, fueron abriendo sus sesiones al tema del lenguaje en la educación y que sirvieron, a su vez, de antecedente para que las distintas regiones empezaran a organizar las denominadas Jornadas para la enseñanza de la lengua y la literatura, un ambiente propicio para la iniciación en la vida académica.

La lingüística aplicada superó su aislamiento. Durante tiempo no se le consideró una disciplina lingüística, quizá sólo periférica, luego se admitió como una necesidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, no de lengua materna. Pero otra figura memorable, Iraset Páez desaparecido tan prematuramente, lanzó un primer desafío, el artículo en la prensa “Por una nueva filosofía para la enseñanza de la lengua materna” (1981), en el que señalaba “Continuar con los puntos de vista actuales sobre la enseñanza de la lengua nacional significa continuar con la ineffectividad de esta enseñanza, el descenso educativo de nuestros bachilleres, la elitización de la cultura nacional, el disfuncionamiento democrático, el subdesarrollo lingüístico” y proponía una transformación que, 4 años después concretó en un libro fundamental para la investigación nacional *La enseñanza de la lengua materna, hacia un programa comunicacional integral* en el que exponía que a partir de los resultados de una investigación en lingüística aplicada, seria y sistemática, y en la integración de los resultados del enfoque comunicativo en lenguas extranjeras a la lengua materna, se debería desarrollar un programa educativo desde el preescolar hasta la formación docente, y efectivamente lo propone. Su herencia sigue siendo primordial e inspiración en temas teóricos, metodológicos, discursivos, presentes a través de sus páginas.

Una dependencia oficial cumple un rol vanguardista, la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación, creada en 1976, pero consolidada en esta década, asume algunos proyectos, como el relevante y productivo “Propuesta didáctica centrada en el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita” dirigido por Delia Lerner y que significó el cambio definitivo de la orientación psicofuncional y remedial por la constructivista y preventiva.

Es una década también de consolidación o de institucionalización con ejemplos como el Banco del Libro (1961), el Instituto Autónomo Biblioteca Nacional (1977), Fundalectura, Comisión Nacional de Lectura (1984), que da como resultado el documento de Política Nacional de Lectura (1986) donde se define la lectura y la escritura como procesos fundamentales para mejorar la calidad de la educación, para acceder al conocimiento y crear nuevos conocimientos.

## Cinco

Pasaré rápidamente por *los noventa*, no porque sean irrelevantes, por el contrario, sino porque significaron la consolidación de lo anterior y la preparación para la irrupción, relativamente tardía, de las propuestas discursivas en el ámbito nacional, que se dieron ya en este siglo.

Se unieron nuevos postgrados (en la Universidad de Carabobo, en ULA Táchira, en la Universidad Pedagógica) al ya firmemente instalado en la ULA Mérida, con una significativa suma de aportes.

La Sección venezolana de la Red Latinoamericana de Alfabetización, inspirada por Emilia Ferreiro, continuó, pero solo por esta década, con los proyectos que tenía el Ministerio de Educación, con un importante aporte en la formación docente especializada y en su profesionalización, en la investigación y en la difusión y promoción de trabajos a través de eventos y publicaciones.

Se sucedieron eventos especializados y secciones en más generales, hasta que el tema de enseñanza de la lengua materna pasó a ser protagonista en todos. Las publicaciones fueron creciendo y confirmando su calidad. Es decir, la investigación en el área pasó a tener un rol protagónico en el estudio de la educación en el país y en la búsqueda de soluciones a su problemática, en especial, en su eje lingüístico.

## Seis

En la *primera década del siglo XXI*, se profundiza lo hecho anteriormente: se mantienen eventos y publicaciones con periodicidad y calidad y las instituciones ya reseñadas conservan su vigencia; el enfoque discursivo definitivamente orienta la mayor parte de los trabajos de relevancia. Es importante volver a

subrayar que en ningún momento hay una ruptura, un desconocer lo anterior, todo se va imbricando, derivando, integrando. A continuación me centraré en presentar los aportes de la Constitución bolivariana como proyecto político (1999), los programas de alfabetización y sus derivaciones, y la *Cátedra UNESCO* en el país, como elementos centrales de la década pasada, y su proyección hacia el futuro.

- La **Constitución bolivariana**, desarrolla conceptualmente la intención de transformar la Educación, si bien a nivel de propuesta, con absoluta claridad. Para la enseñanza de la lengua castellana se establece (107) que hasta el diversificado, es obligatoria, exceptuando, a las comunidades lingüísticas indígenas (su propia lengua es obligatoria, 121). Para el recurso humano –en su formación– se indica (104) que estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica, con el fin de darle a todos una educación integral, de calidad permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades (103), eliminando la posibilidad de la perversa educación remedial que acrecienta el déficit socio-cultural-educativo de los sectores más desfavorecidos. Todo de acuerdo con la enunciación programática fundamental y obligante: "La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria" (102).

- A lo largo de su historia, Venezuela desarrolló varios programas y cruzadas para erradicar el **analfabetismo** que, en términos generales, rondaba el 10 %, sin incluir las cifras del analfabetismo funcional, cercano al 30 %. La Misión Robinson (2003), seguía el espíritu constitucional de desarrollar y facilitar la participación masiva y universal en tres fases. En la primera, se buscaba proporcionar los elementos básicos de la lectura y la escritura a todos aquellos que estaban desasistidos en el territorio nacional. Utilizó el método cubano "Yo, si puedo" con apoyos tecnológicos y la participación de un importante número de alfabetizadores de diferentes edades y profesiones. En la segunda, buscó garantizar la prosecución hasta el sexto grado de todos lo que no lo habían logrado, por exclusión o abandono. A partir del 2006, surge la tercera, Círculos de trabajo, que cumplió con el objetivo de difundir y establecer el hábito de la lectura, para el reforzamiento y actualización de temas políticos, económicos, sociales y culturales de interés nacional. Este esfuerzo político, social y educativo ha trascendido al ámbito internacional con programas en varios países de la región. Ha sido un baluarte en la evaluación del gobierno bolivariano en sus primeros diez años y, al margen de una revisión exhaustiva y profunda de sus resultados, la masificación educativa, en una segunda oleada, si consideramos como la primera en los 60, ha llevado a las aulas de clase a un porcentaje más que significativo de su población (incluyendo, entre otros, con programas especiales a las poblaciones indígenas, penitenciaria y no vidente).

En la misma dirección opera la reciente publicación de la serie de libros *Cardenalito* por parte del Ministerio de Educación y que se distribuyen gratuitamente en toda la escuela pública nacional. Coordinada por Magaly Muñoz y un amplio equipo, se basa en la consideración que la escuela debe respetar el proceso de construcción del lenguaje escrito, común a todos. Por otro lado, no se separa el proceso de apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, ya que es simultáneo. Se adopta la práctica como modelo: leyendo y escribiendo se aprende a leer y a escribir y se enfatiza en la naturaleza propia de la lengua escrita y de sus funciones y prácticas sociales, lo que lleva a leer y a escribir diversidad de textos con variados propósitos y a actuar como usuarios auténticos de la lengua escrita.

- Nuestra *Cátedra*, inició sus actividades en Venezuela en el 2003, y abarca 5 universidades<sup>2</sup>. Fue sede del V Congreso Internacional en el 2009 y a lo largo de estos diez años ha desarrollado múltiples actividades en cuanto a la organización de eventos regionales y nacionales, publicaciones, seminarios, reuniones de planificación y fomentado la presencia de sus miembros en congresos en el país y en el exterior. Su vocación en el área discursiva ha quedado demostrada en todas las ocasiones referidas como la orientación predominante.

Sin embargo, quisiera señalar dos aspectos. Desde un principio, la promoción de la lectura ha conformado un área de especial atención en nuestro país, tanto a través de organismos públicos, de los que hemos hecho referencias anteriormente, como de universidades, en pregrado, postgrado y extensión. Ha conformado una amplia red, al igual que en la mayoría de nuestros países, cuyo objetivo se centra en diseñar y ejecutar acciones que busquen encaminar a que los individuos se conviertan en lectores autónomos, logrando incorporar hábitos lectores de calidad a su cotidianidad: clubes de lectura, organizaciones de apoyo escolar, bibliotecas, producción de materiales, son acciones entre muchas otras.

---

<sup>2</sup>La Pedagógica, su sede nacional, y las subseces en la Central, Carabobo, Los Andes y Cecilio Acosta.

Como se señala en los lineamientos de la *Serie Cardenalito*: aprender a leer, leyendo materiales significativos. En nuestro caso, la *Cátedra* ha apoyado estos esfuerzos y, como pudo verse en el V Congreso, a la promoción la incluimos como área relevante.

Por otro lado, desde el punto de vista constitucional y de políticas de Estado, el área de lengua tiene un rol significativo, sin embargo, no se debe dejar de lado que “enseñar lengua en Venezuela” abarca muchos significados, y no sólo lengua materna mayoritaria, castellana, sino también las 24 lenguas cooficiales de los pueblos originarios, la lengua de señas, las lenguas de comunidades, las extranjeras y la enseñanza, promoción y difusión de nuestra lengua a hablantes de otras, dentro de nuestras fronteras como segunda lengua, o en los programas de cooperación con los pueblos del Caribe No Hispánico, que están cumpliendo 50 años y son los más antiguos de nuestro ámbito lingüístico. Todas estas áreas tuvieron su representación, en muchos casos por primera vez en el colectivo regional, en el Congreso realizado en Caracas y se mantienen en nuestros planes.

### Siete: Perspectivas

Hemos visto que en Venezuela el tema de lectura y escritura ha sido central en la preocupación del Estado y de sus docentes e investigadores. Al margen de la “querrela de los métodos” y de las posturas teóricas e ideológicas, a veces excluyentes pero siempre transitorias y graduales, el trabajo de todos los involucrados buscó y busca, antes de la *Cátedra* y con más énfasis, después, mejorar la calidad y equidad de la educación, considerando a la lectura y la escritura como ejes centrales no sólo para la adquisición del conocimiento, sino para lograr el objetivo primordial que tiene la educación, formar ciudadanos capaces de aportar al desarrollo social y democrático de sus países, sin ningún tipo de exclusión.

Son múltiples las tareas en proceso y las pendientes:

a. Coordinar con mayor profundidad las acciones regionales (de los Estados, las instituciones, los docentes e investigadores y, sobre todo, los pueblos) para lograr esa educación de calidad que garantice la equidad, la ciudadanía en democracia.

b. Consolidar los espacios de integración e intercambio que nuestra *Cátedra* ha abierto centrados en la investigación, la formación del docente y de los especialistas, la difusión de proyectos y programas, todo en ese marco fermental que son los procesos de integración solidaria que se vienen gestando en MERCOSUR, UNASUR, Alba y tantos otros y de los que la *Cátedra* que conformamos es no sólo un ejemplo, sino una necesidad.

c. En ese contexto, no debemos olvidar que más de 60 millones de latinoamericanos emigraron a países de otras lenguas obligados por razones económicas, políticas, de seguridad, pero forman parte, de una manera diferente de nuestro caudal común. Hacia ellos debemos extender nuestras políticas solidarias y de integración.

Mucho ha cambiado el mundo en este tiempo, mucho ha cambiado la región, mucho nuestro país, que ahora es más de la región en ese cúmulo de organizaciones políticas, económicas, sociales, culturales y como nuestra *Cátedra*, ineludible cuando hablamos de la integración regional en términos educativos. Espacios para compartir, para integrarse, para ser solidarios, para ser independientes. En cierta forma para ser parte de una utopía. Recuerdo que hace años, Eduardo Galeano reconstruyó un texto del cineasta argentino Fernando Birri sobre qué es una utopía:

Ella está en el horizonte.  
Me acerco dos pasos,  
ella se aleja dos pasos.  
Camino diez pasos y el horizonte  
se corre diez pasos más para allá.

Por mucho que camine,  
nunca la alcanzaré.  
¿Para qué sirve la Utopía?  
Para eso sirve: Para caminar.

Y entonces, para todos nosotros, esa es la idea, caminar...

Sergio Serrón Martínez es Profesor Titular Jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, donde fue Coordinador del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello, Coordinador General de Investigación y Coordinador de la sede Venezuela de la Cátedra UNESCO. Cuenta con publicaciones en revistas especializadas del país y del exterior. Ha participado en congresos y otros eventos con más de cien comunicaciones o conferencias. Ha dictado cursos en universidades de varios países. Actualmente preside ASOVELE y forma parte de la dirección de FIAPE. Entre otros reconocimientos, recibió el Doctorado Honoris Causa de su Universidad.

---

# DIVERSIDAD Y COMPLEJIDAD DE LA DINÁMICA ENUNCIATIVA DE LOS TEXTOS. DESARROLLO DE UNA LECTURA ANALÍTICA Y CRÍTICA

---

María Cristina Martínez Solís  
Universidad del Valle  
Coordinadora general  
Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura  
Cali – COLOMBIA

---

## Introducción

Es para todos nosotros un honor encontrarnos hoy en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, una universidad con tanta tradición y reconocida por la búsqueda de liderazgo de las universidades oficiales en América latina, lugar donde se gestó la noción de autonomía universitaria como uno de los rasgos característicos que orientarían la investigación y la educación universitaria en la región.

Buscamos con este panel ofrecer tanto un balance de las actividades investigativas y pedagógicas realizadas en este marco y al mismo tiempo una orientación hacia el futuro, hacia donde debemos dirigirnos en relación con nuestro eje transversal: *la lectura y la escritura*.

## Punto de partida

Comenzamos a constituirnos como *una red* de cooperación interinstitucional, en tiempos en que Internet aún no se había desarrollado, alrededor de un proyecto común basado en la relación inherente que existe entre el *Lenguaje y la Educación*. Era la primera *Cátedra UNESCO* en el mundo que abordaba esta relación. Identificamos entonces *la Lectura y la Escritura* como el criterio fundamental de la calidad y equidad de la educación y por ello el nombre preciso de nuestra *Cátedra UNESCO*.

Definimos un objetivo específico que orientó nuestro quehacer investigativo y pedagógico: la formación de formadores e investigadores *en el desarrollo de habilidades fundamentales para la adquisición y el desarrollo del conocimiento, es decir, investigar y formar en el desarrollo de los principios que permiten la apropiación del conocimiento, el desarrollo de la capacidad de aprender y seguir aprendiendo*.

Teóricamente nos situamos en una perspectiva discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje teniendo como eje central el papel de la lengua materna, en tanto que discurso<sup>1</sup>, en los procesos de adquisición del conocimiento y nos propusimos lograr incidir en un cambio en las modalidades pedagógicas e investigativas relacionadas con la enseñanza de la lengua materna y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en diversos niveles de escolaridad. Esta *Cátedra UNESCO* ha crecido y su crecimiento ha dado como resultado la inclusión de una gran diversidad de perspectivas en relación con *el lenguaje y el aprendizaje*.

Realizamos investigaciones y publicaciones y buscamos tener impacto en la formación de investigadores y especialistas. Particularmente, la investigación en comprensión y producción textual desde una perspectiva discursiva e interactiva me permitió insistir en que los procesos inferenciales son de naturaleza discursiva<sup>2</sup> y, además, conocer más sobre el funcionamiento de la organización expositiva y

---

<sup>1</sup> El lenguaje como discurso nos diferenciaba de otras organizaciones relacionadas con la lectura y la escritura.

<sup>2</sup> Ver Martínez (2007a). El procesamiento multinivel y multifuncional del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? [Disponible en [www.unesco-lectura.univalle.edu.co](http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co)]. Ver *Revista Enunciación* (2014) de la Universidad

explicativa de los textos académicos y la incidencia de estos MOD<sup>3</sup> en niveles diferenciales de comprensión textual, e insistir arduamente, en la importancia de éstos para el mejoramiento del aprendizaje a partir de los textos académicos en diversos niveles de escolaridad<sup>4</sup>.

En varias sedes y específicamente en Colombia buscamos tener un mayor impacto en la renovación de la formación inicial de los docentes a través del Programa de Mejoramiento Docente pero aquí la experiencia nos demostró que los procesos educativos son realmente lentos debido al acomodamiento de los docentes a los paradigmas de la formación inicial dado que le ofrecen una mayor seguridad en su práctica pedagógica. Así entonces, una renovación de la formación inicial tiene que pasar por procesos de mayor profundidad (especialización o maestría) o por una disponibilidad y flexibilidad del docente hacia el cambio y, estas características, no son las más comunes. Basados en esta experiencia, llegamos a la conclusión de que el cambio en las modalidades pedagógicas en relación con la enseñanza de la lengua materna y el mejoramiento de los procesos inferenciales a partir de los textos debe darse en la formación inicial de los docentes en la universidad y en las normales, en nuestro caso, y todo esto pasa por las políticas educativas universitarias<sup>5</sup>, por ello nuestra insistencia en dos niveles de comprensión y producción textual en todas las carreras de la universidad<sup>6</sup>. Insisto en que es urgente definir de manera responsable (no mezquina ni de intereses creados) una política educativa pertinente y significativa en relación con la enseñanza de la lengua materna en las instituciones responsables de la formación inicial de los docentes y de los estudiantes de todas las carreras universitarias.

## Perspectivas

Habíamos reconocido que hoy el problema ya no es ni el acceso rápido a la información, ni la cantidad y diversidad de información pues Internet lo posibilita. Hoy en el mundo de las redes sociales el problema sigue siendo el de tener las estrategias y habilidades para procesar más, mejor y más rápido la información, es decir, el tener los principios que permiten un procesamiento adecuado de la información que es vehiculada en textos no sólo expositivos sino además explicativos y argumentativos y en una gran diversidad de géneros discursivos.

Este avance vertiginoso de las tecnologías nos exige sin embargo tomar pronto decisiones muy serias relativas a la naturaleza discursiva de los saberes académicos y a la relación con las competencias profesionales que se deben desarrollar pues la brecha cada vez será más grande entre los que trabajan el discurso y los que son trabajados por el discurso.

Por ello, propongo como segundo objetivo específico la formación de formadores e investigadores en *el desarrollo de habilidades fundamentales para el análisis más acertado de la información y el desarrollo de una actitud crítica que prepare al estudiante no sólo para aprender sino para que logre los criterios analíticos que le permitan identificar y discernir sobre los posicionamientos que se transmiten en los textos y una actitud crítica para cuestionar, cuestionarse y deliberar.*

No queremos formar “entes” o “robots” embelesados con el computador que, como dice Philippe Solers, no dan cuenta de lo que sucede en el mundo, simplemente instrumentalizan, aplican y están en la perspectiva del corte técnico de todo humanismo. Esclavos que no leen y nunca van a poder incidir en algún cambio cuando la sociedad lo necesite.

Por encima de los conocimientos profesionales, científicos y tecnológicos queremos formar estudiantes reflexivos, con sentido crítico, estudiantes cultos que puedan ser responsables de un cambio en América latina. Así, la lectura y la escritura toman aún mayor importancia, la lectura y escritura no sólo de textos escritos sino también de textos visuales, de textos multimodales, la lectura y escritura de textos que nos

---

Distrital de Colombia. Ver también “Los prototextos y sus categorías” en *Análisis del Discurso y práctica pedagógica* (2001). Editorial Homo Sapiens, Argentina, y una diferenciación más fina a nivel aplicado en *Curso virtual para el desarrollo de estrategias de comprensión y producción de textos* (2006), Módulos 5 y 6. Disponible en Campus virtual de la Universidad del Valle (Cursos de Extensión Humanidades).

<sup>3</sup> Modos de Organización Discursiva MOD.

<sup>4</sup> Ver Martínez y otros (2004) *Discurso y aprendizaje*. Volumen 4 Cátedra UNESCO. [Disponible en [www.unesco-lectura.univalle.edu.co](http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co)].

<sup>5</sup> Incidir en políticas educativas universitarias es uno de nuestros propósitos pero es algo de lo que no podemos tener control pues depende de aspectos coyunturales.

<sup>6</sup> Al respecto, es realmente impresionante que algunos rectores se hayan dejado convencer de que el mejoramiento de la calidad de la educación pasa por una educación bilingüe o incluso por una educación basada en las disciplinas. Todo texto académico pasa por la escritura y la mayor fuerza en la construcción de principios de apropiación sólidos pasa por la lectura y la escritura de textos académicos en lengua materna y para ello es necesario saber sobre su funcionamiento.

presentan no sólo saberes disciplinarios sino también *la lectura y escritura de textos que nos presentan opiniones, puntos de vista, debates, polémicas, donde se realiza la deliberación de ideas*. Se trata entonces del desarrollo de *la lectura y escritura críticas en lengua materna*.

Las nuevas tecnologías han permitido reforzar la importancia del enunciado como unidad de análisis del discurso o el terreno común donde se construyen discursivamente los sujetos y sus puntos de vista. El sujeto empírico no se revela. Se revelan los sujetos discursivos *construidos discursivamente*. La hibridez o amalgama de géneros discursivos es cada vez más presente en los textos lo cual se traduce en una mayor diversidad y complejidad enunciativas.

Nos enfrentamos más y de manera más rápida a textos polémicos, que ‘ponen en escena’ voces apoyando puntos de vista opuestos y esto implica una mayor elaboración discursiva y el estudiante latinoamericano debe estar preparado para elucidarla.

Me he centrado últimamente en conocer más sobre la relación estrecha entre la dinámica social enunciativa y la organización argumentativa de los textos. Para este estudio parto de la argumentación como un modo de organización discursivo y propongo que los esquemas argumentativos utilizados en el texto están al servicio de las relaciones de fuerza social que se construyen discursivamente entre las voces textuales y los posicionamientos discursivos. Postulo entonces que la argumentación está en la enunciaci<sup>7</sup> y que el énfasis se encontraría más en una teoría del discurso de tipo socio-enunciativo.

Es interesante no sólo la lectura de discursos polémicos hegemónicos sino también de nuevos discursos, de discursos que desnaturalizan la hegemonía y que están en la búsqueda de una alternativa en el marco de las democracias actuales en América latina, discursos que buscan tener voz. Así, considero que *conocer sobre la dinámica social enunciativa que se construye en los géneros discursivos y en determinados textos es un punto de partida importante para el desarrollo de habilidades analíticas y críticas que posibilitan el aprender a pensar, a discernir y resolver problemas*.

### Una mirada a la propuesta modélica

Mi interés es hacer una aproximación socio-enunciativa desde una *perspectiva histórico y cultural* a los géneros discursivos en el marco de la dimensión dialógica bajtiniana<sup>8</sup>. Se trata, en mi caso, de una propuesta teórico-metodológica para el análisis de los discursos desde lo que denomino *dinámica social enunciativa –DSE–*. No se trata de un estudio sociológico externo de los sujetos sino más bien de ver el encuentro de contextos diversos y mixtos en el escenario discursivo o terreno común del enunciado. El interés no es tampoco la búsqueda de la psicología del sujeto político o contestatario, sino más bien el análisis de la confluencia de valores sociales y culturales diversos en el mismo terreno común. Tampoco se trata de hacer la taxonomía de actos de habla o de esquemas argumentativos utilizados para persuadir sino más bien la variedad discursiva y la relación de los procedimientos discursivos con la pluralidad de voces y de puntos de vista que dan cuenta de la estratificación que es construida en el mismo escenario del enunciado.

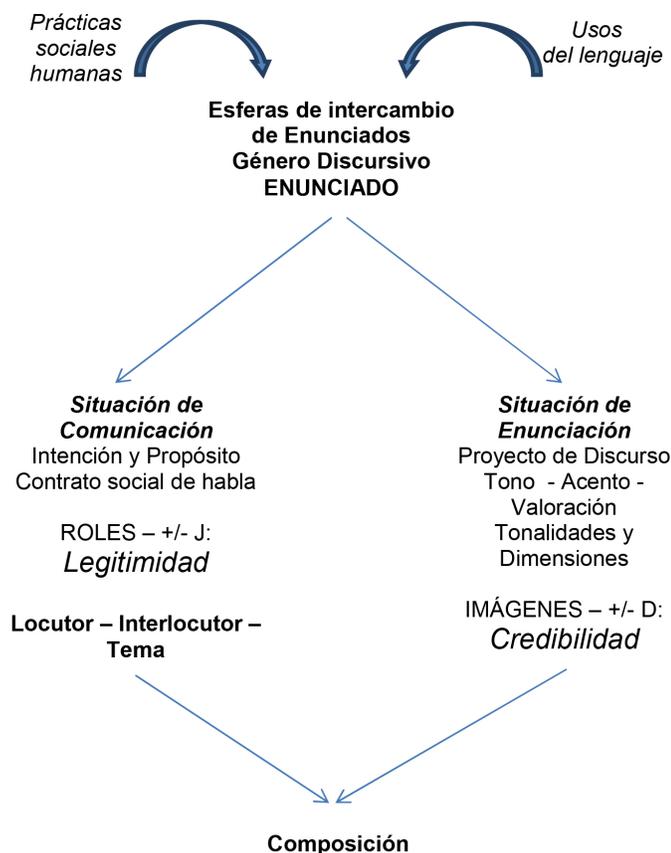
Se trata en primera instancia de enfatizar el proceso de dialogización interna que se realiza en el enunciado, el cual permite proyectarse hacia la explicación de la manera como la experiencia social externa se transforma en experiencia simbólica y del papel que la interacción verbal y su unidad el enunciado tiene en este proceso, así tanto la situación de comunicación como la situación de enunciaci<sup>7</sup> están integradas en el enunciado y, en segunda instancia, de insistir en que las tres perspectivas de la argumentación más conocidas – la retórica de Perelman, la analítica de Toulmin y la dialéctica-crítica de van Eemeren se pueden integrar en un modelo que destaca la dinámica de las relaciones de fuerza social construidas en el enunciado e insistir que la argumentación se encuentra en la enunciaci<sup>7</sup>.

El sujeto se presenta como una construcción discursiva basada en una serie de principios de organización en los límites del género discursivo donde (1) se definen identidades (voz responsable); (2) se caracterizan relaciones de simetría y asimetría; (3) y se privilegian valores, entonaciones y tonalidades - *predictiva, apreciativa e intencional*-. El sujeto se presenta además a través de diversos procedimientos discursivos con base en el tono fundamental del enunciado (de reproche, de ironía, de reclamo...) basado

<sup>7</sup> Ver Martínez (2005) La construcción del proceso argumentativo en el discurso: perspectivas teóricas y trabajos prácticos. *Cátedra UNESCO*. Taller editorial Universidad del Valle.

<sup>8</sup> El desarrollo más avanzado del modelo de DSE se publicó en la revista de la Asociación latinoamericana de estudios del discurso (2013:2) – ALED – “Los géneros discursivos vistos desde una perspectiva socio-enunciativa: la noción de contexto integrado” [Disponible en <http://aledportal.com/revistas/13-2/>]

en las relaciones de fuerza social y para ello el locutor acude a mecanismos argumentativos que enfatizan una de las dimensiones del sujeto, *emotiva, valorativa o racional*<sup>9</sup>.



Gráfica N°. 1

El modelo de DSE se basa en una mirada socio-enunciativa a los géneros discursivos cuya unidad es el enunciado. Así, el enunciado de un género discursivo es “como un puente lanzado”<sup>10</sup> entre la *Situación de Comunicación* con sus componentes *Locutor, Interlocutor y Tema* fundamentado en un contrato social de habla que define los roles socio-institucionales y discursivos de los sujetos y la *Situación de Enunciación* igualmente con sus componentes *Enunciador, Enunciatario y Tercero o Lo enunciado* que corresponde al desdoblamiento de los sujetos a través de imágenes igualmente discursivas donde se muestran los grados de alejamiento y de cercanía entre ellos y de éstos con el Locutor en términos de *Aliado, Oponente o Testigo*.

Mostrar el funcionamiento de la argumentación en el discurso, la relación con la construcción discursiva de los sujetos, los puntos de vista, las entonaciones, tonalidades y dimensiones es fundamental para la comprensión de la diversidad y complejidad de la dinámica social enunciativa de los discursos y por supuesto para *el desarrollo de la capacidad analítica y crítica en los estudiantes*. Veamos un ejemplo.

<sup>9</sup> Próxima publicación en revista *Retórica*, “La construcción tridimensional del sujeto”.

<sup>10</sup> Acudo a la metáfora de puente utilizada por Bajtin para definir la intersubjetividad del enunciado. El enunciado es como un puente entre el Yo y el Tú.

## Ejemplo

Acudiré a un ejemplo presentado por van Eemeren en su libro *Maniobras estratégicas en el discurso argumentativo*<sup>11</sup>(52) sobre un “anuncio publicitario” de R. J. Reynolds Tobacco Company publicado en revistas norteamericanas a mediados de los 80 en el momento en que se cuestionaba fuertemente el uso del cigarrillo, con el fin de mostrar, como él mismo dice, “de qué modo la teoría estándar de la pragma-dialéctica, como método de análisis del discurso argumentativo, todavía no es del todo adecuada” (51).

1. Algunos consejos sorprendentes de R. J. Reynold Tobacco destinados a los jóvenes
2. No fume
3. Por un lado, el fumar siempre ha sido una costumbre de adultos, e incluso para los adultos, el fumar se ha vuelto un hábito muy controvertido y polémico.
4. Así que, aunque seamos una compañía de tabaco, no creemos que sea buena idea que los jóvenes fumen.
5. Hoy por hoy, sabemos que aconsejar de este modo a los jóvenes a veces puede ser contraproducente.
6. Pero si ustedes comienzan a fumar sólo para demostrar que son adultos, en realidad están demostrando todo lo contrario.
7. Porque la decisión de fumar o no fumar es algo que debe hacerse cuando uno no tiene nada que demostrar.
8. Piensen en eso.
9. Después de todo, puede que ustedes no tengan la edad suficiente para fumar, pero son lo bastante mayores para pensar.

El análisis desde la pragma-dialéctica se basa en el modelo de una discusión crítica relacionado con las cuatro etapas del proceso de discusión en el que se busca la resolución de una diferencia de opinión. Así, la Etapa de Confrontación se inicia con la orden *No Fume* (1) a través del Consejo: *La gente joven no debe fumar* donde se define el punto de vista que el Protagonista (Reynolds) defenderá contra el Antagonista (los jóvenes). La Etapa de Apertura se realiza a través de un punto de partida común *el fumar ha sido una costumbre de adultos y se ha vuelto muy controvertida y polémica* (2), que seguirá apoyando el PdV defendido por Reynolds. En la Etapa de Argumentación el análisis dialéctico muestra que se trata de una argumentación coordinada porque los argumentos son interdependientes: 1. Los jóvenes no deben fumar; 1.1a.Fumar siempre ha sido una costumbre de adultos; 1.1b.Incluso para los adultos fumar se ha convertido en un hábito controversial. Hasta aquí el análisis.

La Etapa de Cierre termina con el argumento *Piensen en eso...puede que los jóvenes no tengan edad para fumar pero si son lo bastante mayores para pensar*, van Eemeren no desarrolla el análisis de esta etapa pero sí alude al énfasis paternalista de la publicidad a través de consejos directos que precisamente generaría una resistencia en los jóvenes (53). El propósito de van Eemeren es mostrar la necesidad de una Teoría pragma-dialéctica *ampliada* en la que se conjuguen las nociones de razonabilidad y eficacia. Aquí me detengo e invito a su lectura.

Mi propósito es mostrar que desde la dinámica social enunciativa se puede complementar el análisis del texto. Se parte de la noción de género discursivo y la identificación de los componentes y categorías tanto de la situación de comunicación como de la situación de enunciación, ambas integradas en el enunciado.

Para comenzar, efectivamente se trata de un Género discursivo publicitario y como tal responde a un contrato social de habla de tipo compra-venta en cuya Situación de Comunicación se presenta la voz responsable de este género discursivo como Locutor/Publicista que buscaría captar la atención sobre un producto los tabacos Reynolds y provocar en unos Interlocutores posibles clientes/compradores el deseo de fumar esa marca de tabaco. La intención es provocar el deseo de fumar estos cigarrillos o tabacos en el Interlocutor y el propósito es captar clientes.

El Contrato social de habla del género discursivo publicitario contrasta con la puesta en escena de los sujetos en la Situación de Enunciación. El Locutor presenta a Reynolds a través de un discurso citado

<sup>11</sup> Van Eemeren (2012) *Maniobras estratégicas en el discurso argumentativo*. Madrid: Editorial Plaza y Valdés.

indirecto con el que anuncia *Algunos consejos sorprendentes* de R. J. Reynolds Tobacco destinados a los jóvenes (1) y desde ese momento comienza construyendo una imagen de Enunciador consejero ‘honesto’ con el énfasis en las expresiones *consejos sorprendentes* que invitan a hacer un contraste entre el contrato social de habla de una publicidad en la Situación de Comunicación y lo que realmente se está expresando en la Situación de Enunciación. Hay implícito otro Enunciador que diría lo contrario y que estaría de acuerdo con el contrato. Se construye igualmente la imagen de un Enunciario en el rango de la juventud.

Así, ya en *No fume* (2) se evidencian los dos Enunciadores: Un Enunciador1 que *aconseja No fume* y otro Enunciador2 implícito que *invita a fumar* y es el que correspondería al contrato de habla publicitario. Este juego de contraste entre los dos enunciadores va a permanecer en toda la publicidad por la polifonía que ha comenzado desde el discurso citado y por la negación que implica una afirmación<sup>12</sup>. El Locutor presenta dos Puntos de vista a través de los dos Enunciadores, un PdV1 de un Enunciador1 que **Aconseja** los jóvenes no deben fumar, un PdV2 de un Enunciador2 que **Invita** a tomar la decisión de fumar (éste último se completa al final) pero es sobreentendido en el carácter publicitario. Se construyen igualmente dos tipos de Enunciarios que responderían a cada uno de los puntos de vista: un Enunciario1 aparentemente dispuesto a recibir consejo y un Enunciario2 no dispuesto a recibir consejos y que al contrario elucida la invitación.

Todo el juego de contraste entre estas imágenes se dará a través de *los valores* que se resaltan en los argumentos:

*Fumar siempre ha sido una costumbre de adultos* (2) léase ‘fumar es una costumbre *exclusiva* de un grupo’. Se destaca el valor de exclusividad al que los jóvenes son muy sensibles. Este valor se une con *incluso para los adultos se ha vuelto controvertido y polémico* que invita a la lectura ‘los jóvenes también son controvertidos y polémicos’. Se adiciona al valor de *rebeldía* característico de los jóvenes el de *parecer interesante*. Se ejerce realmente una **Provocación**.

En (3) se matiza la tensión entre los dos Enunciadores con una conclusión que nuevamente recupera el *valor de honestidad* del inicio al expresar *aunque seamos una compañía de tabaco, no creemos que sea buena idea que los jóvenes fumen*.

Vuelve a la carga en (4) al hacer el contraste entre *aconsejar* y la imagen que ha ido construyendo de los valores que predominan en los jóvenes: la exclusividad, la controversia o no conformidad, la rebeldía expresando *sabemos que aconsejar de este modo a los jóvenes a veces puede ser contraproducente*. Esta afirmación de reconocimiento del peligro relacionada con el Enunciador1 busca realmente la lectura del Enunciador2 implícito: ‘ustedes son jóvenes y estas son sus características, compórtense como tal: no reciban consejos’. Punto de vista del Enunciador 2: Fume.

En (5) recupera la relación jóvenes/adultos mediante el argumento de falta de madurez: *no fumes por demostrar que eres adulto*. Nuevamente se acude al contraste de valores madurez/inmadurez. ‘No fumes por el sólo hecho de ser parte de un grupo exclusivo, interesante’ -los adultos-. Se destaca otro valor: el querer parecer adulto. El *pero* inicial muestra que realmente ésta es la opinión que se busca hacer llegar a través del mensaje publicitario: **‘no fumes sólo por parecer adulto’**. En (6) se refuerza este argumento poniendo por encima el valor de libertad de decidir *La decisión de fumar o no fumar es algo que debe hacerse cuando uno no tiene nada que demostrar*. Léase: ‘ejerce tu libertad de decidir’ que se le adjudica al Enunciador2. Se presenta aquí la relación entre *madurez y decisión*.

La publicidad cierra con el debate entre los dos puntos de vista, los dos Enunciadores a través del contraste entre *puede que ustedes no tengan la edad para fumar pero son lo bastante mayores para pensar*. Se trata de un remate a través del verbo *Pensar* de la relación que se inició entre los valores de madurez y de libertad de decisión enfatizados en 5 y 6. Se espera que se lea: ‘si usted es maduro y piensa puede tomar la decisión libremente de fumar no importa la edad que tenga’, y corresponde precisamente al punto de vista del Enunciador 2.

Las maniobras discursivas utilizadas muestran una *tonalidad predictiva* pues se espera una respuesta activa del interlocutor con base en las imágenes que se construyen de él como Enunciario. La dimensión que prevalece es la Axiológica o Valorativa pues es a través de los valores que se manipula y se incita al Interlocutor hacia la decisión libre y madura de fumar si bien en el texto se construye explícitamente la opinión contraria, la del Enunciador1.

Con este ejemplo he querido mostrar la ventaja de integrar en este caso, la pragma-dialéctica, con el modelo de dinámica social enunciativa.

<sup>12</sup> Ver Ducrot (1986) *Polifonía y argumentación*. Editorial Universidad del Valle. Cali, Colombia.

## Conclusión

Nos enfrentamos cada vez más rápido a discursos donde se plasma una gran diversidad de opiniones y de puntos de vista pero éstos no siempre están explícitos en los textos por ello es necesario desarrollar estrategias de análisis que permitan leer los discursos sociales impregnados de polémicas, de deliberaciones de ideas, de puntos de vista en discusión y de contrastes.

Los discursos polémicos enfatizan el carácter dialógico y pluriacentuado de los géneros discursivos. El análisis de la diversidad y complejidad de la dinámica social enunciativa que en ellos se construye es un punto de partida importante para insistir nuevamente en la búsqueda del desarrollo de estrategias textuales y discursivas para el logro de la interiorización de los principios que permiten no sólo aprender más y mejor sino también los principios para el logro de una competencia analítica y crítica para aprender y enseñar a pensar.

---

María Cristina Martínez Solís es lingüista, Magíster en Lingüística y Español por la Universidad del Valle y de Ciencias del Lenguaje por la Universidad París XIII. Es Doctora en Análisis del Discurso por la Universidad París XIII. Se especializa en didáctica de la lectura y la escritura de la lengua materna. Dirige desde 1996 la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Es miembro fundador de la Asociación latinoamericana de estudios del discurso (ALED). Es directora del Grupo de investigación textualidad y cognición (GITECLE) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, Colombia.

---

# MULTILITERACIDADES Y CULTURA CIENTÍFICA

---

Gerardo del Rosal Vargas  
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades,  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Puebla – MÉXICO

---

Son notorios los avances que hemos logrado a lo largo de los ya casi veinte años de esta *Cátedra*: la literacidad ya es un asunto y una temática de investigación así como una dimensión a considerar en los planes de educación a nivel nacional, institucional y curricular. Hemos identificado muchos de los patrones de selección de lo que se considera pertinente abordar en un texto académico, de la amplitud, profundidad y complejidad con las que es conveniente elaborar esos asuntos; también hemos caracterizado muchos de los recursos lingüísticos y visuales que hacen disponibles y validables los tratamientos de los temas, así como muchas de las prácticas de lectura y escritura. En pocas palabras, hemos descifrado muchas de las dimensiones y funciones de la lectura y la escritura en los entornos educativos. Y eso es muy encomiable.

Sin embargo, me parece que las comunidades en las que nos desenvolvemos están requiriendo esfuerzos extra; las situaciones cotidianas nos confrontan constantemente: la calidad y la equidad educativas difícilmente pueden conseguirse en contextos profundamente carentes de calidad y de equidad en múltiples dimensiones de la vida.

La mercantilización de los discursos de las políticas educativas es uno de los pasos para consolidar formas de dominación de grupos hegemónicos, advierte Fairclough en un artículo de 1993. Estas consideraciones me llevan a formular la pregunta ¿la descontextualización de las concepciones de calidad y equidad educativas responde a este programa ideológico?

Sin pretender tener la respuesta a este cuestionamiento fundamental, quiero plantear, siguiendo nuevamente a Fairclough y a otros investigadores, las posibilidades que abren la lectura y la escritura para hacer conciencia acerca de la conveniencia de que los conocimientos científicos y técnicos estén integrados en marcos humanistas. Experiencias de algunas organizaciones civiles están mostrando las ventajas del uso de la lectura y la escritura para enfrentar situaciones de violencia y de desigualdad social. Convendría revisar qué podemos aprender de esas experiencias.

Es innegable que la *Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura* ha contribuido a poner en el centro de la atención la lectura y la escritura como componentes consustanciales de la formación científica, tecnológica, social y / o humanista. En tanto que promotora de investigación, la *Cátedra* ha sido un espacio feraz para el desarrollo y el intercambio de estudios en torno a estos temas. De ellos se han derivado y nutrido programas de formación de investigadores y profesores, así como programas de estudios y materiales para el enriquecimiento de estas habilidades en los estudiantes. No obstante, considero pertinente llamar la atención hacia la exploración de los funcionamientos de la “cultura científica” y de las modalidades, mecanismos y estrategias de formación a implementar para que los estudiantes puedan desarrollarse lo más plenamente posible en las distintas ecologías intelectivo-letrísticas que integran la cultura científica.

Con base en la sugerente propuesta de Basil Bernstein (1977, 1996, 2000) de rastrear las maneras en que las “estructuras de conocimiento” especializado contribuyen a configurar relaciones sociales, a la organización de instituciones, a la delineación de la identidad y el habitus de quienes las asumen (Maton, 2007) se abre la posibilidad de abordar el estudio de las correlaciones sistémicas entre los campos de actividad que congregan a individuos particulares y sus modos de intelección, lo que proponemos integrar bajo la conceptualización de sistemas intelectivo-letrísticos. Un marco de interpretación de esta naturaleza permite abordar el desarrollo de las conceptualizaciones propias de cada uno de los sistemas como motivado, en mayor o menor medida, por los procesos de conceptualización de los otros sistemas de la cultura científica. Los mecanismos que se postula para dar cuenta de estos procesos de correlaciones son

los de recontextualización y reformulación de conceptualizaciones, así como la refuncionalización de los géneros discursivos. El desempeño de los estudiantes, por ejemplo, debiera estudiarse también en función de los puentes que una institución mediadora, la escuela, sea capaz de construir entre los sistemas letrísticos de las comunidades discentes y los de los teóricos, en tanto que creadores de las teorías y modelos, los de los planes de estudios formulados por los gobiernos y los de los entornos socioculturales de quienes están en proceso de formación.

Desde la plataforma de la psicología evolutiva (Schnotz, Vosniadou y Carretero, 1999), Juan Ignacio Pozo, por ejemplo, plantea que

...el verdadero cambio conceptual –la reestructuración fuerte en el sentido de Carey (1985a)– debería implicar no sólo la sustitución o modificación radical de los conceptos o ideas de los alumnos sobre los fenómenos que estudia la ciencia, sino sobre todo un cambio en la forma de concebirlos o, como ha dicho White (1994), un cambio concepcional más que conceptual... el cambio conceptual implicaría un cambio en los procesos y representaciones mediante los que los alumnos procesan los fenómenos científicos y no sólo un cambio en el contenido de esas representaciones (1999, 513).

Los estudios de las multiliteracidades, desarrollados en la escuela de la “Nueva retórica” y la “Escuela de Sidney”, si bien con procedimientos disímiles, agregan a los mecanismos de “reconceptualización” y “recontextualización” el de la refuncionalización de los géneros discursivos. Desde estas plataformas se propone que la reflexión en torno a las coincidencias y las discrepancias de las pautas de configuración discursiva de las distintas ecologías epistémicas constituye una estrategia viable para promover y orientar los procesos de reconceptualización y recontextualización en la medida en que permite el diálogo y el intercambio entre los sistemas intelectivos que entran en contacto de maneras diversas en los distintos niveles y momentos de formación.

Identificar correlaciones significativas entre las pautas intelectualivo-letrísticas privilegiadas por las distintas ecologías involucradas abre nuevas maneras de abordar los conflictos en la interacción entre ellas, así como sus disonancias. Esto implica reconocer en las literacidades propias de cada una de las ecologías los principios que las diferencian y también las maneras como se codeterminan. Si bien cada una de ellas se autorregula, el hecho de que se retroalimentan permanentemente hace que emerjan correlaciones que inducen modos de desarrollo específicos que conviene tomar en cuenta al momento de idear un proceso de intervención pedagógica.

La naturaleza sociocultural de los entornos en función de los cuales los individuos desarrollan y ponen en juego sus conocimientos ha motivado que los modos de intercambio sean muy diversos. Los conocimientos especializados son concebidos y verbalizados de una manera entre los miembros de las comunidades innovadoras, de otra entre quienes idean programas para formar nuevos especialistas, de otra diferente entre quienes se están formando y de otra más entre quienes los aplican en otros dominios de interacción. Estas diversas literacidades dan vida a la cultura científica; las posibilidades de que un individuo pueda desarrollarse en una ecología social como ésta dependen de su manejo de los distintos sistemas letrísticos. La cultura científica puede ser caracterizada como constituida por múltiples ecologías letrísticas articuladas por pautas específicas de entender los mundos, de apreciarlos, de formularlos simbólicamente, de negociarlos, de dialogar en torno a ellos y de formar comunidades a partir de que se comparten las pautas.

La cultura científica, concebida en términos de modos de intercambio sociocultural visibilizados por las literacidades, permite hacer el seguimiento de los usos y funciones de los conocimientos especializados. Esta conceptualización, por un lado, rompe con aquella según la cual el conocimiento científico sólo es aquél que desarrollan los investigadores reconocidos; una concepción que justifica y fundamenta distinciones discriminadoras y desigualdades. Por otro, abre la posibilidad de reconocer que existen, en todo caso, conocimientos científicos diversos que varían en amplitud, profundidad y fundamentación en virtud de los usos que los motivan. Las brechas que se han imaginado entre los diversos modos de conocimiento emergen de concepciones ideológicas ajenas a la creación de conocimientos.

Desde una perspectiva pedagógica, la concepción de los sistemas ecológico-letrísticos permite rastrear las correlaciones entre las distintas pautas de literacidad que prevalecen en cada uno de ellos. Las interacciones varían en cuanto a la multimodalidad: la prevalencia de lo verbal sobre otros modos de intercambio, la prevalencia de lo escrito sobre otros soportes de intercambio; la transdisciplinariedad: desde un solo marco heurístico o desde varios; la intertextualidad; la polifonía, etc. Los modos de conocer también se ajustan: lo que es necesario categorizar, con qué tipos de categorías es necesario vincular la categorización emergente, cómo contextualizarla, cuál el nivel de complejidad, los modos de

fundamentarla, los principios de evaluación, los modos de gestionar su validez, etc. Los principios de creación epistémica varían dependiendo de si se trata de proponer una nueva teoría, un modelo alternativo, una perspectiva distinta, un procedimiento divergente; de si se trata de convalidar la propuesta de alguien más o si se intenta invalidarla; de si se trata de poner una teoría al alcance de comunidades con intereses y objetivos distintos; de si se trata de aplicarla para resolver alguna tarea, etc.

Los géneros discursivos pertinentes varían; los que funcionan adecuadamente en un sistema ecológico-letrístico no necesariamente lo hacen en otro. Si bien comparten recursos, sus posibilidades de combinación son diversas; los sentidos que emergen de las distintas formas de construcción son diferentes. De tal manera que, por ejemplo, lo que es adecuado en un documento orientado a convencer de la validez de una teoría no lo sería en un documento orientado a mostrar que se puede emplear adecuadamente una teoría para explicar una situación o para proponer una solución a un problema.

Esta diversidad entre géneros de literacidades tiene réplicas en cada uno de los géneros en la medida en que son ajustados dependiendo de su funcionamiento en los procesos de integración a las comunidades de especialistas y en los de perfilación de las individualidades. De acuerdo con este marco de entendimiento, entonces, la formación en cualquiera de las áreas de conocimiento y acorde con los diversos modos de implementación - científica o técnica; investigación, divulgación y / o difusión; innovación, intercambio y / o certificación; entre otros - implica el desarrollo de múltiples géneros de literacidades, pero también de las sensibilidades que permitan el manejo adecuado de las posibilidades de modulación de los grados de intersubjetivación requeridos en los distintos momentos de los intercambios de culturas científicas diversas.

En las culturas científicas contemporáneas, ya sea que se organicen en torno a principios disciplinares, a hilos temáticos u objetos de estudio, los intercambios de saberes entre ecologías epistémicas diversas se han multiplicado exponencialmente; los sistemas letrísticos que los hacen posibles varían, consecuentemente, dependiendo de los participantes, de sus objetivos y de sus entornos. Rastrear las correlaciones que operan entre las literacidades “vernáculos” (Cassany, Sala y Hernández, 2008), que codeterminan la escritura de los textos de los estudiantes, las que subyacen a la configuración de los libros de texto o documentos de consulta, las que regulan las exposiciones orales de los docentes o conferencistas, así como las correlaciones entre estas últimas y las literacidades de los planes y programas de estudio, y las de los documentos a través de los cuales se dan a conocer los hallazgos innovadores o las nuevas teorías y modelos, permite identificar los aspectos de los sistemas de literacidades que hay que reforzar, enriquecer o modificar. Es decir, resulta pertinente identificar y caracterizar los procesos de reformulación que operan en las reconceptualizaciones para valorar sus niveles de correspondencia; los procesos de recontextualización para valorar la equipolencia de las situaciones o entornos puestos en analogía; y la refuncionalización de los géneros discursivos puestos en juego para valorar su operatividad en la consecución de los objetivos propios de los entornos de interacción.

Puesto que los géneros de literacidades varían dependiendo de la diversidad de quienes interactúan, es de esperar que respondan a principios reguladores diversos. En el dominio de las interacciones de quienes formulan teorías o modelos los intercambios están más regulados por los principios de la innovación teórica y / o metodológica; en el campo de las interacciones de quienes elaboran los planes de estudio, uno de los principios mejor valorados es el de la contextualización de las teorías y los modelos para vincularlos a su aplicación en dominios profesionales; en los intercambios de quienes crean los libros de texto, las literacidades a integrar son las de las teorías y las de los dominios de experiencia esperables en los lectores; en los documentos producidos por los estudiantes en su proceso de desarrollo cognitivo, las literacidades a integrar son las de los documentos consultados, las de los planes de estudios y sus literacidades vernáculos. Cabe aclarar que las literacidades mencionadas son las prototípicas y que entre éstas es necesario prever la existencia de distintas posibilidades y grados de hibridación.

Lo expuesto en el párrafo anterior pone en evidencia que no vale la pena idear programas de intervención pedagógica en términos de competencias letrísticas puras. Lo que resulta pertinente es imaginar procedimientos que favorezcan el desarrollo de competencias letrísticas múltiples y de la sensibilidad para valorar la pertinencia de cada uno de los sistemas de literacidad a los requerimientos del intercambio epistémico en el que se participa.

De lo anterior se desprende que la creación de modelos de intervención pedagógica requiere una plataforma que integre, por lo menos, planteamientos de teorías del desarrollo de los modos intelectivos de las ciencias, teorías del funcionamiento de las instituciones educativas y profesionales, así como de los usos y funcionamiento de la lengua en esos contextos; de esta manera es pensable desarrollar competencias letrísticas que propicien diálogos eficaces, creativos y lúdicos entre los sistemas intelectivos

involucrados; es de esperar que estos tipos de intercambios refuercen la construcción de modelos cognitivo-lingüísticos que son, por naturaleza, emergentes, colaborativos, contextualizados y heterogéneos. Esto, a su vez, permite imaginar mayores posibilidades de que los estudiantes puedan intervenir creativa y significativamente en las interacciones de los distintos sistemas de la ecología cultural científica.

### **Bibliografía**

- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*. Vol. III. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control*. Vol. IV. Londres: Routledge.
- (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Cassany, D., Sala Quer, J. y Hernández, C. "Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes." <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>
- Christie, Frances and Martin, J.R. (Eds.) (1997). *Genre and Institutions. Social processes in the workplace*. London: Cassell.
- Christie, F. y Martin, J. R. (Eds.) (2007). *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistics and sociological perspectives*. Londres: Bloomsbury.
- Christie, F. (2007). "Ongoing dialogue: functional linguistics and Bernsteinian sociological perspectives on education." En F. Christie y J. R. Martin (eds.) *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistics and sociological perspectives*. Londres: Bloomsbury.
- Demetriou, A. y Athanassios, R. (1999). *Modeling the Developing Mind: From Structure to Change*. *Developmental Review*. Volume 19, Issue 3. pp 319-336.
- Lemke, J. (1995). "Intertextuality and text semantics." En M. Gregory y P. Fries (eds.) *Discourse in Society: Functional Perspectives* Norwood, NJ: Ablex Publishing. pp. 85-114.
- Lemke, J. L. *Discourse, Dynamics, and Social Change*
- Lewandowsky, S., Kalish, M. y Griffiths, T. L. (2000). *Competing Strategies in Categorization: Expediency and Resistance to Knowledge Restructuring*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 26 (6), 1666-1684.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2007). *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Maton, K. (2007). "Knowledge – knower structures in intellectual and educational fields." En F. Christie y J. R. Martin (eds.) *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistics and sociological perspectives*. Londres: Bloomsbury.
- Pozo, J. I. (1999). "Más Allá del Cambio Conceptual: El Aprendizaje de la Ciencia como Cambio Representacional". *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), 513-520.
- Schnotz, W.; Vosniadou, S. y Carretero, M. (Eds.) (1999). *New Perspectives on conceptual change*. Oxford: Elsevier Science.
- Veel, R. (1997). "Learning how to mean scientifically speaking: apprenticeship in scientific discourse in the secondary school." F. Christie y J. R. Martin (Eds.). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Continuum, 161-195.

Gerardo del Rosal Vargas es Mgtr. en Lengua y Literaturas Modernas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor-Investigador de tiempo completo en el área de Análisis del discurso. Coordinador de la sede en México de la Cátedra Regional UNESCO en Lectura y Escritura para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, desde enero de 2001. Secretario Académico del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP. Marzo 2005 a la fecha.

## PANEL PLENARIO II: LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

---

Francisco Moreno Castrillón  
Universidad del Norte  
Barranquilla - COLOMBIA

---

### Presentación

La enseñanza de la lectura y la escritura sigue siendo importante e imprescindible en nuestros países latinoamericanos que han ocupado de nuevo los últimos puestos del informe Pisa 2012 sobre los conocimientos educativos en 65 países. Los dos últimos países latinoamericanos son Colombia y Perú, que se situaron en los puestos 62 y 65. De los países latinoamericanos, Chile es el mejor al ubicarse en el puesto 51. A Chile le sigue México en el puesto 53; en el 55 se sitúa Uruguay, seguido de Costa Rica en el 56, Brasil en el 58 y Argentina en el 59.

Estos resultados son repetitivos en las mediciones a nivel mundial, lo que nos lleva a plantear que nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje dejan mucho que desear en lo que tiene que ver con la lectura. Estos resultados negativos para nuestra región muestran la necesidad que tenemos de insistir en la importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestro sistema escolar.

Esta preocupación nos reunió en el Panel Plenario II: La educación lingüística y la enseñanza de la lectura y escritura, a los ponentes Leonor Scliar-Cabral (Brasil), Luis Miranda (Perú), Norma González de Zambrano (Venezuela), y a mí, Francisco Moreno (Colombia), como coordinador.

En su texto, la profesora L. Scliar-Cabral se refiere a los datos alarmantes sobre analfabetismo funcional en Brasil. Destaca el informe INAF (2011-2012) en el que queda claro que apenas el 26% de la población brasileña llega al nivel pleno de comprensión textual. También cita el informe Pisa, cuyos resultados son bastante similares.

La docente nos cuenta, además, que en la búsqueda de apropiarse de otros enfoques y de las experiencias de colegas que investigan la lectura y la escritura en instituciones de educación superior en América Latina, su universidad se asoció con la *Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad de la educación con base en la lectura y la escritura*.

L. Scliar-Cabral concluye su reflexión afirmando que hay un arduo camino por recorrer en Brasil para erradicar el alfabetismo funcional. Sin embargo, en la Universidade Federal de Santa Catarina están dando pasos importantes para contribuir a la solución del problema.

El profesor Luis Miranda en su texto formula la pregunta de en qué medida la enseñanza de la lingüística o la utilización de los conceptos de esta disciplina ayudan en el desarrollo de las habilidades glotológicas. Allí sintetiza la historia de la enseñanza del español en Perú para al final contarnos lo que está ocurriendo en este momento: “en los últimos tiempos está de moda introducir en la enseñanza del castellano nociones de la teoría de la comunicación, lo que lleva a equiparar el lenguaje con un sistema de comunicación, con el respectivo empobrecimiento de la perspectiva: lo importante es que el otro te entienda, de tal manera que para ello se reduce al mínimo el vocabulario, y las construcciones gramaticales y textuales se simplifican. Esta situación es reforzada por los medios de comunicación masiva que aplican a pie juntillas estas reglas del castellano simplificado”.

La profesora Norma González de Zambrano en su presentación expone algunas consideraciones sobre lo que acontece en el aula para orientar el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita. Para lograrlo, analiza diversas experiencias relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura e identifica variadas porciones limítrofes. Según la profesora, dicha contigüidad puede abordarse desde varias perspectivas y disciplinas, “situación que le atribuye un carácter de complejidad, pero si se jerarquiza, la lingüística y la didáctica ocupan el eje central”.

A continuación presentamos los textos de las intervenciones de los profesores Leonor Scliar-Cabral, Luis Miranda y Norma González de Zambrano.

---

Francisco Moreno Castrillón es Profesor del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte, Colombia. Ha publicado: *Gramática y ortografía al día* (2013), *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales* (2012), *La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación (editor)* (2011), *Cómo elaborar y presentar un trabajo escrito* (2008), *Léxico y coherencia en lengua española* (2003), *Competencias lectoras en estudiantes universitarios* (2002) y *Building Reading Proficiency* (1989).

---

# LEITURA: CÁTEDRA UNESCO MECEAL NO BRASIL

---

Leonor Scliar-Cabral

[leonorsc20@gmail.com](mailto:leonorsc20@gmail.com)

(UFSC/CNPq)

Florianópolis – BRASIL

---

São alarmantes os dados sobre o analfabetismo funcional no Brasil. O relatório do INAF, relativo ao período 2011-2012, acusa que, apesar de haver diminuído o percentual de analfabetos totais, no Brasil, apenas 26% da população atinge o nível pleno de compreensão textual: diminuiu, em relação ao período 2009-2010, exatamente o grupo com capacidade plena de compreensão leitora.

Por outro lado, o Relatório PISA (Programme for International Student Assessment) de 2012, publicado pelo IES (Institute of Education Sciences) em 2013, também confirma tais preocupações, pois revelou que o Brasil ocupa de baixo para cima o 11º em proficiência em leitura. Aparentemente teria melhorado de posição, mas o número de países que integram a avaliação aumentou consideravelmente, sendo agora constituído por 65 países. Entre os cinco países que ocuparam os últimos lugares em proficiência em leitura, de baixo para cima, estão o Peru, Catar, Kazquistão, Albânia e Argentina. Observe-se, ainda, que quatro países latino-americanos figuram entre os onze últimos lugares: Brasil, Colômbia, Argentina e Peru.

Desde 2007, vínhamos nos dedicando à busca de contribuições para ajudar a erradicar o analfabetismo funcional no Brasil, tendo elaborado e coordenado o projeto “Ler e Ser, combatendo o analfabetismo funcional” (Scliar-Cabral, 2008), com inúmeras publicações em livros e anais de congressos nacionais e no exterior. No afã de encontrar explicações baseadas em evidências empíricas para um melhor entendimento sobre os processos envolvidos na leitura e sua aprendizagem, encontramos na neurociência da leitura (Dehaene, 2012) e no experimento mundialmente mais exitoso na erradicação do analfabetismo funcional, o programa Iniciativa de Intervenção Precoce (*Early Intervention Initiative, EII*), desenvolvido pelo Conselho do Condado Oeste de Dunbarton shire, na Escócia (West Dunbartonshire Council, 2007), ideias que inspiraram a formulação do “Sistema Scliar de Alfabetização” (Scliar-Cabral, 2012, 2013)

No entanto, era necessário apoiarmo-nos, ainda, em outros enfoques, principalmente, os advindos das experiências dos colegas que investigam o desenvolvimento da leitura e da escrita nos centros de Ensino Superior na América Latina. Surgiu, então, a associação à Cátedra UNESCO MECEAL, que passaremos a historiar.

## Contextualização

A *Cátedra Unesco Meceal*, coordenada pela Dra. María Cristina Martínez, está sediada na Universidad Del Valle, Cali, na Colômbia. Foi criada “com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade e da educação na América Latina e se constitui de uma rede de cooperação interinstitucional de caráter internacional” (Universidad del Norte, 2011) com vistas ao fortalecimento da educação e das pesquisas que visem, em especial, ao desenvolvimento das competências em leitura e escrita através da troca de experiências e de conhecimentos. Atualmente, integram a rede, entre outros, os seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru, Porto Rico e Venezuela. Tem como objetivo central promover a aprendizagem de práticas de leitura e escrita para o desenvolvimento de competências discursivas e cognitivas variadas, flexíveis e adequadas que permitam incrementar estratégias para aprender a pensar e a seguir aprendendo. Entre seus objetivos específicos, propõe-se promover e agilizar o intercâmbio e a apropriação de conhecimentos que permitam a renovação e a excelência acadêmica no campo da leitura e da escrita e o ensino da língua materna; propiciar o desenho de modelos inovadores no ensino, aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita nos últimos níveis educativos; incidir na formação inicial dos docentes e na atualização de estudantes de alto nível na

pedagogia e investigação da Língua Materna e dos Processos de leitura e de escritura; incidir na renovação da formação inicial dos docentes na Língua Materna e Leitura e Escrita na região; incidir na mudança de políticas educativas nacionais e latino-americanas no ensino da Língua Materna e no desenvolvimento da leitura e da escritura que possibilitem um melhor rendimento acadêmico nos estudantes latino-americanos. No contexto dos objetivos da Cátedra, após participar do Quinto Congresso Internacional de la Cátedra Unesco Meceal, realizado em Caracas, de 17 a 19 de junho de 2009, quando a presente autora apresentou o trabalho “Prevención al analfabetismo funcional” (Scliar-Cabral, 2010), surgiu a ideia de vincular a Universidade Federal de Santa Catarina (doravante UFSC) à rede de instituições que já integram o projeto. Sendo assim, foi agendado um encontro com o Reitor Magnífico, Alvaro Toubes Prata, para pleitear a implantação da Cátedra na UFSC. Após inúmeras negociações, com a intermediação da Dra. María Cristina Martínez, diretora da Cátedra Unesco Meceal, foi assinado o “Convenio marco de cooperación académica, científica y cultural Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura *Cátedra Unesco Meceal: lectura y escritura entre la Universidad del Valle en Cali, Colombia y Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil*”. Assinaram pela Universidad del Valle e UFSC, respectivamente, os Reitores Magníficos Iván Enrique Ramos Calderón e Álvaro Toubes Prata. Desenvolveram-se a partir de julho de 2010 os projetos “Sondagem”, constituída de um pré-teste e de um pós-teste para propiciar elementos para o traçado das novas estratégias para o desenvolvimento da leitura e escritura nos alunos da UFSC, e o Curso “Leitura e produção de texto na universidade”, sob o patrocínio do PROFOR (Programa de Formação Continuada para Professores da UFSC) que funciona junto à PREG (Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da UFSC), com a participação de mais de 60 alunos, doutores recém-concursados, em estágio probatório, superando, assim, o número inicialmente previsto. A segunda edição do Curso teve início em 15 de agosto de 2011, bem como a implantação dos Laboratórios de Leitura, para os alunos de duas disciplinas da graduação, sob a coordenação da Dra. Ana Cláudia de Souza. Como consequência, a responsável pela implantação da Cátedra Unesco Meceal na UFSC foi convidada a proferir a conferência “Implantación de la Cátedra Unesco Meceal en la UFSC”, ao VI Congresso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con Base en La Lectura y La Escritura”, que se realizou na Universidad Del Norte, em Barranquilla (Colômbia), de 15 a 17 de junho de 2011. Nas reuniões com os representantes da Cátedra, nas quais foram traçadas as novas atividades, foram efetuados os convites para a participação no Fórum “*Implantación da Cátedra Unesco Meceal para o Desenvolvimento da Leitura e da Escritura, na UFSC*”, o qual se realizou de 7 a 8 de dezembro de 2011, nas dependências

Eduardo Miranda Esquerre (Peru) e Francisco Moreno (Organizador do VI Congresso Internacional de la Cátedra Unesco Meceal). Para a sessão de assinatura do Convênio, foi também convidado o Reitor Magnífico da Universidad Del Valle, Prof. Iván Enrique Ramos Calderón. O objetivo principal do fórum foi divulgar novos conhecimentos para o desenvolvimento da leitura e da escritura na América Latina.

De 6 a 8 de novembro de 2013, realizou-se na Universidad de Córdoba (Argentina) o VII Congresso Internacional de la Cátedra Unesco MECEAL, no qual a Cátedra da UFSC se fez presente através de conferência proferida por Scliar-Cabral e comunicações como a da Dra. Ana Cláudia Souza, além do Curso “Sistema Scliar de alfabetização”.

### Considerações finais

Há um caminho muito longo e árduo a ser percorrido no Brasil, para erradicar o analfabetismo funcional. No que diz respeito às contribuições da Cátedra Unesco Meceal no Brasil, foram traçadas as seguintes metas para o próximo biênio: Oferecer o Curso semestral *Leitura e produção de texto na universidade* em 2014 e 2015; dar continuidade aos Laboratórios de Leitura; assinar convênios para implantação das subsedes nas Universidades PUCRS, UFMG, UFFS e FURB; elaboração do livro 2 de alfabetização, 2º ano e respectivo livro de Roteiros para o professor; ministrar 8 míni-cursos de formação de alfabetizadores e realizar o 2º Fórum Cátedra Unesco Meceal para o Desenvolvimento da Leitura e da Escritura, na UFSC.

## Referências

- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura*. (Trad. de L. Scliar-Cabral). Porto Alegre: Penso.
- INAF. Inaf (2011-2012). *Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década*. Boletim INAF, 2012. Disponível em <<http://www.ipm.org.br/index.php?mpg=undefined&ver=por>>.
- PISA - Programme for International Student Assessment. Table R2. Average scores of 15-year-old students on PISA reading literacy scale, by education system: 2012, Disponível em [http://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2012/pisa2012highlights\\_5a.asp](http://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2012/pisa2012highlights_5a.asp)
- Scliar-Cabral, L. (2008). *Ler e Ser, combatendo o analfabetismo funcional (2008-2012)*. Projeto aprovado. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLV.
- (2019). Prevención al analfabetismo funcional. *Memorias electrónicas del v congreso*. Quinto Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura. Caracas: FONACIT. <http://www.catedraunescovenezuela.org/vcongreso/default.htm>, 242-252.
- (2012). *Aventuras de Vivi*. Florianópolis: Editora Lili.
- (2013). *Sistema Scliar de alfabetização – Fundamentos*. Florianópolis: Editora Lili.
- (2014). *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor: 1º Ano*. Florianópolis: Editora Lili, 2014.
- Universidad del Norte. (2011). *Unesco*. [em linha]. Disponível em: [http://www.uninorte.edu.co/catedra\\_unesco/seCAiones.asp?id=3](http://www.uninorte.edu.co/catedra_unesco/seCAiones.asp?id=3).
- West Dunbartonshire Council (2007). *Literacy initiative wins major award*. News Room. Disponível em <http://www.wdcweb.info/news/displayarticle.asp?id=12752>.

---

Leonor Scliar-Cabral, Professor Emeritus e titular (UFSC), doutora em Lingüística (USP), e Pós-doutorada pela Universidade de Montréal. Presidente de Honra da ISAPL, ex-presidente da ABRALIN, 1ª Coordenadora do GT de Psicolingüística da ANPOLL, Membro do Comitê da Linguagem na Criança da IALP e ex-coordenadora da Cátedra UNESCO MECEAL no Brasil. Autora do Sistema Scliar de Alfabetização.

---

# LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

---

Luis Miranda

[lmirandae@yahoo.es](mailto:lmirandae@yahoo.es)

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Lima - PERÚ

---

El aspecto que trataré del tema planteado es en qué medida la enseñanza de la Lingüística o la utilización de los conceptos de esta disciplina ayudan en el desarrollo de las habilidades glotológicas. Por supuesto, mi marco de referencia será lo que sucede en mi país, pues, no tengo la información necesaria sobre lo que ocurre en otros países de Latinoamérica.

La enseñanza del castellano en el Perú estaba fuertemente marcada por la gramática tradicional hasta alrededor de los 70 del siglo pasado, años en los que dos acontecimientos matizan este panorama: la introducción en algunos colegios pagos de los libros de texto de Lacau-Rosetti y de la Reforma Educativa puesta en marcha por la dictadura del General Velasco<sup>1</sup>, que por coincidencia tienen perspectivas lingüísticas muy semejantes.

Es cierto que antes habían ocurrido tímidos intentos de introducir en la enseñanza de castellano ciertas nociones de la Lingüística, sobre todo gracias a que algunos profesores habían tenido acceso a la traducción de Amado Alonso del “Curso de Lingüística General” de Ferdinand de Saussure, publicado por la editorial Losada, quizás, en ese entonces, la más importante en el mundo de habla hispánica y que tenía una sucursal en el Perú.

Los libros de las colegas argentinas Lacau y Rosetti tenían la impronta del estructuralismo estadounidense y el área de castellano en la Reforma Educativa es dirigida por Alberto Escobar, quien hacía poco tiempo había regresado del país del norte y se había dedicado a difundir la lingüística descriptiva de corte bloomfieldeano sobre todo a través de las versiones de Hockett (1958) y Gleason (1955).

Debo remarcar que este viraje en la enseñanza de castellano, como todo hecho humano, se debió a las circunstancias políticas, sociales y económicas que vivía mi país, que estaba al borde de una explosión popular por los sucesivos fracasos de los gobiernos anteriores, hecho que fue percibido por un grupo de militares que decidió intervenir, pues, las clases dominantes no entendían lo que sucedía. Las reformas que intentaron los militares para superar las crisis abarcaban todos los sectores de la vida de la nación, y, por supuesto, la educación.

En ese sector se proyectó una profunda reforma que planteaba un cambio radical en el modelo casi feudal que guiaba la política educativa. Se emprendieron toda una serie de proyectos en las diversas áreas formándose equipos de especialistas para que propongan las soluciones más adecuadas.

Como señalé líneas arriba, quien se encargó del área de castellano fue Escobar, quien armó un grupo en que predominaban más bien los pedagogos aunque también contaba con lingüistas. La idea básica propuesta e impulsada por Escobar era “reemplazar la gramática tradicional por la gramática estructural”, entendiendo por “gramática estructural” la gramática desarrollada por la lingüística descriptiva estadounidense, que como sabemos se había aplicado fundamentalmente a lenguas ágrafas: las lenguas originarias del norte de América y de otros continentes, lo que ya creaba una fractura con respecto a la descripción del castellano, lengua con una tradición escrita muy antigua y rica.

Pero este problema no era el mayor, los profesores de primaria y secundaria que deberían poner en marcha la reforma tenían una nula formación lingüística, y la bibliografía sobre el descriptivismo

---

<sup>1</sup> Además, al fallecer el general Velasco, su sucesor el general Morales Bermúdez emprendió la tarea de borrar todos los avances logrados en los distintos campos y a hacer girar el país a la derecha; tanto es así, que el gobierno del Perú colaboró con la “Operación Cóndor” de las dictaduras del cono sur del continente.

estadounidense no estaba traducida y como solo un número ínfimo de estos docentes leían inglés, ésta estaba fuera de su alcance y únicamente la pudieron conocer a través de versiones de segunda o tercera mano. Se intentó paliar este problema traduciendo el libro “Language” de Leonard Bloomfield<sup>2</sup>(1933/1964), supongo porque el manual de Charles Hockett se estaba traduciendo en la Argentina y los derechos ya estaban adquiridos. Pero la traducción del libro de Bloomfield fue un fracaso total, pues se le encargó a una persona que no sabía nada de Lingüística y su versión resultó casi ininteligible. Asimismo, Escobar (1976) publicó un breve manual<sup>3</sup> que fue distribuido entre los profesores.

Igualmente, se proyectó un inventario del léxico utilizado por los estudiantes de primaria en las diversas regiones del país, que serviría de sustento a los libros de texto que se publicarían. Sin embargo, la persona encargada de la investigación no tenía experiencia de campo y los resultados fueron tan magros que no se pudieron utilizar.

Por otra parte, los profesores ofrecieron una fuerte resistencia al cambio, sobre todo los de mayor edad, que además eran los que generalmente ocupaban los cargos directivos, que se otorgaban en base a la antigüedad y no por méritos; pues, durante décadas habían enseñado de la misma manera sin ningún cambio.

No hay que olvidar tampoco que los profesores de escuela y colegios procedían de facultades de Educación y escuelas normales, en las que los niveles de enseñanza eran pobrísimos, ya que a estas postulaban jóvenes que solo tenían la aspiración de obtener un puesto de trabajo con un salario bajísimo y con la sola ventaja que su nombramiento era de por vida.

De parte de los reformadores también hubo problemas ideológicos. El auge de la Lingüística en esos años, que la elevó al rango de disciplina piloto en las ciencias sociales, hizo que estos pensaran que aplicando las nociones de las ciencias del lenguaje se solucionaban todos los problemas en la enseñanza del castellano y no escucharan las opiniones de los profesores de aula, los que se enfrentaban día a día con los problemas.

También habría que remarcar que la realidad en el aula era de una gran complejidad; en muchos lugares de Perú, los maestros enseñaban en castellano a alumnos que no lo hablaban, pues, su idioma era una lengua originaria o a alumnos bilingües cuyo conocimiento del castellano no era el mismo, pues, variaba desde el bilingüismo coordinado hasta el conocimiento de unas pocas palabras castellanicas, a lo que se añadía la variación dialectal y sociolectal.

La enseñanza de la Lingüística se centraba en la fonología y la morfología; en la sintaxis se aplicaba el método del análisis en constituyentes inmediatos. La primera, por ejemplo, no apuntaba claramente a la distinción entre letra y sonido, de la que profesores y hablantes, en general, no tienen conciencia y que provoca equívocos en la pronunciación y en la escritura; la morfología tiene el problema que la caracterización del morfema depende de la perspectiva que asuma el lingüista, pues, no es una unidad que distinga el hablante sino que es producto del análisis. En cuanto al análisis en constituyentes inmediatos se trata de una práctica mecánica y en este sentido muy parecido al antiguo análisis sintáctico.

Además, como señalé líneas arriba, se introdujeron algunas ideas saussureanas como las dicotomías lengua/habla y sincronía/diacronía o la del signo lingüístico, pero sin establecer de qué manera podían ayudar en el aprendizaje de una lengua, pues, la enseñanza se quedaba en las definiciones, sin avanzar en las posibilidades de aplicación de estas distinciones para mejorar la descripción de la lengua. Es decir, desterrar la idea de la inmovilidad de la lengua muy cara a la gramática normativa, o usar la división del signo en significante y significado para aclarar los conceptos de sinónimo, antónimo, homónimo, etc., muy presentes en la enseñanza escolar.

Una de las concepciones más difundidas fue la de las llamadas “funciones del lenguaje” de Roman Jakobson, que fue tomada como artículo de fe y que a partir de entonces se incluye en casi todos los textos escolares del área; como sabemos por los escritos de Coseriu y otros lingüistas, lo que Jakobson a partir de las ideas de Bühler denomina “funciones del lenguaje” no lo son propiamente, pues no siempre se presentan cuando se produce un discurso o un texto.

Esta situación llevó a la comprobación de la poca utilidad de la Lingüística en el aprendizaje del castellano y como señala Aspiazú (2010), la ciencia en nuestra época se evalúa por su aporte a la resolución de problemas. Simplemente por atavismo se han seguido enseñando las nociones que se han vuelto parte de la tradición. De ahí la dificultad que existe para introducir nociones, sobre todo del análisis del discurso o la pragmática, cuya utilidad en el aprendizaje de la lengua son evidentes. Son pocos los profesores que

<sup>2</sup> Algo ayudó la traducción castellana de Sapir (1954).

<sup>3</sup> (Escobar: 1976).

utilizan conceptos como coherencia, cohesión, contexto, inferencias, pro-formas, elipsis, sustitución y otros que evidentemente ayudan a construir y comprender discursos (textos).

Por último, hay que señalar que en los últimos tiempos está de moda introducir en la enseñanza del castellano nociones de la teoría de la comunicación. Inclusive las asignaturas oficialmente han sido cambiadas de nombre; el Ministerio de Educación ha decretado que el curso se denomine Comunicación Integral en lugar de Castellano (Español). Lo mismo sucede con los textos escolares.

Esta modificación lleva a equiparar el lenguaje con un sistema de comunicación, con el respectivo empobrecimiento de la perspectiva: lo importante es que el otro te entienda, de tal manera que para ello se reduce al mínimo el vocabulario y las construcciones gramaticales y textuales se simplifican. Esta situación es reforzada por los medios de comunicación masiva que aplican a pie juntillas estas reglas del castellano simplificado.

### **Bibliografía**

Bloomfield, L. (1933/1964). *Lenguaje*. Lima: UNMSM.

Escobar, A. (1976). *Lenguaje*. Lima: INIDE.

Gleason, H.A. (1955). *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hockett, Ch. F. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. New York: The McMillan Co.

---

Luis Miranda es Doctor en Letras por la Universidad de San Marcos (Perú), Profesor Emérito de la misma universidad. Coordinador de la *Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura* (Sede Perú). Actualmente es Profesor Principal de la Universidad Ricardo Palma (Lima-PERÚ).

---

# LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: UNA PARCELA ENTRE LA LINGÜÍSTICA Y LA DIDÁCTICA

---

Norma González de Zambrano

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

Departamento de Castellano, Literatura y Latín

Instituto Pedagógico de Caracas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”

Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina  
con base en la Lectura y la Escritura

Caracas –VENEZUELA

---

*Los niños enseñan al maestro una lección diaria  
si este sabe comprender a la juventud. No hay  
ni debe haber para el maestro despreciables maneras  
en la conducta de los seres humanos. De allí arranca la materia  
de sus enseñanzas, porque, como he dicho muchas veces:  
todos enseñamos a todos y todos aprendemos de todos.*

Luis Beltrán Prieto Figueroa

## Introducción

Niños, jóvenes y adultos reaccionan de manera diferente cuando de lectura y escritura se trata. Hay seres aficionados a la lengua escrita, pero también hay seres indiferentes a ella. Las razones pueden ser numerosas, variadas. Al respecto conviene decir que hay un algo esencial cuando una persona expresa “me gusta leer”, “me gusta escribir” o “me atrae leer y escribir”. El sentirse agrado pareciera dar al componente emocional la responsabilidad y garantía para que tales extensiones de la lengua escrita se manifiesten favorablemente. Sin embargo, en los ámbitos escolares y académicos donde la lectura y la escritura son el ser y el deber ser de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pudiendo ser temas placenteros, no siempre lo son. Si bien la motivación es importante, el éxito académico depende de algo más. Exige compromiso, responsabilidad, disciplina, estrategia y práctica (ejercicios, procedimientos) de quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con todo y lo anterior, es de interés revisar qué sucede cuando el contenido en desarrollo en un aula de clase es la enseñanza de la lengua escrita. En estas circunstancias pareciera que la figura del docente fluyera como centro del planteamiento puesto que es él o ella quien va a orientar el proceso. Es importante entonces que sujeto a motivación y placer, busque además la participación y la acción para que los aprendices se apropien con éxito de ese saber.

Cuántas consultas por hacer, cuántas experiencias por compartir, cuántos autores e investigadores por leer, cuántas interpretaciones de la temática y cuántos análisis realizados y pendientes para comprender los planteamientos para a partir de allí establecer directrices en torno al procedimiento de enseñanza de la lectura y la escritura. No obstante, en la trayectoria de cada profesional de la docencia, además del conocimiento en el tema, hay también un cúmulo de prácticas significativas en su haber y en el alcance de cuanto ocurre en el salón de clases en ese marco. Cada docente posee referentes, una herencia cultural que lo acompaña, así como cada región también los tiene; muchos son los autores por nombrar, sin embargo, para contextualizar y ejemplificar en la experiencia venezolana, se hace mención a Luis Beltrán Prieto

Figuroa, pedagogo neoespartano conocido en este país como el maestro de maestros, quien expresaba que:

La actividad del maestro vuelta hacia el pasado puede dar origen a una educación perennista; la fundamentada en el presente da valor a la vida, que es objetivo indeclinable del proceso formativo de los seres humanos. Todo converge hacia el porvenir, en el que podrá medirse el efecto de la actividad de los educadores, del tiempo, del medio que nos rodea. Eso nos conduce a una previsión sobre los niños, que ocupan los bancos de las escuelas y van a ser hombres de un quehacer cuyos servicios les fueron suministrados por el maestro y por la sociedad (1984: 6).

Sirva el contenido anterior, para alegar que las líneas de tiempo pasado, presente y futuro emergen rápidamente para estremecer las bases en las cuales se fundamenta el acto educativo. El ayer dejó sus fortalezas y sus debilidades, el hoy exige atención inmediata y preparación para inscribir las plataformas del mañana próximo. En todos los ámbitos y áreas disciplinares también ocurre; el pasado va asentando los fundamentos del conocimiento para que el presente siga generando productos y deje puertas abiertas para la investigación en el futuro. Así como el tiempo transcurre, el conocimiento en todas las áreas y disciplinas evoluciona, progresa. En el ámbito educativo también ocurre. Las acciones educativas se van reconstruyendo en las líneas del tiempo y con los nuevos saberes. Al respecto conviene preguntarse cuál es la herencia que el tiempo y el conocimiento han legado en torno a la enseñanza de la lengua escrita. Si bien es cierto que hay fortalezas, no menos cierto es que también se despliegan debilidades, las cuales dan pautas para pensar en soluciones y fortalecer la enseñanza en el tema de interés. Cuando de educación se trata, independientemente del nivel educativo al que se haga mención, la lengua protagoniza la transmisión y recepción del saber. Esto recuerda que en el tiempo ha variado el tratamiento y el enfoque del saber, por lo tanto la enseñanza, y en el caso que nos ocupa la enseñanza en torno a la lectura y la escritura. En consecuencia, es fundamental conocer desde los enfoques más tradicionales hasta los más progresistas vinculados a la orientación del conocimiento de la lengua escrita con la intención de acercar el estudio a los avances en el área. En la brevedad de esta reflexión no se pretende dar a conocer la historia y evolución de la enseñanza de la lengua escrita, pero sí se expresa que en los últimos tiempos se han considerado avances en torno a la concepción y el tratamiento de la lectura y la escritura en los espacios académicos venezolanos.

De esta circunstancia nace el hecho de la interconexión de la lengua en sus dos expresiones básicas. Una primera parte corresponde a la lengua oral, pero también queda claro que para el gran resto se compromete la segunda porción, la lengua escrita. Subyace en todo ello que en lo lingüístico reside la planificación y transmisión de la enseñanza, más la valoración de lo aprendido, razones por las cuales se le deba prestar la debida atención al tratamiento de la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos. Sabido es que hablar de enseñanza es hablar de acciones, tiempo, procesos, cambios, estrategias, comprensión y producción de información, por lo tanto, es hablar de lectura y escritura. La idea es formar a los niños y jóvenes que ocupan los bancos y las sillas de escuelas, liceos y universidades, quienes serán los hombres y las mujeres que protagonizarán con sus acciones personales y sociales el rumbo próximo en cada uno de los oficios y profesiones seleccionados. Esa formación debe ir acompañada de los avances en lengua escrita para ajustar los contenidos a las capacidades de los aprendices, a los progresos del contexto y al momento en que se concretan las acciones educativas con los enfoques y las proyecciones más pertinentes y actuales.

### **Desde la lingüística**

La sociedad actual se comunica y caracteriza por la cantidad de información producida y reportada cada día, por la cantidad de conocimiento múltiple y variado que proyecta, por el aprendizaje continuo y permanente derivado de las circunstancias entre la información y el conocimiento. Han surgido nuevos soportes, nuevas fuentes, nuevos medios para actualizar el caudal de información, en consecuencia, ante tales eventos han aparecido nuevos modos para procesar y producir tanta información. Tal situación amerita estudiar los procesos de lectura y escritura, pero también examinar cómo se orienta la enseñanza de la lengua escrita con el análisis de quién transmite la información, cómo actúa la institución educativa ante los manejos de información, cómo actúa la sociedad ante la avalancha informativa, además de explorar quién lee, quién escribe, qué información se lee, qué información se escribe, cómo se lee, cómo se escribe y cómo se procesa tanta información en los últimos tiempos.

Conviene recordar que se lee y se escribe en las aulas pero también y, en ocasiones, más fuera de ellas, a pesar de los obstáculos y de las funciones variadas en el contexto escolar y en el contexto extraescolar cuando se asume la lectura y la escritura como prácticas sociales, dato refrendado por diversos autores reconocidos como Ferreiro y Lerner, entre otros. Por tal razón, las instituciones educativas deben atender tales procesos no solo como elementos indispensables en la formación educativa de niños, jóvenes y adultos, sino también con un acercamiento a las prácticas sociales. Muchas son entonces las posibilidades para orientar este proceso. Si nos ubicamos en el ámbito escolar y universitario -académico-, es el aula de clases el espacio protagónico para sistematizar la adquisición y el desarrollo de la lengua escrita para el dominio de los aprendices en las distintas actividades. El aula, como laboratorio y lugar adecuado, es el escenario para estimular en los estudiantes las capacidades características de las manifestaciones preliminares y graduales de los llamados -en concordancia de términos con Emig (1977)- procesos de primer orden (hablar y escuchar, para en síntesis favorecer el desarrollo de la lengua oral) y procesos de segundo orden (escribir y leer, para en síntesis promover el desarrollo de la lengua escrita). Desde esa perspectiva, es fundamental impulsar la adquisición y el afianzamiento de la lengua oral para iniciar de manera sucesiva y progresiva el desarrollo de la lengua escrita. En otras palabras, hablar y escuchar lo suficiente para poseer un basamento lingüístico activo y práctico que amplíe el conocimiento del mundo y posibilite la organización del pensamiento para leer y escribir. Por esta y otras razones se afirma que la lengua oral sustenta a la lengua escrita.

Es conocido que el lenguaje como facultad expresiva exclusivamente humana determina la racionalidad del hombre. Su proyección se revela en habilidades, procesos, aciertos y desaciertos, dudas y retrocesos, acciones, en cultura, para mediante la praxis, irse poco a poco conformando en dominios sensatos para manifestarse más adelante en discurso reflexivo. De tal manera que cada una de las habilidades lingüísticas conjuntamente con su ejercicio práctico y constante devela las potencialidades de cada proceso inmerso tanto en lengua oral como en lengua escrita. Ese proceso se manifiesta paulatinamente desde el uso a conocimiento del código, a habilidades, destrezas, capacidades, conocimiento y comportamiento durante la estadía escolar pero así mismo marcan el peregrinaje hacia la cultura escrita para asentarse en la cultura académica. Algunos enseñantes y aprendices se mantienen devotos, fieles, a pesar de los escollos, otros huyen porque la transición en el camino letrado suele presentar algunos conflictos. Cuando la ruta no se planifica adecuadamente, los peregrinos suelen desviar su camino hacia otros senderos. Mas la práctica continua despierta el carácter creativo, el descubrimiento de la ruta y de los modos de producción y comprensión, así como el equipaje y los accesorios necesarios para cargar en el morral o mochila de las acciones y decisiones lingüísticas efectivas. Los aprendices necesitan de enseñanza y aprendizaje formal para que la lectura alcance niveles de criticidad y la escritura se concrete tras el sistemático y progresivo proceso transformador de un primer papel de trabajo o primera versión a una versión definitiva, final, lograda tras variadas actividades o sesiones de reescritura. En vista de lo anterior, el aula constituye ese ambiente adecuado para aproximar, con un trabajo dirigido a los aprendices, bien sean niños, jóvenes o adultos, a la cultura escrita en correspondencia con su edad y nivel de estudio.

No cabe duda que el ideal sería que todo docente intentara promover con la práctica constante, con el aprender haciendo, con la reflexión individual y la reflexión colectiva el procesamiento de la información, situados por supuesto en un contexto específico, para que el alumno se haga responsable del propio proceso de aprendizaje e incorpore sus propios conocimientos y estrategias lingüísticas para resolver de manera reflexiva cada tarea asignada. Es prudente entonces recordar las palabras del lingüista venezolano Iraset Páez Urdaneta (1996) cuando expresa que la enseñanza idiomática contempla un

...amplio conjunto de actividades escolares diseñadas con el propósito de lograr que individuos en situación de aprendizaje —específicamente niños y adolescentes— adquieran, a través de la lengua materna, información apropiada sobre el lenguaje, de manera que puedan hacer un adecuado o efectivo uso oral y escrito del mismo con fines comunicacionales (29).

En torno a lo de información apropiada, el mismo autor determina que el conocimiento lingüístico sobre el código que se usa en su comunidad debe ser orientado hacia el descubrimiento del conocimiento experiencial (uso), operacional (procedimiento, metodología) y conceptual (conocimiento). Es decir, cada ser humano, cada aprendiz, en el día a día, comenzaría a descubrir el uso del código lingüístico, no sólo en su comunidad sino también en el ambiente escolar y académico, para luego develar el conocimiento y el comportamiento cotidiano de las palabras, según las circunstancias de comunicación. De tal manera que la palabra unida a su actuación vital, social y escolar, le permita descubrir el sistema operativo para

posteriormente alcanzar el concepto. Las nociones lingüísticas estarían así vinculadas al uso, al procedimiento y al conocimiento. Lo lingüístico va unido a lo sociocultural y a lo cognitivo. En consecuencia, la materia que se enseña requiere un especialista que no solo guíe el conocimiento acerca de la lengua con énfasis en lectura y escritura, sino que sepa transmitir y situar lo que enseña para que los aprendices descubran las bondades y los procesos implícitos en torno a la lengua oral y la lengua escrita. Todo esto supone que sería orientado por un profesional de la docencia, especialista en el área, que entrene a sus estudiantes para usar la lengua (oral y escrita) dentro pero también fuera del aula. Se requiere un docente que además de situar el aprendizaje, se interese, investigue y conozca los últimos avances de ese saber específico, con conocimiento en los modos de lectura, modos de escritura, géneros discursivos, tipología textual, géneros académicos, los textos en la sociedad, entre otros tantos contenidos.

Debe quedar claro que enseñar lengua implica instruir desde el conocimiento práctico de la lengua oral y desde el conocimiento práctico y recursivo de la lengua escrita, incluidos los contenidos relevantes de aprender haciendo, evaluación del aprendizaje como proceso reflexivo y continuo, hasta reflexión de los aciertos y desaciertos, porque cada desacierto va acompañado de enmiendas, transferidas en solución y por lo tanto en ganancias, metalingüística, metacognitiva y metadiscursiva. El compromiso reside en enseñar lengua, preparar en lectura y escritura a la generación de relevo y en propiciar la construcción de este tipo de conocimiento para su posterior aplicación a medida que se vaya dominando el código lingüístico. De esta manera el docente actúa como mediador, facilita, intercede, orienta la dinámica, soluciona los conflictos de contenido en el aula, mientras el alumno hace, dialoga e interactúa con sus pares para construir su conocimiento, apropiarse y dominar el lenguaje, así como cada uno de los procesos implicados para poder hacer uso de ellos dentro y fuera del ámbito escolar o académico.

### **Desde la didáctica**

Enseñar es un arte, no es una tarea sencilla pero tampoco es imposible de realizar. Bien lo expresa Díaz Quero (2004) al afirmar que los saberes, las prácticas y los problemas de la educación son complejos de investigar por la variedad de espacios para su discusión, por la diversidad de parcelas y por los estudios especializados. En el tema que nos atañe es indispensable acercarse al terreno de la didáctica, posarse en el propio territorio especializado de la lengua y en su objeto de estudio, es decir, conocer el campo de los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje implícitos en ella, con el propósito de saber actuar decisivamente cuando se den las interrelaciones entre aprendices y profesionales de la docencia en el área específica. Es capital la importancia que tiene el hecho de que las relaciones de intercambio de la información señalada siempre estén orientadas en una dinámica que garantice la fluidez entre los actores docente-aprendiz con el objeto de conocimiento (lengua, con énfasis en lectura y escritura) en búsqueda de un desarrollo reflexivo y crítico del proceso de enseñanza en discusión. Con palabras similares lo expresa Davini (1997), cuando hace sentir que hace falta una teoría de la práctica, una teoría sobre la acción, para conservar los enfoques epistemológicos y metodológicos propios del objeto de enseñanza, con el manejo adecuado del contenido y de la instrucción para garantizar una apropiada comunicación entre el conocimiento especializado y el conocimiento por enseñar. Esta visión incorpora aportes para la construcción teórica de la didáctica, por cuanto intenta añadir qué significados trasladan los aprendices, cómo los procesan, cómo integran y negocian las nuevas adquisiciones, cómo se produce el conflicto cognitivo en ellos para saber orientar los distintos procesos, qué conocimiento previo requieren para leer y escribir, para procesar y producir textos. En consecuencia y con identificación plena en los planteamientos de Páez -mencionados en el apartado anterior-, la propuesta se simplifica en enseñar a partir del uso y de la vida cotidiana, partir del conocimiento previo hacia los conocimientos más científicos, más especializados, con la conciencia de la construcción de significados o sentidos en cada uno de los momentos del proceso.

En esta sesión solo se abordan minúsculamente algunos aspectos que sobrevienen en el intercambio entre quien enseña y quienes aprenden. En esa interacción la vinculación es definida por la disposición del docente y de los aprendices, la relación y dependencia entre teorías, estilos de enseñanza y de aprendizaje, contenidos, planes y programas, institución educativa, ministerio, políticas, padres, comunidad, libros de texto, además de la esencia de quien enseña y quienes aprenden. Esto permite la demostración del trabajo por realizar con el reflejo en la secuencia de acciones y la orientación de los procesos, en este caso, de la lengua escrita. La intención estriba en que cada aprendiz se apropie del conocimiento que comunica el docente, pero mediante la elaboración y construcción propia. La tríada aprendiz, docente y objeto de enseñanza deben situarse desde la vinculación lengua y construcción del conocimiento lingüístico, docente

como facilitador de aprendizaje, expectativas del aprendiz para alcanzar aprendizaje lingüístico y aprendizaje general, procedimientos y métodos adecuados para enseñar lectura y escritura en la clase de lengua y, cuando la situación lo amerite, en otras áreas del saber.

El objeto de enseñanza en lo referente a lectura y escritura puede mostrarse en frecuencia de ejercicios, prácticas, entrenamientos o en talleres. El carácter prescriptivo de la clase de lengua asumido tradicionalmente debe ser sustituido por las razones y los elementos para ofrecer explicaciones y reflexiones de cuanto acontece en el ámbito procesual y práctico de la lengua, tanto oral como escrita. Por otro lado, el docente puede aprovechar la oportunidad para investigar en el aula y asumir que al conocer los alcances y limitaciones de los aprendices tendrá la circunstancia para emplazarlos hacia el éxito académico. Así mismo, conseguiría replantear propósitos definidos a través de los métodos de investigación más acordes para indagar los problemas que aquejan a los protagonistas de su clase y aportar soluciones. No obstante, en el aula suceden muchos casos imprevistos, no planificados. Cuando ellos ocurran, lo relevante es la reacción del docente al procurar que tales situaciones se conviertan en detonadores de soluciones con respuestas y directrices acertadas para los aprendices.

Al volver la mirada a la enseñanza de la lengua escrita, muchos son los aspectos que merecen atención. Algunos ya han sido mencionados, pero es preciso recordarlos, desde la institución escolar, el/la docente, el nivel, el grado, la planificación, el contenido, el método, los textos, la estrategia, los procesos utilizados, los aprendices, la evaluación, el número de estudiantes por aula, la calidad y equidad de la educación, hasta los recursos, entre otros tantos aspectos más que pudieran considerarse. A lo anterior se le suman aspectos relevantes como los procesos evolutivos del sujeto y los textos de naturaleza diferente en su proyección de qué se le enseña y cómo se le enseña. Estas consideraciones fundamentan la propuesta de pensar en una didáctica especial para la lengua escrita con campos cooperativos de secuencias didácticas que realimenten la interacción docente-aprendiz y aprendiz-aprendiz.

### **La enseñanza de la lectura y la escritura**

Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, lengua escrita, leer, escribir, lectura y escritura remiten a especificaciones vinculadas. Esas nociones han ido variando, evolucionando. A partir de ellas en este apartado se incorporan algunos interrogantes. Dadas las características de la enseñanza de la lectura y la escritura resulta interesante preguntar qué, cómo, cuándo y dónde deben enseñarse. ¿Quién debe enseñar lectura y escritura? ¿Qué docente necesitamos para que las enseñen? Sin pretender respuesta inmediata alguna, se espera invitar a reflexionar en torno a cada cuestión. Por lo pronto, se hace un intento de acercamiento con algunas breves respuestas. Un docente, además de conocer la materia de enseñanza, debe estar consciente de la integración entre las dos manifestaciones de lengua -oral y escrita-, de la complementariedad entre la lectura y la escritura, para saber transferir el paralelismo y la dependencia entre ambos procesos. El docente debe poseer el arte de guiar, conducir y también de crear en el aula el ambiente propicio. Puede alcanzarlo mediante el conocimiento de estrategias y el manejo de instrucciones adecuadas para considerar la relevancia de la lengua escrita. La complejidad de ambos procesos demanda el compromiso y la responsabilidad no solo de quien aprende sino también de quien enseña para añadirle el valor agregado al proceso de construcción y reconstrucción de los conocimientos específicos. El docente necesita comprender la teoría y la práctica de la lectura y la escritura, por ello debe ser conocedor de cuanto sucede lingüística, cognitiva, personal y socialmente cuando los aprendices leen y escriben.

El conocimiento es una cuestión de aprendizaje, de experiencia, de dominio del código. El conocimiento lingüístico no escapa a esto, pero al mismo tiempo en ese conocimiento, se integran valores cognoscitivos y éticos en los contenidos en desarrollo. Por esa y otras razones se requiere un docente participante, que comprenda e interprete el proceso y su realidad en el aula, dispuesto a intervenir para transformar el salón de clase mediante la enseñanza de la lengua y sus diferentes usos específicos. En otras palabras, un docente investigador que sepa correlacionar teoría y praxis, dentro del aula y fuera de ella, con acciones dirigidas para la reflexión tanto del docente como de los aprendices. Se pudiera añadir un interrogante más: ¿cuántas bondades reporta la didáctica de la lengua para orientar la enseñanza de la lectura y la escritura? Ante todo debe estar sustentada en un modelo adecuado, que favorezca la interrelación de los elementos en juego mediante un dinamismo sistémico e integrador que comprenda y dé razones de la complejidad del proceso. Ese modelo -el elegido- debe reportar periódicamente avances para optimizar no solo la calidad educativa, sino la formación docente inicial, las directrices para la formación permanente de docentes en ejercicio y la garantía de usuarios autónomos y competentes en la comprensión y producción de discursos orales y escritos.

La documentación previa consultada en torno a la enseñanza de la lengua (Páez Urdaneta, [1985], 1996; Serrón, 2001, 2003, 2004; Sánchez de R., 1990, 1993, 1994; Sánchez de R. y Barrera L., 1992; Fraca, 2003; Mostacero, 2006; Árnáez, 2006; Jáimez, 2004; Serrano y Madrid, 2007; Cassany, 1996, 2000, 2002; Carlino, 2004, 2005; Carlino y Martínez, 2009; Martínez, 2001; Miranda, 2007, Silva y González de Z., 2010, entre otros) ha sido variada y contempla diversas experiencias. En la búsqueda de soluciones y con la intención de ofrecer alternativas en contextos definidos, han surgido proyectos fundamentados en propuestas diversas, académicas, lúdicas y creativas que han permitido estudiar y reorientar el tratamiento de la lengua escrita.

Desde la Agenda de Investigación de la *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*, adscrita al Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”, en el Instituto Pedagógico de Caracas en la perspectiva de Silva y González de Z. (2006) se mencionan algunos proyectos. Por ejemplo:

- a) Leer y escribir desde las tradiciones es una experiencia que se centra en la educación primaria. En este proyecto se orienta el tratamiento de la lengua oral y escrita, desde el preescolar hasta la escuela básica, tomando como temática central y excusa las tradiciones venezolanas. A partir de una tradición se da a conocer el origen, región, características, contexto, religiosidad, música, autores, repertorio, vestuario, gastronomía, textos generales vinculados con ella, además se invita a leer y a escribir desde ese contenido a los docentes y a los aprendices participantes. Esta propuesta ha incorporado también, por sugerencia de los docentes participantes, leer y escribir desde las efemérides, en la modalidad de proyectos cortos para educación preescolar, con la intención de propiciar la lectura y la escritura en docentes y niños.
- b) La lectura dirigida es una práctica orientada en la lectura como proceso, en sus modalidades silenciosa y oral en estudiantes de formación docente inicial con el propósito de fomentar la comprensión y procurar la criticidad de cuanto se lee. En ella se analiza la información del basamento teórico que avala el tratamiento del proceso lector, modos de comprensión y además se examina el contenido de los textos incorporados en cada sesión práctica para generar un producto académico en la modalidad escrita.
- c) La producción autobiográfica pretende la elaboración de una autobiografía en estudiantes docentes cuando se asume la propia vida como texto y espacio de formación mediante la puesta en práctica de las habilidades lingüísticas en desarrollo a través de la consulta previa de distintas fuentes vinculadas con información propia y del contexto, mediante la práctica de las habilidades lingüísticas, mediante la consulta previa de distintas fuentes vinculadas con la persona y el contexto. En esta propuesta se transfieren los criterios de textualidad a la propia vida para establecer relaciones de compatibilidad e incompatibilidad entre el texto y la vida de cada aprendiz.
- d) La producción de reseñas a partir de un texto fuente, en estudiantes de pregrado y postgrado, combina ejercicios de comprensión y producción con fines académicos; en ella se busca el desarrollo de la apreciación crítica (positiva o negativa) de un documento de interés en el curso y/o en la investigación que realiza el participante.
- e) El uso del weblog en estudiantes de pregrado y postgrado fomenta la posibilidad de compartir y publicar los productos académicos derivados de clases en las cuales la lengua escrita constituye el eje central.
- f) El portafolio permite que los estudiantes de las modalidades de pregrado y postgrado indaguen sobre su propio proceso de lectura y escritura mediante la revisión de materiales vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.
- g) El uso de la interrogación, experiencia con estudiantes docentes adscritos a la Especialidad de Educación Integral, promueve la escritura cuando los propios aprendices protagonizan la escogencia de una pregunta para su evaluación.
- h) Los procesadores de información es una práctica desarrollada en el ámbito de la enseñanza de las ciencias naturales en estudiantes docentes para orientar los procesos de lectura y escritura en esa disciplina.

Cada experiencia reporta el cumplimiento del reconocimiento y análisis de la estructura de cada texto y/o género trabajado, incluye además los procesos variados de comprensión y producción, de revisión y reelaboración -según el caso y el nivel- pero además permite dar a conocer e incorporar formas de trabajo en aula con la naturalidad del trabajo realizado por cada uno de los aprendices. Estas prácticas sumadas a

otras tantas en distintas regiones y bajo la supervisión de docentes guías reafirman la necesidad del trabajo interactivo y la dedicación activa y exclusiva para las manifestaciones de la lengua escrita.

Otro requerimiento fundamental en este ámbito corresponde al uso de textos auténticos, textos completos, textos funcionales, en contextos reales de uso que ofrezcan la mayor posibilidad de experiencias y situaciones comunicativas viables con la intención de dar a conocer la diversidad y dinámica del texto en la legitimidad de la convivencia textual genuina. De esta circunstancia se deriva el hecho de poder integrar la lectura y la escritura con otras áreas del saber, al procurar el dominio de tales competencias y permitir un desempeño efectivo del aprendiz en todas las asignaturas del currículo.

En los salones de clase se sugiere el desarrollo de talleres para que en ellos se entrene a los estudiantes en el manejo y dominio del código lingüístico. Como es sabido, enseñar a leer y enseñar a escribir es enseñar a pensar, esa es la misión por cumplir del docente del Área de Lengua y de todos los docentes que inviten a sus alumnos a leer y a escribir. Los principios teóricos y metodológicos contemplados en la enseñanza de la lectura y la escritura se perfilan en una búsqueda de la reflexión y autorreflexión. Por ello cabe preguntar: ¿son situacionales los problemas de lectura y escritura?, ¿cómo orientarlos?, ¿las soluciones deben ser generales o contextualizadas?, ¿cuándo y cómo evaluar la lectura y la escritura? Si la evaluación se corresponde con el aprovechamiento del conocimiento cómo reorientarla entonces para que en cada sesión práctica no solo el docente, sino también el aprendiz adquiera en el aula el tratamiento de los contenidos y su aplicación con la intención de mejorar la calidad de la educación.

Si bien la lectura y la escritura pueden ser caracterizadas como procesos, también ellas constituyen técnicas que emulan las capacidades expresivas. En consecuencia, en ellas se integran procesos, conocimiento, comportamiento, responsabilidad y compromiso de cada aprendiz. La cultura escrita orienta la cultura escolar y define la cultura académica. Se aprende a leer para aprender los contenidos que se leen, se aprende a escribir para escribir sobre lo que se aprende, siempre y cuando la práctica constante y la estructura organizativa de las actividades orienten el desempeño de los estudiantes. Es decir, los aprendices demuestran lo que aprenden a través de la lectura y la escritura. Se enseñan los contenidos, se aprenden y se evalúan con la escritura, por lo tanto leer y escribir se convierte en una opción pedagógica. La evaluación se integra a la enseñanza con un propósito: qué esperamos de los estudiantes. De esta forma, la lectura y la escritura son asumidas como canales para aprender y comunicar lo que se sabe, son vistas como medios y no como fines en sí mismas. La lectura implica adiestramiento para procesar contenido y la escritura implica adiestramiento en contenido, redacción, ortografía y gramática del escrito, es decir, contenido temático y forma. Para ello, debe quedar claro que no son labores instantáneas, requieren ejercitación constante. Leer y escribir son técnicas básicas pero que implican volver a pensar. Leer y escribir enseñan a pensar, por consiguiente promueven actividad cognitiva. En virtud, la lectura y la escritura constituyen herramientas para asumir los modos de comprensión y los modos de producción.

En la dinámica tradicional y en la cotidiana, es necesario delimitar cuánto se ha enseñado de lectura y de escritura como herramienta, en todas sus modalidades, como proceso implícito en cada manifestación y en su contextualización para transferir de qué manera el docente puede guiar ambos procesos y procurar la participación del aprendiz. Por ello es urgente reorientar las acciones en torno a leer y escribir en el aula. Como también es apremiante la incorporación de los quehaceres lecturarios y escriturarios sugeridos por los expertos en lectura, escritura, en campos disciplinares y en aprendizaje. Es indispensable además la revisión de las prácticas vinculadas para garantizar que el proceso de evaluación siempre sea formativo y procure en los estudiantes los mecanismos para progresar en el tiempo y el contexto propicio para realmente hacerlo exitoso. Pero todo esto junto con la formación de criterios para la autoevaluación y la práctica respectiva en cada uno de los participantes.

El abordaje del tratamiento pedagógico y cognitivo está sujeto a las consideraciones del docente, al seleccionar e integrar como conocedor los procedimientos más adecuados al estudiante o al grupo, ajustado al caudal interpretativo y descriptivo de cada facilitador para la comprensión de la complejidad de los fenómenos implícitos en cada proceso, así como la valoración de la lectura y la escritura. La realidad de cada docente y de cada aprendiz determina la conciencia de la acción en aula, pues el proceso depende de ello pero además, por añadidura, depende de la institución, de la región, del currículo y del contenido. En fin, lo que se desea es que cada educador impulse la creatividad y el pensamiento autónomo en el sujeto de aprendizaje.

Nadie duda del valor de la lectura y la escritura en la vida cotidiana, social, escolar, académica y profesional de cada ser humano. Es el docente el responsable de proporcionar las mejores experiencias en lectura y escritura, desde la simplicidad y complejidad en torno a la comprensión y producción de textos para sintonizar a los estudiantes con los textos. Comprender y producir textos, con todas las implicaciones

del caso, demanda autonomía; bien pareciera entonces que el docente debe lograr en el sujeto aprendiz ese carácter autónomo para su actuación exitosa cada vez que le corresponda leer y escribir.

### Una parcela entre la lingüística y la didáctica

Poseer el dominio de la materia de conocimiento, en este caso, la materia lingüística no es aval suficiente para certificar a quien enseña. La praxis requiere el entrenamiento preciso para saber comunicar no solo la materia de conocimiento sino saber transmitir y orientar su aprendizaje. En la cultura escrita es imprescindible reconocer el desdoblamiento entre el lector y el escritor, las bondades y debilidades de cada uno como integrante del proceso de la comunicación. Lector y escritor sin calificativos, sin atributos, pero lector y escritor con funcionalidad práctica para adecuarse a las exigencias comunicativas, sociales, escolares, académicas y técnicas o profesionales. Para alcanzar ese nivel es imprescindible que gradualmente el sujeto aprendiz vaya incorporando las propiedades y características de cada proceso. Por ello, las funciones comunicativa y representativa del lenguaje deben emerger progresivamente ante tales circunstancias para que se llegue a alcanzar la funcionalidad de la lengua escrita. Por esto y más, el enseñar lengua propicia el aprender lengua cuando los ingredientes esenciales para alcanzar el objetivo en la respectiva clase de lengua son actitud, método y conocimiento desde la luz de la tradición con las innovaciones pertinentes para dirigir la intención en un contexto específico. La complejidad y el dinamismo de la lectura y la escritura invitan a un tratamiento dirigido y a un trabajo cooperativo por cuanto el pensamiento cumple un lugar esencial. Leer y escribir es pensar y quien enseña lectura y escritura debe enseñar a pensar, a dirigir los procesos, a ordenar, a jerarquizar información y a contextualizarla.

En la búsqueda del establecimiento de relaciones entre la lingüística y la didáctica, la selección y revisión de documentos además del análisis de distintas experiencias docentes, emerge la transposición didáctica como un aspecto de interés en el análisis de las acciones educativas. Dicha transposición es asumida en palabras de Lerner (2001) como “el saber que se modifica al ser comunicado, al ingresar en la relación didáctica” (10). Hay que advertir que la transposición didáctica se presenta como una vía, una solución, por cuanto orienta la apropiación del conocimiento verbal, puesto que transferir ese conocimiento redundante en su incorporación a las prácticas sociales. Con la ayuda de esa transformación se colabora en la formación de ciudadanos éticamente discursivos para la interacción cotidiana, el discurso en el aula, el manejo de los textos, su comprensión y producción. El docente que asuma y se identifique con la transposición didáctica opta por una modalidad que convoca al éxito académico. Se compromete no solo con su vocación y profesión, sino que lo convierte en la bitácora para los sujetos aprendices mediante el contrato didáctico, la situación didáctica, la toma de conciencia de lo aprendido, con el añadido de los valores y las actitudes.

Todas las intencionalidades en el tratamiento de la enseñanza de la lengua escrita tienen cabida, tanto las explícitas como las implícitas. Las instrucciones directas conforman la orientación reguladora; sin embargo, las indirectas son generadoras de otras acciones conducentes al producto. Por otro lado, el metalenguaje desde la función comunicativa justifica su presencia. A partir de él se aprende a reflexionar acerca de las actuaciones lingüísticas y se concientiza cada uno de los procesos involucrados en la lengua escrita. El emisor y el receptor constituyen componentes esenciales para posteriormente establecer y analizar la relación entre escritor, texto, lector y contexto. Cabe destacar también que la determinación de la clase de lengua depende de otros componentes, por lo cual se hace preciso mencionar los componentes afectivos, cognitivos y lingüísticos. Con motivación, activación consciente y conocimiento de cuanto se hace se obtiene la voluntad necesaria para afianzar el proceso. Con tales consideraciones se reitera que cuando se enseña se aprende, cuando se aprende se puede enseñar y en ese intercambio de saberes se mejora la calidad de la docencia. Se precisa advertir que es fundamental la actualización de los profesores del área, la necesidad de compartir experiencias para de tal manera colaborar con la mejora del trabajo docente, el conocimiento de marcos teóricos y metodologías de la didáctica, así como la conciencia del acto educativo según los niveles de atención, al pasarse desde enfoques psicosociolingüísticos hasta sociodiscursivos.

Es necesario un refrescamiento didáctico que dé cuenta de cuanto ocurre lingüísticamente y detalle los procesos implícitos cuando el docente enseña lectura y escritura. Una didáctica centrada en los procesos específicos, una posible didáctica metalingüística, pudiera lograr que los docentes incorporen estrategias y prácticas proporcionales a los procesos para favorecer el desempeño académico exitoso de los aprendices. De tal forma que los sujetos de aprendizaje sean usuarios autónomos, creativos y efectivos porque aprenden a leer y a escribir con propiedad.

## A manera de cierre

El sujeto aprendiz mediante la lectura y la escritura da a conocer sus sentimientos, ideas, ofrece sugerencias, comentarios, crítica o solicita información, también puede leer lo que sus semejantes han producido. Por esta razón, se hace necesario ampliar los estudios en torno a la lengua escrita en los distintos niveles. Es una necesidad que merece atención constante. En el breve recorrido por la enseñanza de la lectura y la escritura hay problemas que solo la didáctica podrá responder, por ello es fundamental resignificar y redimensionar su enseñanza, en los contextos, con los sujetos y en el marco de los contenidos y modelos metodológicos de enseñanza para alcanzar los propósitos educativos. Los diseños curriculares, las estrategias, los recursos y las teorías lingüísticas, psicológicas y sociológicas son proporcionales a las acciones docentes.

A lo expuesto anteriormente, se añade la necesidad de integrar los sistemas de evaluación de los productos de aprendizaje para alcanzar el cambio y la superación de las evaluaciones, la consideración de los proyectos educativos, la disposición para la formación docente continua. Por otra parte, es relevante el respeto a la didáctica y la precisión de su definición y contenidos para el debido tratamiento en el desarrollo de estrategias específicas. Es prioritaria también la atención a los medios de formación inicial y en servicio, el estudio de la didáctica general y la didáctica de la especialidad con sus respectivos campos cooperativos, sin el abandono de la teoría descriptivo explicativa, la pedagogía con su teoría y la didáctica práctica. Los criterios de evaluación y autoevaluación para que el aprendiz sepa cuándo debe releer un texto o revisar su escrito merecen un tratamiento especial con mirada de actividades para aprender. Si al sujeto aprendiz se le garantiza una formación cabal en torno a la lectura y la escritura, se hace autónomo en el desempeño social, escolar y académico.

En consonancia con Lerner (2001) se puede afirmar que sí es posible formar usuarios de la lengua escrita en las aulas de clase. Es potencialmente viable cuando el docente sabe lo que está haciendo y cuando el aprendiz establece el compromiso de aprender. Se requiere un docente que observe, comprenda, estudie, explique y oriente cuanto acontece en el aula y un aprendiz que asuma los retos y protagonice exitosamente sus acciones.

*"Lo fundamental de todo proceso pedagógico es el aprendizaje y no la enseñanza. Es el aprendizaje del estudiante y su participación el logro deseado"* (UNESCO, 1995). A pesar de tal aseveración en la declaración del organismo, si la enseñanza no se orienta acertadamente, es difícil predecir el resultado. Por tal razón, se hace necesario que el docente mediador ejerza su rol con vocación y compromiso para orientar el aprender a aprender. Sin embargo, pareciese que lingüística y didáctica, a pesar de su ubicación central, no son suficientes para explicar el proceso de enseñanza de la lengua y conceder a los aprendices la autonomía gradual para el desempeño exitoso en el ámbito de la lengua escrita. El conocimiento y dominio de los modos de comprensión y los modos de producción exige otras atenciones. Es necesario incorporar otras ciencias y disciplinas para estudiar con mayor detenimiento cada detalle del proceso de apropiación de la lengua escrita. Inteligencia, capacidad y voluntad son necesarias para enseñar, pero también son requeridas para aprender. Un punto aparte, al cual no se ha hecho mención pero que debe ser atendido en otra reflexión es el carácter creativo que debe estar presente, por parte del docente y de los aprendices, en las situaciones de aula cuando de lectura y escritura se trate. Lo único cierto es que no todo está dicho en torno a ellas. Se hace necesario hacer su conocimiento más práctico y enseñable. Pero sin más preámbulos se recuerda que investigaciones anteriores, actuales y por venir son de interés; la participación del docente y de los estudiantes también es relevante; por ello hay que tener presente lo expresado por el Maestro Prieto: "todos enseñamos a todos y todos aprendemos de todos".

## Bibliografía

- Arnáez, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Letras* (73) 2, 75-97.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje* 32, [7]-27.
- Carlino, P. (Coord.) (2004). *Leer y escribir en la universidad. Colección Textos en Contexto 6*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. (2ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. y Martínez, S. (Coord.) (2009). *Lectura y escritura. Un asunto de todos/as*. Neuquén-Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional del Comahue.
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- . (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. (8 ed.). España: GRAÓ.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. España: Graó. (Col. El Lápiz).
- Davini, M.C. (1997). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. [43]-73. En: A. Camilloni et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Quero, V. (2004). *Curriculum, investigación y enseñanza en la formación docente*. Caracas: FONDEIN – Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College composition and communication*, 28, 2, 122-128.
- Fraca de B., L. (2003). *Pedagogía Integradora em el Aula*. Caracas: Editorial CEC. Los Libros de El Nacional. (Col. Minerva, N° 14).
- Jáimez E., R. (2004). ¿Va la competencia comunicativa a la escuela? *Textura*, 3(6), 85-95.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez S., M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Colombia: Homo Sapiens.
- Miranda, L. (2007). *La enseñanza del castellano en el Perú: problema y posibilidad*. Perú: Universidad Ricardo Palma – Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina Sede Perú.
- Monereo F., C. y Castelló B., M. (2000). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas la práctica educativa*. Barcelona, España: Edebé. (Col. Innova 2).
- Mostacero V., R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. *Letras* (73) 2, 75-97.
- Páez Urdaneta, I. (1996). *La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas – Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”.
- Prieto Figueroa, L. B. (1984). *Principios generales de la educación o Una educación para el porvenir*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Sánchez de R., Y. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? *Tierra Nueva. Año I, No 1*. Caracas: Trophikos.
- Sánchez de R., Y. y Barrera L., L. (1992). Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por estudiantes. *Tierra Nueva. Año I, No 4*. Caracas: Trophikos.
- Sánchez de R., Y. (1993). Coherencia y órdenes del discursivos. *Letras* 50, 61-81.
- . (1994). Cómo se enseña a redactar. En Villegas (comp.) *Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna*. ASOVELE, Caracas: Trophikos.
- Serrano de M., S., Madrid de F., A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica, en *Acción Pedagógica*, N° 16, 58-68.
- Serrón M., S. (2001). El club de lengua. Democracia, comunicación y motivación en la clase de lengua materna. *Cuaderno Pedagógico 4* del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”. Caracas: Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas – CILLAB.
- . (2003). Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la lengua materna en Venezuela. *Revista Textos* (57-68). Barcelona: Graó.
- . (2004). Algunas reflexiones críticas acerca de la problemática de la enseñanza de la lengua materna en Educación Superior. *Revista Acción Pedagógica* 13 (1 y 2), Táchira: ULA.
- Silva, A. y González de Z., N. (2006). *Agenda Cátedra UNESCO para la lectura y escritura IVILLAB-IPC* [papeles informativos].
- . (Comps). (2010). *Enseñanza de la lengua materna en educación superior. Hacia la aplicación de estrategias metadiscursivas para la comprensión y producción de textos académicos. Cuaderno Pedagógico del IVILLAB N° 9*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas – IVLLAB.
- UNESCO. (1995). *Documento para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. París: Autor.

---

Norma González de Zambrano es candidata a doctora en Teoría de la Educación y Pedagogía Social en la UNED, sede Madrid. Es Magister en Lingüística egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Núcleo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, está adscrita a la Cátedra de Lingüística General en dicho Instituto y es Coordinadora del Área de Pedagogía de la lengua y la literatura en el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”.

---

# PANEL PLENARIO III: CÁTEDRA UNESCO ARGENTINA: ACCIONES ACADÉMICAS, LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN; VINCULACIÓN CON EL MEDIO Y LA UNIVERSIDAD

---

Susana Ortega de Hocevar  
[suhocevar@gmail.com.ar](mailto:suhocevar@gmail.com.ar)  
Universidad Nacional de Cuyo  
Mendoza - ARGENTINA

---

## Introducción

La UNESCO considera que las universidades y las instituciones de educación superior constituyen espacios altamente significativos para generar, transferir y aplicar el saber, para formar y actualizar profesionales, para incidir en las políticas educativas y hace progresar la educación en todas sus formas y niveles.

Por este motivo, La UNESCO, en 1994, a través de su regional OREALC- UNESCO realiza una propuesta de mejoramiento de la educación a instituciones de educación superior de América Latina. Este desafío es aceptado por la Universidad del Valle de Cali, El Instituto Caro y Cuervo de Bogotá, ambos de Colombia, la Universidad Nacional de Buenos Aires y la Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Del acuerdo firmado por estas instituciones surge la creación de la *Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación en América latina con base en la Lectura y la Escritura*.

González Pérez (2008) se plantea qué son las Cátedras UNESCO y llega a la siguiente definición:

La denominación Cátedra UNESCO aplicada a un establecimiento educativo es un reconocimiento de excelencia que la UNESCO otorga a las Universidades, Centros y Organizaciones de educación superior que realizan una tarea de calidad en la aplicación de las finalidades de la UNESCO.

En 1992 fueron puestos en práctica las Cátedras UNESCO y el Programa UNITWIN<sup>1</sup>. En consonancia con este programa surge el nombre que se eligió para esta Cátedra: UNITWIN CÁTEDRA UNESCO MECEAL<sup>2</sup>

La *Cátedra UNESCO para la lectura y la Escritura en América Latina* se organiza como una Red de cooperación interinstitucional de carácter internacional, cuyo propósito esencial es el refuerzo y desarrollo institucional de la Educación Superior en América Latina mediante la búsqueda de una rápida transferencia y actualización tanto de conocimientos como de la investigación en el área de la lectura y la escritura en lengua materna desde una perspectiva discursiva e interactiva.

La *Cátedra UNESCO* está constituida por una Sede Principal: Universidad del Valle. Cali. Colombia. Escuela de Ciencias del Lenguaje (directora Dra. María Cristina Martínez); Sede B. Universidad de Buenos Aires, Argentina Instituto de Lingüística (Directora: Dra. Elvira Narvaja de Arnoux); Sede C. Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Departamento de Lingüística (Primera directora: Dra. Marianne Peronard, actualmente Dr. Giovanni Parodi Sweis).

Posteriormente se fueron incorporando otras sedes en países latinoamericanos: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México (Director Mgr. Gerardo del Rosal); Universidad Ricardo Palma, Perú (Director: Dr. Luis Miranda); Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela,

---

<sup>1</sup> UNITWIN es la abreviatura de *University Twinning and Networking Echeme*, o programa de herramientas e interconexión de universidades.

<sup>2</sup> Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura se creó con el fin de contribuir al Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina.

(primer Director Dr. Sergio Serrón, en la actualidad Dra. Norma González de Zambrano); Puerto Rico (Directora Dra. Hilda Quintana); Brasil (Directora: Dra. Leonor Scliar-Cabral).

La *Cátedra UNESCO* en Argentina está constituida por una sede principal y trece subseces ubicadas todas en universidades nacionales. Presentaremos en primer lugar estas subseces con sus respectivas coordinadoras, luego haremos referencia a los distintos eventos organizados por la *Cátedra UNESCO* para la lectura y la escritura, tanto a nivel Internacional como los pertenecientes a la sede Argentina. En tercer lugar se presentarán las numerosas investigaciones que se concretan en la sede principal y en las distintas subseces, centradas en el área de estudio de la cátedra, que poseen financiamiento a través de las secretarías de Investigación de las distintas universidades o de otros organismos nacionales de investigación. A continuación se desarrollarán las actividades de docencia que se canalizan fundamentalmente mediante dos vías: carreras específicas de posgrado y cursos o seminarios de capacitación y perfeccionamiento, actividades que permiten establecer una profunda articulación entre la universidad y el medio. Finalmente se presentará la Revista específica de la *Cátedra*, un vínculo esencial entre esta y el ámbito académico-científico.

### **Sede Argentina**

#### **Las subseces y sus coordinadoras**

Como mencionamos en el apartado anterior la Sede Argentina de esta *Cátedra* está conformada por la Sede Central y trece subseces ubicadas en universidades nacionales.

La inauguración oficial de la Sede Principal se realizó en 1998 con sede en la Universidad Nacional de Buenos Aires. A partir de ese momento la Dra. Arnoux comenzó a ampliar la Red y las primeras universidades en aceptar este nuevo desafío fueron la de Córdoba con la coordinación de la Dra. Magdalena Viramonte de Avalos (actualmente la coordinación está a cargo de la Mgtr. Cecilia Muse y la Mgtr. Silvana Marchiari); la de Rosario coordinada por la Dra. Zulema Solana y del Comahue con la Dra. Angela Di Tullio en el 2001. A fines de este año se incorpora la Universidad Nacional de Entre Ríos con la coordinación de la Dra. Mabel Pipkin y, a comienzos del 2002, la de Cuyo coordinada por la Mgtr. Susana Ortega de Hocevar. En el año 2004 se abren dos nuevas subseces: la de la Universidad de la Pampa, coordinada en primera instancia por la Dra. Graciela Salto y en la actualidad por Diana Moro y la Universidad de Catamarca con dos coordinadoras: Dra. María Elena Hauy y Mgtr. Lidia Aguirre. La Dra. Constanza Padilla de la Universidad de Tucumán asume la coordinación en el 2007. En el 2010 se producen dos nuevas incorporaciones: la Universidad Nacional de General Sarmiento, coordinada por la Prof. María Cecilia Pereira y la Universidad de Río Cuarto con la Dra. Alicia Vázquez. La universidad de San Juan, a través de la Dra. Josefa Berenguer pasa a integrar la red en el 2012 y, en el 2013, lo hace la Universidad de la Patagonia Austral con la Dra. Nora Muñoz y la de La Plata coordinada por la Dra. Angelita Martínez.

El siguiente mapa grafica la distribución geográfica de nuestra red que ha tenido un crecimiento constante desde 1998 a la fecha y que esperamos se acreciente con la incorporación de otras universidades.

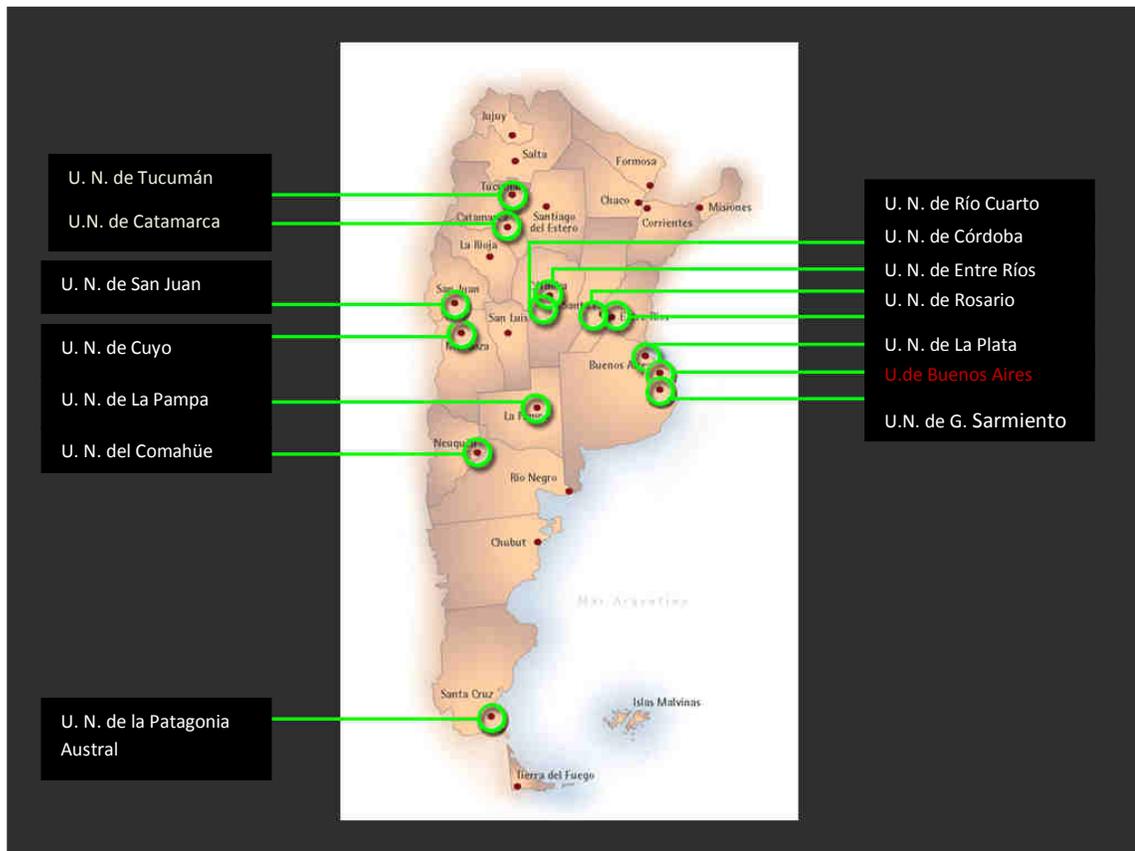


Figura 1: Distribución geográfica de la Sede y subsedes argentina de la Cátedra

## Los eventos específicos de la Cátedra

### Los congresos internacionales

En cumplimiento de las metas específicas de la *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina* se estableció, en sus primeras reuniones, la realización de un Congreso Internacional cada dos años en una de las Sedes principales. Los realizados hasta la fecha son siete:

- I Coloquio Internacional y III regional de la *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, organizado por la Sede principal de la Universidad del Valle de Colombia. Se concretó en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, 9 al 14 de diciembre de 2001.
- II Congreso Internacional: *Comprensión y Producción de Textos Escritos: De la Reflexión a la Práctica en el Aula*. Su organización estuvo a cargo de la Sede principal: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Tuvo lugar en Viña del Mar, Chile, 2 al 5 de mayo de 2003.
- III Congreso Internacional: *Prácticas discursivas para una nueva cultura educativa*, organizado por Sede México de la *Cátedra UNESCO*, posgrado en Ciencias del Lenguaje, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Departamento de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Tlaxcala y Departamento de Letras y Lingüística, Universidad de Sonora. Se realizó en Puebla del 4 al 18 de marzo de 2005.
- IV Congreso Internacional: *Lectura y Escritura: Discurso y Didáctica en el siglo XXI*, fue organizado por la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Puerto Rico. Se concretó en 18 al 22 de junio de 2007 en el Teatro del Recinto Metro.
- V Congreso Internacional: *El Dominio Discursivo como Ejercicio de la Democracia*. Fue organizado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador con el apoyo del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello y de los Institutos Pedagógicos de Barquisimeto, Caracas, Mácaro, Maracay, Maturín, Miranda, Rubio y Mejoramiento Profesional. Se realizó en Caracas, del 17 al 19 de junio de 2009.

- VI Congreso Internacional: *La Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura* y el Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte organizaron el Sexto Congreso Internacional de la *Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura*, entre los días 15 al 17 de junio del 2011, en ciudad de Barranquilla, Colombia
- VII Congreso Internacional: *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*, a cargo de la Sede Argentina y especialmente de la Subsele *Cátedra UNESCO Córdoba*: Facultad de Lenguas y CIFAL, Área de Lingüística Aplicada. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba en homenaje a los 400 años de la creación de esta institución. Se realizó en la ciudad de Córdoba. Argentina, del 6 al 8 de noviembre de 2013.

### **Congresos organizados por la sede principal y subseles argentinas**

- Primer Simposio de la Cátedra UNESCO de lectura y escritura. Inauguración Sede Principal. Buenos Aires, 26 y 27 de noviembre de 1998.
- I Coloquio Internacional Lectura y escritura de la Cátedra UNESCO, Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires 27 y 28 de noviembre de 2000.
- II Jornadas de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua. Universidad Nacional del Comahue. Inauguración subsele. San Carlos de Bariloche, 2, 3 y 4 de mayo de 2001.
- Seminario Internacional *Lectura, escritura y democracia*, Universidad Nacional de Entre Ríos. Inauguración subsele. Paraná, 29 de noviembre de 2001.
- Simposio Internacional *Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Instituto de Lectura y Escritura. Universidad Nacional de Cuyo. Inauguración subsele. Mendoza, 4 y 5 de abril de 2002.
- I Congreso Internacional *Educación, lenguaje y sociedad*, Universidad Nacional de La Pampa. Inauguración subsele. Santa Rosa, 1,2 y 3 de julio de 2004.
- I Jornadas de lectura y escritura: *Leer y escribir hoy: más allá de la alfabetización*. Universidad Nacional de Catamarca. Inauguración subsele. Catamarca 06 al 08 de octubre de 2004.
- II Jornadas de Lectura y Escritura. *Lectura y Escritura: caminos para la construcción del mundo*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca, 28,29 y 30 de junio de 2006.
- Primeras Jornadas de Lectura y Escritura. *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, Universidad Nacional de Tucumán. Inauguración subsele. Tucumán, 1, 2 y 3 de agosto de 2007.
- II Coloquio Internacional Escritura y Producción de conocimiento en Carreras de Posgrado. UBA. Buenos Aires, 30 de junio y 1º de julio de 2008.
- Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. *Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Inauguración subsele Los Polvorines. Buenos Aires. 11,12 y 13 de agosto de 2010.
- Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de lectura y Escritura *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Inauguración subsele. Río Cuarto, Córdoba. 9 y 10 de setiembre de 2010.
- Jornada de Apertura de la Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura. Subsele Universidad Nacional de San Juan. Inauguración subsele. San Juan, 17 de abril de 2012.
- Jornada de Apertura de la Cátedra UNESCO para la lectura y escritura. Subsele Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos, 15 de octubre de 2013.

### **Principales Líneas de Investigación y Mediación pedagógica**

#### **Lectura y escritura inicial**

- Evaluación del desarrollo morfosintáctico y fonológico en el Nivel Inicial de educación común. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo.
- Las oportunidades para el aprendizaje de vocabulario en la escuela primaria. Un estudio comparativo de situaciones naturales de enseñanza y de situaciones inducidas a partir de la lectura de textos expositivos. Universidad Nacional de Córdoba.

### **La lectura y la escritura en la escuela media**

- Programa: Lectura/escritura y los aprendizajes disciplinares en la escuela media. Incluye cuatro proyectos. Universidad Nacional de Rosario: a- Las pruebas de evaluación de la lectura/escritura en la escuela media. b- Los discursos específicos de la ciencia en la escuela media. c- La lectura de textos electrónicos utilizados en los procesos de aprendizajes disciplinares en la escuela media. d. Las prácticas de lectura y escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación.
- Re-producción escrita del texto expositivo en la escuela media y en los primeros años de la universidad. Análisis de aspectos léxicos, sintácticos y discursivos. Universidad Nacional de Córdoba.
- Enfoques plurales en la escuela secundaria. Impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de competencias lingüístico-discursivas e interculturales en adolescentes escolarizados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Importancia educativa de las estrategias de comprensión y aprendizaje en Ciencias Naturales. Universidad Nacional de San Juan.

### **Lectura y escritura en la educación superior**

- La lectura y escritura en la Universidad: géneros discursivos y patrones de razonamientos disciplinares. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Qué y cómo se lee y se escribe en la Universidad. Modos y lógicas de las Culturas Académicas. Universidad Nacional de la Patagonia Austral
- Lectura y disciplina. Los manuales universitarios. Universidad Nacional de San Juan.
- Indicadores de alfabetización académica para la formación de alumnos en carreras de informática. Universidad Nacional de San Juan.
- Nuestra identidad narrativa. Su construcción en material bibliográfico del ámbito universitario. Universidad Nacional de San Juan.
- La escritura académica como práctica cognitiva y social. Universidad Nacional de Córdoba.
- La adquisición del conocimiento y las competencias comunicativas en el nivel superior. Universidad Nacional de Catamarca.
- La escritura profesional y su enseñanza en el ámbito universitario. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Construcción discursiva de sujetos y objetos de saber en textos escritos a partir de fuentes por estudiantes de humanidades y ciencias sociales. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: la producción de conocimientos académico-profesionales. Universidad Nacional de Río Cuarto.

### **La enseñanza de la argumentación en los diferentes niveles educativos**

- Leer, escribir y argumentar en las disciplinas: Perspectivas y prácticas de estudiantes y docentes. Universidad Nacional de Tucumán.
- Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica. Universidad Nacional de Cuyo.
- Desarrollo de competencias para la producción de discursos argumentativos: interacciones verbales en el aula de primaria. Universidad Nacional de Cuyo.
- Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica. Universidad Nacional de Cuyo.
- El caso, el ejemplo y la reformulación como operaciones en escritos argumentativos de los campos académico y profesional. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- La lectura de textos argumentativos en el ámbito académico: incidencia de las representaciones sociales y de los conocimientos sociodiscursivos en la resolución de problemas que plantea la lectura. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Nuevas propuestas en didáctica de la Argumentación. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

### **Lectura y escritura en lenguas segundas y extranjeras**

- Comprensión y producción de textos científicos en la educación superior: análisis y prácticas pedagógicas desde una perspectiva interdisciplinaria. Universidad Nacional de Catamarca.
- Lingüística del corpus y estudios de géneros o tipos textuales como herramienta para mejorar la comprensión lectora en inglés en ámbitos académico-científicos. Universidad Nacional de San Juan.
- El inglés con propósitos específicos en la universidad: los textos de la especialidad. Universidad Nacional de San Juan.
- El texto argumentativo en inglés: su producción escrita. Universidad Nacional de San Juan.

### **La lectura literaria**

- De sujetos, prácticas y saberes en el aula de Lengua y Literatura. Universidad Nacional de la Pampa.
- La lectura literaria como proceso socio-cognitivo. Primera parte: identificación y caracterización de los procesos involucrados en lectores adultos, normales y competentes de habla hispana. Universidad Nacional de Cuyo.
- La escritura de ficción como práctica educativa. Su rol en el logro de competencias escritoras. Universidad Nacional de Catamarca.
- La interpretación: competencia capital en lectura literaria. Universidad Nacional de Catamarca.
- El Instituto de Profesores Artigas, de Montevideo, se ha integrado a la subsección Catamarca a través de Stella Emmi.

### **Estudios de glotopolítica**

- El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades /diferencias. Universidad de Buenos Aires.
- Políticas del lenguaje: Prácticas y representaciones en torno a la integración social, nacional y regional. Universidad de Buenos Aires.
- Planeamiento del lenguaje en el MERCOSUR: estudio glotopolítico y propuestas para la enseñanza media. Universidad de Buenos Aires.

### **Enseñanza gramatical y texto escrito**

- Junto al río. El uso de conectores discursivos para mejorar el desempeño estudiantil en escuelas secundarias suburbanas. Universidad Nacional de San Juan
- Modalidad, gramática y cognición: Configuraciones discursivas con adverbios periféricos del español. Universidad Nacional de Cuyo
- Gramática y discurso en la educación lingüística cordobesa: índices de riqueza léxica y madurez sintáctica en la producción escrita adolescente. Universidad Nacional de Córdoba.

### **Escritura y producción de conocimientos en las carreras de postgrado**

- El continuum escrituralidad-oralidad en Discursos Académico-Científicos: La defensa de tesis. Universidad Nacional de Cuyo.

### **Posgrados Sede Argentina**

Todos los miembros de la Cátedra colaboran en los distintos posgrados en Ciencias del Lenguaje que se dictan en sus universidades de procedencia.

Los referidos específicamente a los temas de Lectura y Escritura son:

- Especialización en procesos de lectura y escritura. Universidad de Buenos Aires.
- Especialización en prácticas sociales de lectura y escritura. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Maestría en Lectura y Escritura. Universidad Nacional de Cuyo.

### Revista de la Cátedra

En la reunión de miembros de *Cátedra UNESCO* realizada en Barranquilla, Colombia, en ocasión del VI Congreso Internacional se tomó la decisión de efectuar una publicación científica específica de la *Cátedra*. Se confió la edición de la mencionada publicación a la Mgtr. Susana Ortega de Hocevar, de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Se abrió la convocatoria para la elección del nombre y resultó electa la siguiente denominación: *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*.

### Fundamentación del nombre

La traslación como desplazamiento y proyección acompaña nuestro ser/estar en el lenguaje. Discurremos entre oralidad y escritura, entre diversos sistemas semióticos y soportes, entre lenguas maternas y lenguas segundas o extranjeras, entre registros, entre géneros, entre lo dicho, lo no dicho y lo por decir, entre las palabras de los otros y las nuestras que diversamente nos habitan.

Focalizar las traslaciones desde, dentro, hacia, entre la lectura y la escritura no implica dejar de convocar aquellos otros movimientos que nos conforman como humanos históricamente situados en una contemporaneidad con ritmos y alcances desiguales.

### El logo que la identifica

Su diseño fue confiado al Arq. Fernando Hocevar quien interpretó la fundamentación de la siguiente manera.



Figura 2: Logo de la Revista Traslaciones

### A modo de cierre

Este breve recorrido por las principales actividades e investigaciones que realiza la Sede Argentina de la *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina* nos permite apreciar que se trata de una *Cátedra* muy activa que cumple acabadamente con los propósitos que le dieron origen.

Ha logrado instalar la problemática de la lectura y la escritura en catorce universidades nacionales en las que se genera conocimiento a partir, fundamentalmente, de dos vías: a- las numerosas investigaciones que se realizan subsidiadas y avaladas por distintos organismos y b- las tesis de las distintas carreras de posgrado que se dictan en el marco de esta *Cátedra*.

Este conocimiento se difunde rápidamente a través de las numerosas publicaciones que se originan en las distintas subsedes, publicitadas a través del *Boletín Digital de la Cátedra* y, además, en los Congresos que se realizan cada dos años, tanto nacionales como internacionales. La dinámica impuesta a estos eventos hace que todos los años se realice uno, nacional en los años pares e internacional en los impares. Esta acción genera un alto impacto en el medio por la presencia de gran cantidad de especialistas invitados y de expositores que presentan sus investigaciones.

Asimismo se ha logrado un activo intercambio de conocimientos no solo entre las universidades mencionadas de nuestro país sino también con todas las que integran la Red de la *Cátedra* en América Latina con lo que se logra una transferencia del conocimiento a nivel internacional, sin que existan fronteras.

## Bibliografía

- González Pérez, J. R. Las Cátedras Unesco. (2008) *Investigación y Postgrado* [online]. 23 (3) [citado 2014-09-29], 321-344. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S131600872008000300015&lng=es&nr\\_m=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131600872008000300015&lng=es&nr_m=iso)
- UNESCO. (1991). Actas de la Conferencia General. Volumen 1. Resoluciones. "Programa para 1992-1993. Áreas principales del programa. La educación y el porvenir. En el marco del programa 1.2. "La educación para el siglo XXI", resolución 26C/1.1 c) ii), París.
- UNESCO. (2002). Modalidades de Participación en el Programa UNITvVIN y Cátedras UNESCO París.
- 

Susana Ortega de Hocevar es Magister 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 subsección 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.

---

# LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN EL INICIO DEL NIVEL SUPERIOR: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL EJEMPLO

---

Susana Beatriz Nothstein

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

Instituto del Desarrollo Humano – Universidad Nacional de General Sarmiento

Ciclo Básico Común- Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires - ARGENTINA

---

## Introducción

Los textos predominantemente argumentativos, cuya lectura suele ser habitual en el Nivel Superior, tienden a ofrecer algunas dificultades a los estudiantes que ingresan a este nivel. En general, en los espacios anteriores, se han privilegiado otras prácticas lectoras. La lectura de la argumentación, como ha sido señalado por diversos investigadores, demanda algunas habilidades específicas, entre las que es necesario considerar el modo como el lector reconstruye el problema que desencadena la argumentación y la manera en que interpretan las diversas técnicas a partir de las cuales se despliegan los argumentos que sustentan los puntos de vista. Atendiendo a estas cuestiones, en el marco de dos proyectos de investigación dirigidos por María Cecilia Pereira, en la Universidad Nacional de General Sarmiento<sup>1</sup>, hemos indagado acerca de las problemáticas más frecuentes y las intervenciones pedagógicas posibles para superarlos. En este trabajo, nos centramos especialmente en la técnica del ejemplo, debido a su elevada presencia en muchos de los textos que los ingresantes, particularmente en el campo de las ciencias sociales y humanas, leen.

Mediante una sistematización de las diversas funciones del ejemplo en la argumentación, realizada por el estudio de corpus trabajado y de la bibliografía sobre el tema, esta presentación se propone una descripción y un análisis de los problemas que una lectura no adecuada de las técnicas argumentativas, en este caso –como se señaló– el ejemplo, trae y de su incidencia en la comprensión global del texto. Se analizaron, para ello, exposiciones producidas por estudiantes, derivadas de la lectura de diversos artículos predominantemente argumentativos, en los que se recurre al ejemplo con distintas finalidades. Asimismo, se consideraron las intervenciones pedagógicas que mediaron el acceso a los textos con el objetivo de incidir en el desarrollo de la competencia lector de los estudiantes.

## Diversas perspectivas teóricas en torno al ejemplo

El ejemplo como recurso en función de la argumentación ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Haciendo un recorrido cronológico por algunas de ellas, desde la Retórica, consideraremos los aportes de Aristóteles y de Quintiliano. Aristóteles define al ejemplo como una inducción, ya que su efecto demostrativo se logra sobre la base de muchos casos; reconoce dos tipos: la parábola y la fábula que corresponden, respectivamente a la citación de hechos del pasado y al caso creado por el propio orador. Considera que la parábola suele tener mayor eficacia persuasiva en tanto los acontecimientos evocados y la

---

<sup>1</sup> Las investigaciones referidas son “La lectura de textos argumentativos en el ámbito académico: incidencia de las representaciones sociales y de los conocimientos sociodiscursivos en la resolución de problemas que plantea la lectura” y “El caso, el ejemplo y la reformulación como operaciones en escritos argumentativos del campo académico y profesional”, dirigidas por la profesora María Cecilia Pereira en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) durante los períodos 2008-2010 y 2011-2013, respectivamente.

relación entre ellos aparentan una mayor naturalidad. Quintiliano, por su parte, señala que el ejemplo es la inclusión, en el discurso, de un hecho sucedido o como ha sucedido, el cual resulta útil para probar lo que se pretende. Acuerda con Aristóteles en su preferencia por los casos reales a los que atribuye, también, mayor efectividad para incidir en el auditorio.

Ya en el siglo XX, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) y Perelman (1977), retomando las reflexiones de la Retórica clásica, afirman que el ejemplo permite establecer una regla general a partir de un caso particular y conocido. Asimismo, indican que para su eficacia en términos argumentativos, es bueno que aparezca como un caso particular de una regla y que la relación entre ambos, aunque construida mediante el lenguaje, se presente como natural.

También en el siglo XX, desde la lógica natural, Miéville (1983) estudia el ejemplo en relación con la argumentación y le atribuye dos funciones. Así, el ejemplo puede ilustrar la propiedad característica de un conjunto de casos o construir esa propiedad. Identifica dos partes en los discursos que incluyen ejemplos: la ejemplificadora y la ejemplificada. La primera es el ejemplo mismo, un conjunto de objetos a los que el discurso atribuye una característica, a la vez precisa y precisada; la segunda, que puede proceder o seguir a la primera, contiene el tema del discurso que el ejemplo ilustra, apoya, estructura; en otras palabras, el nombre, la descripción o definición de la propiedad característica. Miéville indica que los procedimientos de ejemplificación están ligados a un efecto de clausura, debido a que la producción de un ejemplo remite a referentes preexistentes.

Miéville postula, además, niveles de comprensión del ejemplo. Distingue tres posibles situaciones:

- a) extracción de una definición conceptual del ejemplo; este constituye una instancia de la propiedad;
- b) puesta en relieve de la existencia de un vínculo indisoluble entre la propiedad característica y el objeto particular al que el discurso la atribuye;
- c) vinculación de la propiedad al ejemplo sin recuperar la definición conceptual.

Los autores coinciden en la fuerza persuasiva que le otorga al ejemplo su carácter natural. Asimismo, podemos agregar que la estructura narrativa de esta técnica facilita la comprensión de un público no especializado en una temática o campo determinados.

### **Funciones del ejemplo en textos predominantemente argumentativos**

Los trabajos e investigaciones realizados con textos predominantemente argumentativos nos han permitido reconocer dos funciones centrales que el ejemplo asume en ellos. Una función es la captación del lector. Se presenta un caso que llama la atención pero que, también, orienta respecto de la posición del autor. A veces es retomado como un elemento probatorio más en el desarrollo del texto. Para ilustrar lo anterior, es posible considerar el artículo del filósofo italiano Claudio Magris, “Razones de la ley, razones del corazón”. En él, Magris defiende la postura de que la racionalidad de la ley debe prevalecer sobre las razones del corazón. Para introducir su punto de vista, evoca una sentencia que, en España, permitió que se liberara a un hombre que había sido condenado por desconectar a su mujer, en estado terminal, de un respirador artificial. Centra su reflexión en el consenso unánime que tal caso generó en la sociedad.

Una sentencia reciente, que ha absuelto a un hombre acusado de haber quitado el respirador que mantenía viva a su esposa, desde hacía meses en estado de coma irreversible (y en condiciones tales como para inducir a los jueces a dudar de que se la pudiese considerar viva), fue recibida, comprensiblemente, por un consenso prácticamente unánime. Se felicitó a los jueces por haber sabido resolver humanitariamente, si bien recurriendo a un expediente jurídico probablemente frágil, un caso extremo de conflicto entre una intolerable desesperación individual y la norma que, defendiendo universalmente la existencia y el derecho de todos los individuos, prohíbe matar.

Está bien que esos jueces hayan encontrado la forma de no agravar inútilmente un dolor con otro dolor. Sin embargo, muchos comentarios favorables a esa sentencia tuvieron un tono desconcertante y revelaron una mentalidad cada vez más difundida y preocupante: la intolerancia a la ley en general y a sus normas. En ese veredicto no se vio una excepción trágica, aceptable por la tragedia de esa situación excepcional, sino más bien una feliz victoria de las razones del corazón sobre las de la ley, el momento liberador de un proceso que debería llevar a debilitar cada vez más la fuerza imperiosa del derecho para escuchar cada vez más la voz de cada individuo singular, su irrepetible e inflexible estado de ánimo, que lo induce a realizar sus acciones, incluso aquellas que perjudican gravemente a las normas y también a las personas.

No se trata sólo de la eutanasia, que es un hecho entre tantos otros, sino de todo un comportamiento del individuo frente a los dramas de la existencia. La ley, se ha oído repetir, “no puede contener a toda la vida, sus infinitos vaivenes y complicaciones, sus elecciones trágicas y sus dilemas”.

Todo esto es cierto, y hasta obvio. [...]. Pero todo esto no descalifica la ley. El derecho no es una burda reducción de las diversidades y complicaciones humanas; no ignora que cada individuo es un abismo único, con frecuencia insondable, de sentimientos y se encuentra implicado en contradicciones irrepetibles.

Claudio Magris. “Razones de la ley, razones del corazón”, *La Nación*, 15-6-2002.

La otra función, a la que en general aluden los estudios sobre el ejemplo, es la de técnica probatoria. En estos casos aparece en el despliegue de argumentos. El filósofo Jesús Mosterín, en un ensayo titulado “La buena muerte”, se posiciona a favor de la legalización de la eutanasia ya que, de acuerdo con su postura, el individuo tendría derecho a decidir sobre su muerte. Presenta, entonces, diversos casos que le permiten confirmar su postura: algunos de la ficción y otros reales.

Cuando, a pesar de todo, las instituciones y las leyes nos ningunean en tan grave trance, sólo nos puede salvar el amor, la ayuda de una mano amiga y desinteresada.

El Oscar a la mejor película y al mejor director de 2004 ha recaído en *Million dollar baby*, de Clint Eastwood. Maggie quiere llegar a ser campeona de boxeo y, cuando está a punto de conseguirlo, sufre un feroz ataque que le deja tetrapléjica, con la columna deshecha y la pierna amputada. Esa muerte en vida, mantenida artificialmente, ya no tiene sentido para ella, que sólo desea morir de verdad, y lo desea con toda su alma.

Aunque ella misma no puede moverse, al final obtiene la eutanasia de la mano de Frankie, su entrenador, el único que la quiere y la respeta, el único dispuesto a correr riesgos para que la voluntad de Maggie se cumpla.

También el Oscar a la mejor película extranjera, además de un montón de premios Goya, ha galardonado a otra película que celebra la eutanasia por amor, *Mar adentro*, de Alejandro Amenábar, basada además en hechos reales.

Javier Bardem recrea el drama del tetrapléjico gallego Ramón Sampedro, al que un accidente dejó inmovilizado en 1968 y que quería morir. Como nadie se atrevía a ayudarlo, pasó los cinco últimos años de su vida batallando inútilmente en los tribunales en busca de una autorización legal para morir dignamente y para que alguien pudiera ayudarlo sin peligro. La historia acaba bien, pues una mujer buena y sencilla, Ramona Maneiro (en la película, Rosa), se enamora de él y cumple su voluntad, suministrándole el veneno en 1998.

Jesús Mosterín. “La buena muerte”, *El País*, 12-04-05

En 1990 su cerebro [el de Terri Schiavo] sufrió un daño profundo e irreversible por una parada cardíaca. Desde entonces fue mantenida en vida como un vegetal humano. En 1998 su marido pidió que le retirasen los tubos. Aunque los jueces de todas las instancias dieron repetidamente la razón al marido, los políticos de la ultraderecha cristiana se interfirieron en los procesos judiciales para prolongar la vida vegetativa de Terri. En 2003 el Parlamento de Florida aprobó una ley especial, Terri's Law, que autorizaba al gobernador Jeb Bush a ordenar la re inserción de los tubos que los jueces habían ordenado retirar, ley que Jeb firmó al instante y usó de inmediato para que el esperpento continuase. Un año después, el Tribunal Supremo de Florida declaró dicha ley inconstitucional. En febrero de 2005, el Congreso de los Estados Unidos se reunió precipitadamente en periodo de vacaciones para permitir que un tribunal federal volviera a intubar a Terri y el presidente George W. Bush regresó desde Texas en avión para firmar inmediatamente la ley. De todos modos, de nada sirvió tanta maniobra. El tribunal federal de apelación rechazó de nuevo la pretensión fundamentalista y ordenó que los tubos siguieran retirados. En ese clima exaltado nadie se atrevía a mencionar siquiera la eutanasia, así que finalmente se dejó que la pobre mujer muriera por deshidratación a lo largo de dos semanas.

Jesús Mosterín. “La buena muerte”, *El País*, 12-04-05

Retomando el marco teórico, en los ejemplos que el autor alude hay ciertas regularidades que dan lugar a una regla: la legalización de la eutanasia permitiría a cada uno decidir sobre el momento de morir y evitar que este dependa de una mano amiga.

## Dificultades en la lectura de ejemplos

En el marco de diversos talleres de lectura y escritura, ubicados en el inicio de los estudios superiores, hemos detectado algunas dificultades en los estudiantes para resignificar el ejemplo en función de la argumentación. Se presentarán, a continuación, algunos casos los cuales permiten sistematizar tendencias predominantes.

En relación con el artículo de Magris, referido en el apartado anterior, en el que el filósofo incluía un ejemplo con el objetivo de captar la atención del lector al presentar la problemática, presentamos dos fragmentos de exposiciones de estudiantes.

### *Texto n.º 1:*

En este texto, el italiano Claudio Magris explica y desarrolla dos puntos de vista acerca del acto cometido por este hombre quien fue acusado de haber quitado el respirador que mantenía viva a su esposa, desde hacía meses en estado de coma irreversible.

El autor habla de las maneras en las cuales este se podría haber resuelto. Este caso, como dice el texto, se podría haber resuelto de dos maneras, una por el lado estricto de la ley o por un lado más humanitario que es el que se empleó.

### *Texto n.º 2:*

Claudio Magris en “Razones de la ley, razones del corazón” expone el tema de la eutanasia. Se basa en el caso de un hombre que desconectó a su mujer de un respirador que la mantenía viva luego de estar meses en coma irreversible. El hombre fue absuelto por los jueces.

Tanto en el Texto n.º 1 como en el n.º 2 se advierte que el ejemplo es interpretado como el caso que plantea el tema del artículo, es decir, el alumno señala que el texto se refiere al hecho concreto de la sentencia. Si nos detenemos más puntualmente en cada uno de los fragmentos, en el primero, no se lee tampoco la orientación argumentativa del texto o se la diluye. En tal sentido, Magris no explica puntos de vista sino que sostiene una posición. Por otra parte, no se manifiesta a favor ni en contra de la persona alcanzada por la sentencia; lo que hace es problematizar acerca del cómo la sociedad entiende el papel de la ley. En el segundo caso, no se lee la orientación argumentativa de la fuente y se deriva, equivocadamente, del ejemplo el tema del artículo. Estas modalidades de lectura comprenden el 45% de la totalidad de las producciones (22 de 48).

En cuanto a la función probatoria del ejemplo, un 36% de las producciones (9 de 48), retomaba los ejemplos como argumentos y no como casos de los que era posible inferir una generalización.

### *Texto n.º 3:*

Para argumentar su postura, Mosterín narra lo que sucede en la película *Million dollar baby*: Maggie, tetrapléjica después de un accidente, desea morir y como no le dejan aplicar la eutanasia de modo legal consigue que su entrenador cumpla su deseo. El autor presenta otra razón: la historia de la película *Mar Adentro...*

### *Texto n.º 4:*

El filósofo sostiene su hipótesis con el relato de la historia de Terri Schiavo a quien le negaron la eutanasia y murió de deshidratación, sin dignidad.

Los enunciados claramente colocan los ejemplos en el status de argumentos: “sostiene su hipótesis con el relato de Terri Schiavo”.

Si miramos los textos anteriores a la luz de los niveles de comprensión del ejemplo sistematizados por Miéville, podemos observar que se acercan a lo que para él es la vinculación de la propiedad al ejemplo sin recuperar la definición conceptual o la regla. Esto indica un límite mínimo de aprehensión en la medida en que no se logra la vinculación con un aspecto más general.

## Hacia la superación de las dificultades

La sistematización anterior resulta poco significativa si no nos interrogamos acerca de sus razones y no buscamos modos de intervenir, desde las prácticas de lectura, para superar las dificultades que los casos analizados presentan. En relación con lo primero, es decir, identificar las causas, es posible afirmar que el ejemplo requiere la elaboración de inferencias por lo que el lector debe completar información que no es

“visible” en el texto. Desde el marco de la Psicología Cognitiva, Van Dijk y Kintsch (1983), señalan que un lector interactúa con un texto que producido por un autor que, de acuerdo con su sistema cognitivo, ha dejado huellas, instrucciones acerca de cómo debe comprenderse el texto. Sin embargo, el sistema cognitivo de quien lee puede no ser coincidente con el de quien produce y ello obliga al primero a llevar a cabo estrategias inferenciales, actividades mentales que permiten ir de lo particular a lo general, de lo abstracto a lo concreto.

También Eco (1979), desde la semiótica textual, estudia los movimientos cooperativos del lector con el texto. De este modo, quien lee confronta la manifestación lineal del texto con los códigos y subcódigos que le proporciona la lengua, y con la competencia enciclopédica a la que la lengua remite. Resulta necesario también atender a los significados contextuales que remiten a la elaboración de inferencias basadas en cuadros intertextuales como la organización de un texto argumentativo, las funciones que el ejemplo tiene en ellos.

En cuanto a la intervención pedagógica, es necesario prever actividades de lectura que favorezcan la generación de inferencias que los estudiantes, en algunas ocasiones, no están en condiciones de hacer. Para los ejemplos presentados, cuyos casos correspondían a ejercicios iniciales de los cursos, se realizó una lectura conjunta (alumnos y docentes) de cuatro producciones que mostraban diversos modos de aprehensión de las fuentes. En trabajos anteriores, nos hemos referido a la eficacia de estas estrategias pedagógicas (Diab, Nothstein y Valente, 2007a y b). La reflexión suscitada, que permitió explicitar aspectos discursivos y enunciativos, dio lugar a que aquellos estudiantes que mostraban mayores dificultades pudieran, en la reescritura de sus textos, mostrar algunos avances. Se presentan a continuación dos reformulaciones:

***Texto n.º 1:***

*Primera versión:*

Claudio Magris en “Razones de la ley, razones del corazón” expone el tema de la eutanasia. Se basa en el caso de un hombre que desconectó a su mujer de un respirador que la mantenía viva luego de estar meses en coma irreversible. El hombre fue absuelto por los jueces.

*Segunda versión:*

Claudio Magris en “Razones de la ley, razones del corazón” basándose en el tratamiento que se le dio en los medios al caso de un hombre absuelto por los jueces a pesar de que desconectó a su mujer de un respirador que la mantenía viva luego de estar meses en coma irreversible se cuestiona cuál es el lugar de la ley en la sociedad actual.

***Texto n.º 2:***

*Primera versión:*

Para argumentar su postura, Mosterín narra lo que sucede en la película *Million dollar baby*: Maggie, tetrapléjica después de un accidente, desea morir y como no le dejan aplicar la eutanasia de modo legal consigue que su entrenador cumpla su deseo. El autor presenta otra razón: la historia de la película *Mar Adentro...*

*Segunda versión:*

Mosterín considera que cada persona debe tener el derecho de decidir sobre su muerte y que la ley no debe ningunearla. Si sucede esto, la persona depende de una mano amiga, como en la película *Million dollar baby*: Maggie, tetrapléjica después de un accidente, desea morir y como no le dejan aplicar la eutanasia de modo legal consigue que su entrenador cumpla su deseo.

A pesar de que quedan aspectos mejorables, las reescrituras evidencian que se ha leído la orientación argumentativa de las fuentes y que se han reconocido las funciones de los ejemplos de modo más adecuado que en las primeras versiones. El esquema global del ejemplo puede andamiar la lectura correcta de la fuente. De este modo, se contribuye a la adquisición de estrategias lectoras.

## **Conclusiones**

En este trabajo nos hemos ocupado de sistematizar y vincular diversos estudios en torno al ejemplo en la argumentación. Asimismo, hemos presentado los resultados de nuestras investigaciones en relación con las funciones que esta técnica asume. La revisión anterior resulta significativa para, a partir de ella, analizar

las tendencias lectoras de los estudiantes. En tal sentido, observamos que las mayores dificultades se encuentran en la conceptualización y en la jerarquización de la información que las fuentes proporcionan.

El trabajo en el aula debería, entonces, centrarse en la adquisición de competencias lectoras. El esquema global de la técnica, como hemos visto a partir de los aportes de Miéville, puede constituir un andamiaje posible hacia una lectura adecuada de una fuente. La tendencia hacia un tipo de lectura muestra los diversos estadios entre los límites máximos y mínimos de aprehensión de los contenidos.

La comprensión de un texto argumentativo no se logra únicamente con el conocimiento de los géneros en los que predomina esta trama, sino que es necesario profundizar en el modo como se construye la argumentación, en otras palabras, comprender una fuente argumentativa es posible si se aprende a leer en clave argumentativa. De este modo, el estudiante se aproximará a la representación que el orador tiene de los valores y conocimientos de aquel para quien escribe. Se constituirá paulatinamente en un lector crítico, que se apropió de lo que lee, lo objetiva y se posiciona frente a ello.

### **Bibliografía**

- Aristóteles. (2005). *El arte de la retórica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Borel, M.-J., J.B. Grize y D. Miéville, (1983). *Essai de logique naturelle*, Berne, Francfort/M., New York: Peter Lang.
- Diab, P.; S. Nothstein y E. Valente. (2007a). "Hacia la lectura a partir de la/s propia/s lectura/s. Las prácticas de la lectura en el inicio de la vida universitaria". Ponencia presentada en 10º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro *Los caminos de la lectura*. Buenos Aires.
- (2007b). "Hacia la escritura a partir de la/s propia/s lectura/s". Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura: *Lectura y escrituras críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Perelman, Ch. (1977). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Colombia: Grupo Editorial Norma. 1997.
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Quintiliano, M. F. (1994). *Instituciones oratorias*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

---

Susana Nothstein es Profesora y Licenciada en Letras por la UBA, donde está terminando la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura. Es docente en talleres de lectura y de escritura en el nivel terciario y universitario. Sus investigaciones se vinculan con la pedagogía de la lectura y la escritura. Es coautora de *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura* (UNGS, 2009, 2011); *Recorridos. Secuencias para la enseñanza de la Lengua y la Literatura* (UNGS, 2011) entre otros. Ha coordinado, en colaboración, *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones y representaciones* (Biblos, 2010) y *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo* (Biblos, 2014).

---

# LECTURA Y DISCIPLINA. LOS MANUALES UNIVERSITARIOS

---

Josefa A. Berenguer

[jbereng@ffha.unsj.edu.ar](mailto:jbereng@ffha.unsj.edu.ar)

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Universidad Nacional de San Juan

San Juan – ARGENTINA

---

“Cada comunidad organiza, explícita o implícitamente, sus prácticas de lectura y sus representaciones a partir de la lectura particular de un texto particular...” (Chartier, R. 1999:159)

## Introducción

El proyecto “Lectura y disciplina. Los manuales universitarios” se inscribe en una línea de trabajo en que se aborda la lectura como un estudio complejo que involucra a la vez procesos, productos y prácticas relativas al uso del lenguaje y los discursos. Los antecedentes más cercanos están constituidos por las investigaciones “Leer San Juan” (2003 – 2004); “Leer en la universidad” (2006-2007) y “La lectura de textos académicos en la universidad” (2008-2010).

Pueden incluirse también como antecedentes proyectos de transferencia y extensión vinculados al tema de la lectura y un conjunto de trabajos e investigaciones sobre comprensión de textos escritos y problemáticas de la lectura que se llevan a cabo en las Universidades de Cuyo, Córdoba, Buenos Aires muchos canalizados y documentados en la Cátedra UNESCO

El proyecto se propone como objetivo general *Indagar procesos de interpretación en la lectura de manuales universitarios disciplinares*, que se concretiza en dos objetivos específicos:

- *Describir operaciones interpretativas puestas en juego en el tratamiento de términos en la lectura de manuales disciplinares por alumnos de diversas carreras.*
- *Describir operaciones interpretativas relativas a la modalidad epistémica en la lectura de manuales disciplinares.* (El énfasis me pertenece).

## Perspectiva teórica

La investigación se inscribe en una concepción de la lectura fundada en teorías del discurso social y teorías lingüísticas del texto/discurso.

El punto de partida teórico de la investigación se sustenta en el concepto de discurso, tomado en su acepción más amplia: un modo de entender el lenguaje que, en lugar de verlo como una estructura arbitraria, lo entiende como la actividad de sujetos inscriptos en contextos determinados. A partir de esta concepción, la lectura es considerada una práctica discursiva, lo cual supone pensarla en su dimensión de institución social. Como tal está regulada por la acción de fuerzas similares a las que actúan sobre otras instituciones: incluye procesos de producción, distribución y consumo de textos; y la naturaleza de dichos procesos varía entre los diferentes tipos de discurso de acuerdo con factores sociales (Chartier, 1999: 113, 157).

Analizar la lectura desde este punto de vista conlleva el concepto de “interpretación” (Arnoux, E. 2006: 19) diferenciado del de comprensión de discurso, que supone la impregnación de los elementos lingüísticos en la toma de sentido. En la interpretación hay selección, elaboración y entra en juego la multicodidad del discurso, su heterogeneidad constitutiva (Palou de Carranza, 2002). Interpretar es inscribir un intercambio en un género discursivo que instaura un contrato de habla, el cual refleja el

estatuto de los locutores y los objetivos del intercambio e instituye una organización particular del discurso. Todos los dominios que subyacen al proceso de interpretación dependen del entorno sociocultural de los locutores (e intérpretes): el conocimiento y la familiaridad de los géneros discursivos, las representaciones de las relaciones sociales, la imagen de sí, los conocimientos y la familiaridad con los usos y representaciones del lenguaje.

Para operar en el análisis de la lectura, se selecciona específicamente la categoría “manual universitario” (o libro de texto) que es un género discursivo omnipresente en el ámbito académico. Esta clase agrupa textos escritos impresos en forma de libro de temáticas disciplinares (física, lingüística, semiótica), destinados por un lado al uso en un curso como instrumento de diversas tareas educativas mediadas por el profesor, y por otro, al estudio personalizado por parte del alumno en tareas de repaso o realización de ejercicios propuestos (Cubo de Severino, L. 2007: 125). Los manuales corresponden a la comunicación de las comunidades discursivas académicas que los producen y consumen con un planteamiento didáctico para ampliar el círculo de estas comunidades hacia los estudiantes en las diversas áreas de conocimiento (Salvador 2005: 77). Desde un punto de vista lingüístico, se caracterizan por la presencia del léxico especializado de una disciplina científica, de la sintaxis propia de registros formales de la lengua y formas particulares de modular la enunciación según los parámetros del contexto (Salvador 2005: 75).

Se aborda la lectura de textos académicos de disciplinas centrales para las carreras de Letras, Ingeniería, Comunicación, Ingeniería y Turismo de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ): Lingüística, Semiótica, Física y Geografía.

Para el estudio de la interpretación que la lectura involucra se analizan operaciones de “reformulación interdiscursiva” (Arnoux, 2006: 97). En un sentido amplio se entiende por reformulación a la transformación de una unidad discursiva de tamaño variable, texto fuente, en otra que se supone semánticamente equivalente. Este procedimiento adopta formas muy variadas de acuerdo con el género discursivo al que se aplica y al nivel en el que interviene.

## Metodología

En líneas generales, la investigación se caracteriza por el empleo de estrategias cualitativas para relevar dimensiones significativas de las prácticas discursivas de lectura y por la aplicación del Análisis del Discurso.

La concepción discursiva adoptada en la investigación se manifiesta también en decisiones relativas al enfoque metodológico tanto en lo que respecta a la selección de textos como al proceso de elaboración y aplicación de las pruebas de lectura.

## Los datos

La recolección de datos se cumplió en dos instancias que han dado lugar a dos corpus diferenciados:

a-Cuatro conjuntos de materiales de archivo, integrados por textos de manuales disciplinares correspondientes a las áreas Lingüística, Semiótica, Física y Geografía, de uso efectivo en las cátedras.

En el caso de la carrera de Letras, los materiales seleccionados corresponden al ámbito de las Ciencias del Lenguaje. Todos los textos pertenecen a autores de habla hispana, son caracterizados como manuales y forman parte de la bibliografía que los estudiantes de la carrera de letras de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ deben consultar: *Curso Universitario de Lingüística General*, (Moreno Cabrera Juan C.), *Manual de gramática del español* (Di Tullio, Angela), *El comentario gramatical* (Kovacci, Ofelia), *La sintaxis* (Hernanz, Ma. Lluisa y Brucart, José M), *Sociolingüística* (López Morales, Humberto), *El abecé de la Pragmática* (Reyes Graciela), *Manual de semántica histórica* (Santos Domínguez, L. A y Espinosa Elorza, R. M), *Las cosas del decir* (Calsamiglia, H. y Tusón, A).

El corpus de textos seleccionado para los alumnos de comunicación incluye: “Signos convencionales y naturales: comunicación y cultura” (18 a 22), en *¿Qué es la semiología? Didáctica de los signos y los discursos sociales* (Jorge Warley), “La semiología como cruce disciplinario: el ‘deber ser’ del semiólogo” (del manual de Jorge Warley arriba citado), “Unidades mínimas del sentido” (29 a 43), capítulo 2, del manual *Metodología del análisis semiótico* (D. Blanco y R. Buen), “El cuerpo: una torta de mil hojas. Cinésica y proxémica” (151 a 155) del manual *La danza de los signos. Nociones de semiótica general* (Victorino Zecchetto).

Los textos seleccionados para la lectura de Física corresponden a dos manuales clásicos en la enseñanza de la disciplina en las carreras de Ingeniería: *Física* (Paul A. Tipler) y *Física. Parte II* (David Halliday y Robert Resnick). El inventario de materiales abarca los textos: “Refracción” (691-693); “¿Ondas o partículas?” (881-684); “El ojo” (739-741) en *Física* (Tipler, P); “La rapidez de la luz” (383-385); “La

naturaleza y la propagación de la luz”; “Fuentes y observadores en movimiento” (388-390); “Los instrumentos ópticos” (442-445); “Reflexión y refracción-ondas y superficies esféricas”; “Introducción” (485-487) en *Física. Parte II* (Halliday, D. y R. Resnick)

En el caso de los alumnos de la carrera Licenciatura en Turismo, se trabajó con el manual *Hotelería y Turismo. Productos y destinos turísticos nacionales e internacionales* (Jiménez Abad, C. E) que se usa en la asignatura Geografía Turística I de segundo año de la carrera. De este manual se seleccionaron el capítulo 1 “Galicia, Asturias, Cantabria y el País Vasco”, y el 8 “Iberoamérica”.

b-Pruebas de lectura correspondientes a cada una de las disciplinas mencionadas.

El corpus de datos quedó integrado por:

- 32 pruebas de alumnos de la asignatura Sintaxis y Semántica de Español que pertenece al segundo año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Letras (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ).
- 30 pruebas de alumnos de la asignatura de Semiótica y Comunicación que corresponde al segundo año de las carreras Tecnicatura en Publicidad y Propaganda y Licenciatura en Comunicación Social, (Facultad de Ciencias sociales, UNSJ).
- 59 pruebas de alumnos de la asignatura Física II que se despliega en segundo año del Ciclo Básico de las carreras de Ingeniería (Facultad de Ingeniería, UNSJ).
- 10 pruebas de alumnos de la asignatura *Geografía II* de cuarto año de la carrera Licenciatura en Turismo (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ).

### Las pruebas

El diseño de las pruebas tuvo en cuenta tanto los procesos de circulación discursiva de los textos dentro del ámbito académico como las tradiciones propias de las carreras elegidas y, en particular, las disciplinas.

Las pruebas aplicadas se organizaron en torno a tareas de lectura, solicitadas a través de consignas de carácter abierto o semiestructuradas, que remiten a ejercicios / solución de problemas habituales en los cursos universitarios. Se ilustra esta idea con algunas de las consignas correspondientes a la prueba de Lingüística y de Física.

#### Lingüística

Acerca del dictum (contenido)

1.a ¿Qué concepto se define en el primer párrafo?

1.b Ubique otros segmentos del texto en que se vuelva a definir ese concepto de diferente manera. Marque el segmento entre corchetes.

1.c Transcriba dos de esas definiciones y subraye la información nueva que cada definición aporta para la construcción del concepto.

Acerca del modus

2.a Con respecto al concepto de sintaxis (4º párrafo), ¿qué actitud adopta el autor: valoración, frecuencia, deseo, limitación o restricción?

2.b Extraiga una forma lingüística que la exprese.

3. En el texto, el autor, además de la aserción (afirmación), adopta distintas actitudes, posiciones en relación con el contenido que desarrolla.

3.a Señale con una cruz, en la lista expuesta, las que considera que se manifiestan: posibilidad, obligación/deber, certeza, duda, necesidad, deseo/volición, reforzadores o especificadores de la aserción.

3.b Identifique, en el texto, los fragmentos correspondientes a cada actitud señalada y transcriba, en la línea de puntos, por lo menos una expresión lingüística que la manifieste.

#### Física

1. Lea atentamente el siguiente texto.

2. Presente el contenido en no menos de 15 y no más de 30 líneas.

3. ¿Qué conceptos considera que deben conocerse para comprender este texto? Proponga al menos cinco.

4. ¿En su opinión para qué sirve al lector la figura 27-25? Explique con la mayor precisión posible.

La aplicación se cumplió en horarios de clase de las asignaturas correspondientes como una actividad de cátedra sin preparación previa y teniendo en cuenta la secuenciación del desarrollo del contenido de la asignatura.

La prueba de Física se realizó en el momento en que los estudiantes de la asignatura Física iban a abordar el ojo como un sistema óptico. En la prueba de Semiótica, se abordó la tarea de lectura, cuando los alumnos ya habían trabajado el concepto de “signo” en Saussure y Peirce. En el caso de Letras, la actividad se realizó después de una clase introductoria en la que se presentaban dos enfoques de gramática. La prueba de Geografía se aplicó al inicio del ciclo lectivo 2013 en alumnos de segundo y cuarto año de la carrera en Turismo.

Es necesario señalar que en todos los casos, se llevaron a cabo aplicaciones de carácter exploratorio para testear las pruebas diseñadas.

### **Análisis: La lectura de textos de Lingüística, Semiótica y Física**

En esta presentación sólo se expone el análisis y algunos resultados relacionados con las pruebas de las disciplinas Lingüística, Semiótica y Física.

El análisis se ha efectuado en las reformulaciones realizadas por los estudiantes en las situaciones de prueba a partir del texto fuente. En las reformulaciones obtenidas se ha explorado *la recuperación de conceptos disciplinares* (el énfasis me pertenece), entendida la recuperación como indicio de operaciones interpretativas puestas en juego por los estudiantes en la lectura y como una entrada al discurso de la disciplina.

#### **La lectura de textos de Lingüística**

En la situación de prueba, los alumnos debían leer el texto “La lengua como sistema simbólico” en *Curso Universitario de Lingüística General* (Moreno Cabrera J.C., 1994: 27 a 29).

El texto tiene una extensión de 76 líneas, distribuidas en dos páginas y media. Incluye también dos esquemas gráficos. Desarrolla un nuevo concepto de lengua para los estudiantes de segundo año de la carrera de Letras, ya que introduce la noción de interfases en relación con los dos planos (significado / sonido) del sistema lingüístico.

La lógica que orienta la construcción del texto consiste en una estructura que transcurre desde la presentación del concepto de lengua de un modo general, que se va especificando en cada párrafo, hasta una síntesis y esquema que cierra el apartado.

Los párrafos presentan las distintas interfases – sintaxis, léxico, morfología (morfosintaxis y morfofonología).

La definición y la caracterización son los procedimientos discursivos que presentan los conceptos. Estos se introducen en el texto a través de preguntas, periodos condicionales y formas en primeras personas, frases verbales, modalizadores y reforzadores de verdad, que imprimen al texto un carácter amigable y dialogal. Se utilizan recursos polifónicos (presupuestos, otras voces) para avanzar en la información nueva.

El propósito de la prueba era indagar, por un lado, cómo los estudiantes operan en relación con la tarea de identificar conceptos y advertir en el texto la progresión de la información y, por otro, si reconocen tanto la actitud del enunciador (modalidad) frente al contenido de la proposición que enuncia como la forma lingüística que la manifiesta.

Se exponen los resultados más significativos:

- La tarea de reconocimiento de conceptos, en un fragmento breve, es una habilidad que los alumnos manifiestan haber adquirido, en los casos en que el acto de habla de definir se presenta en una estructura prototípica. Cuando la definición se aparta del prototipo, no siempre es reconocible. Algunos casos de desacierto se deben a que los lectores consideran huellas lingüísticas que expresan la subjetividad del autor, quien en el texto destaca fragmentos y conceptos. Los estudiantes, guiados por tales marcas en su interpretación, priorizaron esos conceptos por sobre los solicitados en la tarea de la prueba.
- De la misma manera, con referencia al reconocimiento de información nueva, se considera que una configuración gramatical menos frecuente incide dificultando el proceso de lectura, especialmente si se tiene en cuenta que, en algunos fragmentos, las definiciones se parafrasean o bien se entrelazan incorporando nuevos conceptos.

- Acerca del modo o modalidad, el análisis de las respuestas evidencia la imprecisión del estudiante/lector en la tarea de interpretación que se pone de manifiesto cuando debe establecer la relación forma (expresión) lingüística y actitud del hablante. Un número considerable de alumnos interpreta las marcas lingüísticas presentes en esa secuencia textual en un sentido diferente a la intención del enunciador. Por ejemplo la perífrasis verbal de futuro en “precisamente ese es el enfoque que *vamos a desarrollar* en los primeros capítulos” (el énfasis me pertenece) es interpretada por los estudiantes, en el texto, como actitud de deseo.

### La lectura de textos de semiótica

El texto fuente es “El cuerpo: una torta de mil hojas. Cinésica y proxémica” en la *La danza de los signos. Nociones de semiótica general* (Victorino Zecchetto). Este texto presenta dos dimensiones conceptuales: el cuerpo humano en tanto objeto semiótico y la Semiótica en tanto ciencia con diferentes perspectivas y subdisciplinas. Ofrece información respecto del tratamiento de la materialidad significativa del lenguaje no verbal, ya que detalla y profundiza los rasgos del lenguaje corporal y las subdisciplinas semióticas que se ocupan de su estudio. Plantea, además, la distinción de la semiótica que se ocupa del lenguaje como representación de los estados del mundo y la semiótica de la narración y de la acción.

Con el objetivo de describir operaciones interpretativas puestas en juego en el tratamiento de términos de especialidad, la prueba presenta consignas que solicitan la lectura cuidadosa del texto fuente, la presentación escrita del contenido, en no menos de 15 renglones y no más de 30, la explicación de las relaciones que se entablan entre los términos cuerpo, semiótica, cinésica y proxémica y la ampliación de un enunciado del texto fuente desarrollando conceptos y fundamentos del mismo y de otros textos leídos/estudiados con anterioridad. Se observan como tendencias:

- En la elección de los términos incide notoriamente la localización de los que son presentados por el texto fuente con definiciones nítidas y que combinan pocos elementos conceptuales. En la medida en que el término de especialidad tiene un entramado conceptual más complejo como, por ejemplo, “isotopía”, hay menor frecuencia de elección por parte de los estudiantes o ninguna, como en el caso del término “variante clasemática”.
- Los términos de especialidad que reaparecen con mayor frecuencia en los textos resultantes son aquellos que terminan funcionando como hiperónimos o palabras generales como es el caso de “signo (s)”, “comunicación”, “lenguaje”, por lo que se puede considerar que los alumnos tienden a diluir la especificidad de los términos de especialidad acercándolos a usos coloquiales.
- Los términos de especialidad cuyo alcance semántico es limitado en su aplicación, como es el caso de “palabra”, “significante”, “sentido” que aparecen en el texto fuente con riguroso contenido lingüístico o semiótico, tienen escasa frecuencia de realización en los textos resultantes.
- A mayor especificidad del término de especialidad, menor frecuencia de aparición en los textos resultantes.
- Los tramos retomados del texto fuente son despojados de su rigurosidad disciplinar y traducidos a enunciados característicos del lenguaje cotidiano.
- Solo el 10% de los estudiantes que realizan la ampliación entablan relaciones más allá del texto fuente con autores y teorías estudiados en el cursado de la asignatura.

### La lectura de textos de Física

El texto fuente en el que se aplicó la prueba de lectura es “El ojo”, cap. 27 “Óptica Geométrica” en *Física* (Tipler Paul A, 739 -741). Tiene una extensión de 49 líneas, distribuidas en dos páginas y media. Los contenidos del texto abarcan: la descripción del ojo como sistema óptico; el proceso de formación y transmisión de la imagen; el fenómeno de adaptación; las aberraciones de la visión y su corrección con distintos tipos de lentes; un ejemplo con la resolución de una ecuación y la explicación física del tamaño de un objeto. Contiene cuatro figuras y dos ilustraciones.

Las respuestas seleccionadas para el análisis corresponden a las consignas de la prueba: “Presente el contenido en no menos de 15 y no más de 30 líneas; “¿En su opinión para qué sirve al lector la figura 27-25? Explique con la mayor precisión posible”.

En cuanto a la primera consigna (“Presente el contenido en no menos de 15 y no más de 30 líneas”), se retoman las reformulaciones de los estudiantes para profundizar el problema de la recuperación de términos disciplinares con la finalidad de establecer el repertorio de términos más frecuentes, comunes al grupo en estudio.

- Esta categoría permite distinguir tres clases de reformulaciones: las de recuperación elemental, las de recuperación media y las de recuperación amplia o compleja.
- Las primeras se limitan a la mención de algunos conceptos básicos sin ocuparse de las interrelaciones que mantienen, mientras en las de recuperación media el repertorio es más abarcativo.
- En las de recuperación compleja se retoma un repertorio amplio de términos, múltiples relaciones entre ellos y numerosas definiciones.

La consigna “¿En su opinión para qué sirve al lector la figura 27-25? Explique con la mayor precisión posible” permite abordar el análisis de los términos/conceptos involucrados en los procesos interpretativos del último tópico del texto.

- 20 de los 59 estudiantes no responden esta consigna, en consonancia con el tratamiento realizado de los contenidos del texto: 39 recuperan la totalidad de contenidos.
- De las 39 respuestas casi un tercio (12) constituyen reformulaciones propias del conocimiento del sentido común. Esto implica que solamente 27 (menos del 50% del total de los estudiantes) produce reformulaciones que recuperan términos/conceptos de la física como disciplina.

### **Algunos resultados generales**

Los análisis realizados a lo largo de la investigación ponen en evidencia que el enfoque adoptado permite dar cuenta de especificidades de la lectura académica disciplinar en alumnos universitarios. Algunas de estas especificidades son:

- El plan del texto fuente tanto en lo que respecta a la distribución de la información como a la dimensión retórica, es un factor que orienta a los estudiantes en la recuperación de conceptos y en la percepción de la modalidad cuando las huellas textuales son transparentes y prototípicas.
- A partir de la prevalencia del contenido informativo tratado en los textos, se observa en cuanto a la recuperación de conceptos un continuum que va desde niveles mínimos hasta casos de recuperación amplia y compleja. En cuanto a la organización de la información, se advierte en las reformulaciones una gran tendencia a la imitación y pocos ejemplos de reformulaciones creativas y particulares.
- En general, los estudiantes manifiestan cierta dificultad no sólo para recuperar conceptos y contenidos del texto sino también para establecer relaciones en el marco del discurso de la disciplina a la que pertenece el texto.
- El estudio de la modalidad evidencia que los estudiantes de letras perciben esta dimensión del discurso pero no siempre la interpretan adecuadamente, ni necesariamente la vinculan con las huellas lingüísticas que la manifiestan. Solo toman en cuenta algunas de esas marcas sin establecer relaciones entre ellas. Esta dificultad conlleva problemas para la interpretación del texto académico con sentido crítico, es decir, para una interpretación en que se asuma una posición distanciada de la posición del autor.
- Finalmente se plantea que, si interpretar es inscribir un texto en un intercambio en las prácticas discursivas de lectura en la universidad, el contexto institucional que involucra cada carrera y las tradiciones discursivo/textuales de las diferentes disciplinas configuran aspectos fundamentales que no pueden ser dejados de lado en el abordaje de la problemática de la lectura. Asimismo un análisis de los textos que se trabajan con los estudiantes, no sólo en lo concerniente a su especificidad disciplinar sino también en cuanto a la construcción textual en sus diferentes niveles, sería una tarea a tener en cuenta en el diseño pedagógico, si se quiere que los estudiantes se introduzcan en el discurso de una disciplina desde su textualización. Es decir, resultaría conveniente justificar la elección del texto fuente tanto en su aspecto discursivo y textual como en su particularidad retórica.

## Bibliografía

- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit* (ed. Alberto Cue). Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Ciapuscio, G. (2004). El verbo poder en el discurso científico oral. *RASAL. Lingüística*. N° 1 (81-99). Buenos Aires: UBA.
- (2000). Hacia una tipología del Discurso Especializado. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad. Lenguaje en Contexto desde una perspectiva Crítica y Multidisciplinaria*. Vol.2. (39-71), Barcelona: Gedisa.
- Ferrari, L. (2009). La expresión de la modalidad epistémica en artículos de investigación. En Ciapuscio, G. (ed.) *De la palabra al texto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cubo de Severino, L. (coord.). (2007). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso* (179-203). Barcelona: Gedisa.
- Halliday, M.A.K y Martin J.R. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press,
- Kovacci, O. (1986). *Estudios de Gramática Española*. Buenos Aires: Hachette.
- Palou de Carranza, E. (2002). Las representaciones de los adolescentes en las prácticas discursivas escritas. *Bitácora. Revista de la Facultad de Lenguas*, N° 9. Córdoba: UNC.
- Salvador, V. (2005). "Combinatòria lèxica i discurs acadèmic: aplicació a l'anàlisi de manuals d'ensenyament mitjà". *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 36, (75 – 87).

---

Josefa Berenguer es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Universidad Nacional de San Juan y Dra. en Filología por la Universidad de Valencia. Se desempeña como profesora titular de Lingüística General y de Sintaxis y Semántica del Español en las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de San Juan. En sus investigaciones aborda temas sobre lectura y relaciones entre gramática y discurso.

---

# 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

