

ACTAS **2^{do}** **SIMPOSIO
INTERNACIONAL
CATEDRA
UNESCO
PARA LA LECTURA Y ESCRITURA**

SUBSEDE UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

**¿QUÉ SIGNIFICA LEER Y ESCRIBIR HOY?
NUEVAS TENDENCIAS**

Mendoza, 26 de octubre de 2016

**ACTAS DEL SEGUNDO SIMPOSIO
INTERNACIONAL DE LA CÁTEDRA UNESCO
PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA
¿QUÉ SIGNIFICA LEER Y ESCRIBIR HOY?
NUEVAS TENDENCIAS**



Responsable editorial

Mgter. Susana Ortega de Hocevar

Compiladora

Mgter. Susana Ortega de Hocevar

Asistente de edición

Mgter. Paola Rovello

Corrección lingüística

Prof. Lic. Paola Bruno

Diseño gráfico

Dis. Ind. Analía Vázquez

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que indica la Ley 11.723

© EFE 2018

Sobremonte 81

editorial@feeye.uncu.edu.ar

5500 – Mendoza – Argentina

Datos de ISBN:

ISBN 978-987-575-186-6



ÍNDICE

Autoridades	10
Presentación	12
Objetivos del simposio	14
Ejes temáticos	14
CONFERENCIA PLENARIA LA LECTURA, EL MOVIMIENTO Y SU CONSTANTE INTEGRACIÓN NEUROCOGNITIVA DR. ADOLFO M. GARCÍA	16
Panel Plenario I: LA ESCRITURA ACADÉMICA Y PROFESIONAL	17
LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE TESIS DOCTORALES EN HUMANIDADES: PERFILES DE ESCRITOR CONSTANZA PADILLA	18
DE LA TESIS A LA DEFENSA DE TESIS. EL ROL DE LOS PARTICIPANTES EN LA INTERACCIÓN LILIANA CUBO DE SEVERINO	19
LA TESIS PROFESIONAL: CARACTERÍSTICAS Y DIFICULTADES FRECUENTES EN TESISISTAS DE MAESTRÍA MARIANA DI STÉFANO	20
LA EXPOSICIÓN DE RESULTADOS EN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES: TENSIONES DEL GÉNERO MARÍA CECILIA PEREIRA	21
Panel Plenario II: ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS SORDAS HABLANTES DE LSA: BÚSQUEDAS Y (DES) ENCUENTROS	22
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SORDOS HABLANTES DE LSA Y ESPAÑOL ESCRITO MARÍA EUGENIA LLAMBÍ DE ADRA	23
HACIA UN BILINGÜISMO REAL SANDRA CVEJANOV	24
ALFABETIZACIÓN DE LA COMUNIDAD SORDA: LA MIRADA DE LOS PROTAGONISTA MARÍA VIRGINIA YARZA	25
MESA I ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	26
LA IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA EN DÍADAS EN EL PROCESO DE PRODUCCIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA María Eugenia Mercau, Paola Lorena Bruno y María Graciela Padilla	27

EDUCACIÓN, ¿DESIGUALDAD O INCLUSIÓN? ANÁLISIS DE LOS PREDICTORES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA DE NIÑOS MENDOCINOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA	
Susana Ortega de Hocevar y Ana Torre	35
MESA II COMUNIDAD SORDA Y LENGUA ESCRITA. ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS DE SEÑAS. LINGÜÍSTICA DE LAS LENGUAS DE SEÑAS	45
DESDE LA REPRESENTACIÓN MANUAL HACIA LA REPRESENTACIÓN ORTOGRÁFICA	
Sabina H. Victorio e Ivana E. Victorio	46
MESA III ESCRITURAS ACADÉMICAS Y ESCRITURAS PROFESIONALES	56
CORRECCIÓN COLABORATIVA EN UN TALLER DE ESCRITURA ACADÉMICA	
Francisco Aiello	57
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y CONTACTO CON LAS FUENTES DE INFORMACIÓN: ESTRATEGIAS ESTUDIANTILES AL INICIO DE LOS RECORRIDOS UNIVERSITARIOS	
Fabiana Böhm Carrer y Adrián Lucero	64
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DISCURSIVOS EN EL PROFESORADO EN HISTORIA	
Ana María Brunás	75
PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA. EXPERIENCIA EN EL TALLER DE TESIS - LICENCIATURA EN ENFERMERÍA	
Mónica Garbarini, Mariela Escobar y Silvia López D'Amato	84
REPRESENTACIONES DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE - MATERIAL DIDÁCTICO EN EL INICIO DE LAS CARRERAS DE LA UNAJ	
Mónica Inés Garbarini, Silvia López D'Amato, Leandro Larison, Mariela Escobar y Matilde Robustelli	91
PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA. EXPERIENCIA TAPTA EN EL INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES - UNAJ. PRÁCTICAS LABORALES	
Mónica Noemí López	99
PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA. EXPERIENCIA EN SOCIOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES	
Mariela Escobary Patricia Medina	105
ACTIVIDADES DE LECTO-ESCRITURA Y APRENDIZAJES BASADOS EN PROBLEMAS PARA LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES CON PENSAMIENTO CRÍTICO EN MEDICINA VETERINARIA	
Carlos Motta, Laura Zapata, Karina Tiranti y Jorge Tissera	114
PRÁCTICAS DE LECTURA EN INGENIERÍA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO	
Verónica L. Muñoz y Marcelo Alcoba	120

LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y ORALES EN UN TALLER DE ESCRITURA ACADÉMICA. UN RECORRIDO POR SUS PUNTOS DE CONVERGENCIA Y DIVERGENCIA María Pía Pasetti	131
EL INFORME PSICOPEDAGÓGICO. CONTRIBUCIONES PARA UNA CARACTERIZACIÓN DESDE LA TEORÍA DE GÉNERO Graciela Placci, Ivone Jakob y Pablo Rosales	140
PRODUCCIÓN ESCRITA COMO TAREA DE APRENDIZAJE FORMATIVA Y ACADÉMICA DISCIPLINAR. Proyectos de práctica profesional de estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana Patricia Ramírez Otálvaro	153
PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA: LECTURA Y ESCRITURA EN CONTEXTOS ACADÉMICOS Matilde Robustelli y Patricia Medina	164
LA ESCRITURA ADMINISTRATIVA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHÉ Andrea Vilarriño y Leticia Otazúa	170
LEER Y ESCRIBIR PARA APRENDER MATEMÁTICA. ACTIVIDADES EN EL INICIO DE LAS CARRERAS DE INGENIERÍA María Ziletti, Jorge Morsetto, Adrián Barone, Jorge Adaro, Alejandra Méndez, Fabián Romero, Julio Barros, Jorge Daghero, y Gabriel Paisio.	176
MESA IV. INCIDENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA. LOS LECTORES Y ESCRITORES NATIVOS DIGITALES	183
LEER Y ESCRIBIR EN LA ERA DIGITAL: EL DESARROLLO DE NUEVAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS Y SU IMPLICANCIA EN LOS APRENDIZAJES DE LAS LENGUAS Cristina Bertolo, Cecilia Irusta, Belén Vaquero y Silvia Elstein	184
LECTURA ACADÉMICA MEDIADA POR LAS TIC Ana Bidiña, Liliana Luppi y Nora Smael	193
LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA DIGITAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA Ana Bidiña, Liliana Luppi, Jazmín Rodríguez y Nora Smael	200
EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN MÓVIL EN CONTEXTO PLURILINGÜE: PROYECTO DE CREACIÓN DE UNA APP DE LA TECNICATURA EN LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO Magdalena López, Anke Holzapfel y María Soledad Fontana	209
MESA V. LA ESCRITURA CREATIVA Y LA LECTURA LITERARIA	219
LA EXPERIENCIA EPIFÁNICA COMO MOTOR DE LA ESCRITURA DE FICCIÓN Carolina Bruck	220
“LA LENGUA SE ME ENROSCÓ DE IMPOTENCIA”: SOBRE LA ESCRITURA DE PEDRO LEMEBEL Natalia Susana Fabrin	228

UNA PROPUESTA DE ESTUDIO Y EVALUACION DE LA ENSEÑANZA DE ESCRITURA CREATIVA EN LA UNIVERSIDAD	
Betina Gonzalez e Irene Klein	233
ESCRITURA DE FICCIÓN: NARRATIVIDAD Y LUGAR COMÚN	
Irene Klein	243
LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS LITERARIOS DESDE UN ENFOQUE COGNITIVO-PROTOTÍPICO	
Leonor Marra de Acebedo	251
LA LITERATURA Y LA ESCRITURA CREATIVA COMO PUENTES ENTRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE Y LA COMUNIDAD	
Leticia Otazúa	265
UNA LECTURA DE <i>EL ARTE DE LA FUGA</i> DE LUIS SAGASTI	
Carolina Pinardi	272
EL NIÑO ANTE LA MUERTE: UNA MIRADA DESDE LA LITERATURA INFANTIL EN EL CUENTO “COMO SI EL RUIDO PUDIERA MOLESTAR”, DE GUSTAVO ROLDAN	
María Eugenia Quinteros y María Cristina Brizuela	282
UN ACERCAMIENTO COGNITIVO A LA COMPETENCIA INTERTEXTUAL EN LA LECTURA LITERARIA	
Jorge Roberts	289
LECTORES, NUEVAS ESCRITURAS Y LA REALIDAD COMO PUENTE	
Silvia del C. Ruibal	300
QUERER, SABER Y PODER LEER EN LA PRIMARIA. EL TALLER LITERARIO DE LA ESCUELA CIUDAD DEL SOL	
Reina Jimena Sosa	308
MESA VI. LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL NUEVO MILENIO	318
LA ESCRITURA ACADÉMICA Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE CRÍTICO	
Silvia V. Gómez, Sandra Rocaro y Amelia María Zerillo	319
ASESORAMIENTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA. Análisis de intervenciones psicopedagógicas en el contexto de asesoramiento a una docente	
Ivone Jakob, Pablo Rosales, Pelizza, Luisa y Paola Ripoll	327
ESTRATEGIAS DE LECTURA Y ESCRITURA PARA FAVORECER LA APROPIACIÓN DEL LENGUAJE DISCIPLINAR EN PRIMER AÑO DE MEDICINA VETERINARIA	
Natalia Picco, Romina Bellingeri y Andrea Bozzo	338
CONCIENCIA LINGÜÍSTICA. ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
Elsa Ivonne Valencia Chaves, Alexandra Martínez Alzate, Carlos Daniel Ortiz Carabalo y Liliana Duque Murilo	346

MESA VII. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN SEGUNDAS LENGUAS	359
LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN INGLÉS: RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD DISCURSIVA DE PROFESIONALES UNIVERSITARIOS	
Lidia Aguirre y Edith J. Murúa	360
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO: ESTUDIOS DE CORPUS DE GÉNEROS ACADÉMICOS EN DISTINTAS DISCIPLINAS	
Silvia C.Beck	370
IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE GÉNEROS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES EN INGLÉS EN LAS CARRERAS DE BIOQUÍMICA Y LICENCIATURA EN QUÍMICA EN LA UNC	
Natalia Busso y Luciana Andrea Lopez	383
EL GÉNERO ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA: SU ABORDAJE EN LOS CURSOS DE LECTOCOMPRESIÓN DEL INGLÉS EN LA CARRERA DE MEDICINA, U.N.CÓRDOBA	
Paula del Castillo y Mariana Emma y Gottero	393
LECTURA Y ESCRITURA COMO BASE DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES EN LENGUA EXTRANJERA: CONSIDERACIONES SOBRE INTERVENCIÓN	
Adriana A. Deza y Liliana Anglada	407
LEER EN LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN INGLÉS DE LA CARRERA DE GEOGRAFÍA: ALGUNOS RESULTADOS PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN	
Mariana Emma y Gottero	416
ESCRITURA ONLINE DE TEXTOS DISCIPLINARES DE TURISMO EN INGLÉS: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA MIXTA BASADA EN EL GÉNERO	
María Laura González y Carina Rudolph	426
INTERRELACIONES ENTRE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA Y REFORMULACIÓN ESCRITA EN LENGUA MATERNA	
María Susana González	436
INSTANCIAS DE COMPOSICIÓN ENDOCÉNTRICA COMO RECURSO PARA CREAR NUEVOS TÉRMINOS EN EL ÁMBITO DE LA ECOLOGÍA	
María Dolores González Ruzo y Magdalena Llovell Curia	447
¿ES POSIBLE COMPRENDER TEXTOS ACADÉMICOS ESCRITOS Y AURALES EN INGLÉS CON ESCASOS CONOCIMIENTOS DEL IDIOMA?	
Patricia Insirillo, Alicia Nerguizian y Ana María A.Otero	455
ESTUDIO DE LA IDENTIDAD LECTORA DE LOS ESTUDIANTES INGRESANTES A LAS CARRERAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD	
María Gabriela Jure y Nuria Virginia Soler Méndez	466
APORTES DE TEXTOS MULTIMODALES EN CURSOS DE LECTO-COMPRESIÓN ACADÉMICA EN L2 EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
Ana María Otero, Patricia Insirillo y Alicia Nerguizian	475

MESA VIII. LOS APORTES DE LAS NEUROCIENCIAS	485
PROCESOS DE DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL	
Ana Inés Lizondo	486
MESA IX. PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA	497
PROPUESTA DIDÁCTICA DE PRODUCCIÓN ESCRITA CON UNA MIRADA LÚDICA	
María Norma Balda y Claudia Cardinali	498
LA LECTURA ACADÉMICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DISCIPLINARES	
Josefa Berenguer y Mónica Nicolás	505
“HACER VER, HACER HABLAR”: LA DOXA COMO LUGAR DE ENUNCIACIÓN EN <i>REGISTROS COMUNITARIOS</i>	
Adriana Collado y Gabriela Simón	513
ESTABLECIENDO VÍNCULOS ENTRE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN LECTOR LITERARIO	
María Gabriela Jure y María Julia Aimar	520
SUBALTERNIDAD DE LO DISCIPLINAR EN LA OFERTA EDITORIAL DE LENGUA. EL CASO DE ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL CASTELLANO	
Magda Beatriz Lahoz e Leonardo Matías Hidalgo	527
CALEIDOSCOPIO DE LOS TEXTOS. ENTRE LA EXPLORACIÓN DE LOS GÉNEROS Y UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	
Marcela Malberti y Alejandra Rodríguez	534
LAS NUEVAS AVENTURAS DE DON QUIJOTE. UNA EXPERIENCIA DE TALLER LITERARIO	
Liliana Scalia	543
LA ESCRITURA REPARADORA EN HOMBRES EN SITUACIÓN DE ENCIERRO	
Amelia M. Zerillo	551
ACTITUD LINGÜÍSTICA Y CATEGORIAS MODALES EN LA ESCRITURA	
Liliana Zimmermann	563
MESA X. LINGÜÍSTICA	574
DE LA GRAMÁTICA A LA INTERPRETACIÓN DEL SIGNIFICADO: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LA ORACIÓN	
Sonia Baldasso de Fiocchetta	575
ADENDA	586
LOS ÉXITOS DE <i>PERO</i> EN ESCRITURA ADOLESCENTE	
Verónica Orellano	587
PERFIL DE UN LECTOR CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) Y LA COMPRENSIÓN DE INFERENCIAS EMOCIONALES	
Johanna Pinto Camargo	596
LA LECTURA ACADÉMICA COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE CRÍTICO DEL NUEVO MILENIO	
Sandra Rocaro y María Alejandra Val	606



Rector

Ing. Agr. Daniel Ricardo Pizzi

Vicerector

Dr. Prof. Jorge Horacio Barón



Decana

Dra. Mónica Elisabeth Castilla

Vicedecana

Lic. Esp. Silvia Graciela Musso

Secretaría Académica

Dra. Ana María L. Sisti

Secretaría de Investigación y Posgrado

Prof. Mgter. Ana Torre

Secretaría de Extensión

Esp. María Gabriela Herrera

Secretaría Administrativa Económica

Financiera

Lic. Rosa Saua

Directora

Mgter. Susana Ortega de Hocevar

Codirectora

Esp. Cecilia Tejón

Comisión Directiva

Mgter. Castro, Carmen

Dr. Israel, Daniel

Mgter. Isuani, María Elena

Mgter. Ivars, Osvaldo

Miembros honorarios

Dra. María Victoria Gómez de Erice

Mgter. María Estela Salvo de Vargas



Coordinadora Subsede UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Mgter. Susana Ortega de Hocevar

COMITÉ CIENTÍFICO DEL II SIMPOSIO INTERNACIONAL

- Dra. Mónica Castilla (Universidad Nacional de Cuyo)
Dra. Elvira Narvaja de Arnoux (Universidad Nacional de Buenos Aires)
Mgter. Susana Ortega de Hocevar (Universidad Nacional de Cuyo)
Dra. Alicia Vázquez (Universidad Nacional de Río Cuarto)
Dra. Angelita Martínez (Universidad Nacional de la Plata)
Dra. Cecilia Muse (Universidad Nacional de Córdoba)
Prof. Cecilia Pereira (Universidad Nacional de General Sarmiento)
Dra. Constanza Padilla (Universidad Nacional de Tucumán)
Dra. Diana Moro (Universidad Nacional de La Pampa)
Dra. Josefa Berenguer (Universidad Nacional de San Juan)
Mgter. Lidia Aguirre (Universidad Nacional de Catamarca)
Dra. María Elena Huay (Universidad Nacional de Catamarca)
Dra. María Eugenia Llambí (Universidad Nacional del Comahue)
Dra. Nora Muñoz (Universidad Nacional de la Patagonia Austral)
Dra. Zulema Solana (Universidad Nacional de Rosario)

COMISIÓN ORGANIZADORA

- Mgter. Susana Ortega de Hocevar
Dr. Daniel Israel
Esp. Cecilia Tejón
Lic. Elizabeth González
Mgter. Carmen Castro
Mgter. Ana Torre
Esp. María Gabriela Herrera
Mgter. Osvaldo Ivars
Mgter. Jorge Alejandro Asso

Este volumen reúne los trabajos enviados para su publicación y que fueron parte del conjunto de ponencias presentadas para el II SIMPOSIO INTERNACIONAL DE LA CÁTEDRA UNESCO PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA, realizado en Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, el 26 de octubre de 2016.

Bajo el lema *¿Qué significa leer y escribir hoy? Nuevas tendencias*, este segundo simposio internacional organizado por la subsección de la Cátedra UNESCO de la Universidad Nacional de Cuyo realizó una convocatoria destinada a: docentes, docentes-investigadores, becarios y alumnos avanzados de posgrado de las diversas sedes y subsecciones de la Cátedra, institutos y carreras universitarias, que realizan actividades de investigación y formación académica en el campo de la lectura y escritura, en la Argentina y Latinoamérica, principalmente.

Este evento fue organizado por el Instituto de Lectura y Escritura, la subsección de la Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura y la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo.

La Cátedra se constituye como una red de cooperación interinstitucional de carácter internacional, con el objetivo de reforzar la Educación Superior, la investigación y la pedagogía en el área de la lengua materna y, particularmente, de los procesos de lectura y escritura desde una perspectiva innovadora del lenguaje como actividad discursiva y cognitiva.

En cada país integrante, este organismo se ha creado mediante la constitución de una red interna, la cual se ha ido construyendo con la apertura de subsecciones. En la Argentina, la dirección de la Cátedra UNESCO está alojada en la Universidad de Buenos Aires y la coordina la Dra. Elvira Narvaja de Arnoux, una de sus cofundadoras y cuenta con trece subsecciones:

- Universidad Nacional de Córdoba. Coordinada por la Dra. Magdalena Viramonte de Avalos (desde 2000 hasta 2013). En la actualidad, cumple esta función la Dra. Cecilia Muse.
- Universidad Nacional de Rosario. Coordinada por la Dra. Zulema Solana (desde 2000).
- Universidad Nacional del Comahue. Coordinada por la Dra. Angela Di Tullio (desde 2001 hasta 2013). En la actualidad, cumple esta función la Dra. María Eugenia Llambí.
- Universidad Nacional de Entre Ríos. Coordinada por la Dra. Mabel Pipkin (desde 2001 hasta la actualidad).
- Universidad Nacional de Cuyo. Coordinada por la Mgter. Susana Ortega de Hocevar (desde 2002 hasta la actualidad).
- Universidad Nacional de la Pampa. Coordinada por la Dra. Graciela Salto (hasta 2004). En la actualidad cumple esta función Dra. Diana Moro.

- Universidad Nacional de Catamarca. Coordinada por la Dra. María Elena Hauy y la Mgter. Lidia Aguirre (desde 2004 hasta la actualidad).
- Universidad Nacional de Tucumán. Coordinada por la Dra. Constanza Padilla (desde 2007 hasta la actualidad).
- Universidad Nacional de General Sarmiento. Coordinada por la Prof. María Cecilia Pereira (desde 2010 hasta la actualidad).
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2010) coordinada por la Dra. Alicia Vázquez.
- Universidad Nacional de San Juan. Coordinada por la Dra. Josefa Berenguer (desde 2012 hasta la actualidad).
- Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Coordinada por la Dra. Nora Muñoz (desde 2013 hasta la actualidad).
- Universidad Nacional de La Plata. Coordinada por la Dra. Angelita Martínez (desde 2013 hasta la actualidad).

A la fecha de edición de este libro se han creado otras dos subsedes, que elevan a quince las universidades integrantes de esta red:

- Universidad Nacional de Moreno. (2017). Coordinada por la Dra. Adriana Speranza.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2017). Coordinada por el Dr. Francisco Aiello.

OBJETIVOS DEL SIMPOSIO

- Difundir los avances de investigaciones teóricas y empíricas en el campo de la lectura y la escritura.
- Favorecer la creación de espacios de discusión y debate en torno a las problemáticas específicas del campo.
- Conocer los nuevos avances en didáctica de la lectura y de la escritura en los nuevos contextos académicos y profesionales.
- Fortalecer los vínculos académicos entre los investigadores de la Cátedra UNESCO Lectura y Escritura tanto a nivel nacional como internacional.

EJES TEMÁTICOS

Este Simposio, tal como lo indica etimológicamente la palabra, se organiza sobre tres temas centrales de discusión: las dificultades de la escritura académica y profesional, el bilingüismo y la lengua de señas y los aportes de las neurociencias a los estudios sobre lectura y escritura. Para desarrollar estas temáticas fueron invitados a participar en carácter de panelistas y/o semiplenaristas a destacados especialistas en cada uno de los tres ejes planteados, a efectos de profundizar su estudio, la discusión e intercambio de conocimientos. Se implementó un sistema de Relatoría para efectuar el registro de todos los debates suscitados tras las exposiciones.

Así mismo, dada la multiplicidad de estudios que se realizan en el área de la lectura y la escritura y con el objeto de dar cabida a todos ellos se abrieron nueve ejes temáticos:

- Incidencia de las nuevas tecnologías en los procesos de lectura y escritura. Los lectores y escritores nativos digitales.
- Prácticas sociales de lectura y escritura.
- Adquisición de la lectura y la escritura.
- La escritura creativa y la lectura literaria.
- Escrituras académicas y escrituras profesionales.
- La lectura y la escritura en segundas lenguas.

- Comunidad Sorda y lengua escrita. Enseñanza de las lenguas de señas.
- Lingüística de las lenguas de seña.
- La lectura, la escritura y la formación de los docentes en el nuevo milenio.
- Los aportes de las neurociencias.

Este libro se ha organizado en función de estos ejes temáticos y, dentro de cada uno de estos, por orden alfabético las distintas ponencias que fueron presentadas por los expositores y que autorizaron su publicación. Los trabajos expuestos en los Paneles no se incluyen, ya que han sido transformadas en artículos que serán publicados en los números 9 y 11 de *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*.

Se publica en formato PDF para que pueda ser descargado por los interesados.

Mgter. Susana Ortega de Hocevar
Compiladora

CONFERENCIA PLENARIA

LA LECTURA, EL MOVIMIENTO Y SU CONSTANTE INTEGRACIÓN NEUROCOGNITIVA



DR. ADOLFO M. GARCÍA

Neurociencia Cognitiva y Traslacional (INCYT),
Fundación INECO, Universidad Favaloro. Buenos
Aires, Argentina

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas, Buenos Aires.

Facultad de Educación Elemental y Especial (FEEyE),
Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza

adolfo martingarcia@gmail.com

En innumerables instancias de la vida cotidiana, la lectura se ve acompañada de movimientos manuales deliberados. Por ejemplo, leemos la palabra “tíre” a la vez que abrimos la puerta de un bar, o nos enfrentamos al mensaje “deslice para desbloquear” cuando desplazamos el dedo sobre la pantalla del celular. Estos procesos simultáneos o próximos en el tiempo se influyen mutuamente y nos dan indicios sobre la organización cerebral de los sistemas lingüísticos. En esta conferencia se presentan resultados de varios experimentos que abordan esta cuestión mediante técnicas conductuales y neurocientíficas. La evidencia da pie a una propuesta teórica llamada Hand-Action-Network Dynamic Language Embodiment, o HANDLE. En base a principios neurocognitivos bien establecidos, HANDLE da cuenta de aspectos clave de la integración de información verbal y motora, a saber: (i) variabilidad de los efectos, (ii) dinamicidad temporal, (iii) modulación por variables verbales, (iv) sensibilidad a la complejidad motora y (v) granularidad representacional. En particular, HANDLE permite explicar cuándo la activación motora inducida por la lectura causa interferencia, facilitación y efectos nulos sobre la conducta. En resumen, el modelo propone una mirada neurocognitiva para explicar cómo la lectura repercute en las acciones inmediatas.

Palabras clave: Lectura - Movimiento - Cognición corporeizada - Redes neurales - Circuitos motores.

LA ESCRITURA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Los integrantes del panel se referirán a distintas experiencias que viven los estudiantes universitarios de posgrado e investigadores jóvenes cuando enfrentan tareas relacionadas con la producción de discursos académicos y profesionales, en nuevas situaciones comunicativas convencionalizadas, con diferencias según las disciplinas, que se corresponden con géneros o clases de discursos con características específicas. El análisis de los procesos de producción de tradiciones discursivas que exigen nuevas competencias comunicativas apunta a proponer estrategias discursivas para su abordaje.

Coordina: Dra. Liliana Cubo de Severino

PANEL PLENARIO 1

LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE TESIS DOCTORALES EN HUMANIDADES: PERFILES DE ESCRITOR



CONSTANZA PADILLA

INVELEC - CONICET.

Universidad Nacional de Tucumán

constanza_padilla@yahoo.com.ar

Las investigaciones sobre escritura en los estudiantes de postgrado se han instalado en las últimas décadas, conjuntamente con la planificación e implementación de dispositivos de acompañamiento a lo largo de las carreras; en particular, los que priorizan el aprendizaje colaborativo, promoviendo la revisión de los escritos entre pares y los grupos de escritura. Sin embargo, estos no se han generalizado todavía en todos los contextos institucionales o, en algunos casos, no es suficiente que algunos espacios curriculares atiendan específicamente a la escritura científico-académica. Esto se debe, entre otras razones, a las diversas trayectorias académicas previas de los estudiantes de postgrado. En relación con esto, el objetivo de este trabajo es ponderar qué incidencia tuvieron dos espacios curriculares destinados a trabajar con aspectos metodológicos y discursivos -en el marco de un Doctorado del área de Humanidades-, en la elaboración de proyectos de tesis doctorales, teniendo en cuenta estas diferentes trayectorias. Para ello, se interrelacionan resultados obtenidos de dos fuentes de datos: los escritos en diferentes versiones y testimonios metadiscursivos de los doctorandos que dan cuenta de sus experiencias en escritura científico-académica. A partir de la interacción de indicadores de *argumentación académica* (lógica, retórica y dialéctica, Padilla, 2012) y de indicadores de *apropiación participativa* (Rogoff, 1997), tales como la participación en equipos de investigación, la elaboración de ponencias para congresos y de artículos para revistas especializadas que dan cuenta de la mayor o menor experiencia en este tipo de escritura, han podido postularse tres perfiles de escritor. Al respecto, los estudiantes con escasas o nulas experiencias previas no han alcanzado niveles de argumentatividad en sus escritos, acordes con las exigencias del nivel de postgrado, y se han manifestado más apegados al modelo *decir el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992), más centrado en el propio escritor que en el posible lector (Flower, 1979). Otros estudiantes con cierta experiencia previa han obtenido mejores indicadores de argumentación académica (mayormente lógica, y en menor medida retórica). Por último, estudiantes con mayor experiencia previa han logrado también mejores indicadores de argumentación lógica, retórica y dialéctica, con un modo de resolver el problema retórico de escritura, más cercano al modelo *transformar el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Palabras clave: escritura científico-académica - argumentación académica - apropiación participativa - proyectos de tesis doctorales - perfiles de escritor

DE LA TESIS A LA DEFENSA DE TESIS. EL ROL DE LOS PARTICIPANTES EN LA INTERACCIÓN



LILIANA CUBO DE SEVERINO

Conicet. Facultad de Filosofía y Letras.
UNCuyo

lilucubo@gmail.com

La presente investigación apunta a indagar, desde una mirada sociocognitiva, la variación observada en el coloquio de la defensa de tesis, estadio final del macroevento constituido por el proyecto, la tesis y la defensa de tesis, que permite al tesista incorporarse como miembro en la comunidad de discurso de su disciplina. Dicha variación refleja el rol intersubjetivo que los interlocutores asumen en la construcción de su identidad durante la interacción cara a cara que se desarrolla en un continuo de distancia e inmediatez comunicativa. Se aborda el CORPUS UNCUYO de Defensas de Tesis (2007-2012) coordinado por Gisela Müller, filmado y transcrito, de 112.200 palabras y se considera la actuación de 11 tesistas y los correspondientes 33 jurados. Luego del trazado del perfil prototípico de esta tradición discursiva a partir de los valores paramétricos que miden oralidad y escrituralidad (Koch y Oesterreicher, 2007), se analiza el fenómeno de la variación desde la construcción del modelo contextual dinámico que cada interlocutor construye en la interacción. Qué rol adoptará en esta última situación depende de cómo haya ido construyendo su identidad como investigador a lo largo del proceso. Esto se reflejará en la manera de enfrentar el desafío de defender su posición en una situación cara a cara en la que existe la posibilidad de que, en la interacción, en distintos intercambios y actos de habla se lesione el deseo de imagen social de los interlocutores (tanto de tesistas como de jurados) y que surjan conflictos. Los resultados muestran la operatividad de dos estrategias de verbalización que funcionan como indicadores de algunos parámetros considerados: el uso de formas de tratamiento simétrico y asimétrico y la formulación de los actos de habla de preguntar y responder en relación con la construcción de la propia imagen de los interlocutores.

Palabras clave: Defensa de tesis - Intersubjetividad - Oralidad - Escrituralidad - Distancia comunicativa - Inmediatez comunicativa.

LA TESIS PROFESIONAL: CARACTERÍSTICAS Y DIFICULTADES FRECUENTES EN TESISISTAS DE MAESTRÍA



MARIANA DI STÉFANO

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de San Martín
Universidad Nacional de las Artes

marianadist@gmail.com

En el Reglamento de Estudios de Posgrado de la Universidad de Buenos Aires, del año 2012, se diferencian dos tipos de maestrías: las académicas y las profesionales. De esta diferenciación deriva una distinción entre los trabajos finales requeridos por cada una de ellas: las llamadas “tesis académica” y la “tesis profesional”. Este trabajo, interesado en aportar a una pedagogía de la escritura de tesis, reflexiona sobre las características que se atribuyen a una y otra en el reglamento mencionado, a partir de lo cual analiza el caso de una maestría profesional de la UBA, la de Planificación y Gestión del Transporte, de la Facultad de Ingeniería. Como corpus se toman los capítulos de tesis que los alumnos de las cohortes 2015 y 2016 han debido entregar como trabajo final del taller de Escritura de Tesis, que se dicta como seminario obligatorio de la maestría. De estos, para esta exposición, se han tomado solo los capítulos correspondientes a la Introducción de la tesis. El objetivo es identificar las articulaciones necesarias entre los distintos componentes de este tipo de tesis para lograr su coherencia interna, en tanto discurso, y caracterizar las dificultades frecuentes que aparecen en los escritos de los tesisistas. Se identifican rasgos específicos, sobre todo en cuanto al tipo de problema a plantearse en la tesis, y se analizan dificultades encontradas en el planteo de los marcos teóricos y objetivos.

Palabras clave: Pedagogía de la escritura - Posgrado - Tesis profesional - Discurso

LA EXPOSICIÓN DE RESULTADOS EN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES: TENSIONES DEL GÉNERO



MARÍA CECILIA PEREIRA

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de General Sarmiento

mcpereira.pereira6@gmail.com

La exposición de los resultados en los artículos de investigación en Ciencias Sociales responde, en gran parte, a diferentes representaciones de la comunidad académica, del rol del investigador y del saber que se busca comunicar. Estas diferencias dan lugar a la construcción de escenografías (Maingueneau, 2014) y efectos de genericidad (Adam, 2004) variados, incluso en artículos publicados en una misma revista especializada. Similares representaciones impactan también - aunque de diferente manera - en los escritores menos expertos que, durante su formación de posgrado, deben tomar decisiones en cuanto al modo de presentar los resultados parciales de su trabajo investigativo en ponencias y artículos académicos. El trabajo presenta, en primer lugar, las pautas para los autores de artículos de investigación que figuran en instructivos de revistas de especialidad de las áreas de ciencias del lenguaje y de la crítica de artes. En segundo lugar, a partir de una selección de artículos de investigación publicados en las revistas estudiadas, se analizan la *dispositio* y los planes textuales que organizan las exposiciones de los resultados, y también las escenografías y el *ethos* (Maingueneau, 2010) construidos en ellas. Finalmente, se estudia un *corpus* de artículos de investigación elaborados por alumnos de posgrado que cursan talleres de escritura académica, y se tipifican los logros y las dificultades más frecuentes que supone la resolución de esta sección del género. Las tensiones que hemos registrado entre el informe de investigación, el artículo de investigación y el ensayo, así como las distintas representaciones del rol del investigador y del saber a comunicar que orientan la construcción escenográfica, contribuyen a explicar las dificultades que plantea la exposición de resultados en artículos de especialidad producidos por los estudiantes de posgrado y a diseñar propuestas pedagógicas destinadas a facilitar su resolución.

Palabras clave: Escritura académica - Representaciones sociales- Artículos de especialidad- Dispositio - Escenografía

ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS SORDAS HABLANTES DE LSA: BÚSQUEDAS Y (DES) ENCUENTROS

Las integrantes de este panel reflexionarán sobre propuestas, experiencias y nuevas comprensiones sobre el complejo desafío de enseñar español a personas sordas hablantes de LSA (lengua de señas argentina). Sabemos de la existencia de diversos recorridos llevados a cabo en este sentido, por lo que esperamos generar en este espacio de encuentro un ámbito que nos permita socializar avances en investigación, compartir experiencias didácticas y propiciar la discusión sobre políticas lingüísticas y educativas que contemplen los factores implicados en este tema.

PANEL PLENARIO 2

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SORDOS HABLANTES DE LSA Y ESPAÑOL ESCRITO



MARÍA EUGENIA LLAMBÍ DE ADRA

Universidad Nacional del Comahue

marullambi@yahoo.com.ar

El objetivo de esta comunicación es compartir nuestras reflexiones sobre las prácticas desarrolladas en un taller de español para estudiantes universitarios Sordos hablantes de LSA cuya competencia en español escrito resultaba insuficiente para las exigencias académicas que se les planteaban desde las cátedras. La implementación del taller demandó la consideración de aspectos socioculturales, lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos. Coincidimos con María Eugenia Dubois (1997:40) en que “lo fundamental en el proceso educativo (...) más que la enseñanza de algo, es la calidad de la experiencia del estudiante con respecto a ese algo. Todo lo que ahora sabemos sobre la lectura y la escritura nos permite comprender esos procesos, pero a la vez tener la certeza de que sólo podemos conocerlos de verdad a través de experimentarlos y reflexionar sobre ellos. [Importa] cómo siente y cómo vive el alumno la experiencia de la lectura y la escritura...” Tratar de interpretar la singularidad y potencialidad de los estudiantes Sordos en tal sentido guio nuestra intervención didáctica, siempre teniendo en cuenta que las modalidades de apropiación de la cultura letrada se relacionan con los usos sociales de esas prácticas y las representaciones acerca de ellas (Chartier, 1992): cada hablante implica en la comunicación su visión de mundo, del lenguaje, de la historia, de sí mismo y de los otros participantes (Gumperz, 1984 y 1986). Entendemos que, en el marco más amplio de la alfabetización, de esto se trata pensar en un enfoque intercultural y bilingüe para la educación de personas Sordas (Skliar; Massone y Veinberg (1995); Siguán (2001); Díaz y Alonso (2004); Yarza y Fernández Viader (2002 y 2012); Suraci, Guzmán et al. (2016).

Palabras clave: Educación intercultural-bilingüe - Estudiantes sordos - Lectura y escritura - Reflexión metalingüística.

HACIA UN BILINGÜISMO REAL



SANDRA CVEJANOV

Universidad Nacional del Comahue

sandracvejanov@gmail.com

La educación bilingüe para personas sordas en lengua de señas argentina (LSA) y español está consagrada en diversas leyes provinciales de nuestro país: por ejemplo, en la ley 3164/97 de Río Negro, la ley 7393/05 de Mendoza y la ley 2873/13 de Neuquén, entre otras. Sin embargo, los estudiantes sordos evidencian un bajo rendimiento en lectura y en escritura del español (Baez, et al, 2007; Russell y Lapenda, 2012). El objetivo de esta presentación será reflexionar sobre la necesidad de profundizar los caminos que comenzaron a transitarse a fines del siglo XX no solo en nuestro país sino en muchos lugares de América Latina, el de la educación bilingüe intercultural. No tendríamos que ocuparnos, pues, de buscar nuevos rumbos para mejorar la alfabetización de las personas sordas: sostenemos que hay que profundizar el tránsito hacia un bilingüismo real. Efectivamente, el haber pasado de una educación oralista para niños sordos, sin LSA, a una educación que incluye la LSA no implica que estemos llevando a cabo una educación bilingüe. Es hora de tomar nuevos ímpetus y redoblar nuestros esfuerzos colectivos para promover una escuela con docentes sordos hablantes de LSA y con docentes con una sólida formación lingüístico-cultural integral que incluya los saberes propios de la enseñanza del español escrito como segunda lengua. Hemos avanzado en esta dirección: nuevas leyes provinciales, carreras universitarias de intérpretes de LSA-español, actividades de capacitación de personas sordas en la enseñanza de la LSA, posgrados en estudios de español como segunda lengua. Socializar estos avances y explicitar cómo contribuyen al proceso de alfabetización también será parte de nuestros objetivos.

Palabras clave: bilingüismo intercultural – Personas sordas - Lengua de señas argentina - Lengua escrita – Español.

ALFABETIZACIÓN DE LA COMUNIDAD SORDA: LA MIRADA DE LOS PROTAGONISTA



MARÍA VIRGINIA YARZA

Universidad Nacional del Comahue

mvyarza@gmail.com

La cuestión de la alfabetización del colectivo Sordo sigue siendo un desafío a alcanzar, a pesar de los numerosos estudios que tratan la problemática desde distintos puntos de vista. Por ejemplo, sobre los errores de escritura (Caselli y otros, 1992; Herrera, 2005; entre otros), sobre las estrategias que usan los docentes (Fernández Viader, Pertusa y Vinardell, 1999; Macchi y Veinberg, 2005; entre otros) o sobre cómo los sordos aprenden la lengua escrita (LE) (Goldin Meadow y Mayberry, 2001; Russell y Lapenda, 2012; entre otros). Pero aún son muy escasos los trabajos que realizan un abordaje desde las representaciones sociales (RS) que elaboran las personas Sordas sobre la LE: Rojas Gil (2005) y Nivia Garnica (2008). Presentamos los resultados de un estudio acerca de las representaciones sociales (RS) que construyen los Sordos adultos de la provincia de Río Negro (Argentina) sobre su alfabetización, el uso que hacen del español escrito y nivel de competencia. Durante la investigación se realizaron entrevistas en profundidad que permitieron reconstruir sus historias de vida (HV), teniendo como eje vertebrador esta temática. El estudio se asienta sobre tres ejes: (1) la comunidad sorda como minoría lingüística y cultural, (2) la lengua escrita (LE) como práctica social y (3) las RS como (re)productoras de comportamientos ante ciertos objetos sociales pero también, terreno fértil para la generación de cambios. Entendemos que las RS ofrecen pistas que pueden contribuir a buscar mejores estrategias de enseñanza de la LE. Hemos constatado que la HV es una vertiente valiosa para este tipo de trabajos y sería provechoso ampliar y contrastar con otras realidades. Por último, para avanzar en el conocimiento acerca de la alfabetización de las personas sordas es imprescindible contar con la participación activa de los Sordos. Esperamos que los resultados del presente trabajo constituyan un pequeño aporte que contribuya a la comprensión de la temática.

Palabras clave: Alfabetización - Lengua escrita - Persona Sorda - Comunidad Sorda, representaciones sociales.

MESA I

ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

LA IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA EN DÍADAS EN EL PROCESO DE PRODUCCIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA

María Eugenia Mercáu, Paola Lorena Bruno y María Graciela Padilla

27

EDUCACIÓN, ¿DESIGUALDAD O INCLUSIÓN? ANÁLISIS DE LOS PREDICTORES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA DE NIÑOS MENDOCINOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Ortega de Hocevar, Susana y Torre, Ana

35



LA IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA EN DÍADAS EN EL PROCESO DE PRODUCCIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA

María Eugenia Mercáu
gateugeniamercau@gmail.com

Paola Lorena Bruno
paolabruno41@gmail.com

María Graciela Padilla
gracielapadi@yahoo.com.ar

Instituto de Lectura y Escritura
Facultad de Educación, UNCuyo
Mendoza, Argentina

Resumen

Desde la perspectiva de los aportes de la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva, la Lingüística Aplicada y la Teoría de la Enunciación se pretende demostrar que los estudiantes de nivel primario pueden mejorar el desarrollo de las habilidades argumentativas por la aplicación de una secuencia didáctica que responda a sus intereses y conocimientos previos. Este trabajo se desprende de la investigación denominada *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación primaria* que se desarrolla en el Instituto de Lectura y Escritura de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo. Los objetivos de la presentación apuntan a demostrar la calidad de la producción de textos escritos en díadas, estadio de gran importancia para la adquisición de las habilidades argumentativas escritas. Por otro lado, se pretende exponer la claridad con la que se construye el alocutario a la hora de escribir este tipo textual. Con la finalidad de concretar estos objetivos se ha empleado la metodología de tipo descriptiva del corpus obtenido en una de las fases de la secuencia "escritura en díadas". Los resultados obtenidos demuestran el fortalecimiento de las competencias argumentativas logrando que los alumnos sostengan una argumentación elaborada con presencia de dos o más argumentos interconectados y formulados con un grado de textualización óptima, acorde a un niño de sexto grado. En esta comunicación se da a conocer la importancia de generar un espacio de escritura en díadas para enriquecer las propias habilidades argumentativas, al demostrar que los alumnos son capaces de realizar reflexiones de tipo metacognitivas y metalingüísticas referidas a dicha tipología textual, logrando así apropiarse eficazmente del metalenguaje.

Palabras clave: producción escrita - argumentación - escritura en díadas - secuencia didáctica - metacognición

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación pretendemos analizar una de las instancias propias de la secuencia didáctica elaborada en el Instituto de Lectura y Escritura que funciona en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo.

En el marco de diversos proyectos de investigación dirigidos y llevados a cabo desde el año 2005 por la magíster Susana Ortega de Hocevar, cada uno de estos con diferentes propósitos, pero unidos por la necesidad de que los niños adquieran habilidades y estrategias de escritura, es que nos hemos propuesto detenernos y dar a conocer los resultados de una de las fases propuestas por la secuencia creada.

1. Diseño del Instrumento

Esta herramienta ha sido diseñada con los aportes de diferentes disciplinas, tales como: el Análisis del Discurso (Maingueneau, 2003; Van Dijk, 1997), la Lingüística Cognitiva (Cuenca y Hilferty, 1999), la Psicología Cognitiva (Vigotsky, 1979), la Psicolingüística (De Vega, Cuetos, 1999) y la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1985). De este modo, surge una herramienta didáctica que concibe la enseñanza de un discurso específico, en este caso el argumentativo, atendiendo a ocho fases que se desarrollan en complejidad creciente. Las fases pueden ser descritas del siguiente modo:

- 1- Primera fase, “Primeras producciones” (pretest): se selecciona un tema polémico en función de la aplicación previa de un cuestionario de intereses. Luego producen un texto escrito que nos permite visualizar el nivel argumentativo en el que se encuentran. Al finalizar la aplicación de la secuencia podrán reformularlo a partir de los conocimientos obtenidos.
- 2- Segunda fase, “Observamos, escuchamos y leemos comprensivamente antes de escribir”: se aborda el texto a partir de estrategias de prelectura, lectura y poslectura por medio de explicaciones y orientaciones orales y escritas por parte del docente.
- 3- Tercera fase, “Hablamos para producir”: el docente conversa con los alumnos para guiarlos en torno a quién le enviarán el texto, qué quieren comunicar, cómo creen que lo harán, etc.
- 4- Cuarta fase, “Talleres de reconocimiento y aplicación de estrategias para la producción escrita de discursos argumentativos”: en esta instancia se pretende acercar paulatinamente a los jóvenes a la identificación del texto argumentativo y al reconocimiento, caracterización y aplicación de distintas estrategias para la producción escrita de diversos textos argumentativos, la fase ha sido organizada en varios talleres que permitirán comprender y analizar textos de complejidad creciente.
- 5- Quinta fase, “Escritura colectiva”: el docente propone a los alumnos concretar todo lo conversado en una producción colectiva de un texto argumentativo. Los jóvenes le irán dictando y entre todos se harán los procesos de planificación, textualización y revisión. El docente pondrá especial énfasis en “mostrar” cómo se va elaborando el texto, cómo las ideas se transforman para convertirse en escritura. Para esto “piensa” en voz alta,

se detiene, corrige, reelabora, introduce conectores, organizadores, etc. En constante interacción con los jóvenes.

- 6- Sexta fase: “Reflexionamos y elaboramos una guía”: el docente promueve la reflexión acerca de todo lo realizado y juntos elaboran una guía de los pasos seguidos con el objeto de que sirva a los alumnos en la producción individual. Esta será solo una guía inicial, ya que después de la producción de distintos textos se les pedirá a los alumnos que vayan “personalizando” su guía hasta lograr una propia, que responda a las necesidades de cada uno.
- 7- Séptima fase: “Trabajamos con un compañero (producción en díadas)”: se les pedirá a los estudiantes que trabajen en parejas un texto, con el apoyo de la guía elaborada. Aquí el docente puede ir observando las dificultades que presentan los jóvenes a la hora de producir y en base a ello, posteriormente, actuar en consecuencia.
- 8- Octava fase: “Escritura individual” (postest): elaboran un texto solos con ayuda de la guía producida. Luego, cotejan su texto con el que escribieron en un comienzo y con la ayuda de la guía pueden hacer las correcciones pertinentes y arribar a la metacognición.

Ahora bien, *en esta exposición nos detendremos en la séptima fase: “La escritura en díadas”*. Nos interesa, particularmente, realizar un análisis de los cambios producidos en cuanto a la calidad argumentativa de los escritos.

2. Metodología

Para llevar adelante nuestra investigación decidimos implementar la secuencia en dos escuelas, una de estas experimental y fue en la que se le aplicó la herramienta didáctica. Nos propusimos trabajar con estudiantes de sexto año de la enseñanza básica pertenecientes a escuelas de contextos socioeconómicos culturales medio. Ambas instituciones pertenecen al Gran Mendoza.

Para cuantificar nuestros resultados tomamos como base el análisis realizado por los investigadores franceses Golder y Coirier (1996) quienes llevaron adelante un estudio sobre las estructuras argumentativas. Su trabajo fue el de investigar la evolución de la escritura argumentativa mediante el análisis de la organización estructural de dicha tipología.

Golder y Coirier (1996) diseñaron un tabulador compuesto por tres categorías en las que tenían en cuenta los elementos inherentes a este tipo de textos: presencia o no de la opinión, argumentos que la sustentan, contrargumentos, etc. Estos tres estadios están compuestos por:

- 1- una etapa preargumentativa, en la que no se plantea explícitamente la opinión y luego se esboza pero no es sostenida por un argumento;
- 2- etapa mínima de argumentación: se toma una posición en forma explícita que se respalda con un argumento;
- 3- una etapa de argumentación elaborada en la que se utilizan dos argumentos de respaldo que no se encuentran relacionados. Luego se utilizan dos argumentos que se relacionan entre sí.

Para poder analizar los tipos de argumentos nos basamos en el tabulador presentado por los investigadores venezolanos Sánchez y Álvarez (2001), quienes establecieron cinco niveles:

- a- nivel I: argumentos más centrados en el yo, en el interés o gusto individual (“razón: me gusta”);
- b- nivel II: argumentos “prácticos”, también cercanos al yo en tanto señalan una conveniencia particular (“razón: me conviene”);
- c- nivel III: argumentos que señalan la pertenencia a un grupo, la identidad como parte de un colectivo (“razón: es nuestro”);
- d- nivel IV: argumentos de interés colectivo, aspectos concretos o los económicos (“razón: conviene a todos desde una óptica material”);
- e- nivel V: los valores de un nivel menos concreto (“razón: conviene a la sociedad”).

3. La aplicación

La propuesta para que los niños escribieran fue la siguiente:

Nombres.....

Escuela.....

Curso.....

Fecha.....

Elijan uno de los siguientes temas:

- 1- “La influencia de la tecnología en las relaciones personales”
- 2- “Bulling en las escuelas mendocinas”

Nos gustaría conocer *tu opinión* sobre el tema y las razones *a favor de la opinión*.

- Torbellino de ideas.....
- Borrador del texto.....
- Texto definitivo.....

Frente a la propuesta del equipo de investigadoras, los niños realizaron sus escritos en parejas o en pequeños grupos y se pusieron a escribir rápidamente. Las interacciones orales, grabadas y transcritas también por el equipo fueron fruto de numerosos análisis, ya que la instancia de escritura colaborativa es muy rica desde muchos aspectos: la toma de decisiones, las ideas descartadas, el proceso de revisión, etc.

Como vemos en la propuesta planteada, los niños debían escribir primero sus ideas generales, instancia de planificación, luego la etapa de borrador y, finalmente, la definitiva, atendiendo a la propuesta del modelo de escritura de Hayes (1996).

4. Los resultados

La escritura en díadas fue realizada solo en la escuela experimental y los resultados fueron los siguientes:

Tabla 1

Resultados de la escritura en diadas en 6º A y B de la escuela experimental en relación a la Estructura argumentativa



Fuente: Ortega de Hocevar, S. & otras. (2013). *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica. Proyecto de investigación.* Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.

Tabla: 2

Resultados de la escritura en diadas en 6º A y B de la escuela experimental en relación al tipo de argumento



Fuente: Ortega de Hocevar, S., & otras. (2013). *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica. Proyecto de investigación.* Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.

Como se puede observar en las tablas, los estudiantes al escribir de modo colaborativo, es decir, en pares o en pequeños grupos, no solo pudieron lograr un desarrollo significativo en la redacción del escrito atendiendo a los requerimientos propios de la tipología abordada sino que también pudieron textualizar mejor.

Es importante destacar que en investigaciones anteriores realizadas por el equipo (2009/2011 y 2011/2013) se demuestran iguales resultados en esta instancia. Aunque en otras oportunidades se tomó como muestra a estudiantes de tercer grado de la educación básica, quienes de igual modo mostraron experticia en la escritura al realizarla en conjunto.

Casi todos los alumnos fueron capaces de descentralizar y descontextualizar las temáticas que eligieron abordar y pudieron construir un “nosotros” como alocutario, alejándose así del interés propio para velar por el bien común. Aunque esto puede ser tenido en cuenta como una consecuencia propia, natural por el hecho de escribir en parejas. Entendemos que esta construcción se debe a numerosas situaciones planteadas durante el desarrollo de la secuencia en las que los niños fueron expuestos sucesivamente a situaciones similares.

Como ejemplos, podemos citar los siguientes fragmentos de los textos producidos:

“Desde nuestro punto de vista el bullying es dañino, *pero*, a pesar de que no queramos existe, existe masivamente” [...]. Para finalizar, queremos dejarles un aprendizaje de cómo NO hay que comportarse ante situaciones injustas: indiferencia. NO hay que asumir la actitud de “no es mi problema”, no me meto. Porque podríamos ser nosotros los acosados. Hay que ponerse en el lugar del otro y no adoptar posturas individualistas o egoístas. Y vos ¿te quedarías callado? German B., Joaquín E. y Joaquín M.

En este ejemplo se observa claramente cómo los niños introducen conectores contrargumentativos (*pero*) al igual que ordenadores textuales (*finalmente*) y procedimientos propios de la argumentación, como la pregunta retórica con el que deciden concluir su producción, instando al alocutario a reflexionar sobre el tema en cuestión.

En otra de las producciones podemos observar cómo los niños establecen claramente la intencionalidad del escrito:

“Es necesario antes de iniciar explicar lo siguiente, el objetivo de este texto es hacer que el lector tenga otro punto de vista sobre el tema que se va a tratar [...]”. Agustina, P. y Gabriela, L.

También podemos citar cómo los estudiantes lograron internalizar diferentes tipos de procedimientos argumentativos, los que fueron empleados con coherencia y la aplicación adecuada.

“*Sin embargo* la vida privada ha sido invadida por las redes sociales, aprovechada por los delincuentes y criminales para llevar a cabo sus delitos [...]”.

Otro aspecto importante para mencionar son las enfermedades producidas por el abuso de la tecnología, *como por ejemplo*: autismo, depresión, infobesidad (necesidad de revisar los mensajes) nomofobia (miedo a salir sin el celular), infoxicación (falta de concentración por exceso de información) y la despersonalización que está afectando a la mayor parte de los jóvenes”, S. R.

CONCLUSIÓN

Podemos asegurar, a partir de la investigación realizada, que este proceso de escritura en díadas tiene que ver con una construcción de aprendizajes. Esta construcción de conocimiento en el aula se da por medio de actos de interacción discursiva mediados por la participación en actividades de aprendizaje conjunto, lo que constituye un acto educativo (Coll y Onrubia, 2001).

Concebimos el discurso escolar como una interacción docente-alumno, alumno-docente y alumno-alumno, y no como una construcción guiada siempre por el maestro. En este proceso de construcción de significados compartidos, tanto el docente como los alumnos emplean distintas *estrategias discursivas y mecanismos semióticos* que serán objeto de nuestro análisis.

Si proporcionamos a los profesores y profesoras instrumentos que les ayuden a reconocer los recursos que utilizan en su discurso y que les permitan analizar de un modo sistemático de sus propias producciones, favorecemos en estos un tipo de reflexión que resulta imprescindible para la mejora de sus habilidades comunicativas como docentes, y para su comprensión de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje (Cubero Pérez, et al, 2008).

Inferimos que si los alumnos trabajan con estas estrategias desde el nivel primario de educación, poder construir argumentos individuales y con los pares se tornaría una actividad habitual que les permitiría pensar por sí mismos y así, ser ciudadanos de una comunidad mundial, que es cada vez más plural, que está digitaliza y cruzada por múltiples líneas de pensamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benveniste, E. (1985). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI Editores.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en el aula*, 45, 21-32.
- Cubero Pérez, R.; Cubero Pérez, M.; Santamaría Santigosa, A.; Mata Benítez, M. de la; Ignacio Carmona, M. y Prados Gallardo, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Cuenca, J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- De Vega, M. y Cuetos F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Golder, C. y Coirier, P. (1996). The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers. *Argumentation*, 10, 271-282. Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Mangueneau, D. (2003). *Los términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The Science of Writing*, 1, 1-27.
- Ortega de Hocevar, S. & otras. (2005/2007). *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica*. Mendoza: Proyecto de investigación. Secretaría de Ciencia, Técnica y posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.

- _____. (2011). *Interacción oral y argumentación en escuela primaria. Informe de avance*. Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- _____. (2013). *Producción oral y escrita de discursos argumentativos en el segundo ciclo de la educación básica. Proyecto de investigación*. Mendoza: Secretaría de Ciencia, Técnica y posgrado. Universidad Nacional de Cuyo.
- Sánchez, I. y Álvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En M. Martínez (comp.). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos 3*, pp. 89-104. Colombia: Universidad del Valle.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

EDUCACIÓN, ¿DESIGUALDAD O INCLUSIÓN? ANÁLISIS DE LOS PREDICTORES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA DE NIÑOS MENDOCINOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Susana Ortega de Hocevar ¹
suhoccevar@gmail.com.ar

Ana Torre
anatorre29@hotmail.com

Instituto de Lectura y Escritura
Facultad de Educación
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

Este trabajo, producto de una investigación en curso gestada en la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional de Cuyo, se centra en la prevención temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En función de ello se ha efectuado una minuciosa revisión de investigaciones que han focalizado el tema de los predictores y habilidades que favorecen este desarrollo. Entre los predictores más citados figuran la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, el conocimiento alfabético y como escasamente indagado la movilidad enunciativa (Darrault, 2000). Asimismo se considera que las habilidades lingüísticas (un buen desarrollo del lenguaje oral) y las metalingüísticas (la reflexión acerca de lo que se está realizando), la atención y la memoria también facilitan este proceso. En función de ello realizaremos una investigación en tres escuelas mendocinas de Nivel Inicial, dos de contexto vulnerable² y una urbana con una metodología cuasi experimental, de pre y postest con el objeto de comprobar si la aplicación de una adecuada mediación pedagógica-didáctica favorece el aprendizaje de la lengua escrita y evita el fracaso escolar. Para ello se han seleccionado cuatro predictores: conciencia fonológica, conciencia grafémica, velocidad de denominación y movilidad

¹ Equipo de Investigación: Directora: Mgter. Susana Ortega de Hocevar ; Codirectora: Mgter. Ana Torre. Integrantes: Andrea Romina Aránega, Gabriela Azoni, Gabriela Balmaceda, Paola Bruno, Claudia Chiarpotti, Fabiana Delicio, Elisabeth González, María Gabriela Herrera, Eliana Mateos (becaria) Eugenia Mercau, Graciela Padilla, Claudina Rodríguez

² La Dirección General de Escuelas (DGE) adopta la clasificación de escuelas urbanas y escuelas urbano - marginales. En este proyecto preferimos denominar a estas últimas como escuelas de poblaciones vulnerables. “[...] Ley General de Educación identificó como **poblaciones vulnerables**, personas que por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden”. (Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerable, Colombia, p.5). También en la actualidad algunas corrientes optan por la categorización de vulneradas. “Entendida de esta forma, la vulnerabilidad aparece como posibilidad y potencialidad; por ello preferimos utilizar la noción “poblaciones vulneradas” ya que no solo presentaban la potencialidad de la desigualdad sino la violación sistemática de sus derechos fundamentales, lo cual refuerza la posición de subalternidad de las poblaciones estudiadas” (Espinosa Cortés, Mora Ríos y Valenzuela, (2013). Saúde Soc. São Paulo, 22(2), p.593).

enunciativa, este último sin antecedentes en español. Se espera que los resultados demuestren que los alumnos que participaron del programa de desarrollo elaborado especialmente para ellos logren mejoras significativas en relación a la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, la capacidad de movilidad enunciativa y otros aspectos vinculados a la lengua escrita, particularmente en lo que hace a la lectura. Estos resultados tendrán implicaciones educativas, ya que proporcionarán pautas concretas que facilitarán el proceso de aprendizaje de la lengua escrita a través de la acción mediadora del docente en el aula y también favorecerán la prevención primaria del fracaso escolar.

Palabras clave: Neurolingüística - Predictores de la Lectura - Velocidad de Denominación - Conciencia Fonológica - Movilidad Enunciativa - Fracaso Escolar - Educación Infantil

INTRODUCCIÓN

Presentaremos en este trabajo el diseño de una investigación en curso denominada *Educación, ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita de niños mendocinos de educación inicial y primaria* que se realiza en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. El propósito es trabajar en la prevención temprana del fracaso escolar para lo cual es necesario indagar sus causas desde una perspectiva lingüística y metalingüística, psico y sociolingüística y elaborar estrategias para su superación.

En primer lugar, el equipo efectuó una minuciosa revisión de investigaciones que han focalizado el tema de los predictores y habilidades que favorecen este desarrollo. Los predictores más estudiados son la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético. Nos interesa especialmente, por su vinculación con el nivel sociocultural de los niños, incorporar a estos estudios el de la movilidad enunciativa (Darrault, 2000), escasamente indagado. Tendremos en cuenta, además que las habilidades lingüísticas (un buen desarrollo del lenguaje oral) y las metalingüísticas (la reflexión acerca de lo que se está realizando), la atención y la memoria también facilitan este proceso.

El trabajo de campo de nuestra investigación se concretará en tres escuelas mendocinas de Nivel Inicial, dos de contextos vulnerables y una urbana, con una metodología cuasi experimental, de pre y postest con el objeto de comprobar si la aplicación de una adecuada mediación pedagógica-didáctica favorece el aprendizaje de la lengua escrita y evita el fracaso escolar. Para ello se han seleccionado cuatro predictores: conciencia fonológica, conciencia grafémica o conocimiento alfabético, velocidad de denominación y movilidad enunciativa, este último sin antecedentes en español.

Revisaremos los antecedentes y una breve presentación de las principales conceptualizaciones teóricas que sustentan nuestro estudio, los objetivos, la fundamentación del problema a investigar para desarrollar luego la metodología, los instrumentos y cómo se efectuará el procesamiento de los datos obtenidos. Finalmente, indicaremos los resultados que esperamos lograr con este estudio.

1. Antecedentes

La problemática del aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido objeto de innumerables estudios y de profundos debates a lo largo de la historia. Investigadores enrolados en distintas corrientes han discutido y discuten acerca de qué habilidades o procesos tienen que tener adquiridos o no los niños antes del aprendizaje de la lectura y la escritura, así como también cuál es la edad apropiada para hacerlo. Durante muchos años reinó el concepto de madurez, instaurado por Dowling (1963) y, relacionado con este, el de aprestamiento que permitía superar los considerados “prerrequisitos” de la “lectoescritura”: discriminación auditiva y visual, lateralidad, esquema corporal, entre otros. Una consecuencia de esta postura, que aun rige en muchos países, incluido el nuestro es que se consideró que los niños tenían que tener seis años para ingresar a primer grado y aprender a leer y escribir.

En la actualidad, si bien perdura en algunos investigadores y educadores la discusión en torno a cuándo es el momento adecuado para el inicio del aprendizaje de la lengua escrita, debido a los aportes primero de la Psicolingüística y más recientemente de las Neurociencias, se han dejado de lado los prerrequisitos y se habla de predictores o precursores tempranos o de habilidades necesarias para este aprendizaje. Únicamente se considera un prerrequisito el logro de la función simbólica (Luria, 1983; Vigotsky, 1983; Cuetos Vegas, 1991,1996; Darrault, 2000, entre otros).

En las últimas décadas del siglo pasado y el presente se han desarrollado numerosas investigaciones acerca de cuáles son los precursores tempranos de la lectura y la escritura que tienen real incidencia en su aprendizaje y que sería importante conocerlos a efectos de diagnosticar e intervenir antes de que se presenten problemas. En líneas generales se puede afirmar que los resultados obtenidos han variado según se trate de lenguas opacas o transparentes, de contextos sociales favorecedores o no, de niños con dificultades de lectura y/o dislexia.

En 2010, Aguilar Villagrán, Navarro Guzmán, Menacho Jiménez y otros, basados en que existe relación entre conciencia fonológica y la velocidad de nombrar en el aprendizaje de la lectura, realizaron en España un estudio correlacional-longitudinal sin intervención. Participaron en esta investigación 85 alumnos pertenecientes a dos colegios públicos que fueron evaluados con el *Rapid Automated Naming Test* (RAN), la Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico y el test de evaluación de lectura PROLEC-R en dos momentos evolutivos: a los 5,6 años y a los 6,5 años (edad media). Los resultados indican que la conciencia fonológica y la velocidad de nombrar contribuyen de distinto modo a la lectura inicial. Advierten que los hallazgos de los diversos estudios varían y no pueden ser generalizados.

Una investigación realizada por Suárez Coalla, García y Cuetos (2013) se propuso estudiar la posibilidad de predecir el aprendizaje de la lectura y escritura en castellano, antes de que los niños empezaran el aprendizaje formal del sistema ortográfico, utilizando tareas que fueran discriminativas y fáciles de aplicar en los niños que aún no han adquirido la lengua escrita. Participaron 50 niños prelectores, de nivel medio y sin problemas cognitivos, con una edad promedio, al comenzar el estudio, de 4 años y tres meses y al finalizar, de 5 años y diez meses.

Según los aportes de esta investigación:

[] los resultados indicaron que el procesamiento fonológico es el mejor predictor de la exactitud en lectura y escritura en los primeros años de experiencia con el sistema ortográfico. Por el contrario la denominación rápida resultó ser la tarea más relacionada con la velocidad lectora, lo que indica que para leer de forma fluida, no solo basta con tener buena capacidad para manipular fonemas y conocer el código alfabético, sino que también es importante la velocidad en el acceso al léxico. (p.85).

González Seijas, R; López Larrosa, S.; Vilar Fernández, J. y Rodríguez López-Vázquez, A (2013) seleccionaron para su indagación dos predictores: conciencia fonológica y velocidad de denominación. Participaron 326 alumnos de 4, 5 y 6 años, distribuidos en un grupo experimental y uno control de cuatro colegios públicos. Los resultados que obtuvieron indican que la conciencia fonológica posee mayor valor predictivo que la velocidad de denominación.

Un antecedente importante es el que realizan López Escribano, Sánchez Hipola, Suro Sánchez y Leal Carretero (2014) quienes efectúan un estudio comparativo sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. Seleccionaron 27 estudios realizados en lengua española en distintos países en niños entre 3 y 12 años pertenecientes a contextos sociales diversos. Concluyen que, a pesar de las diferencias encontradas, la velocidad de denominación es el mejor precursor de la fluidez lectora en español. Para sostener esto mismo con respecto a otras habilidades de la lectura como la ortografía o la comprensión lectora es necesario realizar nuevas investigaciones ya que las existentes son contradictorias. Asimismo, plantean “la necesidad de estudiar y diseñar intervenciones destinadas a la mejora de la fluidez lectora, uno de los problemas más comunes de la lectura en nuestra lengua” (p.67).

A estos estudios, realizados en su mayor parte desde la Psicolingüística deben sumarse en los últimos años los aportes de las neurociencias. Al respecto, Dehaene (2015) sostiene:

[la conciencia fonológica] forma parte de las competencias fundamentales que acercan al niño a la lectura [...]. La aparición de la conciencia fonológica es una de las etapas claves en el camino de la lectura. Sin embargo, la investigación muestra que puede acelerarse su adquisición si se realizan juegos lingüísticos desde edades tempranas. (p.42).

Darrault (2000), psicosemiótico francés, posee una importante trayectoria en el estudio de los predictores. Él considera que estos precursores, entendidos como “funciones del lenguaje y/o semióticas profundas se distinguen radicalmente de los tradicionales pre-requisitos, actualmente discutidos en todas partes” (p.5). Uno de estos precursores es el trabajo sobre la movilidad enunciativa, capacidad que permite adaptar los enunciados a las distintas situaciones comunicativas. Este investigador considera que la insuficiencia y el fracaso escolar están altamente correlacionados con el contexto socio-cultural de los estudiantes y con dominio de la lengua materna. En función de esta premisa comenzó a evaluar, desde la perspectiva de la semiótica lingüística, la capacidad de lectura y escritura de numerosos estudiantes pertenecientes a un entorno sociocultural desfavorecido y/o escolarizado en clases de adaptación.

También, en relación a este tema, Ortega de Hocevar (2014) manifiesta que:

En general, los niños emplean un lenguaje dependiente de la situación y esto les ocasiona problemas en el momento del aprendizaje de la escritura ya que esta requiere de un lenguaje que se apoya en un marco restringido de referencia dentro del contexto inmediato de la expresión. (pp. 157-158).

Asimismo, numerosos estudios se han preocupado por el contexto en el que los niños están insertos. Se ha comprobado que:

[] el ambiente de la casa desempeña un papel esencial en el desarrollo de la motivación académica del niño y en su rendimiento lector. Los niños que viven en ambientes socioculturales pobres tienden a tener un desempeño lector más limitado y mayores dificultades en el aprendizaje de la lectura. Los padres con niveles educativos más altos tienen mayores expectativas con relación a los logros académicos de sus hijos y se involucran más en las actividades escolares y lectoras que los padres con bajos niveles educativos. La escuela también influye de manera significativa en el desempeño lector del niño. Tanto la percepción que el maestro tenga del niño y lo que espera de su desempeño lector influyen en la motivación lectora del niño. (Rosselli, M; Matute, E. y Ardila, A, 2006, p.2013).

Hemos mencionado solo algunos de los estudios realizados acerca del valor predictor de distintas habilidades de lectura y escritura antes de la enseñanza formal cuyos resultados no siempre son coincidentes. Esto se debe a múltiples causas como lo son: la lengua materna, la edad, el contexto social, la metodología, los aspectos estudiados, los procedimientos empleados, entre otros. Debido a ello consideremos que es una problemática que se debe continuar investigando y mucho más en poblaciones como la que nosotros analizamos en las que no hay suficientes antecedentes. Otra motivación importante para ese estudio que se complementa con un Programa de intervención es encontrar estrategias para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura y prevenir de esta forma el fracaso escolar.

2. Conceptualizaciones teóricas que guían la investigación

Dado que el marco teórico de la investigación se encuentra en proceso de construcción precisaremos en este apartado los principales conceptos adoptados para la misma.

Predictores o precursores tempranos: en coincidencia con Beltrán Llera, López Escribano y Rodríguez Quintana (2006) consideramos que son “variables o factores biológicos relativos al niño, como por ejemplo su habilidad lingüística, o relativos a su ambiente, como por ejemplo el nivel socio cultural al que pertenece, que están directamente relacionados con la adquisición de la lectura” (p.19).

Al respecto ya hemos señalado en los antecedentes que consideramos que los predictores no son un prerrequisito de la lectura y a la escritura o causas de las dificultades en su adquisición, son correlatos.

Conciencia fonológica. Es la habilidad de reflexionar sobre los sonidos del lenguaje oral, independientemente del significado de la palabra. Es una habilidad metalingüística ya que supone considerar al lenguaje como un objeto de pensamiento, además de ser un objeto de comunicación.

Defior y Serrano (2011) conceptualizan las habilidades de conciencia fonológica de la siguiente manera:

Definidas en sentido estricto, consisten en la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de forma intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas. En sentido amplio, se suelen definir como el conocimiento de que el habla puede dividirse en unidades; por tanto, incluiría también las unidades léxicas (palabras). (p.81).

Conocimiento alfabético. En nuestras investigaciones empleamos la denominación de conciencia grafémica. El sistema lingüístico posee un conjunto de signos gráficos estables: grafemas que pueden representar un fonema, más de uno, ninguno. También posee signos que indican pausas, entonación, etcétera y los organiza con una determinada diagramación gráfico espacial (horizontalidad, direccionalidad, márgenes). La conciencia grafémica es la capacidad de reflexionar sobre estos aspectos y, por ello, es también una habilidad metalingüística.

Velocidad de denominación. Es la capacidad de nombrar tan rápidamente como sea posible estímulos visuales altamente familiares, que pueden ser alfanuméricos (números, letras) o no alfanuméricos (colores, objetos), que se presentan en una secuencia lineal. Esto permite recuperar rápidamente los códigos fonológicos de las palabras que están almacenados en la memoria de largo plazo.

En los niños, la velocidad de denominación, especialmente de las letras, constituye una temprana aproximación a la velocidad de lectura de las palabras y un importante predictor de la fluidez lectora. En efecto, la ejecución en tareas RAN es altamente predictora de los logros en el aprendizaje de la lectura y de la escritura en las ortografías transparentes como el español (Defior y Serrano, 2011).

Al respecto Suárez Coalla, García y Cuetos (2013, p.85) sostienen que:

[...] la denominación rápida resultó ser la tarea más relacionada con la velocidad lectora, lo que indica que para leer de forma fluida, no solo basta con tener buena capacidad para manipular fonemas y conocer el código alfabético, sino que también es importante la velocidad en el acceso al léxico. (p.85).

Movilidad enunciativa. Es la capacidad de lograr mensajes adaptados a la situación de enunciación, teniendo en cuenta los parámetros lingüísticos.

Darrault (2000) considera que la competencia enunciativa está muy ligada al origen sociocultural del niño y tiene una importancia fundamental en el momento de comprender y asumir la especificidad de la escritura.

En general, los niños emplean un lenguaje dependiente de la situación (enunciados de proximidad) y esto les ocasiona problemas en el momento del aprendizaje de la escritura, ya que esta requiere de un lenguaje que se apoya en un marco restringido de referencia dentro del contexto inmediato de la expresión (enunciados de distancia).

Objetivos

Generales

- Corroborar si los predictores y facilitadores tempranos del aprendizaje de la lectura y escritura identificados en otras poblaciones de América y España se cumplen de igual forma en poblaciones mendocinas.
- Cotejar la acción de los predictores y facilitadores en poblaciones de contextos vulnerables y urbanos.
- Comparar el desarrollo de los predictores en las escuelas que recibieron el programa con las que no lo recibieron.
- Precisar los precursores tempranos que la investigación ha demostrado que prevén el aprendizaje de la lectura, en prevención del fracaso escolar.

Específicos

- Analizar, validar y adaptar las pruebas publicadas en español.
- Diseñar un programa de intervención didáctica para ser aplicado en los cursos experimentales.

3. Fundamentación del problema a investigar

El presente estudio se plantea los siguientes interrogantes básicos: ¿predicen la conciencia fonológica (en adelante CF), la velocidad de denominación (VN) y la movilidad enunciativa (ME) la adquisición de la lectura en español?, ¿es la VN una habilidad diferente a la CF en español?, ¿con qué aspectos específicos de la lectura se relacionan?, ¿permiten distinguir entre lectores típicos y aquellos con dificultades de lectura y/o dislexia?, ¿están relacionadas con variables sociales o contextuales?, ¿presentan los lectores que no han desarrollado estos predictores mayores dificultades para leer? y ¿se modifica el poder predictivo con la edad?

Consideramos, en coincidencia con numerosos investigadores, que uno de los grandes problemas que enfrentamos es que en el mundo hispanohablante hay una carencia de pruebas neuropsicológicas destinadas a evaluar niños en edad preescolar y escolar (Rosselli, Matute y Ardila, 2006). Se utilizan, en general, pruebas traducidas del inglés y que no han sido validadas en español y mucho menos en la variedad del español de nuestro país, hecho que produce diagnósticos poco fiables.

Debido a ello, nuestra indagación se realizará con pruebas validadas en español, con adaptaciones que realizará el equipo y que serán testeadas en experiencias piloto.

Múltiples investigaciones realizadas en los últimos años han demostrado que no existen razones de tipo psicológico o de desarrollo que justifiquen que el aprendizaje de la lectura y la escritura deban postergarse hasta los 6 años.

No obstante ello, se considera que ciertas condiciones o factores vinculados a lo neurológico y a la edad favorecen esta adquisición.

Estos factores necesarios para el aprendizaje se denominan “predictores” y se refieren a ciertas características factibles de ser comprobadas o medidas que están vinculadas al aprendizaje del lenguaje escrito (Sellés Nohales, 2006).

La mayor parte de los autores coinciden en que el único prerrequisito es el logro del simbolismo y que los predictores son: la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, el conocimiento alfabético, a los que nosotros sumamos la movilidad enunciativa. Asimismo se consideran otras habilidades facilitadoras como las lingüísticas (buen desarrollo del lenguaje oral) y metalingüísticas, la atención y la memoria.

En función de esto, formulamos la siguiente hipótesis:

El fracaso escolar de los niños se debe en una parte significativa a un desarrollo lingüístico lento e imperfecto que no es tenido en cuenta por los docentes ni por el material didáctico usado en su educación. Consideramos que: “la conciencia fonológica”, “la conciencia grafémica”, “la velocidad en denominación” y “la movilidad enunciativa”, entre otros, son precursores importantes del desarrollo de la lengua escrita y que el trabajo de ellos en el aula favorece su progreso y evita el fracaso escolar.

4. Metodología

Este proyecto corresponde a una investigación aplicada, de carácter descriptivo. Se trabajará con un diseño cuasi-experimental, longitudinal de pre y postest.

Localización: Mendoza. Establecimientos de Nivel Inicial y Primario.

Población: alumnos de Sala de 5 pertenecientes a dos aulas de una escuela de escolaridad común urbana y dos escuelas de contextos vulnerables, a los que se les realizará el seguimiento durante los dos años de la investigación.

Muestra: la totalidad de los alumnos, de las secciones seleccionadas, para la aplicación de los instrumentos “a” y “b”.

Para la aplicación de “c” se trabajará con un curso experimental de cada uno de los tipos de escuelas seleccionadas.

Instrumentos: los datos serán obtenidos mediante la aplicación de distintos instrumentos:

- a- Pretest (incluye distintos instrumentos para evaluar los predictores seleccionados).
- b- Postest (incluye distintos instrumentos para evaluar los predictores seleccionados).
- c- Aplicación de un Programa de desarrollo (solo en los cursos experimentales).
- d- Observación participante.
- e- Filmación, grabación y registro de clases.
- f- Entrevistas semiestructuradas a docentes y alumnos.

El pretest será tomado a la población de la sala de 5 años en abril de 2017, en tres escuelas: dos pertenecientes a contextos vulnerables y una urbana.

El postest se tomará al finalizar 2018 (año en el que los niños estarían finalizando primer grado) en las mismas escuelas.

Se aplicará el programa de desarrollo en una escuela de contexto vulnerable y en una sala de la escuela urbana durante el segundo cuatrimestre de 2017 y 2018.

Se emplearán:

- Instrumentos para evaluar el conocimiento fonológico y grafémico.
- Instrumentos para evaluar la velocidad de denominación.
- Instrumentos para evaluar la movilidad enunciativa.

El análisis de los datos será de tipo cuanti y cualitativo a través de la triangulación de la información aportada por los distintos instrumentos.

Se elaborarán planillas ad hoc para sistematizar el análisis.

A MODO DE CIERRE

Dado que este proyecto está en su fase inicial no podemos aún establecer conclusiones. Debido a ello solo indicaremos los logros que esperamos obtener que serán transferidos, cuando finalice la investigación, tanto al ámbito educativo como al social.

a- En el ámbito educativo:

- Comprobar que los predictores seleccionados inciden en el aprendizaje de la lengua escrita y previenen el fracaso escolar.
- Validar el programa de intervención didáctica diseñado por el equipo de investigación para que pueda ser aplicado en establecimientos de la provincia particularmente aquellos que educan a niños de sectores vulnerables.

b- En el ámbito social

- Mostrar que la educación debe ser una fuerza inclusiva que facilite el acceso a nuevos ámbitos de oportunidades para los miembros de grupos socioeconómicamente vulnerables.
- Demostrar que la adquisición y desarrollo del lenguaje es un vehículo indispensable para la evolución cognitiva, emocional y social de todo sujeto y, por lo tanto, es la herramienta indispensable del proceso educativo en cada uno de sus niveles

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Villagrán, M.; Navarro Guzmán, J.; Menacho Jiménez, I.; Alcalé Cuevas, C.; Marchena Consejero, E. y Olivier, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), pp.436-442.

Beltrán Llera, J; López Escribano, C. y Rodríguez Quintana, E. (2006). *Precursores tempranos de la lectura*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Darrault, I. (2000). *Hacia una política de prevención en la escuela. Las dificultades y los trastornos del lenguaje oral y escrito*. Documento Inédito. Traducción: M. V. Gómez de Erice. Mendoza: FEEyE.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), pp. 79-94.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Espinosa Cortés, L.; Mora Ríos, J. y Valenzuela, M. (2013). Saberes y trayectorias de atención a la salud de poblaciones vulneradas en México: un abordaje interdisciplinario. *Saúde e Sociedade*, 22(2), p.593.
- González Seijas, R; López Larrosa, S.; Vilar Fernández, J. y Rodríguez López-Vázquez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), pp.98-110.
- López-Escribano, C.; Sánchez Hipola, J.; Suro Sánchez, J. y Leal Carretero, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychológica*, 13(2), pp.757-769.
- Ortega de Hocevar, S. (2014). *Didáctica de la lectura y la escritura. Una propuesta de alfabetización inicial*. Mendoza: EFE.
- Rosselli, M; Matute, E y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), pp. 202-210.
- Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Suárez-Coalla, P.; García de Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), pp 77-89.

MESA II

COMUNIDAD SORDA Y LENGUA ESCRITA. ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS DE SEÑAS. LINGÜÍSTICA DE LAS LENGUAS DE SEÑAS

DESDE LA REPRESENTACIÓN MANUAL HACIA LA REPRESENTACIÓN ORTOGRÁFICA
Sabina H. Victorio e Ivana E. Victorio

46



DESDE LA REPRESENTACIÓN MANUAL HACIA LA REPRESENTACIÓN ORTOGRÁFICA

Sabina H. Victorio

santikarina40@yahoo.com.ar

Esc. 2-026 de Ortofonía y Sordos - San Rafael - Mendoza

Ivana E. Victorio

etelvict@gmail.com

Esc. Educación Especial Bilingüe para Sordos - San Juan

Resumen

Esta investigación se realizó como Trabajo Final de la Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular de la UNCuyo, en 2008. Consiste en el análisis y reflexión sobre las prácticas educativas en 1er. grado de la Escuela Bilingüe para Sordos de la Provincia de San Juan. Se orientó a buscar y proporcionar a los alumnos estrategias que favorecieran su proceso de alfabetización, incorporando la representación dactilológica de las palabras. El trabajo se sustenta en la visión socio-antropológica que conceptualiza a las personas Sordas como miembros de una comunidad lingüística minoritaria y a la sordera como una condición que es preciso respetar. Al niño Sordo deben dárseles las mismas oportunidades que tiene el oyente para aprender a escribir. Es imperiosa la tarea de crear un ambiente de lectura en torno al niño Sordo, en el que la lengua escrita se utilice de manera pertinente y significativa. Se utilizó el alfabeto manual facilitando al niño sordo el contacto con material escrito, para que visualice la conversión de las representaciones manuales de las letras en grafemas. Además se elaboraron estrategias para el desarrollo de la conciencia dactilológica de las señas, favoreciendo el aprendizaje de la representación ortográfica de las palabras y el inicio del proceso de construcción de la lengua escrita.

Palabras clave: Alfabetización temprana - Lengua escrita - Psicolingüística - Niño Sordo - Dactilológico

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación surge del análisis y reflexión sobre las prácticas educativas llevadas a cabo por la profesora de Sordos Ivana Victorio a cargo de 1er. grado de la Escuela de Educación Especial Bilingüe para Sordos, de la provincia de San Juan, durante el ciclo lectivo 2008. En forma conjunta con su colega de investigación, Sabina Victorio, surgió la idea de buscar y proporcionar a estos alumnos Sordos estrategias que favorecieran su proceso de alfabetización, incorporando la representación dactilológica de las palabras.

Creemos importante señalar que nuestro trabajo se sustenta en la visión socio-antropológica que conceptualiza a las personas Sordas como miembros de una comunidad lingüística minoritaria y a la sordera como una condición que es preciso respetar. Las personas Sordas hablan una lengua propia, la Lengua de Señas Argentina (LSA) y también desarrollan una cultura propia.

Las investigaciones más recientes han revisado el proceso de alfabetización del niño Sordo como un sujeto bilingüe (LSA-Lengua Escrita) insertado en un medio visual de aprendizaje y pensamiento. Poniendo énfasis en:

- proporcionar entornos visuales para la alfabetización del niño Sordo;
- acceder a la información y comunicación a través de la LSA;
- narrar cuentos en LSA como paso previo a la alfabetización;
- disponer de profesores oyentes con competencia en LSA y
- disponer de Profesores Sordos con habilidad en LSA y Lengua Escrita.

Numerosos investigadores (Massone, 2012; Domínguez Gutiérrez, 2003; Devito, Pahud, Barale, 2003; Fernández Viader, Pertusa, 1996; Machado, 1994; Alisedo, 1994 y Sánchez, 1991) coinciden en que aprender a escribir y leer para el niño Sordo implica el aprendizaje de una nueva lengua, en nuestro caso el español. Como los niños Sordos no pasan por el período de adquisición del español hablado y su comunicación no se realiza por un canal auditivo-oral, consideramos necesario el desarrollo de la conciencia dactilológica de las palabras escritas para favorecer la construcción del almacén léxico, donde se encuentran las formas ortográficas de las palabras (Cuetos Vega, 1991).

No hay un niño Sordo patrón destinatario de una única metodología, lo importante es el compromiso moral y ético de profesionales en crear proyectos educativos que tengan coherencia con las características y posibilidades de cada alumno sustentado en un marco teórico-práctico.

A partir de la reflexión de las experiencias áulicas y el análisis del conocimiento sobre procesamiento de la información en el niño Sordo, adquisición y desarrollo de la lengua de señas y conceptos actuales del proceso de alfabetización surgieron los siguientes interrogantes:

- ¿Qué estrategias favorecen el aprendizaje de la representación ortográfica de las palabras?
- ¿Qué proceso de alfabetización realizan los niños sordos de la muestra?
- ¿Qué rol cumplen los padres en el proceso de alfabetización temprana?
- ¿Qué lengua utilizan los padres para comunicarse con sus hijos en el ámbito familiar?

Para dar respuesta a los interrogantes y avanzar en el conocimiento del proceso de alfabetización de los alumnos de 1er. grado de la Escuela de Educación Especial Bilingüe para Sordos se formula la siguiente hipótesis y los objetivos que sustentan el proceso de investigación.

Hipótesis: los alumnos de 1er. grado de la Escuela de Educación Especial Bilingüe para Sordos logran las representaciones ortográficas a partir del uso de estrategias de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológico) de los mismos.

Objetivo General: determinar si la conversión dactilológica-grafémica de las palabras escritas favorece la representación ortográfica en los alumnos Sordos del grupo estudiado.

Objetivos Específicos: analizar si se favorece el logro de la representación ortográfica de palabras asociando la seña con la transcripción dactilológica de la palabra a la que representa dicha seña, en los alumnos Sordos del grupo de estudio; establecer si los niños Sordos de la muestra utilizan espontáneamente la asociación de la seña a su correspondiente conversión dactilológica-grafémica para acceder a la representación ortográfica de palabras e indagar si en el contexto familiar se utiliza la LSA para que los niños de la muestra accedan a la comunicación e información y si dicho contexto favorece el desarrollo del proceso de alfabetización temprana.

Alfabetización

Es evidente que en la actualidad aprender a leer y escribir son condiciones necesarias para el avance y el desarrollo de una persona integral como miembro de una sociedad. Al niño Sordo deben dárseles las mismas oportunidades que tiene el oyente para aprender a leer y escribir. Es imperiosa la tarea de crear un ambiente de lectura en torno al niño Sordo, en el que la lengua escrita se utilice de manera pertinente y significativa. Es importante que se le permita poner en juego sus competencias lingüísticas por medio de la lengua de señas, para que cuando lea piense en lengua de señas y hable en esta lengua sobre lo escrito.

Durante su infancia, el niño experimenta enormes cambios orgánicos al mismo tiempo que se producen cambios sustanciales en su comportamiento psicológico, que transita de las funciones elementales a las superiores en la línea del desarrollo sociocultural.

El desarrollo cultural se superpone a los procesos del crecimiento formando un todo, el proceso biológico se condiciona culturalmente y el desarrollo cultural depende de las características del contexto social en el cual nace y se desarrolla el sujeto (Vygotski, 1988).

En nuestro trabajo de investigación, además, nos posicionamos en las perspectivas actuales que consideran a la alfabetización como un continuum en el que se transita por varias modalidades o fases: emergente o temprana y convencional o avanzada (Ferreiro, 1997; Borzone, 1994; Braslavsky, 1991, 2004, 2005 y Ortega de Hocevar, 2005, 2009).

La alfabetización temprana describe la evolución de la lengua escrita en la primera infancia, exploración independiente que realiza el niño del lenguaje escrito, a partir de sus propias observaciones, de otros que realizan actividades de lectura y escritura. Surge en la interacción del niño con los padres u otras personas ilustradas.

El protagonista es el niño que, al estar inmerso en una cultura alfabetizada, elabora conceptualizaciones acerca de la escritura y el lenguaje escrito. La alfabetización temprana que precede a la convencional adquirida en la escuela, tiene una gran incidencia en el logro de esta última. Si el niño no ha realizado un adecuado proceso de alfabetización temprana en el seno del hogar tendrá mayores dificultades en el logro de la alfabetización convencional o avanzada y estará en una posición de desventaja con respecto a quienes han vivido este proceso. Debido a ello es importante que el docente realice un diagnóstico de cuánto saben los niños acerca de la lectura, la escritura y del ámbito de pertenencia para conocer las características de la lengua materna que utilizan (Ortega de Hocevar, 2005). En nuestro trabajo, al tratarse de niños Sordos será necesario conocer la utilización o no de la lengua natural de las personas Sordas (LSA) en el hogar. Si este proceso no se da en el ámbito familiar se deberá realizar, mediado por el docente, en el ámbito escolar.

Los seres humanos se expresan con la lengua que usa su comunidad y el lenguaje se manifiesta mediante el habla, sea con palabras articuladas verbalmente o señadas. Las personas Sordas lo hacen con una lengua diferente creada para ser vista, que usa el canal viso espacial para sus procesos de comprensión y producción.

Si los niños Sordos adquieren la LSA acceden al lenguaje comunicándose y comprendiendo tanto al mundo que los rodea como a ellos mismos. Esta lengua se adapta a sus condiciones psicofísicas que les permite usar las manos y la vista para hablar.

Debemos recordar que la enseñanza, en nuestro caso, se entiende como colaboración y ayuda en el momento oportuno de la construcción del conocimiento en la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1988). Este investigador considera que la zona de desarrollo próximo, es decir, la zona que se halla en estado de maduración, es la más propicia para la acción del educador, porque es la zona más sensitiva a la colaboración y en la que el niño puede realizar tareas por encima del nivel actual, mucho más que por sí mismo en soledad.

La alfabetización está incorporada al contexto familiar y al de la escuela y depende de su continuidad y de los lazos que se establecen entre ambos de mutuo respeto e información. Durante los primeros años de su recorrido escolar, el niño adquiere un conocimiento y uso convencional básico de lectura y escritura que le permite comprender y producir textos simples. El docente es guía en la construcción de saberes, desde el punto de vista comunicativo, se basa en la coparticipación (de los que enseñan y los que aprenden).

El niño sordo frente a la lectura y la escritura

La educación debe plantear la necesidad de educar al niño respetando siempre su condición de Sordo, miembro real (niños Sordos de padres Sordos) o potencial (niños Sordos de padres oyentes) de una comunidad lingüística minoritaria. Los niños Sordos de padres oyentes necesitan una intervención lingüística temprana. Las personas Sordas aprenden su lengua en el contacto con otros Sordos. La lengua oral y la LSA remiten a dos canales diferentes: canal auditivo-vocal y canal viso-gestual; pero igualmente eficaces en la transmisión y recepción del lenguaje.

El aprendizaje de la lengua escrita constituye una ardua tarea para el niño Sordo. Para él, la palabra escrita es el medio de acceder a información y conocimiento difíciles de adquirir en una sociedad como la nuestra, donde la mayoría de la información se transmite oralmente. El problema en los niños Sordos es la dificultad con la lengua oral, cuando se la utiliza como única posibilidad de input para activar procesos de tratamiento de la información. Además, sabemos que para aprender el código alfabético no pueden apoyarse en la LSA, ya que la correspondencia entre señas de la LSA y una palabra de la lengua escrita es arbitraria. La misma no proporciona representaciones fonológicas de las palabras que forman el léxico interno del niño. Sobre la base del alfabeto manual se pone al niño en contacto material escrito, con el fin de visualizar las estrategias utilizadas de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológicas) de los mismos, elaboramos el siguiente cuadro:

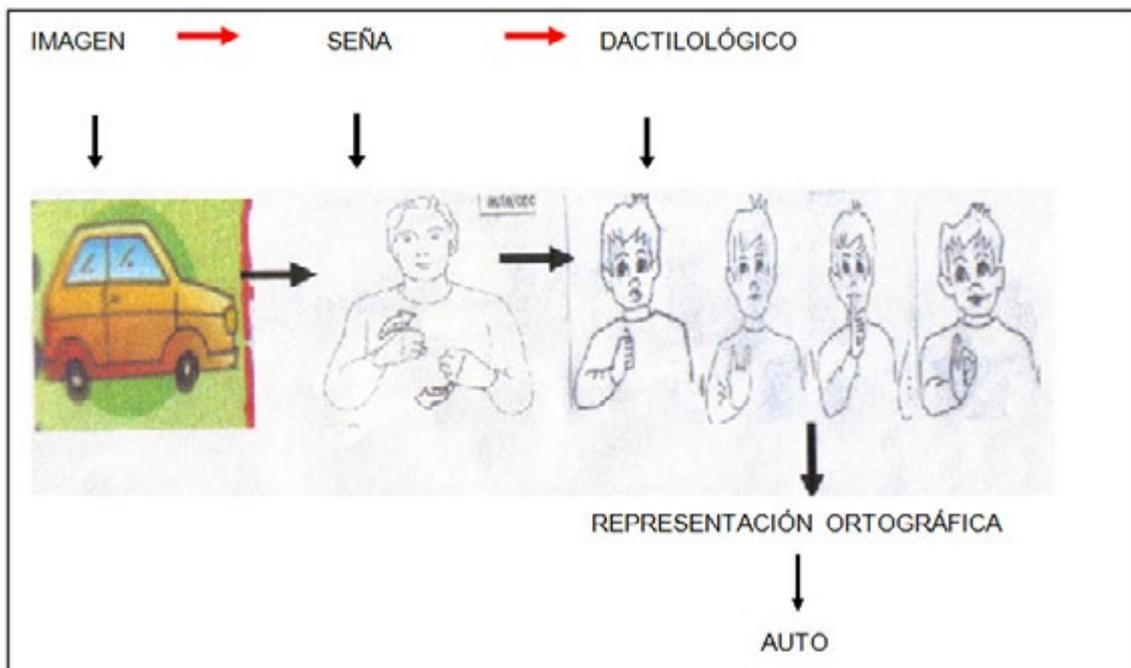


Figura 1: Conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológicas).

Fuente: elaboración propia.

Es importante adoptar la idea de un código fonológico de acceso al léxico en un sentido más amplio que el sentido exclusivamente acústico. Los elementos de origen acústico pueden estar ausentes o muy limitados en las personas Sordas (Alegría Iscoa, 1999). Durante el reconocimiento de palabras, el sujeto utiliza dos rutas o vías de acceso al léxico interno: una ruta directa o léxica y/o una ruta indirecta o fonológica.

La ruta fonológica adquiere en el niño Sordo un sentido más amplio, ya no restringido a la palabra oral sino a otras representaciones (dactilología, lectura labial, lengua de seña, etc.). La simple observación no nos permite descubrir qué proceso utiliza el niño Sordo para el reconocimiento de palabras, por lo tanto nos valemos de los aportes de la Psicolingüística y la Neurolingüística Cognitiva para el análisis. Seleccionamos el modelo funcional simple para la escritura, de Ellis

y Young (1989). Este modelo permite explicar la escritura de palabras a la copia y/o al dictado ofreciendo diferentes recorridos por los cuales un sujeto competente escribe.

Durante el proceso de escritura, el individuo realiza procedimientos de conversión fonema-grafema con el objeto de obtener una ortografía plausible de la palabra. La ortografía obtenida se representa en un código grafémico almacenado en el nivel grafémico. Este código no especifica la forma concreta de cada letra, esto se decide luego al recuperar una descripción espacial de la memoria alográfica a largo plazo. La descripción obtenida es espacial, pero no especifica la secuencia, la dirección o el tamaño relativo de los trazos, información que se encuentra en los patrones grafomotores que sirven de input al componente de ejecución neuromuscular.

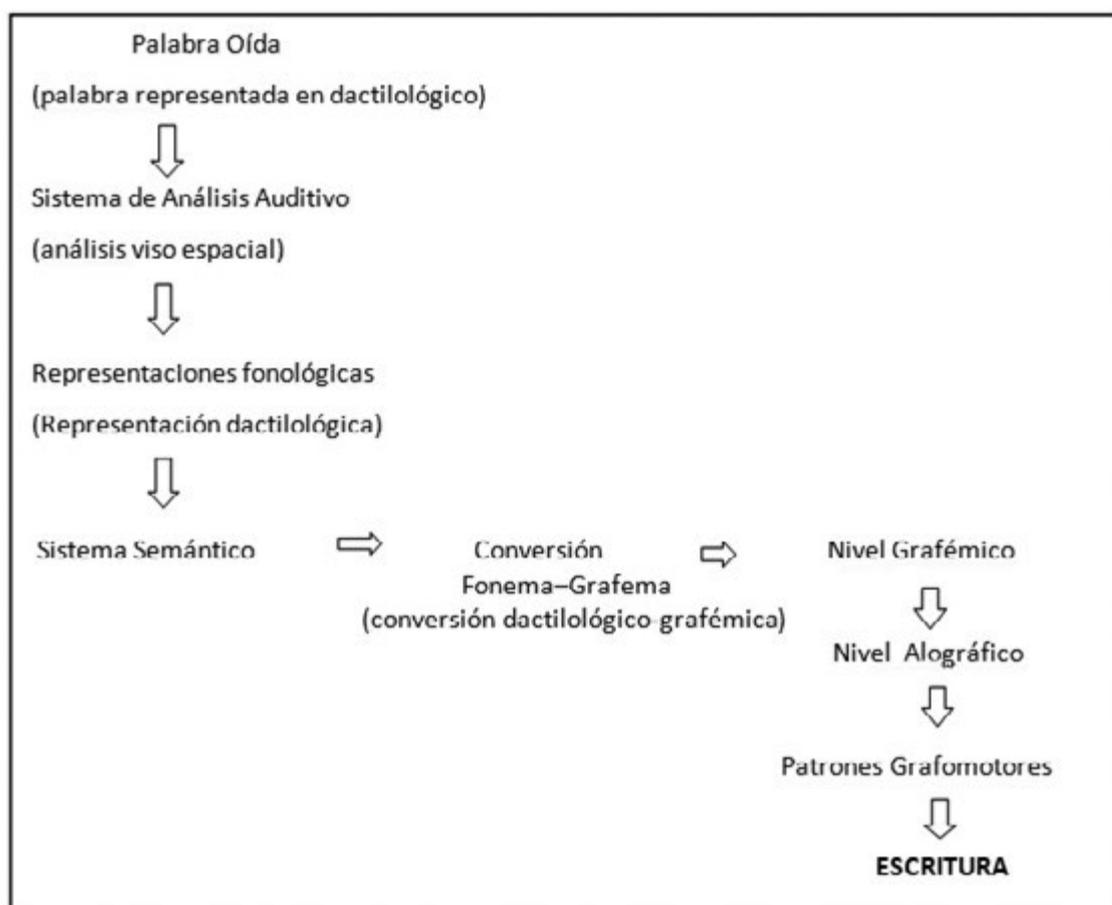


Figura 2: Adaptación propia del modelo funcional simple para la escritura de Ellis y Young (1989).

Fuente: elaboración propia.

Aspectos metodológicos

El estudio de caso es el método que utilizamos en nuestro trabajo para reflexionar y debatir sobre las necesidades de la muestra con fines diagnósticos y de intervención a fin de lograr progresos favorables con relación al estado inicial. Las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y los informantes.

Para la recolección de datos se utilizaron: la entrevista al docente, encuesta y cuestionario aplicados a los padres, la observación documental (cuadernos y legajos) y la observación estructurada mediante lista de control. El uso de estas técnicas e instrumentos permitió recoger, clasificar, organizar y sintetizar la información. Luego se analizaron e interpretaron los datos obtenidos, definiendo las acciones que se llevaron a cabo en la intervención.

La población en estudio estuvo constituida por los alumnos de la Escuela de Educación Especial Bilingüe para Sordos de la provincia de San Juan, específicamente una muestra con los cinco alumnos de primer grado. El grupo escolar estaba formado por 5 alumnos, 4 varones (dos de 8 años, uno de 7 y uno de 9 años) y 1 niña (8 años). Era un grupo heterogéneo con diagnóstico auditivo de Sordera Profunda. Además, tres alumnos presentaban Déficit de Atención e Hiperactividad, uno tenía Parálisis Cerebral (Hemiplejia Derecha) y otro tenía Síndrome de Waardenburg. Todos los alumnos tenían padres oyentes sin antecedentes de pérdidas auditivas familiares. Los alumnos llevaban inmersos en un medio bilingüe de comunicación entre 2 meses y 4 años teniendo, en cuenta el año que ingresaron a la escuela entre 2004 y 2008.

Hipótesis

Los alumnos de 1er. grado de la Escuela de Educación Especial Bilingüe para Sordos logran las representaciones ortográficas a partir del uso de estrategias de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológico) de los mismos.

Tabla 1.

Operacionalización de Variables e Indicadores

VARIABLES	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	INDICADORES
-Representación ortográfica de las palabras.	Listado de Vocabulario agrupado por categorías semánticas.	-Los alumnos adquieren el 80% de las representaciones ortográficas del listado de vocabulario.
-Estrategias de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológico) de los mismos.	-Análisis del uso de la estrategia de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológico) de los mismos.	-El 80% de los alumnos utiliza estrategias de conversión de los grafemas en las representaciones manuales (dactilológico).

Fuente: elaboración propia.

Nuevas estrategias para mediar el aprendizaje de la lengua escrita

A partir del análisis y reflexión de las propias prácticas educativas se favoreció el uso de la ruta fonológica mediante el análisis visual para liberar el esfuerzo cognitivo destinado a retener palabras escritas. Las nuevas estrategias utilizadas por el docente fueron:

- secuenciación de las asociaciones visuales: imagen-seña-representación dactilológica-representación ortográfica;

- palabras agrupadas por categorías semánticas (familia, animales, colores, etc.);
- elaboración de cuadernillos didácticos que contenían: imagen-seña-representación dactilológica-representación ortográfica de las palabras trabajadas en cada categoría semántica y
- colaboración en el hogar con el trabajo escolar para garantizar la adquisición de los contenidos, estimulando en el hogar el uso de la lengua de señas y el dactilológico.

En el hogar se consideraba importante la lectura y escritura. Se observó que todas las familias estimulaban el interés del niño por la lectura y la escritura e incluso acercaban material para su exploración. A la vez, 40% de las familias usaba la lengua natural del niño Sordo, mientras que 20% utilizaba el dactilológico.

Para avanzar hacia la confirmación de la hipótesis y el cumplimiento de los objetivos luego de la aplicación de las nuevas estrategias, empleamos una lista de control por alumno registrando el producto del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las nuevas estrategias propuestas.

- Con relación a la adquisición de la representación ortográfica de las palabras del listado, cuatro de los cinco alumnos adquieren más del 80 % de dichas representaciones. Solo uno se encuentra por debajo del 40% de adquisición.
- Con relación a la utilización de las señas del listado de vocabulario, cuatro alumnos utilizan más del 80 % de las mismas, manteniendo el resultado inferior un solo alumno por debajo del 40% de utilización.
- Con relación a la utilización de estrategias de conversión dactilológica-grafémica, 80% de los alumnos las emplea, mientras que solo uno estuvo por debajo del 40% de asociación.

Los cuatro alumnos con más del 80% de adquisiciones llevaban inmersos en un Modelo Bilingüe de educación entre uno y cuatro años. En dichos alumnos los beneficios son mayores debido a estar incorporados en un ambiente escolar en el que se emplea normalmente LSA. La experiencia previa con su lengua natural contribuye a la adquisición de la segunda lengua (lengua escrita) proporcionándole a los alumnos las herramientas cognitivas necesarias para la búsqueda y organización de los datos lingüísticos. El único alumno que obtuvo resultados inferiores al 40% lleva inmerso en el ámbito escolar Bilingüe solo algunos meses, y deberá adquirir primero la lengua de señas, como parte de su proceso de alfabetización temprana.

Posteriormente, se trabaja en los cuadernillos elaborados que contienen asociaciones visuales (imagen-seña-representación dactilológica-representación ortográfica) y palabras agrupadas por categorías semánticas (nombres propios, familia, animales, frutas, colores, medios de transportes, etc.).

Dichos cuadernillos se trabajan en la escuela con el docente y en casa con la familia favoreciendo la adquisición de los contenidos y el uso de la LSA y el dactilológico en el contexto familiar.

Cuando el alumno logra adquirir la representación ortográfica de las palabras por medio de realizar la conversión dactilológica-grafémica (fonología visual) de manera espontánea se incluyen en oraciones simples y noticias significativas elaboradas a partir de experiencias personales o familiares de los alumnos.

CONCLUSIONES

En nuestro trabajo fue fundamental el rol docente como mediador del proceso de alfabetización temprana, ayudando y colaborando para ampliar la competencia comunicativa de los alumnos, creando espacios donde el uso de la lengua y el uso de la escritura estuvieron al servicio de la resolución de tareas, permitiendo a los niños la reacomodación de saberes y posibilitando el aprendizaje y reflexión de la lengua natural de los niños, LSA.

Al finalizar el estudio se comprobó la eficacia de las estrategias elaboradas y aplicadas en el grupo, ya que cuatro de los cinco alumnos con los que se trabajó lograron incorporar 80% de las representaciones ortográficas de las palabras seleccionadas por el docente, utilizando como puente entre seña y representación ortográfica (palabra escrita), la conversión dactilológica-grafémica permitiendo la asociación de los grafemas de la lengua escrita al dactilológico o alfabeto manual.

Como parte del trabajo se formulan las siguientes sugerencias para favorecer la alfabetización temprana en el hogar:

- aprender LSA y entrar en contacto con la comunidad Sorda más cercana a su lugar de residencia;
- comunicarse con el pequeño en su lengua natural: LSA;
- generar un ambiente de lectura y escritura;
- leer e interpretar interactivamente (en LSA) cuentos haciendo comentarios en relación con su entorno y sus vivencias;
- compartir comentarios en LSA sobre la literatura infantil de libros, teatros, cine, televisión;
- atender el interés del niño por las palabras, por las letras y su nombre, asociando siempre señas y segmentación dactilológica correspondiente y
- poner al alcance del niño libros y otros materiales para que lean y exploren sus láminas y textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría Iscoa, J. (1999). Condiciones de adquisición de la lectura en el niño sordo. *Revista Logopedia, Fonoaudiología, Audiología*, XIX(3), 126-140.
- Borzzone de Manrique, A. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- Braslvsy, B. (1991). *La escuela puede*. Buenos Aires: Aique.
- _____. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: FCE.
- _____. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Cueto Vega, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Ed. Escuela Española.

- Divito, M. I.; Pahud, F.; Barale, C. M. La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 7(22), 177-183.
- Domínguez Gutiérrez, A. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Revista Enseñanza*, 21, 201-218.
- Ellis, A. W. y Young, A. W. (1989). *Neuropsicología Cognitiva Humana*. Barcelona: Masson.
- Fernández Viader, P. y Pertusa, E. (1996). Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos. *Revista Logopedia, Fonoaudiología, Audiología*, XVI(2), 79-85.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Massone, M. y Machado, E. (1994). *La Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.
- Massone, M.; Buscaglia, V. y Cvejanov, S. (2012). *Estudios multidisciplinarios sobre las comunidades Sordas*. Mendoza: Editorial Efe.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997). *Diccionario de Lengua de Señas Argentina*. República Argentina.
- Ortega de Hocevar, S. (2005). De la alfabetización temprana a la convencional. Articulación entre el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB para evitar el fracaso escolar. En A. Fresquet y M. Porcar. (comp.). *Nivel Inicial. Reflexiones, críticas y propuestas. Serie Construir Deconstruir Reconstruir. Vol. 3*. Mendoza: EFE.
- _____. (2009). *Didáctica de la lectura y la escritura*. Mendoza: EFE.
- Pittelman, S.; Heinmlech, J.; Berglund, R.; French, M. (1991). *Trabajos con el vocabulario: análisis de los rasgos semánticos*. Buenos Aires: Aique.
- Sánchez, C. (1991). *La Educación de los Sordos en un modelo Bilingüe*. Venezuela: Mérida.
- Vigotsky, I. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

MESA III

ESCRITURAS ACADÉMICAS Y ESCRITURAS PROFESIONALES

CORRECCIÓN COLABORATIVA EN UN TALLER DE ESCRITURA ACADÉMICA Francisco Aiello	57
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y CONTACTO CON LAS FUENTES DE INFORMACIÓN: ESTRATEGIAS ESTUDIANTILES AL INICIO DE LOS RECORRIDOS UNIVERSITARIOS Fabiana Böhm Carrer y Adrián Lucero	64
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DISCURSIVOS EN EL PROFESORADO EN HISTORIA Ana María Brunás	75
PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA. EXPERIENCIA EN EL TALLER DE TESIS - LICENCIATURA EN ENFERMERÍA Mónica Garbarini, Mariela Escobar y Silvia López D'Amato	84
REPRESENTACIONES DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE - MATERIAL DIDÁCTICO EN EL INICIO DE LAS CARRERAS DE LA UNAJ Mónica Inés Garbarini, Silvia López D'Amato, Leandro Larison, Mariela Escobar y Matilde Robustelli	91
PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA. EXPERIENCIA TAPTA EN EL INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES - UNAJ. PRÁCTICAS LABORALES Mónica Noemí López	99
PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA. EXPERIENCIA EN SOCIOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES Mariela Escobary Patricia Medina	105
ACTIVIDADES DE LECTO-ESCRITURA Y APRENDIZAJES BASADOS EN PROBLEMAS PARA LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES CON PENSAMIENTO CRÍTICO EN MEDICINA VETERINARIA Carlos Motta, Laura Zapata, Karina Tiranti y Jorge Tissera	112
PRÁCTICAS DE LECTURA EN INGENIERÍA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO Verónica L. Muñoz y Marcelo Alcoba	120
LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y ORALES EN UN TALLER DE ESCRITURA ACADÉMICA. UN RECORRIDO POR SUS PUNTOS DE CONVERGENCIA Y DIVERGENCIA María Pía Pasetti	131
EL INFORME PSICOPEDAGÓGICO. CONTRIBUCIONES PARA UNA CARACTERIZACIÓN DESDE LA TEORÍA DE GÉNERO Graciela Placci, Ivone Jakob y Pablo Rosales	140
PRODUCCIÓN ESCRITA COMO TAREA DE APRENDIZAJE FORMATIVA Y ACADÉMICA DISCIPLINAR. Proyectos de práctica profesional de estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana Patricia Ramírez Otálvaro	153
PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA: LECTURA Y ESCRITURA EN CONTEXTOS ACADÉMICOS Matilde Robustelli y Patricia Medina	164
LA ESCRITURA ADMINISTRATIVA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHÉ Andrea Vilariño y Leticia Otazúa	170
LEER Y ESCRIBIR PARA APRENDER MATEMÁTICA. ACTIVIDADES EN EL INICIO DE LAS CARRERAS DE INGENIERÍA María Ziletti, Jorge Morsetto, Adrián Barone, Jorge Adaro, Alejandra Méndez, Fabián Romero, Julio Barros, Jorge Daghero, y Gabriel Paisio.	176

CORRECCIÓN COLABORATIVA EN UN TALLER DE ESCRITURA ACADÉMICA

Francisco Aiello

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
CONICET
aiellofrancisco@yahoo.fr

Resumen

Si se concibe la escritura como un proceso de resultados siempre perfectibles, la corrección se torna indisociable de la actividad misma de escribir. No se trata de una etapa relegada hacia el final como instancia atenta a desvíos normativos: erratas, puntuación, tildación. Por el contrario, la corrección resulta constitutiva de la escritura, operando desde rectificación en los niveles más elementales –como los antes aludidos– hasta una auténtica labor de edición que supone reorganizaciones estructurales del texto. La amplitud de aspectos sometidos a ser corregidos exige distanciarse de la tradición escolar que reduce la idea de corregir a la de sancionar, para dar lugar a un concepto más productivo, que además de señalar errores sea capaz de realizar aportes para permitir el avance de la escritura. A partir de estas consideraciones, esta ponencia presenta una experiencia de trabajo docente en el marco de la asignatura Taller de Escritura Académica, que se dicta en la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). De acuerdo con la práctica de taller, se promueve durante las clases el comentario sobre las producciones de los alumnos, tanto a cargo de los docentes como de los propios compañeros. De manera que se pone en práctica un concepto de corrección con alcances solidarios y colaborativos. Además, se destinan clases al tema corrección, con el afán de que los alumnos reflexionen sobre las propias prácticas e internalicen estrategias tanto individuales como colectivas mediante pequeños grupos de trabajo.

Palabras clave: Corrección – Grupos de trabajo – Normativa – Escritura académica

INTRODUCCIÓN

“¿Cuándo van estar corregidos los trabajos?”, pregunta un alumno con total naturalidad al entregar al docente un escrito en el marco de una clase universitaria. En ese interrogante se despliegan supuestos en buena parte contenidos en el propio participio *corregido*, que la gramática caracteriza como pasivo y pasado. De esa manera se comprende que el texto padece una acción ejercida desde afuera, la cual asimismo lo clausura, lo ubica en el pasado sobre el cual ya no se puede volver. El texto *regresa corregido* mediante una escritura sobreimpresa que cancela ulteriores desarrollos. La letra asume de modo dramático su fijación, en lugar de promover el proceso de escritura cuya mayor posibilidad de desarrollo reside en su capacidad de volver sobre sí misma para reinventarse y seguir produciéndose.

Resulta inevitable la distancia entre la primera versión de un escrito académico “o de otro tipo” y aquella que finalmente se da conocer, ya sea mediante la publicación o la presentación ante un docente u otra instancia de evaluación. El afán de avanzar comunicando ideas originales e informaciones recogidas de diferentes fuentes trae consigo una inexorable intromisión de desvíos respecto del uso adecuado de la lengua escrita “erratas, puntuación, tildación, repeticiones léxicas”; se trata de descuidos que afectan en mayor o menor medida a todos los escritores sin importar su nivel de experiencia y que pueden ser identificados y reparados con facilidad. No obstante, el escritor modifica su texto también a nivel conceptual, en cuyo caso ya no se trata de deficiencias en la atención a lo escrito, sino que se vincula con la función cognitiva de la escritura (Arnoux et al., 2002): el acto mismo de escribir permite perfilar, definir, precisar una idea. Por lo tanto, ubicarse frente al propio texto permite contemplar las ideas allí desarrolladas con una distancia imposible con antelación al momento de la escritura. De esta manera, entonces, nos aproximamos a la noción de corrección, que nos interesa abordar en estas dos dimensiones hasta aquí esbozadas: la rectificación de los “errores” y la reelaboración conceptual.

En esta comunicación nos proponemos compartir una experiencia de trabajo docente en el marco de la asignatura Taller de Escritura Académica, a cargo de la Dra. Aymará de Llano, dictada para los alumnos del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Además recibe estudiantes de otras carreras tanto de la misma unidad académica como de otras; por ejemplo, Ciencias de Salud, Derecho, Psicología. Durante este taller procuramos que los cursantes desarrollen distintas habilidades vinculadas con la escritura académica, entre las cuales se destaca la de corrección, en tanto se realiza un trabajo sostenido a partir de sus propias producciones. Esto supone desandar un camino, emprendido en la trayectoria escolar, que restringe la posibilidad de la corrección en términos de asedio a los errores desde una posición punitiva visible a través de marcas de docentes que destacan el desvío y no muestran interés alguno por los posibles aciertos. Así, nuestro trabajo durante el cuatrimestre apunta a comprender la corrección como una exigencia que, lejos de relegarse a una etapa final, se revela constitutiva del propio acto de escribir. Se la entiende, de esta manera, en tanto habilidad ya no solo en lo referido a la normativa –aspecto que, por cierto, no debe descuidarse–, sino también en sus alcances más productivos y también solidarios, entendiendo como una actividad colaborativa de autor con su propio texto, pero también entre pares.

Reflexión y práctica de la corrección en un Taller de escritura académica

La indagación en torno del concepto de corrección se encuentra abordada de forma compleja en las reflexiones de Noé Jitrik (2000) en el libro *Los grados de la escritura*, en el cual este autor explora la noción desde una perspectiva densa en términos teóricos, deslindando los dos niveles de análisis que nos interesan. El primero de ellos corresponde al alcance de orden normativo; la corrección se lleva a cabo como una actividad disciplinaria “sin olvidar la connotación autoritaria de este vocablo”, excluyentemente atenta a los defectos y errores, siendo ejercida por un docente que ostenta su posición jerárquica frente a un alumno a quien se atribuye la pasividad. Las consecuencias de esta práctica, si es realizada con brutalidad, pueden conllevar un irreparable “horror a la letra y aun al pensamiento” (Jitrik, 2000, p.76). En consonancia con esta línea, María del Rosario Fernández y Rodolfo Hachén (2002), desde una perspectiva que abreva en los planteamientos de Jitrik “entre otros campos disciplinares”, acuerdan con esta mirada en torno de la corrección en el ámbito escolar, cuyo ejercicio, en lugar de establecer un diálogo, se limita a sancionar. Sostienen estos investigadores: “La marca roja de la corrección tiende, generalmente, a señalar la falta o carencia del saber y a penalizar la falta cometida, con parámetros de una ley arbitraria y ajena” (2002, p.1.343). Por su lado, Ana María Finocchio (2009) analiza relatos de docentes de primaria acerca de las historias personales con la escritura, corpus del cual surgen recuerdos de maestros cuyo rigor forjó un vínculo tenso con la palabra escrita.³

Si bien esta tendencia descrita ha sido sometida a revisiones “que en un orden casi anecdótico ha vedado el uso de la tinta roja para las correcciones”, se trata de una modalidad no del todo erradicada que han padecido los alumnos durante su trayectoria escolar e incluso universitaria y, por lo tanto, llegan al taller con una noción de corrección como penalidad. Por ese motivo, evitamos hablar de corrección y, en cambio, optamos por “hacer devoluciones” o “comentar” a propósito de los textos producidos y leídos por los alumnos durante la clase. Tales devoluciones o comentarios procuran, por ejemplo, considerar la fuerza argumentativa, explicitar las opciones tomadas por cada estudiante, sugerir posibles caminos para continuar lo escrito. Ahora bien, en estas instancias orales se señalan además cuestiones vinculadas con la normativa “uso de conectores, inadecuaciones al registro, reiteraciones”, las cuales se completan al llevar a cabo la revisión escrita con el señalamiento de deficiencias en lo referido a la puntuación, la tildación, entre otras cuestiones. Es decir que los aspectos normativos no pueden darse por completamente adquiridos “ni siquiera entre los estudiantes de Letras” y tampoco es pertinente obliterarlos por dos motivos claramente señalados por Arnoux (2004): por un lado, el descuido de la normativa puede acarrear una sanción en el ámbito académico “el texto mal escrito genera rechazo”; y por otra parte, cobra un particular interés el mayor dominio del lenguaje entendido como material con el que se trabaja en la escritura, la cual “hacer avanzar el pensamiento y es el espacio donde

³ Tras realizar el análisis de las autonarraciones de los maestros, Finocchio advierte que ese tipo de corrección únicamente preocupada por aspectos como la ortografía obedecen a lo que ella denomina “escritura entumecedora” “redacción de planificaciones, secuencias didácticas, informes”, que no exigen un compromiso personal con lo escrito. Por ello, propone distintas actividades de taller de escritura que “aflojan la mano” de los maestros (Finocchio, 2009, p.39), lo cual lo lleva a reencontrarse con la escritura. De esa manera, toman nueva consciencia de las dificultades de escribir y, así, pueden renovar su práctica docente en la enseñanza de la escritura.

se exponen las dificultades de conceptualización y de puesta en discurso” (Arnoux et al., 2004, p. 11).

Además de la importancia de atender a los aspectos normativos, resulta de interés considerar el segundo nivel que Jitrik reconoce en el concepto de corrección, hurgando en los intersticios etimológicos del término para reconocer en el prefijo *co-* un matiz de colaboración que, al combinarse con *-regir* (guiar, mandar), lleva a pensar en la idea de “reconducción”, como “volver a hacer lo que previamente se hizo” (Jitrik, 2000, p.80), de acuerdo con una idea de orden que trasciende aquella de sanción para pensarse en términos de una “aproximación a lo que la escritura puede llegar a ser y que no había llegado a realizar” (p.81). Agrega Jitrik: “corregir sería una actividad de ordenamiento colaborativa, solidaria y colectiva” (p.81).

No obstante, estas cualidades de la corrección no suponen, en el planteo de Jitrik (2000), la intervención de un tercero, dado que la colaboración, la solidaridad y el carácter colectivo son puestos en marcha por la propia persona que escribe, relegando a un nivel meramente superficial las posibles intervenciones de otras personas. Si, en cambio, consideramos el nivel más productivo del concepto de corrección, “solo se puede corregir el propio texto en el sentido de que solo el propio texto es aquello que se puede leer para dirigirlo junto a él” (Jitrik, 2000, p. 82). Esta afirmación no niega las posibles contribuciones de un tercero, dado que el propio Jitrik (2000) admite la incidencia de una mirada externa, con cuyas observaciones no se modificará el texto propio pero sí podrá suscitar cambios.

El desafío en el ámbito del taller de escritura académica está representado por la necesidad de incitar el desarrollo entre los alumnos de habilidades de corrección en su sentido más productivo. Esto implica, en primer lugar, socavar dos prejuicios fuertemente instalados. El primero de ellos es la mencionada idea de corrección como punición que solamente puede ser ejercida por una figura que monopoliza el saber. Y el segundo supone la ilusión de una escritura que se produce tan linealmente como se lee un texto ya publicado. A fin de desarticular este segundo prejuicio, en las clases se alude al arduo trabajo de grandes escritores con borradores, anotaciones, bosquejos y versiones preliminares. De hecho, la magnitud de tales documentos ha promovido el surgimiento de una especialidad dentro de los estudios literarios: la crítica genética. Élica Lois (2001), una autoridad en ese campo, sostiene –a partir del estudio de los numerosos pretextos– que “la escritura se exhibe como un conjunto de procesos recursivos en los que escritura y lectura entablan un juego dialéctico sostenido que rompe con la ilusión de una marcha unidireccional: escritura resulta ser sinónimo de reescritura” (p.4). Con mayor elocuencia, también se puede traer a colación las palabras de Borges (1979), quien en más de una ocasión recordó la respuesta de Alfonso Reyes ante la pregunta acerca de para qué publicaba: “para no pasarse la vida corrigiendo borradores”. Se trata, por supuesto, de prejuicios fuertemente arraigados por lo que no basta explicitarlos o discutir acerca de ello para erradicarlos en una sola clase, debido a que los alumnos traen una conducta contraria adquirida durante toda su escolaridad, cuya lógica no contribuye en este sentido pese a algunos intentos individuales por parte de docentes y currículas. De manera tal que son nociones acerca de la escritura sobre las cuales es necesario insistir a lo largo de todo el curso, en tanto su comprensión por parte de los alumnos requiere,

además de la explicación del docente, la práctica sostenida de producción escrita y la reflexión permanente a propósito de esta.

Con la intención de promover la práctica de la corrección sobre los propios textos también se insiste durante el curso acerca de los inconvenientes de no contar con el tiempo necesario para reordenar y reconducir lo escrito. La premura en la composición textual acarrea, además de las dificultades inherentes a la inexperiencia, ciertas deficiencias que el alumno sería capaz de subsanar por contar con las herramientas necesarias si tan solo dispusiera de un lapso para dejar “descansar” el texto y volver sobre este con una mirada renovada. Por ello, coincidimos con Charles Bazerman (2014) cuando asegura que la procrastinación se encuentra entre los inconvenientes más difundidos entre los estudiantes universitarios: “La escritura apresurada suele ser vaga, confusa, falta de detalles y de elaboración; resulta menos inteligente de lo que los estudiantes son en realidad” (p.15). En general, los estudiantes tienen consciencia de este fenómeno, mostrándose incluso enojados con ellos mismos al confrontar algunas torpezas “oraciones inconclusas, ausencia de palabras, redundancias” que habrían sido reparadas con una tarea de relectura y reescritura. Para fomentar que los alumnos corrijan sus propios textos se dan las consignas de escritura con la conveniente antelación “no menos de dos semanas” y, asimismo, se establece que todos los trabajos, tras la devolución del docente, deben ser sometidos a una revisión para que se los entregue nuevamente en una versión rectificada sin los errores señalados “ortográficos, sintácticos” y, además, con la reelaboración de ciertas zonas a partir de sugerencias atentas a la organización del sistema de ideas: armado de párrafos, problemas de ambigüedad e imprecisión, refuerzo de argumentos.

Se trata, entonces, de auspiciar una actitud colaborativa –en el sentido asignado por Jitrik (2000) – de los estudiantes con sus propios textos. No obstante, otra noción de colaboración que involucra a los pares también participa de modo sostenido a lo largo del taller, puesto que se solicitan los comentarios de los alumnos acerca de las producciones de los compañeros. Durante las primeras clases esta práctica suele verse limitada por el escrúpulo de tener que valorar el texto de un par, pero en la medida en que se va erradicando la idea de corrección como punición y se la va comprendiendo en un sentido más productivo, las observaciones comienzan a surgir cada vez con mayor espontaneidad. No solamente comportan interés para quien recibe el comentario, sino también para el alumno que lo formula, dado que el hecho de comentar es suscitado por una reflexión acerca de la escritura que sin duda enriquece la propia práctica.

En este punto de la reflexión sobre nuestra práctica docente, advertimos que la propuesta teórica de Jitrik (2000) en torno de la corrección puede ser articulada con las propuestas acerca de la promoción de la lectura de pares que, pensando en la escritura de las tesis para carreras de posgrado, han planteado Arnoux et al. (2004) y que Carlino ha desarrollado en un artículo publicado en 2015. Se impone una salvedad: las consideraciones de estas autoras se plantean como estrategias de los posgrados para combatir los bajos índices de conclusión de las carreras, los cuales arrojan resultados insatisfactorios a causa de las dificultades inherentes a la escritura de tesis, en muchos casos conducentes al abandono. Si bien los alumnos del taller no se enfrentan al requisito de producir un escrito original y extenso como resultado de un trabajo

de investigación de largo aliento, consideramos altamente pertinente promover también esta práctica de la revisión entre pares en el marco de una asignatura de grado, con la convicción de que puede resultar operativa incluso para trabajos menores “monografías, tesinas de grado”, al tiempo que se insiste en la importancia de proseguir la reflexión sobre la materialidad del lenguaje incluso más allá del período de la cursada.

En tal sentido, a las estrategias ya explicadas que se trabajan durante el cuatrimestre, se suman clases cuyo tema es propiamente la corrección, buscando que los estudiantes problematicen acerca de su importancia, la cual se ve enriquecida por trabajo sobre los textos nacidos en las clases. Por ese motivo, los encuentros dedicados a esta cuestión tienen lugar hacia el final del curso, de manera tal que los alumnos encaren esta propuesta de “meta-corrección” tras haber recorrido un camino significativo en términos de práctica y de reflexión sobre la escritura.

Una actividad consiste en que los estudiantes escriban un texto breve a partir de alguna indicación: puede tratarse de un párrafo descriptivo, argumentativo, con inclusión de otras voces, entre numerosas posibilidades. Se entregan las producciones, que el docente distribuye de manera cruzada entre los propios alumnos, a quienes se encomienda la tarea de corregir, sin dar mayores precisiones para la consigna. Tras unos minutos, cada alumno comenta el escrito que le ha tocado de un compañero, señalando aquellos aspectos que ha modificado: puntuación, tildación, repeticiones, por citar los más recurrentes. Pero, además de estos aspectos normativos, las observaciones se orientan hacia el orden de lo conceptual. Y, en esa instancia, la certeza que llamó la atención sobre el error superficial da lugar a una actitud más dubitativa de quien comenta el texto, lo cual exige la intervención oral del autor para despejar las dudas que ha generado su escrito. En ese intercambio, el estudiante responsable del texto toma consciencia sobre la distancia entre su intención comunicativa y lo escrito. Las explicaciones brindadas oralmente, entonces, le revelan aspectos que su producción debió contemplar a fin de lograr el adecuado perfilamiento de sus ideas.

Una alternativa -que puede resultar complementaria de la propuesta anterior- consiste en distribuir un texto auténtico con distintas falencias e indicar a los alumnos que lo corrijan, también en esta ocasión dejando a criterio de ellos qué entienden por tal tarea. Durante un plazo de tiempo, realizan anotaciones manuscritas sobre el texto impreso. Una vez que concluyen, el docente retira las hojas y comienza a anotar en el pizarrón el tipo marcas realizadas por los estudiantes, confeccionando dos listas encolumnadas: en una de estas, se anota puntuación, tildación, repeticiones, falta de sangría, inadecuaciones en el marco de la cita; en cambio, en la otra se consignan instrucciones o juicios de valor, tales como “explicar más”, “confuso”, “desordenado”, “inapropiado”. Así, surgen dos tipos de intervenciones a los textos: rectificaciones (que apuntan a lo normativo) e indicaciones/juicios (que conciernen el orden de lo conceptual). De esta manera, se pone de manifiesto que la corrección en su sentido punitivo puede ser ejercida por un tercero que modifica materialmente el texto “pone tilde donde falta, saca coma donde sobra”, pero al pensar en términos colaborativos queda claro que solamente cabe al autor corregir en forma productiva su texto, aunque tal actitud puede estar motivada por la lectura y el comentario de un tercero.

CONCLUSIÓN

El recorrido presentado en este trabajo intenta dar cuenta de nuestra preocupación por la corrección en sus distintos niveles conceptuales, tanto de modo individual como ejercida entre pares. Se trata de una habilidad decisiva para el trabajo con la lengua escrita en el ámbito académico, que exige erradicar prejuicios fuertemente instalados acerca de la escritura: su surgimiento lineal, su saber reservado solamente a la autoridad docente. De aquí que creamos en la conveniencia de esta doble dirección de nuestra práctica docente: promover permanentemente la corrección y, asimismo, instalarla como objeto de reflexión. Si se entiende su ejercicio como inherente a la composición, los alumnos comprenden la noción de escritura en tanto práctica, que demanda ser trabajada de manera constante sin importar el grado de experticia de quien la lleva adelante. Y, articulado con lo anterior, por el hábito de escuchar críticamente las producciones de los compañeros, los estudiantes logran enriquecer las reflexiones sobre la propia práctica de escritura y asumir una consciencia muy auspiciosa de los propios saberes de la escritura, que se van afirmando a pesar del carácter sinuoso que muchas veces asume el camino a través de la palabra escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E.; Di Stefano, M.; Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Arnoux, E.; Borsinger, A.; Carlino, P., Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp.11-16). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Borges, J. L. (1979). Discurso de Jorge Luis Borges al recibir el premio Cervantes. Recuperado <http://biblio3.url.edu.gt/Discursos/03.pdf>.
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Revista Espaço Pedagógico*, 22(1), 9-29.
- Fernández, M. y Hachén, R. (Julio de 2002). De la enseñanza de la argumentación a la argumentación como estrategia de enseñanza. La instancia de la corrección. Ponencia presentada en *Simposio de la Cátedra UNESCO: Enseñanza de la argumentación* (pp. 1.341- 1.352). Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de http://ww2.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion/simposio_unesco.pdf
- Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.
- Lois, E. (2001). *Génesis de escritura y estudios culturales. Introducción a la crítica genética*. Buenos Aires: EDICAL.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y CONTACTO CON LAS FUENTES DE INFORMACIÓN: ESTRATEGIAS ESTUDIANTILES AL INICIO DE LOS RECORRIDOS UNIVERSITARIOS

Fabiana Böhm Carrer⁴

bohmcarrer@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Políticas y sociales

Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Psicología,

Universidad del Aconcagua

Adrián Lucero

adrian_lucero@inv.gov.ar

Facultad de Educación

Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

Si se asume que la Educación universitaria se caracteriza como espacio surcado por las dinámicas y cambios societarios, resulta de interés describir y analizar cuáles son las situaciones que enfrentan estudiantes ingresantes a diferentes unidades académicas, una pública y la otra privada, cuando entran en contacto con la búsqueda de información, así como también con los tópicos de la denominada alfabetización académica: escritura y lectura. Coincidencias teóricas plantean que existen elocuentes obstáculos para la adaptación a la vida universitaria, la que se ve agravada cuando se tienen en cuenta los dilemas ante el trabajo con herramientas de búsqueda de información. Frente a esta problemática, resulta actual y oportuno considerar las dificultades y oportunidades que proporciona a los estudiantes la incorporación a una nueva cultura académica. Como objetivo general, este trabajo pretende describir las estrategias de búsqueda de información, de lectura y escritura, y su rol en la capitalización de conocimientos, al inicio del recorrido universitario, del Profesorado de Grado Universitario en Educación General Básica, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, intentando encontrar puntos de comparación con el grupo que inicia el cursado en las licenciaturas que se dictan en la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua: Psicología, Niñez, Adolescencia y Familia y Criminalística. La metodología empleada se enmarca en el paradigma positivista, en la medida que se construye un instrumento de recolección de datos rígido y estructurado, que se aplica sucesivamente a ambas muestras. Los principales resultados obtenidos, giran en torno a dificultades en la lectura y comprensión de textos académicos disciplinares, y también respecto la escritura con estos requisitos. Perfilan un lector descontextualizado respecto del material teórico, con escaso criterio para la búsqueda y selección de información científica, que desconoce o subutiliza tanto las herramientas tradicionales como tecnológicas disponibles para ello.

Palabras clave: Alfabetización académica - fuentes de información - estrategias

⁴ **Nota de los autores:** el presente trabajo y las investigaciones que le dan respaldo, fueron elaboradas con la tutoría y acompañamiento de la Dra. Teresita Izura quien falleció; a ella nuestro reconocimiento y agradecimiento afectuoso.

INTRODUCCIÓN

Como han señalado diversos estudios, la educación asiste continuamente a cambios profundos, se modifican los paradigmas que la estructuran, se modifican las herramientas involucradas en el proceso de aprendizaje, se registran innovaciones en el plano del acceso a la información y se actualizan las currículas de las carreras, de modo que todo parece estar constantemente en movimiento.

Así pues, dos conceptos resultan centrales a la indagación que se llevó adelante y que da origen a la reflexión que aquí se inicia. Por un lado, la alfabetización en la universidad y, por otro, el contacto con las fuentes de información, como ejes articuladores de la investigación desarrollada a lo largo del año 2012 en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), institución pública; y en 2014 al interior de la Universidad del Aconcagua (UDA), de gestión privada; ambas con sede en Mendoza, Argentina.

Los estudios que se llevaron a cabo parten de una pregunta de investigación compartida: ¿cómo se vinculan las estrategias de búsqueda de información, de lectura y escritura con la capitalización de conocimientos, de estudiantes que dan inicio al recorrido universitario, y qué caracteres tiene? Así pues, como trabajo reflexivo, se intenta indagar si existen divergencias entre los ámbitos públicos y privados de la educación superior, respecto de dicho tópico de interés.

En tanto que erigieron como guías, objetivos de específico alcance, a saber: indagar acerca de los conocimientos previos que se vinculan a las estrategias de búsqueda de información y relación con fuentes bibliográficas y manejo concreto de herramientas informáticas; conocer la importancia de la denominada alfabetización universitaria y los alcances de la misma desde perspectivas profesionales y teóricas; profundizar sobre los aspectos favorecedores y obstaculizadores para los estudiantes universitarios del manejo de la bibliografía, de las fuentes de información existentes y de estrategias de lectura y escritura.

La estrategia metodológica utilizada para el abordaje del tema fue de tipo cuantitativa y se escogió una técnica conversacional, la entrevista estructurada, aplicando como instrumento un cuestionario para la recolección de datos, cuyos resultados se analizaron con algunos recursos de estadística descriptiva.

Se trabajó buscando identificar variables que permitieran contrastar las hipótesis de trabajo formuladas, a saber: los estudiantes ingresantes a la vida universitaria cuentan con serias dificultades y falencias en el conocimiento y manejo de estrategias de búsqueda de información, ya sean tradicionales o virtuales. Las competencias de escritura y lectura son elementos considerados bisagras en las estrategias de acrecentamiento de los aprendizajes en el inicio de la vida universitaria, y sin embargo los estudiantes denotan profundas carencias al respecto.

1. Principales aspectos teóricos desarrollados en la investigación

1.1. Cultura y alfabetización académica, sentidos y alcances

Para iniciar el recorrido teórico es necesario apelar a nociones íntimamente imbricadas con el fenómeno en estudio. Así, es valioso partir del concepto de cultura académica, configurada según Carlino (2009), por las representaciones y las prácticas institucionales que con cierta continuidad temporal se vienen llevando a cabo en un espacio determinado, y alude a aquellos saberes y haceres propios de una particular comunidad académica. Es una resultante, no cuestionada, natural que sintetiza lo que se ha decantado en el proceso de construcción, apropiación y ampliación del saber científico.

En este ámbito, la comprensión y la producción de textos se entienden supeditadas a la construcción de los conocimientos, en tanto se formaliza en textos y exige un ejercicio de interpretación de los mismos y de saberes respecto las formas de circulación del saber propio de cada área disciplinar. Allí se encuentra la condición de alfabetización como aspecto indispensable para participar de estos procedimientos.

El ingreso de una persona a la vida como alumno universitario implica su inmersión en aquel recorte disciplinario, que significa producir y leer escritos y, se describe según Carlino (2009), como cuando un inmigrante incursiona en una cultura que no es la propia, tanto en lo que respecta a valores y normas, como a los procesos de aprendizaje que demanda a fin de llegar intervenir de forma acorde a esta.

Entonces, es posible destacar con claridad dos ejes centrales al interior de la cultura académica, a saber: la lectura y la escritura.

La lectura es una actividad que contiene y requiere de procesos selectivos que el lector debe ir ejerciendo de acuerdo a la intención u objetivo de la misma. Concretamente, Carlino (2009) describe a las personas que ingresan a estudiar a la universidad como pasivas frente a los textos que en cada materia se les indica leer, desprovistas de metas propias frente a esa actividad y sin saberes acerca de los contenidos que dichos textos portan.

En relación a la escritura, resulta nodal en las trayectorias universitarias y no se ejerce allí escribir neutralmente, sino en medio de la problemática propia de cada disciplina. Así como escribir, leer y pensar son actividades que aparecen estrechamente vinculadas en la cotidianeidad universitaria, la articulación sería absoluta entre comprensión, producción de textos y conocimiento (Carlino, 2009).

La autora sostiene que la escritura posee potencial epistémico, es decir, no solo es un medio de registro y comunicación, sino que es factible de constituirse como instrumento para sistematizar, desarrollar, revisar y transformar el propio saber (Carlino, 2009). Por lo tanto la problemática “no se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios secundarios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos” (p.19).

Así pues, para Caldera y Bermúdez (2007) como para Carlino (2009), la alfabetización académica es entendida como una suerte de síntesis que conjuga estrategias y actividades de lectura y escritura, propias de cada disciplina. Por ello, estos autores proponen integrar el trabajo al interior de cada cátedra, combinando los aprendizajes disciplinares con la enseñanza de lectura y escritura de textos académicos; para que de esta manera los estudiantes estén en mejores condiciones de acceder, comprender y producir material propio del campo de conocimiento científico en que se insertan.

Sin embargo, según Caldera y Bermúdez (2007), la práctica educativa habitual se encuentra alejada de esta propuesta, y es caracteriza por inducir procesos de memorización, reproducción, fragmentación y acumulación del conocimiento, retrasando los procesos de aprendizaje y contribuyendo a la disminución de la autonomía en el uso del lenguaje.

Desde un enfoque denominado epistemológico cognoscitivo, la persona alumna es partícipe de un proceso activo, dinámico, influido por ella misma, en tanto aprendiz y constructora de significados; hasta poco a poco llegar a adoptar el control de esa responsabilidad (Caldera y Bermúdez, 2007). Este punto de vista, promueve aprendizajes significativos que integren los nuevos conocimientos, paulatinamente, con el cuerpo de saberes que la persona ya posee, generando una suerte de encastre entre lo que se va adquiriendo y aquello con lo que se cuenta.

También existen estrategias metacognitivas que deben integrarse al proceso e implican la toma de conciencia del sujeto que aprende acerca de sus propios procesos y niveles de conocimiento (Caldera y Bermúdez, 2007). El rol docente debe facilitar situaciones que permitan pensar, discernir, reflexionar, ser críticos y creativos, y que de ningún modo se agoten en lo disciplinar.

Sin dudas, la alfabetización académica no es una habilidad que se logra de una vez y para siempre, estar alfabetizados en las prácticas discursivas surge como la condición necesaria para participar con pertinencia en estas comunidades que utilizan el lenguaje con específicos modos y propósitos.

1.2. Las competencias informacionales en el ámbito de la educación superior

Con el fin de desentrañar la compleja situación que significa el aprendizaje de los estudiantes en la educación superior, se trabajaron una serie de apreciaciones respecto del contacto de los estudiantes con las fuentes de información. Cierta línea de estudios sostiene que las competencias informacionales estarían representadas por ciertas condiciones previas, o modalidades, que hacen posible la actuación relativa a la información por parte de los alumnos universitarios, específicamente, en torno a las experiencias de acceso, tratamiento, apropiación y comunicación de la información (Barbosa, Barbosa, Marciales, Castañeda, 2010).

Así pues, para Barbosa et al. (2010), las relaciones con las fuentes de información y, en especial, la apropiación de conocimiento, responden a tres tópicos, a saber: características de orden individual, factores vinculados a la historia personal y aspectos contextuales y culturales.

Ciertamente, los diferentes entornos donde transcurren las historias de vida de maestros y de aprendices dan sentido a las destrezas construidas por ellos para la apropiación y uso de las

fuentes de información, y explican muchas de las prácticas que se evidencian en los espacios académicos (Marciales, González, Castañeda Pena, H. y Barbosa Chacón, 2008).

Según estos autores, luego de recopiladas y analizadas, es posible identificar tres tendencias que caracterizan las definiciones relacionadas con competencias. La primera invita a considerar a la competencia como habilidad, destacando que para su desarrollo intervienen la enseñanza y la práctica, vinculándose así a desempeños propios del orden académico. La segunda considera a la competencia como una habilidad para el acceso a la información, como el desarrollo de un hacer de orden instrumental que permite ese acceso. Y la tercera entiende esta competencia como una práctica con dimensión social, para que la gente pueda funcionar en sociedad.

Serán Ferrerira y Dudziak (como se citó en Marciales, 2008) quienes dan un nuevo marco al tratamiento de las competencias, donde si bien la alfabetización digital y los procesos cognitivos sostienen su centralidad, resulta pertinente incorporar las articulaciones posibles entre habilidades, conocimientos y valores históricamente edificados por cada sujeto, al forjarse como informacionalmente competente.

Para Alvarado (como se citó en Barbosa et al, 2010), la competencia informacional del estudiante no se encuentra definida solamente por lo que él hace o lo que es frente a la información; sino que tiene implicancias más profundas, en la medida que sus creencias, adhesiones, prescripciones, voluntades, motivaciones, capacidades y saberes definen sus potenciales competencias, los que a su vez, inexorablemente están relacionados con sus experiencias de vida y, también, con su condición social.

1.3. Las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje: competencias específicas

La tradición en educación superior ha respetado una lógica particular apoyada durante décadas en un modelo de enseñanza donde los estudiantes asisten a las clases del profesor, este imparte conocimientos bajo una modalidad expositiva por excelencia, los estudiantes toman apuntes y con posterioridad avanzan en la tarea de comprensión y memorización de la bibliografía indicada por el docente con el fin de poder superar las instancias de evaluación planteadas. Es en este esquema estanco y reiterativo, en el cual irrumpen las denominadas tecnologías de la información y comunicación (TIC), representando un reto en los procesos y métodos habituales de enseñanza, y constituyéndose por tanto en la oportunidad de una auténtica revolución en el marco de la pedagogía.

Si bien los actuales ingresantes universitarios son nativos digitales y expertos en el uso de nuevos sistemas y tecnologías de información y comunicación, según los antecedentes revisados y la propia práctica docente y de biblioteca, se les presentan grandes dificultades cuando tienen que enfrentar la desbordante información que las propias TIC proporcionan y llegarlas a convertir en información que pueda preciarse de ser nominada como conocimiento pertinente al ámbito académico. Tareas de búsqueda, selección, ponderación, lectura, comprensión y reproducción de información académica científica, resultan de gran dificultad.

Por ello, el desafío consiste en que las universidades innoven no solo su equipamiento y recursos en tecnología, sino también sus concepciones y prácticas pedagógicas, es decir, modificar el modelo de enseñanza universitario en su globalidad (Varela, 2009).

Así mismo, respecto a Internet, el desafío pedagógico se presentaría ante las innumerables plataformas virtuales aprovechables que permiten que: aulas, repositorios y bibliotecas estén continuamente utilizables, produciendo una suerte de explosión en la disponibilidad de información, entrando necesariamente en juego otras competencias por parte de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esto sugiere una suerte de reconversión del rol del docente para convertirse en un tutor o guía en los procesos de búsqueda y selección de información, y desde allí acompañar el proceso de aprendizaje, en el cual las TIC permiten incrementar y multiplicar las instancias de comunicación desligándolas de tiempo y espacio.

En este sentido, con la aparición de las herramientas *e-learning* la enseñanza se produce mediante dos tipos de interacción. Por un lado, está la interacción sincrónica que es la que se enfoca en la tutoría, el único recurso con que cuenta es con el chat o videoconferencia; en tanto que con la interacción asincrónica, permite estar en tiempo y lugar diferentes, a través de los foros, wikis y correo electrónico (Varela, 2009).

La utilización de plataformas de *e-learning* en la educación demanda un aumento de la autonomía del alumnado, esto quiere decir que las TIC en el contexto de la educación superior exigen un modelo educativo caracterizado, entre otros rasgos, por el incremento de la capacidad de decisión del alumnado sobre su proceso de aprendizaje (Varela, 2009).

Los aportes docentes resultan fundamentales en cuanto a estrategias de búsqueda, capacidad de selección, competencias para la correcta interpretación y contextualización de la información encontrada. Y aquí, también la biblioteca tradicional puede jugar un rol preponderante, ya que siendo una fuente de información principal debe asumir la función de ser conductora y asesora en lo que se refiere a la adquisición de competencias en información. Si se asume que las formas de enseñanza y aprendizaje se han transformado, a partir de tareas exploratorias se deberán probar nuevas estrategias, sin necesidad de buscar un modelo unívoco, sino plantear diversos canales a los que podrá ir adhiriendo cada cual según sus propias competencias.

2. Estrategias metodológicas utilizadas

Como se ha dicho, en el marco de la estrategia metodológica cuantitativa propuesta, a partir de la revisión teórica y de antecedentes realizada, fueron seleccionadas aquellas variables más relevantes ajustadas a los cuestionamientos propuestos. Luego de operacionalizadas las mismas, se diseñó una alternativa rígida y estructurada de cuestionario, organizada en torno a los tres ejes de la investigación: fuentes de información, competencias de escritura y de lectura.

El trabajo de campo para su aplicación tuvo lugar a fines del ciclo lectivo 2012 cuando se interrogaron estudiantes matriculados en la carrera de Profesorado de Grado Universitario en Educación General Básica, de la Facultad de Educación, (FED) de la UNCuyo; y a mitad de 2014

para las personas que cursaban en la Facultad de Psicología (FP) el inicio de las licenciaturas en Niñez, Adolescencia y Familia, Psicología y Criminalística de la UDA.

En el caso de la FED se realizaron 81 cuestionarios simples, autoadministrados, en un diseño cuasi experimental en el sentido de haber captado al grupo que venía dado en el curso de primer año al que se pudo acceder. El margen de error considerado fue del 8% con una confianza del 92%. El tamaño de la muestra recomendado para esa población y errores tolerados es de 80 casos, lo que se ajusta perfectamente al grupo muestral involucrado.

Para el caso de la FP se trabajó con una muestra compuesta por 65 formularios, también autoadministrados, distribuidos proporcionalmente entre las tres carreras, seleccionadas las unidades de modo aleatorio al interior de cada una, tolerando un error de 5% y un nivel de confianza del 95%.

3. Principales resultados obtenidos del trabajo de campo

En función de los objetivos de investigación es oportuno afirmar que no se observaron diferencias sustanciales en cuanto al contexto institucional de educación universitaria pública por un lado y privada por el otro, razón por la cual los resultados se expresan de manera conjunta y se hacen aclaraciones u observaciones en los casos que si las hubo.

En relación al primer eje, cuando se indagó sobre la biblioteca de la facultad, 100% del grupo de la FED declara haber concurrido a la biblioteca alguna vez, mientras que 62% de la FP dijo no haber ido nunca. Esto nos permite hipotetizar que la concurrencia se relaciona de modo directo con el sistema de acceso a los textos indicados como obligatorios para cada materia que cada institución ha cimentado. Para el grupo de la Universidad privada, el primer medio de acceso mencionado es la fotocopiadora y el segundo, Internet.

En relación a las estrategias que se utilizan para buscar información en la biblioteca (y solo considerando el grupo de la facultad pública), la pregunta al bibliotecario concentra 67% de la muestra, seguida de un porcentaje menor, 32%, que usa sus propios medios y la PC dispuesta para tal fin en la biblioteca.

También se inquirió en relación al número de veces que ha recurrido en busca de textos a la biblioteca: en promedio, los estudiantes han recurrido 6 veces, sin embargo ese resultado está influido por valores más dispersos, en tanto la mediana es 5 veces y el número modal de visitas es de 10. Para el grupo de la FP, 23% ha concurrido entre 1 y 5 veces desde el inicio de su trayectoria universitaria.

Respecto de las posibilidades de acceso cotidiano a herramientas informáticas o tecnología para uso académico, 94% contestó de manera afirmativa. Luego se pidió que señalaran la más habitual de las herramientas y 77% declara utilizar PC de escritorio, lo que es seguido porcentualmente por el uso de Notebook, que se constituye en 19% y celular en tercer lugar. Este dato permite

interrogarse en relación a las netbooks entregadas desde el año 2010 por el Programa Conectar Igualdad⁵.

Es decir, el grupo de edades afín a su implementación no declara de manera mayoritaria contar con esta herramienta para uso habitual, si bien se desconoce si la escuela de origen es pública o privada. No es un tema menor, quedando tal vez planteada una línea de investigación futura que este equipo pudiera retomar y profundizar.

Asimismo, resulta interesante destacar que si bien estamos en la era de la información de las comunicaciones y la informatización aún hay registros desafiantes en relación a quienes no cuentan con alguno de estos tipos de herramientas propuestos, 12,3% del grupo.

Al indagar acerca del conocimiento sobre las estrategias de búsqueda de información en la web fue elocuente la respuesta afirmativa por parte del 92% del grupo de la FED. Sin embargo, 20% del grupo de la FP declaró no saber cómo buscar en Internet el material académico, y esta razón, junto con la falta de indicaciones docentes y la carencia de dinero son mencionadas como los principales obstáculos en el acceso y relación con la información académica. Oportuna reflexión provoca la situación de quienes promediando el cursado del segundo año de la vida universitaria expresan no conocer cómo buscar información en la web, lo que remite nuevamente a la relación de compra de fotocopias para el acceso a la bibliografía, lo que no es de tal magnitud en la facultad pública.

La realidad indica que la mayoría de los buscadores existentes han quedado subsumidos de alguna manera a Google, superados e incorporados por el buscador universal. Lo que se puso de manifiesto en las respuestas aportadas por los estudiantes es la confusión entre buscadores, navegadores y sitios concretos, como por ejemplo Wikipedia. Este también es una habilidad que debería reforzarse entre los estudiantes, atendiendo a la utilidad que este conocimiento les puede proporcionar a lo largo de la vida universitaria.

Al profundizar estos aspectos en relación al primer criterio que se adopta para elegir entre los resultados obtenidos de una búsqueda, 54% declaró que su elección estaba condicionada por el hecho que la información provenga de un sitio identificado como .org - .edu - .gov. Un 18,5% selecciona el que aparece primero o segundo en la lista de resultados y solo 12% alude a la pertenencia de la información a circuitos científicos, razón que debería ser considerada a prima facie en el ámbito académico.

Atento a los objetivos de investigación, se examinaron aspectos de las rutinas de lectura y escritura circunscriptas específicamente al ámbito de los estudios universitarios.

En relación a la lectura y la escritura y a las dificultades comparativas que las mismas revisten, al respecto, 84% del grupo declara mayores dificultades a la hora de escribir un texto propio, frente al 16% que considera más difícil leer o comprender un texto nuevo.

⁵ Implementado desde el primer semestre del año 2010. Se propuso distribuir netbooks a todas las personas alumnas y docentes de escuelas secundarias, de educación especial e institutos de formación docente de gestión estatal, destinadas tanto para uso en la escuela como en los hogares; con el objeto de recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales. <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/que-conectar-igualdad-53>

Respecto a las competencias de escritura, se preguntó sobre los obstáculos o dificultades experimentadas al desarrollar un texto requerido en el ámbito de la carrera de grado, siendo en primer lugar mencionado el uso de un lenguaje académico o propio de la disciplina y luego se señaló la falta de hábito o ejercitación en escritura.

Así mismo, 79% de los estudiantes considera medianamente suficientes los conocimientos adquiridos hasta entonces, como para poder escribir correctamente un texto académico requerido.

En relación a la cantidad de trabajos escritos realizados, estimamos que la comprensión de la pregunta asumió diferentes andamiajes interpretativos en los grupos, desde la producción total de un escrito, hasta la realización de trabajos prácticos que implicaban escritura, esto estaría explicando la tan diversa cantidad declarada por los estudiantes. El 30% del grupo declara haber realizado 20 trabajos escritos y 15% asume haber realizado 10.

Sobre quienes dijeron preferir los exámenes escritos frente a los orales, se avanzó un paso más y se indagó lo atinente a la modalidad de examen escrito que generaba mayor dificultad y los resultados fueron equivalentes entre múltiple opción y los que implican redacción y desarrollo de respuestas.

Respecto las prácticas en torno a la lectura, en primer lugar se cuestionó acerca del número de veces que debían leer textos vinculados a la especificidad disciplinar para lograr su comprensión. Como es difícil de medir y subjetiva la apreciación que los indagados pueden tener al respecto, se les agregó un criterio que decía, comprender en el sentido de haber internalizado el texto de tal modo que fuera posible explicárselo a un compañero o dar cuenta de una síntesis de este. El número que acumula la mayor frecuencia es 2 veces, reuniendo 50% de las personas indagadas.

Por otra parte, el 37% del grupo declaró que para lograr la comprensión propuesta, la lectura debía realizarse 3 veces, lo que tiene otro tipo de implicancias, por ejemplo la inversión de una mayor carga de tiempo para lograr el objetivo propuesto.

Finalmente, 12% expresó que la lectura debía realizarse entre 4 y 5 veces, lo que evidencia niveles interesantes de dificultad y graves carencias en sus competencias de lectura. Los datos se dispersan entre las menciones de 1 y 10 veces, siendo 3 el promedio para el grupo indagado.

Las estrategias de lectura por primera vez de un texto académico refieren a identificar ideas principales y, luego, a leer títulos, subtítulos e índices. La práctica más habitual mencionada para estudiar un texto es la del resumen, seguida muy de lejos por el mapa conceptual.

Entre las principales dificultades que los textos académicos ostentan para los estudiantes, se encuentran la presencia en ellos de lenguaje no entendido y en segundo lugar, la excesiva o gran extensión de los mismos. Es notable que la situación que menos se refiere de las sugeridas, es aquella que menciona dificultades provenientes de material que se encuentra descontextualizado, sin referencia al texto del que provienen, siendo que ello es así toda vez que el servicio de fotocopiado es la estrategia más utilizada de búsqueda bibliográfica. Vale preguntarse si ello no es reflejo de una actitud naturalizadora que invisibiliza la carencia de estos marcos o referencias cada vez que los alumnos deben situarse frente a un nuevo texto académico.

CONCLUSIONES

Todos los actores que se desempeñan en el ámbito universitario pueden dar cuenta acerca de las dificultades que suelen presentar los estudiantes en el proceso de enseñanza, pero poco se hace para que supere la queja y la atribución reiterada de responsabilidades a instancias de formación previas.

Posiblemente, la premisa de formar en lo disciplinar no permite ver con claridad que es también tarea de los docentes abocarse a formar en la alfabetización académica.

La indagación empírica ha dejado traslucir que los estudiantes cuentan con falencias en temas vinculados a la alfabetización académica, esto es que declaran tener dificultades en la lectura, en la comprensión de los textos y también en la escritura, siendo solo en ocasiones las instancias de evaluación las que tardíamente evidencian estos problemas, lo que también nos deja reflexionando acerca de estas.

Son varios los aspectos que nos someten a interrogarnos sobre nuestra calidad de docentes. El hecho que los estudiantes no sepan buscar ni seleccionar adecuadamente información académica nos interroga en cuanto a la necesidad y oportunidad de proporcionarles conocimientos en esos sentidos, transversalmente a la dinámica disciplinar.

Otra cuestión surge frente a estudiantes que pueden obviar la consulta directa del texto, reemplazado por fotocopias y/o resúmenes ajenos. Esto da por resultado un lector descontextualizado respecto del material teórico, que solo accede a trozos del mismo, que desconoce el producto como unidad textual y resultante de un determinado autor, tiempo y espacio.

En síntesis, lo que pone sobre la mesa y al desnudo este trabajo es que urge la transferencia y formación en competencias académicas, que los datos resultantes de las indagaciones claman por este tipo de empeño, y que las mismas se traducirán sin duda en beneficios para la vida académica, tanto de los alumnos que recién comienzan, como de los actores que la acompañan.

Quedan pendientes numerosos aspectos vinculados a la problemática y que por el alcance de la propuesta no pueden ser incluidos en este estudio, pero que sin lugar a dudas serán temas de próximas investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa Chacón, J.; Barbosa Herrera, J.; Marciales Vivas, G. y Castañeda Peña, H. (2010). Reconceptualización sobre competencias informacionales. Una experiencia en la Educación Superior. *Revista de Estudios Sociales*, 37(3), 121-142. Recuperado de https://res.uniandes.edu.co/pdf/descargar.php?f=./data/Revista_No_37/07
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255. Recuperado de www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316.

- Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Facultad de Ciencias Sociales, Profesorado en Relaciones del Trabajo. Recuperado de <http://www.relacionesdeltrabajo.fsoc.uba.ar/prod/alfabetizacion%20academica.pdf>.
- Marciales Vivas, G.; González Niño, L.; Castañeda Pena, H. y Barbosa Chacón, J. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios reconceptualización. *Universitas Psychologica*, 7(3), 643-654. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a04.pdf>
- Varela Prado, C. (2009). Adquisición de competencias en información mediante e-Learning: una responsabilidad compartida entre docencia y biblioteca. *Ibersid* 3, 302-312. Recuperado de <http://www.ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/3757/3518>

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DISCURSIVOS EN EL PROFESORADO EN HISTORIA

Ana María Brunás

abrunas@yahoo.com.ar

Departamento de Historia. Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca

Resumen

La Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) y en particular la Facultad de Humanidades han mostrado su preocupación por la temática comprensión lectora y la producción de textos en las ciencias humanas. Los docentes universitarios afrontan la tarea de familiarizar a los estudiantes con las prácticas comunicativas de su disciplina a lo largo de la carrera con diferentes grados de logro. Desde la Lingüística Sistemico Funcional (LSF) se plantea una visión del lenguaje como una construcción de la realidad en un contexto sociocultural, codificado según el área disciplinar en diferentes géneros discursivos y según el área profesional. En esta investigación se pretende determinar la incidencia de la teoría sistémico funcional en la práctica disciplinar de competencias comunicativas en los estudiantes del último año del Profesorado en Historia. De manera específica se propone explorar y analizar las prácticas comunicativas “lectura y escritura” del área disciplinar Historia, desde la metodología cualitativa, aplicando el enfoque etnográfico y determinar las características predominantes de las prácticas a la luz de las teorías sobre la cultura discursiva específica. Por la temática a abordar, se adopta desde el paradigma interpretativo sociocrítico, la investigación cualitativa, ya que esta es una actividad sistemática orientada a la comprensión, descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. Usando como técnicas entrevistas, cuestionarios y observación participante; además, el análisis de documentos (de cátedra y textos trabajados en clase o asignados para su estudio) se espera que el estudiante pueda identificar las entidades de las distintas corrientes historiográficas de pensamiento. De este modo, se podrán determinar las características predominantes de las prácticas en el área disciplinar Historia a la luz de las teorías sobre la cultura discursiva específica. Los resultados de la metodología seleccionada nos permitirán alcanzar los objetivos planteados y así contribuir a adecuar las prácticas comunicativas sustentando teóricamente las diferentes perspectivas historiográficas presentes en trabajos de investigación.

Palabras clave: Competencia lectora - corriente historiográfica - teoría

INTRODUCCIÓN

Tanto una educación secundaria como una alfabetización científica deficientes, o por lo menos inadecuadas, están impidiendo a los estudiantes universitarios conseguir las armas para afrontar, primero, estudios superiores exitosos y luego situaciones comunicacionales en su profesión. Cisneros Estupiñán (2014) presenta una reseña bibliográfica de investigaciones sobre la problemática de la lectura y la escritura en la educación superior de habla hispana. Este repositorio refleja la compleja situación en Latinoamérica desglosándola en áreas tales como: el estado del arte, las concepciones de los estudiantes y los docentes, su formación, los diferentes géneros, la didáctica de la lectura y la escritura, la alfabetización académica y su contexto, todas las cuales muestran la complejidad de la situación tanto en la Argentina como en países americanos hispano-parlantes. Se visualiza así la situación de la mayoría de las universidades en países en desarrollo donde sus integrantes no pueden participar, en un nivel de igualdad con los países del primer mundo, en la producción e interpretación del conocimiento que permita afrontar los problemas sociales, culturales y económicos de áreas disciplinares específicas. Se considera, desde la Comisión de Enseñanza del Consejo Federal de Decanos de Facultades de Ingeniería (CONFEDI), que “el desarrollo del pensamiento crítico, de competencias comunicativas, de habilidades para resolver problemas y tomar decisiones, no solo son necesarias para los estudios universitarios, sino que en la actualidad constituyen exigencias imprescindibles para el ejercicio responsable de la ciudadanía y para la inserción laboral” (2014, p.37).

Ante esta realidad, la Universidad Nacional de Catamarca y la Facultad de Humanidades, en particular, han mostrado su preocupación por la temática de la comprensión lectora y la producción de textos en las Ciencias Humanas. En sus observaciones empíricas, los docentes encuentran que sus estudiantes tienen dificultades para leer, escribir e interpretar textos académicos. Así como la institución y los docentes dan cuenta del problema, también los graduados en sus estudios de posgrado y en las áreas profesionales ven con preocupación que su escaso manejo de los géneros discursivos específicos, necesarios para su desempeño, les dificulta el manejo fluido de la información y su comunicación disciplinar. Algunas de estas dificultades para leer en la universidad se deben a la naturaleza implícita de los saberes en juego. Por una parte, los textos científicos y académicos contienen información tácita, que los autores suponen que el lector puede reponer (Carlino, 2003).

Los estudiantes de los últimos años de la Carrera del Profesorado en Historia se enfrentan a un cambio en sus prácticas de lectura, un cambio de cultura. Desde nuestro punto de vista, esta forma de acceso a la lectura debe ser enseñada y es posible de ser aprendida. La práctica discursiva, es decir, la lectura y escritura según determinadas situaciones y modos de pensamiento comprende distintos procesos de producción, distribución e interpretación. Se advierte que si los estudiantes del profesorado en Historia logran aplicar los principios de interpretación apropiados para obtener el acceso al conocimiento, esto es, son capaces de realizar las conexiones e inferencias apropiadas, significará que han logrado captar e identificar la perspectiva de quien produce el discurso y han entendido los procesos de producción del texto científico, que les sirve de clave para la interpretación. De esta manera, se abre la posibilidad de aprender a escribir textos de tipo científico siempre y cuando entremos en el colectivo de los académicos, lo que supone descomponer el discurso y entender cómo funciona.

A manera de hipótesis

Desde este estudio se considera que la exploración, el análisis y la determinación de las prácticas discursivas de las corrientes historiográficas, aplicando los principios de la Lingüística Sistemática Funcional (LSF), contribuirán a mejorar la escritura académica y sustentar teóricamente las diferentes perspectivas historiográficas presentes en los textos académicos.

Desde la LSF, Halliday y Martin (1993) postulan que “el lenguaje de la ciencia demuestra ... cómo el lenguaje... interpreta la experiencia humana o, como se prefiere decir, la “construye” (p.8). Martin (2007) manifiesta su creciente interés en enfocar el conocimiento que aparece codificado en diversos géneros discursivos de una disciplina o profesión a otra. Esta aproximación es crucial como un modo de acercar a los estudiantes a la alfabetización académica a través del currículo, ya que la lectura y la escritura son herramientas para el aprendizaje. También Carlino (2005) asume la alfabetización académica como un “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p.13), pero agrega que “las prácticas se aprenden por participación in situ” (Carlino, 2013, p.361).

Desde la LSF se plantea una visión del lenguaje como una construcción de la realidad en un contexto sociocultural, codificado según el área disciplinar en diferentes géneros discursivos y según el área profesional. En este estudio se pretende determinar la incidencia de la teoría sistémica funcional en la práctica discursiva en los estudiantes avanzados del profesorado en Historia. De manera se propone explorar las prácticas comunicativas “lectura y escritura” del área disciplinar Historia en la Facultad de Humanidades, analizar dichas prácticas y determinar las características predominantes de estas según.

Metodología

Se adopta la investigación cualitativa, ya que esta es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socio-educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. Nos posicionamos en el paradigma interpretativo y sociocrítico porque existe una relación de comunicación entre el investigador y los sujetos investigados y tiene un carácter autorreflexivo, emancipativo y transformador para ambos. El objetivo prioritario de esta selección es propiciar la comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia y los significados e interacciones de las acciones humanas. Se busca el desarrollo de conocimiento ideográfico y no generalizable.

La selección de la muestra se basa en criterios intencionales y teóricos antes que en criterios probabilísticos. Dentro de la metodología, la etnografía (entendida como técnica cualitativa que se propone ayudar a interpretar el entorno a través del análisis de lo que dicen, hacen o piensan sus protagonistas) tendrá una amplia aplicación debido a que los métodos cuantitativos en los estudios donde intervienen personas no siempre reflejan todas las variables que influyen en determinados comportamientos. En la etnografía se emplean procesos de análisis de texto sobre

las expresiones verbales y no verbales, así como las acciones y el pensamiento de los actores (Buendía Eisman, Colas y Hernández, 1998). Con esta prioridad, el alcance de la etnografía ofrece aportes importantes en las siguientes opciones: a nivel micro (se identifica como micro-etnografía) consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales. En esta opción, la investigación constituye un trabajo restringido que amerita poco tiempo y puede ser desarrollado por un solo investigador o etnógrafo. Las técnicas de investigación que prevalecerán serán las entrevistas, cuestionarios semi-estructurados y observación participante; además, el análisis de documentos (programas, documentos de cátedra y textos trabajados en clase o asignados para su estudio) nos permitirá descubrir y analizar exhaustivamente las entidades de cada campo profesional. De este modo, se podrán determinar las características predominantes de las prácticas en el área disciplinar Historia a la luz de las teorías sobre la cultura discursiva específica. Los resultados de la metodología seleccionada nos permitirán alcanzar los objetivos planteados y así contribuir a adecuar las prácticas comunicativas.

De la teoría a la práctica

La LFS es una teoría centrada en la noción de función del lenguaje -lo qué este hace y cómo lo hace- contrastando con los enfoques más estructuralistas que se centralizan en los elementos del lenguaje y sus combinaciones. La gramática tradicional clasifica las palabras en clases, tales como: sustantivo, verbo, adjetivo, etc. Otras formas más elaboradas incluirán gerundios y participios, oraciones coordinadas y subordinadas, y también la distinción entre sujeto de la oración y predicado con sus objetos y complementos; esta clasificación es un intento de prescribir las reglas que involucren el uso correcto del lenguaje. Por su parte, la gramática funcional sistémica implica la comprensión de cómo el uso del lenguaje, con diferentes propósitos y en distintas situaciones, ha contribuido a su estructura.

Desde el campo de estudio específico de la Ciencias Sociales y en particular desde la Historia, la perspectiva de análisis es muy rica por los géneros discursivos en que habitualmente se presenta la información. Muchos de ellos tienen un modo particular de comunicación que identifica a determinadas corrientes de pensamiento. Existen diferentes modos de abordar los textos según quien es el emisor, a que línea historiográfica de pensamiento adhiere y a quien se dirige (un par o a un miembro del público no experto); en este sentido, se han publicado artículos acerca del conocimiento compartido, de los aspectos formales de los textos en la comunidad académica y de las funciones discursivas en artículos de investigación (Gosden, 1992) o como el desarrollo temático participa en la relación del significado en textos académicos (Whittaker, 1995). En lo específico del conocimiento histórico, el estructuralismo consideró a la Historia como una disciplina no teórica, proveedora de datos empíricos que tuvieron su origen en el siglo XIX. Los grandes esfuerzos de la escuela de los Annales y posteriormente del materialismo histórico colocaron en el centro del escenario de las producciones históricas a los procesos económicos, sociales, religiosos y de mentalidades. La atención del historiador desplazó su interés al análisis de estructuras de conocimientos históricos con interjuegos de factores coyunturales propios de la dinámica histórica. El siglo XX fue polémico, entre 1960 y 1990 se pasó del intento de historia

total al estallido del objeto de estudio; de la preocupación por las estructuras y por las condiciones materiales a las indagaciones sobre las representaciones imaginarias de la realidad; de la historia de las clases sociales, a la de los agrupamientos familiares, étnicos o de género; de las certezas acerca del carácter científico de la historia a la incertidumbre. De esta manera, la dinámica en la producción del conocimiento científico adquiere particularidades conceptuales complejas desde diversas líneas de investigación focalizadas en: género, representaciones colectivas, mentalidades y sectores populares. Se reescribió la Historia repensando los sistemas conceptuales existentes desde el reconocimiento que el pensamiento histórico no tiene actualmente un paradigma predominante. Todos los conocimientos que les presentamos a nuestros estudiantes están de una u otra manera ligados a su autor, a su época, a sus convicciones filosóficas, políticas y religiosas. La naturaleza del conocimiento histórico es, entre otras muchas cosas, dual y contiene: relatos, discursos, sensualidad, aventura, misterio, pero también, análisis, estructura, conceptualización y posturas historiográficas. Estas características del conocimiento histórico determinarán diferentes formas de abordajes, planteando nuevos modelos interpretativos y reformulando las categorías de análisis histórico.

El desarrollo de cátedras correspondientes a la última etapa del cursado jerarquiza la presencia de conceptos que desde la multiperspectividad del conocimiento histórico hacen necesario el reconocimiento del contexto lexical, historiográfico y documental. Los vínculos causales entre dos o más fenómenos históricos están estrechamente relacionados con la valoración histórica a la luz de ciertas posturas historiográficas. Entonces, resulta interesante estudiar como el alumno aborda la causalidad, que relación establece entre las distintas posturas historiográficas, cómo identifica las escuelas de pensamiento, cómo domina el lenguaje y la información correspondiente a léxicos propios de cada una.

Metodología

Para la realización de esta investigación se aplicó un diseño transeccional descriptivo que nos permitió indagar la incidencia de los elementos ideacionales, interpersonales y textuales en el corpus de las producciones históricas.

Para esto se concretaron las siguientes acciones:

- se seleccionó un corpus de cinco textos científicos pertenecientes a dos espacios curriculares del último año del Profesorado en Historia: Historiografía y Problemática Latinoamericana (artículos científicos y documentos históricos);
- se identificaron las estructuras semánticas (ideacional, interpersonal y textual), conceptuales (campo, tenor, modo) y léxico-gramaticales según las categorías tomadas de las teorías sistémicas;
- se realizó la interpretación de los resultados según las categorías mencionadas;
- la identificación de estas tipologías funcionales fue la base para el análisis de los estudiantes a fin de mejorar su propia comprensión y producir textos similares.

Los siete estudiantes seleccionados respondían a criterios relacionados con: a) un cursado regular de la carrera, b) que en la instancia de concreción del proyecto anterior (La adquisición del conocimiento y las competencias comunicativas en el Nivel Superior (Aguirre y otros SECyT, 2011) haya reflejado un manejo limitado de estrategias de lectura y escritura.

Para asegurar la validez interna del estudio resolvieron una pre-prueba y una post-prueba. Como instrumento de la recolección de datos, las pruebas tuvieron como categoría de análisis las funciones semánticas, contextuales y léxico gramaticales. Los estudiantes de Historia recibieron instrucciones sobre análisis de las funciones que los científicos usan para organizar sus producciones escritas y aplicarlas para la comprensión de la lectura y producción de textos científicos durante el trabajo que se concretó con el anterior proyecto (Aguirre y otros SECyT, 2011). En esta instancia se incorpora como procedimiento principal la identificación de la estructura esquemática con su expresión lingüística reconociendo en los textos en su estructura interna las concepciones propias de cada escuela de pensamiento en el contexto lexical e historiográfico.

Resultados

Cruzando la información que arrojan las experiencias concretadas por los estudiantes del profesorado en Historia en relación a la aplicación de los principios de la LFS para la mejorar de la escritura académica sustentando teóricamente las diferentes perspectivas historiográficas presentes en los textos académicos, se advierte que:

- en lo específico, la investigación pone en evidencia que las estrategias lectoras no son inherentes al sistema humano de procesamiento de información sino que implican un proceso de aprendizaje y, por lo tanto, su mejora depende tanto de la edad como de la historia de aprendizaje de cada uno;
- en directa relación, los sujetos más jóvenes tienden a procesar los textos elemento por elemento, relacionando un gran número de características textuales que son adquiridas sin un procesamiento profundo, a partir de elementos de coherencia superficial en tanto, los lectores más maduros (no se identifica exactamente con la edad; es la madurez lectora que tiene estos estudiantes del último año de la carrera), por el contrario generan gran número de macroproposiciones. Estas proporcionan una representación jerárquicamente organizada acerca del contenido del texto, que no se limita únicamente a conectar proposiciones que aparecen afirmadas únicamente en el texto, sino que realizan una conexión entre esas afirmaciones y sus esquemas de conocimiento previo (Silva, 2006);
- las expresiones en los textos seleccionados son las decisiones particulares que el escritor tomó del potencial de significados del lenguaje científico según el género, según su particular visión del tema, la que quiere mostrar a sus lectores y según la valoración histórica de cada uno de los hechos a la luz de las posturas historiográficas del pensamiento histórico que elige para su producción textual;
- los textos ofrecen evidencias o razones que los estudiantes deben encontrar, pero al desconocer las características de una buena argumentación solo buscan una única razón y no son capaces de aprovechar toda la información del texto;

- un alto porcentaje de estudiantes (7/2) utiliza estrategias de anticipación que le permiten organizar y predecir la información;
- en la resolución de esta consigna, prevalecen, las estrategias relacionadas con la observación de la tapa, de la contratapa y con la lectura del prólogo. Le siguen en importancia, la lectura del índice y la observación de las imágenes que ilustran la portada. Solo dos estudiantes hacen referencia a la información que le proporcionaban las notas a pie de página y la bibliografía que citaba el autor. Esto permite inferir un interés por identificar el posicionamiento ideológico del autor;
- si bien poseen información general vinculada a los textos científicos, la precisión con respecto a la gramática funcional sistémica ha favorecido la comprensión de cómo el uso del lenguaje del historiador desde su posicionamiento y pertenencia a una escuela de pensamiento asume diferentes propósitos, diferentes intencionalidades,
- en directa relación, más de la mitad de los estudiantes (5/7) han podido identificar una secuencia lógica que, asumida desde los marcos teóricos referenciales del conocimiento histórico, esto es: actores sociales, tiempo histórico y espacio, les ha permitido descomponer el discurso del historiador y entender cómo funciona;
- esto que podemos definir como un ingreso al colectivo de los académicos (descomponer el discurso y entender cómo funciona) destaca con pertinencia las estrategias que le permiten interrelacionar las estructuras conceptuales de cada escuela historiográfica. En definitiva, han dado cuenta que al decir de Carlino (2013): las prácticas se aprenden por participación in situ;
- entre los textos seleccionados (Ball, 2006 y Tello, 2009), los vínculos causales entre dos o más posturas historiográficas permitieron constatar que mayoritariamente (6/7) han podido, desde el reconocimiento de las estructuras, establecer relaciones entre las distintas posturas historiográficas y lograron apropiarse de conceptualizaciones específicas como: “práctica Social”, “reproducción discursiva” “abuso de poder” y “desigualdad social”; (Oteiza, 2011)
- desde esos posicionamientos, resulta evidente que esta perspectiva asume lo social como una construcción dinámica, en permanente movimiento y cuya identidad, en tanto social deviene de un proceso en el que se analiza las identidades y los fuertes cambios que desde el discurso se producen en la realidad social actual; (<http://168.96.200.17/ar/libros/cuba/angelo14.rtf>)
- la realización de una valoración crítica de los textos pone en evidencia que 80% concreta valoraciones profundas, con buen tratamiento inferencial de pertinente identidad con los posicionamientos teóricos;
- en el porcentaje restante (20%), la ausencia de razones que realicen una identificación desde la causalidad dan cuenta de un abordaje superficial, reduccionista, da cuenta de que existe un conocimiento endeble, con pobreza expresiva y sin abordajes dialécticos.

CONCLUSIONES

La efectividad de este enfoque permitió mejorar la comprensión lectora a través de la reflexión sobre la estructura sistémica y funcional del lenguaje. Estos niveles de apropiación del conocimiento histórico, con sus lenguajes específicos y la identificación de léxicos propios de cada escuela historiográfica han buscado contribuir a la formación aportando un nuevo enfoque para mejorar la lectura y la escritura académica, no como una tarea remedial, sino como un objetivo progresivo para que todos puedan iniciarse en los discursos académicos y profesionales.

Esta teoría centrada en la función del lenguaje, esto es lo que este hace y cómo lo hace, ha permitido facilitar la interpretación de la información que el escritor transmite influyendo en la comprensión del lector.

A manera de primeras aproximaciones podemos concluir que:

- la alfabetización académica forma parte de una responsabilidad que nos compromete a todos los que formamos parte de la academia desde nuestras profesiones;
- la práctica discursiva, es decir, la lectura y escritura según determinadas situaciones y modos de pensamiento comprende distintos procesos, de producción, distribución e interpretación y supone una actividad que debe ser sistemática;
- el propósito de esta investigación fue contribuir al desarrollo de mejores estrategias de lectura y producciones escritas de textos académicos vinculados al conocimiento histórico, colaborando con los estudiantes avanzados del Profesorado en Historia en el ingreso al colectivo académico, a sus culturas disciplinares y en definitiva a su desarrollo como ciudadanos críticos y responsables;
- la aplicación de la teoría LFS al análisis de textos científicos documentales e historiográficos brindó una perspectiva más profunda para su comprensión, resta ahora, investigar lo que acontece con la producción de textos académicos sin perder de vista las limitaciones o dificultades que tienen los estudiantes del nivel superior, particularmente, las que nos permitan responder los siguientes interrogantes: ¿hay continuidad en el seguimiento de la lectura de los alumnos acerca del contenido, dificultades o aprendizajes de las lecturas que se supone debían hacer? ¿Se suele dar importancia a la explicitación del contexto de los autores de los textos trabajados, cuál es la discusión en la que se encuentran incluidos los autores que leen?

Todos estos interrogantes nos llevan a inferir que las prácticas discursivas debe formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y los docentes debemos profundizar las razones por las cuales los alumnos poseen dificultades para leer y escribir en la Universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, L. (2011). *La adquisición del conocimiento y las competencias comunicativas en el nivel superior*. Fac. De c. Agrarias. Secyt, UNCA.
- Buendía Eismas, L.; Colas, P. y Hernández, F. (1998): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid. McGraw-Hill.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>> ISSN 1405-6666
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://lenguaje.univalle.edu.co/index.php/escuela/convenios/34-catedra-unesco-para-la-lectura-y-la-escritura-en-america-latina>
- Carlino, P.(2003) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad* Vol.3 No.2, 2003. Universidad de Antioquia. Medellín. Col. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue>
- Cisneros Estupiñan, M. (2014). *Base internacional bibliográfica sobre lectura y escritura*. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/publicaciones-lectura-escritura/index>.
- Gosden, H. (1992). Discourse functions of marked theme in scientific research articles. *English for Specific Purposrs*, 2, 207-224.
- Halliday, M. & Martín, J. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Martin, J. (2007). *Language, knowledge and pedagogy: functional, linguistic, and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Oteiza, T. Reseña de Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso. *Discurso & Sociedad*, Vol. 5(2) 2011, 422-431.
- Silva, R.(2006). *La escritura en el nivel Superior*. Homo Sapiens
- Whittaker, R. (1995). Theme, processes and the realization of meanings in academic articles. En M. Ghadessy (ed.), *Thematic Development in English Texts*, (pp.105-128). Londres: Pinter.

APÉNDICE DE TEXTOS TRABAJADOS:

- Ball, E. 2006. El modelo analítico del ciclo de políticas
- Giovane, J. Suasnaba, N. (2007). Desandando caminos: propuesta para un análisis político de los textos legales educativos-
- Gorostiaga, M. Tello, C. (2009). Globalización y reforma educativa en América Latina: un Universidad Nacional de San Martín. Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de San Martín
- Svampa, M. (2005). Movimientos sociales, matrices socio políticas y nuevos escenarios en América Latina. En la Sociedad excluyentes. La Argentina bajo el Signo del neo liberalismo.

PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EXPERIENCIA EN EL TALLER DE TESIS - LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

Mónica Garbarini

mogarbarini@ hotmail.com

Mariela Escobar

magia9000 @ hotmail.com

Silvia López D'Amato

silvia_lopez_@ hotmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Resumen

El Programa para el fortalecimiento de la lectura y escritura de la Universidad Nacional Arturo Jauretche se inserta en una política institucional que asume la tarea de afianzar las habilidades lecto-escriturarias requeridas en los diversos trayectos académicos y en el ámbito profesional del futuro egresado. Atento a ello, uno de los ejes del Programa se centra en el acompañamiento de la producción de textos para la titulación de grado; en esta ocasión nos detendremos en la experiencia llevada a cabo en los Talleres de Tesina de la Carrera Licenciatura en Enfermería del Instituto de Ciencias de la Salud de nuestra Universidad. Esta modalidad tiene como destinatarios a estudiantes que cursan el último trayecto de su formación profesional en el que se solicita una tesina como requisito para la titulación. Los objetivos de este taller residen en la asistencia, acompañamiento y supervisión de los procesos de escritura del trabajo requerido así como en el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los futuros profesionales partiendo del estrecho vínculo entre coordinadores de la materia, directores de tesina y docentes del Programa. Si bien nos encontramos en pleno desarrollo de las intervenciones, el análisis de las actividades realizadas y los resultados que estamos procesando nos permiten valorar positivamente la experiencia.

Palabras clave: Lectura – Escritura– Tesina – Interdisciplinariedad

INTRODUCCIÓN

La participación del Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos (TAPTA) en el Taller de Tesina de la carrera de Licenciatura en Enfermería del Instituto de Ciencias de la Salud se concibe como una propuesta de intervención pedagógica que aborda las tensiones entre la escritura universitaria, la especificidad disciplinar del último trayecto formativo de los estudiantes y la configuración de las diversas dimensiones del quehacer profesional del futuro egresado, sin descuidar el carácter situado de esas prácticas.

En el marco del concepto de “alfabetización académica” propuesto por Carlino en 2003, y reconceptualizado en 2013, que promueve el acceso de los estudiantes a las diferentes prácticas escriturarias disciplinares, la autora sostiene que este proceso “conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en este. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos” (Carlino, 2013, p.370). Esta reformulación conceptual hace hincapié no solo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes sino pone especial atención en el rol de los docentes y de las universidades respecto de la enseñanza de esas prácticas situadas.

En tal sentido, la propuesta TAPTA surge del trabajo colaborativo entre profesores de la disciplina y especialistas en escritura cuya labor conjunta crea la posibilidad de un enriquecimiento mutuo a partir de la cooperación interdisciplinar e institucionaliza la necesidad de profesores y estudiantes de continuar recibiendo asesoramiento orientado hacia la escritura académica, incluso en los últimos trayectos formativos de la carrera.

Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos

La experiencia tiene como destinatarios, por un lado, a estudiantes que cursan la asignatura Taller de Tesina I y II, quienes deben producir, a lo largo de la cursada, un proyecto para uno de los géneros disciplinares propuestos por la cátedra (Análisis Situacional de Salud (ASIS), Proyecto de Intervención y Proyecto de Investigación) y, por otro lado, a estudiantes de cohortes anteriores que, si bien cursaron la materia, adeudan el trabajo final de carrera (TFC), que es una tesina que promueve la graduación. En concreto, trabajamos con los estudiantes que están cursando los talleres de tesina durante el presente ciclo lectivo pero también, con los que, habiendo terminado todas las cursadas y habiendo dado los finales correspondientes, comenzaron a escribir sus tesinas que surgen de los proyectos que han sido aprobados por las docentes de los talleres.

De acuerdo con los requerimientos de los destinatarios, los objetivos del TAPTA se orientan, en el primer caso, hacia la necesidad de asistir, acompañar y supervisar a los estudiantes en el fortalecimiento y aplicación de las estrategias, convenciones y metodologías que permitan desarrollar las formas de comunicación disciplinar del trabajo requerido, y en el segundo, hacia la consolidación de las competencias comunicativas de los futuros profesionales, favoreciendo la transición estudiante-graduado; objetivos que se construyen partiendo del trabajo mancomunado

entre coordinados y docentes de la materia, directores de tesis y docentes TAPTA a efectos de unificar criterios, pautas de producción y alcances de los trabajos solicitados.

Dichos trabajos se circunscriben a las tres propuestas, ya mencionadas, de la cátedra: Análisis Situacional de Salud (ASIS), Proyecto de Intervención y Proyecto de Investigación (Anexos I, II y III). El proceso enseñanza y aprendizaje de géneros académicos y profesionales que se enmarca en un tipo de discurso especializado posiciona a los estudiantes en situaciones discursivas propias de su quehacer profesional. Al respecto, Lucía Natale, (2012) directora del Programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura (PRODEAC), de la Universidad Nacional de General Sarmiento- recupera las observaciones de Carlino (2002).

La naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con los materiales, procedimientos, problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica de referencia. (p.9 como se citó en Carlino, 2002, p. 26)

Los géneros escogidos por la cátedra son específicos del área de la salud y, si bien persiguen propósitos diferentes, tienen en común que conjugan un aspecto técnico, propio del área y un aspecto social, con lo que la necesidad de una buena comunicación es imprescindible. El proyecto de investigación tiene como objetivo estudiar determinado problema y plantear sus causas. La investigación no se limita al marco teórico sino que supone un estudio de campo y establece las relaciones entre los aspectos prácticos analizados y el marco teórico, así como también un recorrido por el estado de la cuestión y las posibles de discusiones teóricas y metodológicas que puedan surgir en el trayecto de la investigación. El ASIS, en cambio, propone un trabajo de campo más profundo, es un instrumento muy utilizado por las gestiones políticas de salud en los diferentes países. Propone un acercamiento a una situación determinada en cierta comunidad y el análisis de los problemas que en esta se encuentran. Su estructura es clara y precisa. La investigación teórica es requerida para poder plantear el problema y analizar las causas, lo que permitirá diseñar la hipótesis y justificarla. Finalmente, el Proyecto de Intervención añade una propuesta concreta a un problema reconocido y estudiado, también es fundamental para los trabajos de gestión.

La intervención de TAPTA en el Taller de Tesina de Enfermería se produce en una circunstancia especial, dado que la cohorte del 2015 es la primera de la Universidad. Tanto la coordinadora del Taller, Norma Domancich, como el coordinador de la carrera, Marcelo Insaurralde, reconocieron que los estudiantes se enfrentarían a la escritura de un trabajo académico importante con pocas herramientas para realizarlo. La Universidad dicta un Taller de Lectura y Escritura cuatrimestral obligatorio como una de las materias del Ciclo Inicial, pero la transferencia de lo aprendido a otras materias a lo largo de la carrera no es ejercitada, por lo que la escritura de trabajos académicos se limita a escritura de informes y respuestas de parcial. La problemática que se

señala para la carrera de Enfermería no es exclusiva de esta sino que, como se sabe, se produce en la mayoría de las Carreras de los diversos Institutos. Es por eso que la Universidad ha puesto en marcha el Programa para el Fortalecimiento de la Escritura Académica, que tiene diversas modalidades para enfrentar la problemática, entre estas, el Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos (TAPTA) que asiste no solo en las prácticas escriturarias al inicio y al final de la carrera sino, además, en los trayectos formativos intermedios.

Las actividades llevadas a cabo en los Talleres en la carrera de Enfermería surgieron, fundamentalmente, del requerimiento de los profesores de la cátedra y de las demandas de los estudiantes. La coordinadora del área, la licenciada Domancich, elaboró una evaluación detallada del trabajo realizado durante el 2015. En esa evaluación surge la primera preocupación de la cátedra que es el desgranamiento que se produjo en el primer Taller de Tesina: “Teniendo en cuenta la evolución de la matrícula del Taller de Tesina I, desarrollado en el primer cuatrimestre del año 2015, se observa un considerable desgranamiento de alumnos (37,4 %), que asume sus valores más altos en las comisiones que cursaron en los turnos mañana y noche (41,9 % y 40,9 %, respectivamente).” Sin embargo, el análisis de las causas de dicho desgranamiento, según los testimonios de los estudiantes, desdramatiza la situación ya que muchos abandonan por haber recibido el título intermedio (Técnico) y haber conseguido trabajo, otros por problemas personales o familiares y unos pocos por desconocer la reglamentación acerca de correlatividades, recordemos que era la primera vez que se dictaban estos talleres. El desgranamiento fue casi nulo en el pasaje del Taller I al II. Otro dato interesante que surge de la evaluación es que un gran porcentaje de estudiantes (50%) elige el Proyecto de Investigación en vez de las otras propuestas, que resultan más vinculadas a la participación en el campo. La mayoría de las Investigaciones se desarrollarán en el partido de Florencio Varela y la mayoría de los temas giran en torno a la situación y los hábitos de los estudiantes de la carrera de Enfermería.

La mencionada evaluación culmina con una encuesta realizada a los estudiantes en la que manifiestan las debilidades y las fortalezas con las que se encontraron en la cursada de los Talleres. Las manifestaciones fueron muy positivas en cuanto a la comunicación con las docentes de la cátedra, la organización de los encuentros, los contenidos temáticos y la selección de la bibliografía. Solo unos pocos se refirieron a la escasez y falta de información con respecto a los Seminarios. Entre las sugerencias para la próxima cursada, aparecen talleres para el manejo del procesamiento de datos y manejo de Excel y la regulación del TAPTA para acompañar las prácticas de lectura y escritura. Nuestra pequeña intervención en estos primeros Talleres fue realizada hacia fin de año para entregar material bibliográfico y explicar las características del discurso académico. Solo lo pudimos desarrollar uno por cuestiones de la organización de la universidad, pero bastó para que los estudiantes insistieran en la necesidad de un acompañamiento y para que nosotras pensáramos las formas de intervención más adecuadas para el siguiente ciclo lectivo.

Las actividades del 2016 se desarrollaron de la siguiente manera; por un lado, se trabajó con los estudiantes que estaban cursando el Taller de Tesina, quienes están divididos en siete comisiones. Se establecieron cuatro intervenciones: dos en el primer cuatrimestre y dos en el segundo. En la primera intervención, se plantearon consideraciones generales con respecto

al discurso académico, se hizo foco en los tipos textuales explicativo y argumentativo, aunque también se caracterizó el tipo narrativo. Estos tipos textuales son los que predominan en los géneros solicitados por la cátedra. Los estudiantes, a su vez, recibieron por correo electrónico material de lectura para asesorarse acerca de los aspectos comunicativos y lingüísticos de las autoras: Botta, M. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes*; García Parejo, I. (2011). *Escribir textos explicativos en el aula* y Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. En los encuentros, se manifestaron las dudas y los inconvenientes que enfrentaban en relación con la escritura de sus trabajos: ya habían elegido el tipo de trabajo a presentar y comenzaban a armar el plan textual, por lo que las dificultades más frecuentes eran la construcción de la hipótesis y los modos de abordar cada una de las instancias: marco teórico, discusión y presentación de la problemática.

La segunda intervención fue previa a la entrega del parcial. Los trabajos estaban más avanzados y se presentaron cuestiones más puntuales, tanto de la organización de la información como de cuestiones específicas de puntuación, construcción de frases impersonales, vocabulario específico, cohesión textual. Así como en la primera intervención se realizaron lecturas grupales; en esta segunda instancia se abordaron los trabajos de manera individual. La socialización se producía cuando se encontraban dificultades que resultaban comunes a varios trabajos.

El trabajo final para la aprobación del Taller de Tesina consiste en la entrega de los proyectos de escritura completos, por lo tanto, lo que se realizó en esta segunda intervención es lo que estaba proyectado para la tercera y para la cuarta. Nuestro trabajo consiste en guiarlos en la elaboración de borradores hasta la revisión del Trabajo Final. Cada intervención áulica se realiza con las docentes a cargo: Patricia Miño y Patricia Roussel.

Como adelantamos en párrafos anteriores, las intervenciones TAPTA también están destinadas a estudiantes avanzados quienes habiendo acreditado todas las materias del plan de estudios, deben producir el Trabajo Final de Carrera requerido para alcanzar la titulación de grado; trabajos que surgen de los proyectos que han sido aprobados por las docentes de los Talleres de Tesis I y II.

Los Trabajos Finales se enmarcan en el Reglamento de Tesinas de la Carrera de Licenciatura en Enfermería gestionado por la Resolución del Consejo Académico UNAJ 45/16; en este se establecen las normas específicas y complementarias que rigen la producción de esos instrumentos de acreditación en los que los estudiantes deberán aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo del cursado de la carrera.

Las exigencias para acceder a esta instancia se centran en que los estudiantes deberán contar con la aprobación de todas las asignaturas y los requisitos extracurriculares previstos en el plan de estudios; deberán presentar un anteproyecto en el que conste la aceptación de un director -avalado por la Coordinación de la carrera- responsable de orientar a los tesistas acerca de las temáticas a estudiar, de asesorar respecto de contenidos y estrategias metodológicas a implementar en la consecución de los objetivos del trabajo y de supervisar los avances; asimismo, el tutor será responsable de avalar la presentación final de la tesis ante el Comité Evaluador.

Las intervenciones del equipo TAPTA se basan en el asesoramiento, orientación y revisión de los procesos de escritura llevados a cabo en las diferentes etapas de producción de los trabajos atendiendo a la articulación de los pasos previos a la escritura, a la redacción de los contenidos propios de cada género seleccionado, a la corrección de los aspectos gramaticales y normativos inherentes a la escritura académica, a la adecuación a las normas generales y específicas de presentación.

Durante el segundo cuatrimestre de 2016, comenzaron las participaciones TAPTA en tres grupos, de dos estudiantes. Cada grupo seleccionó una modalidad de trabajo diferente que da cuenta de: un Proyecto de Intervención cuyo objetivo general es capacitar sobre los cuidados de la traqueotomía en pacientes pediátricos; un Análisis Situacional de Salud (ASIS), destinado al estudio de enfermedades prevalentes circunscriptas a un barrio de la localidad de Ingeniero Allan, partido de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires, y un Proyecto de Investigación sobre las conductas de autocuidado en jugadores adultos de fútbol amateur de un club barrial.

Cada grupo presentó características particulares no solo vinculadas con el tipo de trabajo seleccionado sino también con las fases del proceso de elaboración y con la relación que mantienen los estudiantes con sus tutores.

Los dos primeros trabajos se encuentran en la etapa de organización y jerarquización de la información obtenida (selección de marco teórico, estado del arte, procesamiento y tratamiento estadístico de datos) y de adaptación del material provisto por el trabajo final aprobado en los Talleres de Tesina I y II. En relación con el tercer grupo, los avances en el trabajo se vieron consolidados por un lado, por el asesoramiento y la supervisión del tutor, licenciado Jorge Luján, respecto de la especificidad de la temática estudiada y de las metodologías operacionales requeridas por los objetivos del proyecto y por el otro, por el asesoramiento en los procesos de escritura y las correcciones de borradores llevadas a cabo por el equipo TAPTA.

El tesista alcanza la titulación con la defensa oral de su trabajo (previo dictamen favorable del Jurado Evaluador), es por eso que dentro de los alcances de las intervenciones de acompañamiento del Taller de apoyo para la producción de textos académicos (TAPTA) se preverán estrategias destinadas a fortalecer la adecuación al contexto académico de las variables constitutivas de la oralidad, a las situaciones de intercambio oral donde resulte necesario describir, argumentar, explicar o bien responder sobre los aspectos desarrollados en los trabajos empleando un vocabulario técnico-profesional pertinente.

CONCLUSIONES

Las actividades llevadas a cabo en los Talleres de Tesis I y II mostraron que la lectura interdisciplinaria de los proyectos, desde los aspectos propios del área y desde la mirada de la lengua, plantea un intercambio productivo en tanto se abordan ambos aspectos al mismo tiempo y propone prácticas que vinculan los conocimientos específicos de la disciplina con el conocimiento de sus formas de expresión; un proceso de enseñanza y aprendizaje “bifacético”, en palabras de Carlino (2005), cuyo fin último consiste en “ayudar a los estudiantes a participar de una comunidad tanto de discurso como de conocimientos especializados”.

Las experiencias realizadas y los resultados obtenidos a partir de los informes suministrados por las cátedras intervinientes nos permiten valorar como positivas las acciones interdisciplinarias desarrolladas por el Programa, sin perjuicio de continuar afianzando y fortaleciendo el trabajo colaborativo de todos los actores institucionales aunados en el objetivo de concurrir en la titulación de los profesionales de la salud formados en la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Botta, M. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes*. Buenos Aires: Biblos.
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://upc.cba.gov.ar/archivos/Escribir%20leer%20y%20aprender%20en%20la%20Universidad%20-%20Carlino%20Paula%20-.pdf>
- _____. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1402577>
- García Parejo, I. (2011). *Escribir textos explicativos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Natale, L. (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de géneros académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, UNGS. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/502_TB16%20-%20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf
- Natale, L. (2013b). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), 685-707. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703002>.
- Resolución del Consejo Académico Nº 45/16 - Universidad Nacional Arturo Jauretche-que enmarca el Reglamento de Tesinas de la Carrera de Licenciatura en Enfermería de nuestra universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Marucco, M. (2001). La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria. Trabajo presentado en las *I Jornadas sobre "La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias"*, Luján, Argentina, Universidad Nacional de Luján.
- _____. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad*, col. Textos en Contexto núm. 6, Buenos Aires: Lectura y Vida, pp. 61-76.

REPRESENTACIONES DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE - MATERIAL DIDÁCTICO EN EL INICIO DE LAS CARRERAS DE LA UNAJ

Mónica Inés Garbarini

mgarbarini@unaj.edu.ar; mogarbarini@hotmail.com

Silvia López D'Amato

silvia_lopez_@hotmail.com

Leandro Larison

leandrolarison@hotmail.com

Mariela Escobar

magia9000@hotmail.com

Matilde Robustelli

matilderobustelli@hotmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Leer y escribir son construcciones sociales.

Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos.

Emilia Ferreiro (2006)

Resumen

En la compleja problemática del acceso igualitario a los estudios superiores, la cuestión de la alfabetización académica ocupa, sin dudas, un lugar sumamente importante. En su Proyecto Institucional, la Universidad Nacional Jauretche (UNAJ) reconoce las diferencias en la formación de los ingresantes pero, también, destaca la necesidad imperiosa de desarrollar acciones pedagógicas destinadas al fortalecimiento de las competencias básicas de quienes ingresan en esta (UNAJ, Proyecto Institucional, p.777). Este proyecto se propone indagar acerca de la construcción del objeto de conocimiento “lectura-escritura académicas” en las materias Lengua (del Curso de Preparación Universitaria) y Taller de Lectura y Escritura (del Ciclo Inicial) de nuestra universidad. Para ello, la investigación contempla el trabajo de campo con atención a: los materiales didácticos elaborados para el dictado de las asignaturas mencionadas; las representaciones acerca de la lectura y la escritura de los ingresantes a la UNAJ y el impacto que el cursado del Curso de Preparación Universitaria (CPU) y Taller de Lectura y Escritura (TLE) produce en sus competencias como lectores y escritores; las representaciones acerca de la lecto-escritura y del estudiantado de la UNAJ por parte de los docentes de ambas cátedras. En esta presentación se realizará una presentación general del proyecto y un análisis de resultados del trabajo con docentes y estudiantes del CPU 2015.

Palabras clave: Universidad - Acceso igualitario - Alfabetización académica - Representaciones - Lectoescritura

INTRODUCCIÓN

Pocas dudas caben acerca de la importancia capital que esta problemática supone en la posibilidad de que un o una estudiante no solo acceda a la universidad o al nivel terciario, sino de que tenga ciertas garantías en cuanto a su posibilidad de permanecer y graduarse.

Es bastante habitual atribuir las dificultades de comprensión lectora y de escritura académica a las falencias de los niveles previos de la educación (o, lo que es peor, a los propios alumnos). En su Proyecto Institucional, la UNAJ reconoce la existencia de dichas falencias, sumadas a las inevitables diferencias en la formación previa de los ingresantes a cualquier institución de nivel superior, acentuadas por los cambios en los diseños curriculares de la escuela secundaria, producidos por la Ley Federal de Educación Nº 24.195 y luego por la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 y sus correspondientes Leyes provinciales. Pero también destaca la necesidad imperiosa de desarrollar acciones pedagógicas destinadas al fortalecimiento de las competencias básicas de quienes ingresan en esta (UNAJ, Proyecto Institucional, p.777).

Y es este punto de partida el que resume nuestras inquietudes:

- por un lado, los estudiantes están accediendo a una comunidad lingüística que tiene sus propias características, sus propios códigos lingüísticos que tiene la obligación de compartir con los recién llegados si se presenta a sí misma como inclusiva;
- por otro, si existieran problemas relacionados con los niveles anteriores de la enseñanza, sería, de todos modos, la universidad la institución que debe hacerse cargo de la responsabilidad inalienable de subsanar o atenuar en la medida de lo posible estas falencias, tanto en la acción directa con el propio estudiante, como en la necesidad de articular el trabajo con el resto del sistema educativo (mediante acciones de investigación y de vinculación / extensión conjuntas).

Surge entonces la noción de “fracaso escolar”, que es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno. [] Algo patológico trae consigo esos niños, algo que les impide aprovechar una enseñanza que, como tal, y por la bondad de sus intenciones, queda más allá de toda sospecha.

(Ferreiro,2006)

Es importante reconocer, entonces, que quien ingresa a una universidad ingresa también, por ello mismo, a una nueva comunidad sociocultural con sus propias prácticas, que es necesario aprender; entre estas, nuevas formas textuales que se abordan con objetivos precisos y específicos, no siempre explicitados por considerarse evidentes (Marucco y Estienne, s./f.). En la UNAJ, el Taller de Lectura y Escritura se propone como un espacio en el que el ingreso a la comunidad textual universitaria se explicita, se pone en evidencia, con el objeto de acompañar al estudiante en ese tránsito que ha dado en llamarse alfabetización académica⁶ (Carlino, 2003; Braslavsky, 2003). Pero el concepto, en nuestra institución, es más abarcador; desde un principio se comprendió que las habilidades de lectura y escritura académicas eran una parte del proceso

⁶ Para una discusión y revisión de este concepto, consultar asimismo Carlino (2013) y Kriscautzky et al. (2012).

de construcción del oficio de estudiante universitario. Así el TLE se integró ya desde el proyecto a otras tres materias (Problemas de Historia Argentina, Matemática y Prácticas Culturales), con las que conforma el llamado Ciclo Inicial, común y transversal a todas las carreras que se dictan. Dicho espacio muy pronto requirió, y así se hace desde 2012, un segundo año de existencia de la UNAJ, un momento anterior, el Curso de Preparación Universitaria, que ofrece a los ingresantes la posibilidad de adquirir y/o revisar algunos conocimientos previos, imprescindibles para el abordaje de los contenidos del Taller: así se pensó la materia Lengua, una de las tres que componen el CPU.

Transcurridos ya casi seis años de dictado del Taller de Lectura y Escritura (doce períodos lectivos, dado que la materia es cuatrimestral) y cinco de Lengua en el CPU, consideramos imprescindible la investigación acerca de los estudiantes, los docentes y los materiales didácticos, es decir, de todos los actores implicados en las asignaturas, con el objeto de indagar acerca de las representaciones que sobre el objeto de estudio aparecen en cada uno de ellos (Berger y Luckmann, 1968; Lobato, 2013; Materán, 2008; Taylor, 2006). La hipótesis que manejamos es que no siempre dichas representaciones coinciden, en sentidos amplios que abarcan hechos tales como asignar diferente significación a los conceptos mencionados; adjudicar la responsabilidad sobre los saberes (o los no saberes) exclusivamente a los estudiantes, o a los niveles anteriores de la educación (sobre todo a la escuela secundaria) o, por el contrario, plantearse la necesidad de acompañar / guiar / conducir los aprendizajes lingüísticos específicos; manejarse a través de preconceptos, tanto en el grupo de los docentes como en el de los estudiantes (“los alumnos no entienden lo que leen”, “no saben escribir”, “no leen ni escriben o se resisten a hacerlo y a esto se deben sus dificultades”; pero también “no necesito estudiar esto, yo estoy aquí para estudiar ingeniería o medicina, o relaciones del trabajo, o...” o “nunca serví para lengua, no voy a poder con esto”). En esta última idea hay dos cuestiones problemáticas: en principio, la que salta a la vista cuando un estudiante se da por vencido antes de comenzar, probablemente, entre otras causas, por experiencias negativas previas; pero, por otra parte, también aparece aquí la idea de que leer y escribir “bien” es una cuestión que atañe a una sola materia (Lengua) que, así, representa un obstáculo más que un vehículo hacia la consecución del objetivo verdaderamente importante. Esta última representación también aparece muchas veces en el propio cuerpo docente de las demás asignaturas⁷; en este caso, produce el desentendimiento de las cuestiones lingüísticas por parte de estos profesores. Este será, seguramente, un tema de próximas investigaciones por parte del equipo del Programa de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura de la UNAJ.

La no coincidencia entre las representaciones de los diferentes actores (diferencias que se manifiestan entre grupos, pero también al interior mismos de cada uno de ellos, y de ambos con los materiales didácticos) viene preocupando desde hace un tiempo a investigadores de diferentes ámbitos y países (Bidiña y Zerillo, 2013; Carlino, 2003; Castro et al, s./f.; Ortega, 2011; Colombo y Prior, 2016; como algunos ejemplos elegidos arbitrariamente entre muchos otros

⁷ Paula Carlino hace notar cómo, en muchos casos, “la lectura es vista como una técnica universal aplicable a todos los textos, a todos los propósitos y a todos los contextos y adquirida de una vez y para siempre en el transcurso de la escolaridad obligatoria. Por esta concepción restringida de la lectura es que se cree que la “materia” encargada de su enseñanza es Lengua y el lugar para aprenderla es la escuela primaria y secundaria”.

de nuestro país y de Latinoamérica, especialmente). Si la educación superior es un derecho, entonces la universidad debe poder garantizar los modos en que este derecho sea reconocido facilitando los mecanismos para poder ejercerlo. La UNAJ viene a sumarse a estos esfuerzos por revisar constantemente sus políticas de inclusión, que, como ya dijimos, contemplan (y así debe ser) tanto el ingreso como la permanencia y la titulación de sus estudiantes.

Objetivos

- Describir las representaciones acerca de la lectura y la escritura académicas de los docentes y las que están presentes (ya sea explícita o implícitamente) en los materiales (programas, libros, instrumentos de evaluación) utilizados en las materias Lengua (CPU) y Taller de Lectura y Escritura (CI), de la UNAJ.
- Describir y comparar las representaciones acerca de la lectura y la escritura académicas de los ingresantes / estudiantes en el comienzo y en el final del cursado de las materias antes mencionadas.
- Analizar las correlaciones entre las representaciones de los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Medir el impacto del cursado de las respectivas materias en las competencias de los estudiantes, en lo referido a: sus competencias como lectores y escritores; sus competencias metacognitivas.
- Proponer ajustes necesarios en las respectivas cátedras, en caso de que los resultados del análisis indicaran su necesidad.

Metodología

La investigación se propone como descriptiva, comparativa y explicativa, de tipo aplicado. Para acceder a las representaciones se prevé un abordaje cualitativo, mientras que para estudiar procesos, estrategias y factores se prevé un abordaje cuantitativo, procurando la combinación de resultados para la mejor comprensión del tema (Bravin y Pievi, 2008). La población está constituida por estudiantes y docentes de las materias Lengua (CPU) y Taller de Lectura y Escritura (CI) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. El objeto de estudio se completa con el análisis de los materiales didácticos correspondientes a dichas asignaturas.

Para poder realizar estos abordajes será necesario determinar los indicadores que nos permitirán observar los diferentes aspectos a estudiar y, en función de ellos, elaborar los instrumentos mediante los cuales se recogerá la información necesaria.

En esta primera etapa del proyecto se administraron dos encuestas, respectivamente a 75 docentes y a 200 estudiantes.

Resultados

Las representaciones acerca de los saberes que los estudiantes universitarios deberían tener y no tienen, en relación con la lectura y la escritura, pueden deducirse de los materiales didácticos propuestos; en principio, durante los cinco primeros años, el manual *Fuentes y textos propios en el inicio de la formación universitaria*, al que complementaba la antología literaria *Civilización y barbarie: ficciones de una tensión* (López Casanova y Garbarini, 2011). A partir del año en curso está utilizándose un nuevo manual. Sobre estos textos, dice López Casanova (2011): “Para determinar qué saberes lingüísticos y culturales promoveríamos en los talleres, hemos tenido en cuenta tres variables: I) las prácticas de lectura y escritura básicas que los estudiantes deberán realizar, II) las dificultades que la mayoría de los alumnos presenta y ha presentado en la comprensión y la producción de textos, según evaluaciones y experiencias previas y III) la consideración de que escribir y leer presupone una puesta en juego, entretrejida, de saberes relativos al manejo de la lengua escrita y al conocimiento del mundo al que los textos hacen referencia”. Esta última observación resulta capital; en el manual se explicitan algunas concepciones que resultan capitales:

- ✓ el trabajo por géneros, primero, y en segundo lugar por tipos textuales; en el primero de los casos, ya desde el título, pero también luego en la organización del texto, se deja ver con toda claridad la distinción entre los géneros que un estudiante lee y los que escribe (diferenciados en cada capítulo como “Textos fuente” y “Textos propios”);
- ✓ el hecho que los saberes lingüísticos y los culturales van juntos en los textos; así, la elección de líneas temáticas que se continúan a lo largo de todos los capítulos del manual persigue el objetivo de consolidar en el estudiante algunos saberes, que van profundizándose a medida que también se vuelven más complejos también los géneros que se procura enseñar. Es decir, la secuenciación de contenidos no solo afecta a los aspectos lingüísticos, textuales y discursivos de los textos elegidos sino también a los contenidos conceptuales que estos últimos transmiten;
- ✓ en ese mismo sentido, los textos ofrecidos para su lectura o solicitados en su escritura por el manual van constituyendo un corpus conceptual, la bibliografía que, al final del taller, el estudiante utilizará para poder construir su informe de lectura, trabajo final del taller;
- ✓ la función sustantiva cumplida por la antología, que no solo amplía los saberes en relación con una de las líneas temáticas (civilización / barbarie), es decir, que complementa y completa el manual, sino que posibilita que el estudiante que se ve en la necesidad de leer literatura acceda a un tipo de escritura cuya densidad formal le permita refinar sus competencias de lectura.

Esta muy apretada síntesis del análisis de los libros del TLE permite deducir, como mínimo, unas representaciones de lectura y de la escritura como procesos complejos e interactivos, que deben construirse secuencialmente en el comienzo del Taller (antecedido por Lengua en el CPU). Esos procesos, a su vez, están inscriptos en otros: un trabajo “situado” con los textos (es decir, se lee

y se escribe de este modo para trabajar estos temas); y un camino con una meta que, se espera, conduzca al estudiante a la posibilidad de la metacognición (Gil García, Riggs y Cañizales, 2001).

Uno de los problemas, entonces, es: ¿hasta qué punto las representaciones acerca de la lectura y la escritura de docentes y estudiantes están en consonancia con las propuestas, por ejemplo, por los libros utilizados en el trabajo áulico diario? Lo cual nos lleva al siguiente cuestionamiento: ¿qué sucede con el rol mediador del docente cuando este no comulga con las concepciones que subyacen en el material didáctico que deben utilizar los estudiantes con su acompañamiento?

En una muy interesante investigación sobre los ingresantes a la UNAJ y su relación con la lectura y la escritura, Savio (2013) encuentra algunos datos curiosos, corroborados en gran medida por la investigación que estamos desarrollando actualmente. Allí los estudiantes producían respuestas que evidenciaban algunas concepciones como las que siguen:

- mayoritariamente, los encuestados afirman no tener dificultades de lectura (llamativamente asociada en un gran número de casos a la lectura en voz alta);
- si bien muchos de los ingresantes reconocen problemas en su escritura, a la hora de explicitar cuáles son estos problemas, en general se los presenta como problemas de ortografía, de tildación o de caligrafía. Destaquemos la idea o representación acerca de la escritura que tienen quienes se manifiestan en este sentido;
- mucho más curiosamente aún, muchas observaciones de algunos docentes respecto de las dificultades que puede tener un estudiante corren en los mismos sentidos, que, a todas luces, no coinciden (y están muy lejos de hacerlo) con los que se explicitan y/o se desprenden de los materiales didácticos.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Se ha presentado aquí un resumen muy pequeño de un trabajo que, por otra parte, está recién en sus comienzos. Por ejemplo, solo hemos hecho referencias muy generales a los primeros resultados extraídos de las encuestas, que nos llevarían un espacio que excedería mucho al de una comunicación como la presente.

Por otra parte, el análisis de los materiales aquí mencionados, más otros (como el manual del CPU, los programas de las dos materias, las evaluaciones que hacen los estudiantes, ya en forma de trabajo presencial -exámenes parciales o finales, por ejemplo- o domiciliaria -tales como trabajos prácticos de diagnóstico o trabajos finales de cursada-) debe ser continuado y profundizado, con el fin de poder emitir algún tipo de conclusión que evidencie las congruencias y contradicciones que circulan entre ellos.

Esperamos asimismo, finalizada esta etapa del proyecto, continuarlo en otro que indague acerca de las representaciones sobre lectura y escritura en otras cátedras, en principio, del Ciclo Inicial, para ampliar luego al resto de las materias de primer año y, por fin, a todas las demás.

La UNAJ, a través del Programa de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (del cual este proyecto de investigación forma parte), se dio a sí misma una política institucional de ocupación

acerca de las dificultades que sus estudiantes pudieran tener en estos campos, no solo en los inicios, sino a lo largo del cursado de todas las carreras, incluyendo el momento de escribir los respectivos trabajos finales de grado; se ocupa también de las inquietudes de los docentes de las distintas materias en relación con esta problemática. En cada una de las intervenciones realizadas en las diferentes cátedras se han realizado cuestionarios, administrados a estudiantes y/o a docentes, que habrá que terminar de sistematizar, también, para cumplir con el objetivo de medir el impacto de todos estos esfuerzos institucionales y personales. Y por supuesto, realizar los ajustes que cada una de esas mediciones muestre necesarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bidiña, A. y Zerillo, A. (coords.). (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la Universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. Buenos Aires, San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.
- Braslavsky, B. (2003). “¿Qué se entiende por alfabetización?” *Lectura y vida*, 24(2), pp. 1-17.
- Bravin, C. y Pievi, N. (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Ministerio de Educación de la República Argentina / OEI.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), pp.409-420.
- _____ (2013). Alfabetización académica diez años después. *RMIE*, 18(57), pp. 355-381.
- Castro, C. et al. *Representación de la escritura científico-académica en profesores universitarios (2004-2005)*. Universidad Nacional de La Matanza. Recuperado de <http://repositorioicyt.unlam.edu.ar/biblioteca/A097.pdf>
- Colombo, L. y Prior, M. (2016). *How do Faculty Conceptions on Reading, Writing and their Role in the Teaching of Academic Literacies Influence their Inclusive Attitude*. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p115>>
- Ferreiro, E. (2006). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las *Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. CINVESTAV-México.
- Gil García, A; Riggs, E. y Cañizales, R. (2001). Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. *Lectura y vida*. 28-35
- Kriscautzky, G. et al. Sobre la denominación de la asignatura Expresión Oral y Escrita. Documento presentado por la cátedra homónima del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” ante el INFOD, 2012.
- Ley de Federal de Educación Nº 24.195, sancionada en abril 14 de 1993.
- Ley Nacional de Educación Nº 26.206, sancionada el 14 de diciembre.
- Lobato, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis*, 5(11), pp. 277-295. Recuperado de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- López Casanova, M. (2011). Textos especializados y textos literarios en talleres universitarios iniciales. Fundamentos para su articulación con el material didáctico. Actas del

Coloquio Internacional Nuevos Espacios, Prácticas e Itinerarios de Lectura: el papel de las universidades, organizado por la Red de Universidades Lectoras y la Universidad de Guadalajara, México, en el marco de la 25° Feria Internacional del Libro de Guadalajara.

_____. (2011). *Fuentes y textos propios en el inicio de los estudios superiores*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

López Casanova, M. y Garbarini, M. (2011). *Civilización y barbarie: ficciones de una tensión*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Marucco, M. y Estienne, V. (s./f.) *Lectura y escritura académica*. Universidad Nacional de Lanús.

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), pp. 243-248. Recuperado de <http://148.215.2.11/articulo.oa?id=36021230010>.

Ortega, F. (comp.). (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Savio, K. (2013). De la Escuela Media a los Estudios Superiores: la lectura y la escritura en la Universidad. Ponencia leída en *la Jornada de Articulación y Vinculación UNAJ*.

Taylor, Ch. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Universidad Nacional Arturo Jauretche . *Proyecto institucional*. Disponible en: www.unaj.edu.ar

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (coord.) (2004). *Leer y escribir en la universidad. Textos en contexto 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

EXPERIENCIA TAPTA EN EL INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES - UNAJ

PRÁCTICAS LABORALES

Mónica Noemí López

moniclopez12@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Resumen

La experiencia realizada dentro del Programa para el Fortalecimiento de la lectura y escritura en la Universidad Nacional Arturo Jauretche se extiende a diversas carreras y áreas específicas, en este caso se ha trabajado en la carrera de Licenciatura en Relaciones del Trabajo dentro del Instituto de Ciencias Sociales y Administración. La materia es Prácticas Laborales y corresponde al 3er. año de la carrera como instancia anterior a la Tecnicatura, acreditación intermedia de la carrera. Se realiza en esta, el estudio de diversas problemáticas laborales en contexto real y se debe presentar un informe escrito que consiste en un breve trabajo monográfico compuesto por investigación y perspectiva teórico-metodológica. La participación del Taller de Apoyo para la producción de Textos Académicos (TAPTA) se desarrolló de diferentes maneras. En primer lugar, con clases presenciales de intercambio para poner a los alumnos en contacto directo con la especificidad de la escritura académica. En segundo lugar, se organizaron intercambios de consulta y corrección en forma individual como guía del trabajo. Este tipo de contacto sirvió como base de experiencia y reconocimiento de la problemática que encierra la elaboración conceptual y posterior escritura de un trabajo académico en instancia de acreditación. La intervención se realizó durante el primero y segundo cuatrimestre del año 2015, con distintas estrategias según la demanda de participación por parte de los profesores del área y los alumnos. La presentación se basa en la experiencia realizada y se enfoca en la problemática que encierra la práctica de la escritura académica en las diferentes etapas de estudio dentro del ámbito universitario. Por último, el objetivo es dar a conocer la experiencia y sus aportes.

Palabras clave: Ámbito universitario - Escritura académica - Práctica - Problemática

INTRODUCCIÓN

La necesidad de trabajar con los alumnos el tema de lectura y escritura de textos académicos dentro de una carrera de nivel superior surge en respuesta a una metodología propuesta por distintos estudios que plantean la importancia de enseñar el discurso disciplinar como un proceso continuo de formación que hace honor al concepto “alfabetización académica”. Al tomar esta perspectiva de estudio se piensa en prácticas que vinculen los conocimientos específicos de un área con sus propias formas de expresión. Para esto se consideraron los aportes de Paula Carlino (2005, p. 50) que sostiene: “La naturaleza doble de este aprendizaje escarpado exige una enseñanza bifacética por parte de los profesores a fin de ayudar a los estudiantes a ingresar en una comunidad tanto de discurso como de conocimientos especializados”.

En general, en el nivel medio los estudiantes no desarrollan las prácticas de lectura y escritura que se plantean en el ámbito universitario. Por el contrario, objetivos, metodologías y material son diferentes en este nivel y por lo tanto los estudiantes necesitan un docente que los acompañe en la apropiación de la especificidad del área disciplinar y de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos. Aquel integrante ya de la comunidad académica puede mostrar y compartir con los recién llegados las formas de interpretación y producción según su dominio de conocimiento (Marucco, 2011).

Los problemas en la práctica de la lectura y escritura académica no radican exclusivamente en una condición particular del estudiante, ni en su capital cultural, sino que tienen que ver con prácticas educativas institucionales que parten de un perfil de estudiante esperado que no concuerda con el estudiante real. Y esta perspectiva puede perjudicar el ajuste académico o excluir a aquellos alumnos sin el capital cultural “correcto” (Ezcurra, 2007).

La Universidad Nacional Arturo Jauretche asumió desde 2011 la tarea de afianzar las habilidades de lectura y escritura en todos los estudiantes y se implementó un Taller de Lectura y Escritura como asignatura obligatoria del Ciclo Inicial. Al año siguiente, se incorporó el Curso de Preparación Universitaria, en el que una de las materias fue Lengua y para quienes no lo pudieran rendir en primera instancia se organizaron los Talleres complementarios. Toda esta propuesta de trabajo resultó muy útil para afrontar la problemática en el inicio del ciclo superior, pero después, como los inconvenientes continuaban y en distintas áreas se hizo evidente cierto grado de preocupación por el tema, se propuso la implementación del “Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos” reconocido como TAPTA. En este proyecto se ha abierto la posibilidad de articular diferentes recorridos formativos que permiten poner en diálogo los contenidos disciplinares con aquellos saberes relativos a la lectura y escritura universitaria desde el quehacer lingüístico. Y se constituyó en una intervención directa en la apropiación del discurso académico del perfil profesional del egresado que se desarrolla a diferentes niveles.

Se trabajó con el proyecto desde el año 2013, en primer lugar, en la cátedra Análisis de los Procesos Económicos, Sociales y Ambientales (APESA) correspondiente al Instituto de Ciencias Sociales y Administración. En esta área se trabajó con los profesores en la elaboración de instrumentos que facilitarían la lectura de textos diversos y el acompañamiento del alumno en

la producción de sus textos propios. Y luego de esta, se desarrollaron diferentes experiencias en Química, Relaciones Laborales, Matemática, etc. A raíz de todo el trabajo realizado y por el grado de vinculación entre docentes, administrativos y estudiantes que tomó el proyecto, en el año 2014 se presentó al Consejo Superior el presente Programa para el fortalecimiento de la Lectura y Escritura y fue aprobado en diciembre de ese año.

Este Programa abarca diferentes componentes, además del trabajo con los estudiantes, por un lado, el curso “Leer y escribir en la Universidad”, que vincula las distintas prácticas discursivas con los docentes de diferentes institutos. Por otro lado, el “Taller de Apoyo para Escritura Administrativa” que relaciona las prácticas mencionadas con el personal administrativo dentro la Institución. Y por último, el desarrollo de proyectos de investigación, participación y organización de eventos y conformación de redes con otras instituciones.

Luego de este breve planteo del origen del proyecto, se expondrá sobre la experiencia de trabajo directo en una de las áreas disciplinares de la carrera de Licenciatura en Relaciones Laborales del Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Con la finalidad de plantear el tipo de organización e intervención que se llevó a cabo en esta oportunidad, tanto con alumnos como con profesores.

Descripción de la experiencia

La experiencia registrada es la correspondiente a la cátedra Práctica Laboral, materia que corresponde al tercer año de la carrera antes mencionada. Este espacio funciona como taller y tiene una carga horaria estimada de ciento sesenta horas y se cursa en dos módulos semanales. Los alumnos deben elaborar un trabajo sobre alguna Práctica Laboral que les permita acceder al título intermedio de Técnico/Analista. Fue realizada durante el año 2015 en ambos cuatrimestres y con distintas pautas e intervenciones en cada uno.

En el primer cuatrimestre, el trabajo estaba planteado desde la cátedra como un breve informe monográfico (aproximadamente veinte páginas) que diera cuenta de los resultados de la investigación en alguna área laboral y demostrara la aplicación de los conocimientos adquiridos en las áreas disciplinares, el contexto conceptual, una metodología, además de un análisis adecuado y coherente entre sí. El aspecto central de la monografía debía pasar por reflejar la experiencia de aproximación al ámbito laboral y brindar alguna respuesta concreta a los requerimientos y/o problemáticas hallados en el terreno de estudio. Los alumnos elegían un área de trabajo y el convenio que le correspondía, los profesores a cargo de la cátedra trabajaban con ellos sobre la metodología de investigación en distintas problemáticas laborales y la formulación de una hipótesis a desarrollar. El equipo TAPTA preparó con los profesores las pautas de escritura que correspondían al género discursivo solicitado en un archivo que se enviaba a los alumnos como soporte. En este se especificaba la estructura correspondiente: Portada, Introducción, Contexto Conceptual, Antecedentes, Marco teórico, Resultados, Conclusiones, Referencias Bibliográficas y Anexos. Además, se especificaban las normas de presentación en cuanto a formato y extensión.

Para facilitar la relación alumno - profesor de la cátedra y tallerista se hizo una presentación del proyecto ante las dos comisiones que participaban de la experiencia. Se subsanaron dudas sobre la forma de trabajo y se especificó el tema de no considerar la experiencia como un trabajo extra,

sino como un acompañamiento que favorece el desarrollo de la producción escrita. Esto muchas veces suele plantearse entre los estudiantes, que creen verse recargados si deben presentar sus borradores para corregir. También se despejaron dudas en cuanto a las pautas establecidas y todo se pudo aclarar en forma personal. Después de este momento, el trabajo siguió vía mail para una mayor agilidad en el intercambio.

En esta primera etapa se corrigieron borradores de muy pocos trabajos debido a que los alumnos tenían la posibilidad de presentarlos hacia fin de año (muchos cursan durante el primer cuatrimestre y después en el segundo período realizan la escritura). Esto produjo que la mayor corrección se realizara en esta última etapa. Se entregaron tres en total, sobre un total de diez alumnos entre las dos comisiones. En estos se notó: falta de comprensión lectora en el abordaje de los convenios y contratos de trabajo, muy poca elaboración de ideas, problemas de puntuación (uso desmedido del punto y aparte), utilización incorrecta de la persona verbal y de los ordenadores discursivos, falta de adecuación al ámbito y de dominio de bibliografía. Parte del trabajo que deben realizar las talleristas es reconocer el área de estudio, leer los documentos y materiales que los alumnos manejan para la producción porque resulta indispensable al momento de la corrección.

Ante la observación de varias problemáticas en forma repetida, fue necesario, en consecuencia, agregar un archivo adicional sobre el planteo de la escritura que se envió a los alumnos, donde se especificaba el uso de la persona correcta en el texto, de ordenadores discursivos, de notas al pie y otras referencias, de construcciones apropiadas al ámbito académico y también el formato correspondiente para la escritura de la Bibliografía. Esto se realizó en forma generalizada para que todos contaran con el material más allá de que participaran o no del proyecto. También se trató con los alumnos, la importancia de volver sobre sus cuadernillos del Taller de Lectura y Escritura (Materia perteneciente al Ciclo Inicial de todas las carreras). Este material, en general es abandonado por ellos y no lo consideran al momento de realizar alguna producción escrita, por eso la mención es importante.

De los tres trabajos enviados, solamente dos de los estudiantes adoptaron la modalidad de escritura con borradores, enviaron sus producciones y realizaron las correcciones sugeridas. Pero el otro alumno, ante una primera corrección, omitió los párrafos con problemas y cambió el texto completamente. En la nueva escritura se repitieron errores de concordancia y cohesión como en el primer borrador.

Para el segundo cuatrimestre, se planteó sistematizar un poco más el trabajo con los alumnos y se acordó entre los profesores de la cátedra y TAPTA hacer un cambio en la organización de la cursada. Se planteó una nueva consigna y se incorporó la entrega de un plan de trabajo como instancia de parcial para que tuvieran noción de la organización y reformulación de la escritura. De esto se desprendió que, en un primer momento, los profesores de la cátedra observaban y evaluaban los planes y después los profesores TAPTA colaboraban con la corrección en la producción final. También se modificó el género discursivo de este texto, se pidió un informe sobre alguna problemática laboral que ellos hubieran investigado y tratado con el profesor de la materia, que era quien les suministraba la hipótesis de trabajo.

Al comienzo de la cursada se realizó nuevamente la presentación del proyecto TAPTA frente a los alumnos de una comisión porque así se podría comparar el grado de relevancia del proyecto. En esa clase, se plantearon diferentes nociones básicas de coherencia y cohesión; así como también algunas pautas de escritura académica para la realización. También, la exposición de diferentes ejemplos según las dudas de los alumnos, que ya tenían pensada una aproximación al tema. En esta oportunidad se recibieron más cantidad de producciones, respondieron a más de un borrador y se llegaron a hacer hasta cuatro devoluciones. Los problemas que se repitieron en general, aparte de los ya mencionados anteriormente, fueron la utilización de fragmentos sin realizar elaboración de conceptos o la copia de alguna idea sin terminar. El trabajo que realizaban era transcribir dos o tres líneas y cortar para pasar a otra cuestión, pero como no elaboraban el concepto, estas ideas quedaban totalmente disociadas. En otros casos, los párrafos solían presentar muchos problemas de concordancia porque no mantenían género y número. Esto puede suceder porque no notan el error al elaborar la idea o si no por efecto de la copia de fragmentos. Otro aspecto a tener en cuenta era la constante utilización de la primera persona, que suele ser un tema que se reitera en la elaboración de textos de los alumnos en general.

El trabajo de corrección se realizaba a través del vínculo de comentarios en Word, que permitía marcar el error y dejar a discernimiento del autor la reelaboración de la idea. En algunos casos se recomendaba al alumno reafirmar los aspectos de normativa como ortografía, tildación, etc. Aquellos que se comprometieron con la reescritura llegaron a mejorar mucho su producción, pero en otros casos, donde no se notaba este desempeño, los problemas persistían.

En total se corrigieron dieciocho informes, de los cuales cinco llegaron a presentar cuatro borradores, ocho completaron dos y los cinco restantes solo uno. Todo esto fue informado al profesor a cargo de la cátedra, Mauricio Carreño, por medio de un registro de todo lo realizado con el objetivo de que puedan evaluar la efectividad de la intervención.

Finalmente, en este año la cursada fue reordenada en cuanto a comisiones y tiempos para la realización del trabajo. Por lo tanto, a principios del primer cuatrimestre 2016 se acordó seguir con las pautas planteadas por el proyecto TAPTA, pero desde dentro de la cátedra. Ya no se participaría en forma directa con la corrección, sino que el área aplicaría los aportes realizados por el proyecto para continuar con un trabajo progresivo en favor de un mejor desarrollo de la escritura. Los profesores consideraron muy bueno el avance que se observó en los alumnos que participaron en la experiencia, ellos notaron una ampliación de vocabulario específico del área, una mejor utilización de ordenadores y conectores, mayor cohesión y organización de las ideas dentro del texto en aquellos estudiantes que formaron parte del proyecto, a diferencia de aquellos que no habían participado. La experiencia le permitió a la cátedra incluir las nuevas pautas de trabajo, corrección y acompañamiento para este nuevo año. Así, se incluyeron características formales de estructura, normas de presentación, utilización de diversas fuentes en el planteo de ideas o información en contraposición dentro del desarrollo textual. Cuestiones que se seguirán trabajando durante este año 2016.

CONCLUSIÓN

Todo el trabajo realizado permite una valoración importante del proyecto, porque en primer lugar fue rediseñándose de acuerdo a necesidades y requerimientos de la cátedra y los alumnos; en segundo lugar, fue un trabajo de acompañamiento fuerte para aquellos alumnos que acarreaban serios problemas de escritura y se plasmó en la presentación de su trabajo final. Y por último, dejó sentadas determinadas pautas de realización que, planteadas desde la cátedra, benefician al alumno en su producción. Por ejemplo, la elaboración del plan de trabajo como paso previo a la entrega final. Por otro lado, se dejó abierta la posibilidad de colaboración en base a alguna necesidad específica o situación particular y por consiguiente se mantiene el contacto.

El objetivo del proyecto es este trabajo de taller que interviene, realiza el aporte y después puede retirarse dejando pautas de realización que beneficien la producción escrita en distintas cátedras, de diferentes institutos y en variadas instancias o modalidades. Por lo tanto fue importante el aporte porque los profesores del área disciplinar pueden seguir las pautas elaboradas que fueron beneficiosas en su momento para la realización o modificación de consignas o la diagramación de trabajos específicos. Así como también, los estudiantes tienen una mejor base y acercamiento a la escritura académica según su elaboración a partir de las correcciones, o sea, aplicando el trabajo con borradores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ezcurra, A.M. (2007). *Estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las Instituciones Universitarias*. Recuperado de http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/ana_maria_scurra_caderno_
- Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 11. Recuperado de <http://www.biomilenio.net/rdisup/portada.htm>

PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA. EXPERIENCIA EN SOCIOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES

Mariela Escobar

magia9000@hotmail.com

Patricia Medina

gaviotadora@hotmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Resumen

El “Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos” (TAPTA) forma parte del Programa para el Fortalecimiento de la Escritura Académica, que se propuso articular, a través de los diferentes recorridos formativos, los contenidos disciplinares con aquellos saberes relacionados con la lectura y la escritura específicas y, en consecuencia, reforzar la apropiación del discurso académico inherente al perfil profesional. Una de las experiencias asumidas se vinculó con la materia Sociología de las Organizaciones que cursan los estudiantes de cuarto año de la carrera Relaciones de Trabajo que pertenece al Instituto de Ciencias Sociales. La misma organizaba el desarrollo de los contenidos a través de la elaboración de una Guía de Lectura para cada artículo de la bibliografía obligatoria y evaluaba a partir de exámenes parciales en cada cuatrimestre. A partir de la intervención del TAPTA, las docentes a cargo pensaron en involucrar las prácticas escriturarias no solo en la etapa de estudio de los contenidos sino también en la evaluación y cambiaron el segundo parcial por la elaboración de un trabajo final, cuyo género discursivo era “Estudio de caso” (los *call-centers*) que condensaba los contenidos recorridos. El trabajo TAPTA consistió, en la primera etapa, en la corrección de los aspectos lingüísticos de las respuestas a las fichas de lectura con explicaciones en clase colectivas e individuales. En la segunda etapa, se explicaron las características del género seleccionado: superestructura, metodología para la escritura a partir de un plan textual y luego se intervino en la corrección de borradores. Los resultados fueron muy positivos a la luz de las encuestas de inicio y cierre en cuanto a los avances entre el primer borrador del texto y la entrega definitiva, en términos de conciencia metalingüística y de profundización de conceptos.

Palabras clave: Alfabetización académica - Lectura - Escritura disciplinar

INTRODUCCIÓN

Las dificultades inherentes al leer y escribir en el nivel superior han sido abordadas desde diferentes perspectivas y con distintas metodologías. Uno de los planteos más claros es el de Paula Carlino, que sostiene que es fundamental enseñar el discurso de cada disciplina y se hace eco de la expresión “alfabetización académica”, entendiendo que el aprendizaje de la lectura y la escritura no se cierra antes de ingresar en los estudios superiores sino que continúa, por lo que propone prácticas que vinculen los conocimientos específicos de las disciplinas con el conocimiento de sus formas de expresión. Carlino sostiene: “La naturaleza doble de este aprendizaje escarpado exige una enseñanza bifacética por parte de los profesores a fin de ayudar a los estudiantes a ingresar en una comunidad tanto de discurso como de conocimientos especializados” (Carlino, 2005, p.50).

En un estudio de 2006, Carlino compara la importancia que se les da a las prácticas de lectura y escritura académica en diferentes universidades de Estados Unidos, Canadá, Australia y Argentina. Plantea las enormes diferencias que, con respecto al tema, separan a las universidades estadounidenses de elite con el resto: en las primeras el problema de la escritura académica forma parte de la formación desde hace más de cien años y la importancia del acompañamiento en estas prácticas se fundamenta en el convencimiento de que la escritura es necesaria para la construcción del pensamiento crítico y, por otro lado, por su potencialidad epistémica (Carlino, 2006, p.76). En contraposición, Australia comenzó a ocuparse en los años noventa y, según su estudio de campo, en Argentina, salvo por algunos Talleres y materias de los primeros años, recién en el año 2000 comienzan las preocupaciones en torno a esta problemática. Señala diferentes experiencias, en ese momento, incipientes en relación con la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en las diferentes disciplinas y diversas metodologías.

Nos interesa destacar dos proyectos que fueron importantes para pensar las diversas estrategias con las que abordamos esta problemática en nuestro programa. Por un lado, el sistema de tutorías implementado por la profesora Mariana Urus en la Universidad Tecnológica Nacional de Pacheco. Por otro lado, en la Universidad Nacional de General Sarmiento también se puso en marcha, hace más de diez años, el Programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, que relaciona la escritura académica con las diversas disciplinas. Los docentes del Programa proponen un trabajo interdisciplinario basado en la noción de “géneros discursivos” mediante la que involucran las prácticas de lectura y escritura con la validación de un proceso social.

La Universidad Nacional Arturo Jauretche asumió desde su creación en 2011 la tarea de afianzar las habilidades de lectura y escritura en todos los estudiantes e implementó el Taller de Lectura y Escritura como una de las asignaturas obligatorias del Ciclo Inicial y puso especial cuidado en la elaboración de los materiales para el estudio a través de la escritura de un manual que fue revisado posteriormente.⁸ Al año siguiente incorporó en Curso de Preparación Universitaria, una de las materias fue Lengua y también se propusieron materiales complementarios para el Taller

⁸ Nos referimos al texto que coordinaron López Casanova, M. y Sozzi, M. (2013). *Taller de lectura y escritura: fuentes y textos propios en el inicio de la formación universitaria*. Florencio Varela: UNAJ.

que fueron revisados en varias oportunidades.⁹ Todas estas herramientas resultaron muy útiles pero los inconvenientes continuaban y algunos docentes manifestaron su preocupación. Por lo tanto, se propuso la implementación del Taller para avanzar hacia un aprendizaje transversal que cruce los diferentes recorridos formativos, que abra la posibilidad de poner en diálogo los contenidos disciplinares con aquellos saberes relativos a la lectura y la escritura universitarias y que intervenga en la apropiación del discurso académico inherente al perfil profesional del egresado. Así fue tomando forma el Programa para el fortalecimiento de la escritura académica, experiencia que relataremos en este trabajo.

Experiencia en Sociología de las Organizaciones

Sociología de las Organizaciones es una materia de la carrera Relaciones del Trabajo del Instituto de Ciencias Sociales. Las profesoras de la materia son Andrea del Bono y María Noel Bulloni. Ellas percibieron dificultades en los estudiantes para comprender los textos y para comunicar sus ideas acerca de ellos. Para la materia, la escritura siempre fue importante, es por eso que la cátedra proponía una guía de lectura para cada uno de los artículos que se leían, esas guías eran corregidas por las docentes que se encontraban con la famosa práctica del “recorto y pego”, es decir, con frases que sacaban de manera literal de los artículos y unían, a veces aleatoriamente, con otras. Esta práctica, muy común entre los estudiantes, evidenciaba la escasa comprensión de los textos dado que la reformulación de lo leído les resultaba muy difícil, lo que implicaba problemas en los parciales a la hora de reflexionar y de relacionar los contenidos. Por otro lado, cuando había reformulación, se presentaban problemas con la organización de la información, con la cohesión entre oraciones y con la puntuación (organización en párrafos, oraciones demasiado extensas, escasez o acumulación de comas; ausencia del uso del punto y coma y de los dos puntos).

A partir de la lectura de estas dificultades, la cátedra se comunicó con nuestro Taller antes de comenzar el primer cuatrimestre de 2015 y en sucesivas reuniones acordamos la metodología para trabajar y las formas de intervención. Dado que las guías de estudio resultaban ser elementos importantísimos para la apropiación de los conocimientos y muy útiles para detectar problemas de comprensión de los textos y de escritura se resolvió continuar con esa práctica. Nuestra intervención se limitó a la corrección de los aspectos lingüísticos de las guías. A partir de la elaboración por parte de los estudiantes de la primera guía comenzó nuestra labor: recibimos copias de los trabajos y se realizó una corrección doble; las docentes de la cátedra, por un lado, y las talleristas, por otro. Durante la clase, cada estudiante recibía la doble devolución y resultaba asombroso encontrar que, en muchas ocasiones, esta presencia de dos docentes de disciplinas diferentes permitía una comprensión global de sus problemáticas: hacer evidente la poca reformulación y señalar los problemas con la organización de la información, las oraciones que perdían sentido o que no completaban su significado y la ausencia o el exceso de signos de puntuación le permitía al estudiante reconocer o que no había comprendido el texto o que no había escrito lo que en realidad quería comunicar. Como las guías eran semanales no se

⁹ Escobar, M. (coord.). (2015) *Recorridos: herramientas útiles para la lectura y la escritura*. Florencio Varela: UNAJ.

planteó la obligación de la reescritura, ya que no les daría el tiempo, aunque, en algunos casos, sí se sugirió; cuando se llevó a cabo, era evidente una evolución en los textos. Sin embargo, los problemas que se planteaban para una guía, pocas veces se repetían en la siguiente: el estudiante comenzaba a abandonar prácticas equivocadas y asumía la necesidad de la relectura y la reflexión metalingüística. Es necesario aclarar que los estudiantes habían cursado la materia Lengua en el Curso de Preparación Universitaria (CPU) y el Taller de Lectura y Escritura, ambas instancias obligatorias que se desarrollan al Inicio de la carrera; la primera es una de las materias del ingreso y la segunda es una de las cuatro materias del Ciclo Inicial que cursan todos los estudiantes de la UNAJ. En esos Talleres se les presenta un material impreso al que pueden recurrir, en este sentido, la experiencia promovió la transversalidad de determinados contenidos y determinadas prácticas que, si bien se desarrollan en los talleres, los estudiantes olvidan a ingresar en las materias específicas de las disciplinas.

La cátedra había organizado la segunda instancia de evaluación de la misma manera: las guías de estudio y un parcial, sin embargo, después de las primeras reuniones, presentó la inquietud de evaluar la segunda instancia a través de un trabajo de escritura domiciliario que pusiera en práctica lo trabajado en la primera parte, que sería considerado como un Trabajo Final. Al estudiar los materiales y conversar con las docentes los objetivos de esta instancia, encontramos que lo que procuraban era analizar, a través de los materiales teóricos seleccionados y estudiados por los estudiantes, un caso concreto de organización de trabajo: los *call centers*. Por lo tanto, preparamos los materiales necesarios para interiorizar a la clase en el género discursivo que considerábamos necesario para este objetivo, el estudio de caso. Las talleristas presentamos las características generales del discurso académico e hicimos hincapié en la tipología explicativa, de la que ya habíamos hablado en la primera instancia para la realización de las guías de estudio pero, en la nueva situación, era necesario incorporar el procesamiento de fuentes múltiples para el análisis del caso. Por otro lado, incluimos la tipología argumentativa para analizar los aspectos polémicos en tanto se establecían ciertas discusiones entre los autores seleccionados y se pedía que cada estudiante tomara posición con respecto a lo analizado. Se presentó, además un modelo de superestructura del género seleccionado en una clase compartida entre las docentes y las talleristas. Con esos elementos, los estudiantes presentaron el primer borrador que fue corregido conjuntamente y se presentaron en clase las correcciones de los aspectos conceptuales, discursivos y lingüísticos. Los textos presentaron dificultades con el género nuevo, con la organización de contenidos y en algunos aspectos conceptuales, sin embargo, habían mejorado mucho en cuanto a los errores de cohesión, de construcción de oraciones, de ortografía y de puntuación. La segunda entrega del trabajo se consideró la versión final y los trabajos resultaron muy interesantes ya que, al seguir las correcciones pudieron producir textos correctos con diversos grados de profundidad en el análisis. La práctica de “recorto y pego” prácticamente desapareció, ya que el género forzaba la reformulación.

La experiencia se repitió en el segundo cuatrimestre de 2015 con ciertos ajustes. Las guías de estudio se aplicaron para la mitad de los artículos de la primera parte de la cursada ya que fue evidente que el esfuerzo de un trabajo de escritura semanal era demasiado arduo y se ajustaron

los tiempos de corrección. La segunda parte se realizó de la misma manera aunque también se ajustaron las fechas y tiempos de entrega de trabajos y corrección. Más allá de las diferencias entre ambos grupos de estudiantes, hubo coincidencia en la mejora de los textos en el proceso de las entregas de los trabajos y estos resultaron satisfactorios.

El punto de vista de los estudiantes

En el segundo cuatrimestre se aplicaron dos encuestas, una de inicio y otra de cierre. La tabulación de los datos obtenidos en las dos encuestas arroja resultados que permiten una descripción y posterior análisis.

Uno de los primeros datos se relaciona con las edades y el género de dichos estudiantes, según los resultados, las mismas oscilan entre 22 y 51 años, y 70% pertenece al género femenino.

Ante el interrogante sobre las dificultades con la lectura y la descripción de estas, 60% de las respuestas indica que no tienen dificultades en este aspecto, 20% señala como dificultades la complejidad de los textos y la imposibilidad de hallar ideas principales y 20% restante no responde.

Con respecto a las dificultades en la escritura, las respuestas se modifican en relación con las anteriores ya que 50% responde afirmativamente e incluso detallan los problemas: puntuación, uso de conectores y falta de escritura con registro formal. 30% considera no tener problemas en estos aspectos y 20% restante no responde.

Sobre las expectativas de cara a la experiencia, las encuestas relevan en un 80% los siguientes resultados: mejorar la redacción de los trabajos futuros, aprender a mejorar la lectura y la escritura académica, recibir material elaborado por el equipo especialista con orientaciones generales aprender para aplicar fuera de la universidad, fundamentalmente en el ámbito laboral y se mostraron expectantes frente al compromiso del equipo docente.

Al finalizar la experiencia de la materia con el equipo perteneciente al programa y luego de intercambios presenciales y virtuales, los estudiantes respondieron a la encuesta de culminación.

En la encuesta final, los datos relevados en las mismas permiten visualizar que ante la pregunta si tuvieron dificultades con la lectura del material propuesto por la cátedra, 60% indicó que no, 40% restante señaló dificultades de comprensión con el texto seleccionado (de Padilla Menéndez).

Respecto de las problemáticas de la escritura con los textos solicitados, 90% afirmó tener dificultades aludiendo a la ausencia de prácticas anteriores con esos géneros discursivos, dificultades en la comprensión del texto a leer, imposibilidad de conectar ideas entre sí, falta de vocabulario que posibilite la reformulación.

Al solicitar que evalúen con “mal- bien- muy bien” la experiencia con la confección de los textos pedidos, 75% categorizó con “bien” la primera experiencia de escritura (fichas de lectura) y 25% restante consideró como “muy buena” dicha práctica. Esta respuesta logra invertirse en lo que respecta a la segunda experiencia o sea el trabajo final (estudio de caso), mientras que 75% calificó la experiencia como “muy buena”.

En la etapa de reflexión sobre sus cambios en torno a la escritura y los modos de leer textos académicos, 100% de los estudiantes respondió que notó modificaciones en cuanto a la aplicación de estrategias en ambas habilidades (leer y escribir) y la aplicación de lo aprendido en la confección de trabajos de otras materias.

Al finalizar la encuesta y ante la solicitud de una opinión sobre el vínculo entre Sociología de las organizaciones y TAPTA, los estudiantes calificaron la experiencia como positiva y útil para futuros trabajos. Puntualizaron sobre los beneficios a partir de la comparación de los primeros borradores del trabajo final y el trabajo definitivo y, además, agregan que el programa debería implementarse en toda la carrera.

CONCLUSIONES

La evaluación de la cátedra Sociología de las Organizaciones

La dinámica fue participativa, con la presencia del equipo docente durante las clases de intercambio y a distancia, para responder a las consultas puntuales de los alumnos. Los aspectos más visibles de la experiencia aparecen en la confección del Trabajo Final. Los avances entre la primera versión del texto y la segunda fueron notables, en términos de coherencia interna, de profundización de conceptos y de redacción. El trabajo en equipo de docentes y alumnos permitió trabajar sobre textos que profundizaron en una línea de argumentación, que ganaron en claridad, coherencia y madurez.

La valoración de los alumnos fue positiva, según las encuestas aplicadas durante los dos cuatrimestres en los que se realizó la experiencia. Los alumnos, lejos de considerar redundante el ejercicio de escritura académica propuesto, señalaron la necesidad de contar con más instancias en las que recibir orientación sobre la práctica de la escritura. Reconocen sus dificultades para expresarse de manera escrita. Como dato a considerar, los alumnos comentaron experiencias previas en que la complementación con TAPTA y otras asignaturas, no había sido especialmente útil. De la reflexión conjunta surgió la necesidad de poder contar con los profesores de TAPTA, en materias e instancias que exigen un compromiso con la escritura. Ejemplo: Taller de Prácticas Laborales y Trabajo Final de Carrera.

También surgió una propuesta: el equipo docente involucrado en esta experiencia quiere sugerir la implementación de alguna instancia que articule el trabajo de los tutores de Trabajos Finales y los docentes de TAPTA, puntualmente, en el momento de presentación del Plan de Trabajo -plan de escritura del trabajo final- a la Carrera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://upc.cba.gov.ar/archivos/Escribir%20leer%20y%20aprender%20en%20la%20Universidad%20-%20Carlino%20Paula%20-.pdf>.
- _____. (2006). Concepciones y formas de enseñar la escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Señal*, 16, 71-117.
- López Casanova, M. y Sozzi, M. (2013). *Taller de lectura y escritura: fuentes y textos propios en el inicio de la formación universitaria*. Florencio Varela: UNAJ.
- Escobar, M. (Coord.) (2015). *Recorridos: herramientas útiles para la lectura y la escritura*. Florencio Varela: UNAJ.

BIBLIOGRAFÍA

- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Natale, L. (coord.). (2013). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

ACTIVIDADES DE LECTO-ESCRITURA Y APRENDIZAJES BASADOS EN PROBLEMAS PARA LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES CON PENSAMIENTO CRÍTICO EN MEDICINA VETERINARIA

Carlos Motta

Laura Zapata

Karina Tiranti

Jorge Tissera

cmotta@ayv.unrc.edu.ar

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

Los estudios sobre alfabetización académica han identificado una problemática creciente y cada vez más recurrente en la educación superior: la dificultad de los estudiantes para interpretar y producir textos académicos. Como docentes de la carrera Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) hemos detectado que los estudiantes tienden a realizar una lectura superficial de la bibliografía que se les ofrece en las diferentes asignaturas, presentando muchas dificultades de escribir textos académicos. En las distintas instancias evaluativas se aprecia memorización y repetición de la información al momento de elaborar las respuestas, en vez de recurrir a la interpretación, justificación, fundamentación e integración de conceptos. El aprendizaje basado en problemas (ABP) constituye un aprendizaje en el cual el punto de partida es un problema o situación que permite al estudiante identificar necesidades para comprender mejor la situación problema, identificar principios que sustenten el conocimiento y cumplir objetivos de aprendizaje relacionados con cada porción del programa educacional. Este trabajo pretende integrar estrategias educativas que permitan impulsar la formación de un pensamiento crítico y la producción de textos académicos, mediante actividades de lecto-escritura y ABP. La innovación se implementa en la asignatura *Enfermedades Transmisibles y Tóxicas de Equinos*. Esta consta de una visita a campo, durante la cual se articulan los contenidos disciplinares y se plantean los problemas ligados a las prácticas profesionales. Se solicita la presentación de un informe siguiendo el método científico, exponiendo su experiencia durante la realización del trabajo y una conclusión final del problema. Los trabajos son valorados por los docentes y reescritos por los estudiantes. El informe sobre la visita al establecimiento les permite a los estudiantes poder rever sobre lo actuado durante el trabajo de campo y lograr una aproximación a la escritura de una tesis final de grado, la cual fue incorporada hace 2 años en la carrera.

Palabras clave: Veterinaria - Actividades de Lecto-Escritura - Aprendizaje Basado en Problemas - Innovación

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre alfabetización académica han identificado una problemática creciente y cada vez más recurrente en la educación superior: la dificultad de los estudiantes para interpretar y producir textos académicos. Como docentes de la carrera Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto en la cátedra de Enfermedades transmisibles y tóxica de los equinos (ETyTE) hemos detectado que los estudiantes tienden a realizar una lectura superficial de la bibliografía que se les ofrece en las diferentes asignaturas, presentando muchas dificultades para escribir textos académicos. En la mayoría de las asignaturas existe un escaso nivel de articulación con materias y contenidos previos, tendiendo al trabajo individual y aislado de las cátedras. Debido a esta modalidad de trabajo se observan dificultades para la integración y resignificación de los contenidos, lo cual conlleva a un aprendizaje fragmentado, memorístico y poco significativo.

Los métodos de enseñanza tradicionales están centrados en el contenido, con clases expositivas en las cuales el estudiante se transforma en un sujeto pasivo que solo recibe la información por medio de lecturas recomendadas y de la exposición del docente. La actitud esbozada no difiere demasiado de una clase magistral, en las cuales los estudiantes permanecen ausentes 40% del tiempo, la atención declina a medida que transcurre la clase: la retención inicial del 70% se reduce al 20% de los últimos minutos y es débil en el tiempo (St-Jean, 1994). A su vez, la psicología cognitiva del aprendizaje nos dice que decir y hacer son dos formas distintas de ver el mundo y de actuar sobre este, son dos tipos de conocimientos diferentes; Anderson, Farrell y Sauers (1984) distinguen entre conocimiento declarativo, o saber decir, y conocimiento procedimental, o saber hacer (Pozo y Postigo, 2000). El conocimiento declarativo es verbalizable, puede adquirirse por exposición verbal y suele ser consciente. En cambio, el conocimiento procedimental no siempre se puede verbalizar, se adquiere mejor por la acción, siendo difícil de evaluar.

Por otro lado, durante las clases prácticas en el ámbito universitario los alumnos adquieren destrezas para realizar distintas técnicas, pero estas se encuentran frecuentemente alejadas de la realidad social y profesional del médico veterinario. Esta desarticulación no favorece a que el alumno adopte un pensamiento crítico y adquiera un pensamiento flexible, exponiéndolo a posibles problemas en su futura práctica profesional.

Las materias curriculares son instrumentos a través de los cuales se pretende desarrollar la capacidad de pensar, de comprender y manejar adecuadamente el mundo que nos rodea. Cuando esto se olvida y se convierten en finalidades en sí mismas, se descontextualizan y se alejan del universo real. Faltos de contexto en que situarlos, los contenidos curriculares devienen, para gran parte del alumnado, en algo absolutamente carente de interés o totalmente incomprensible (Moreno, 1993). El problema de aprendizaje memorístico se acentúa con la masividad de estudiantes y el dictado cuatrimestral en un momento de la carrera, excesivamente sobrecargada de asignaturas y de contenidos curriculares, lo que reduce drásticamente los espacios de reflexión y análisis de conceptos adquiridos en este cuatrimestre y en materias anteriores. En las distintas instancias evaluativas se aprecia memorización y repetición de la información al momento de elaborar las respuestas, en vez de recurrir a la interpretación, justificación, fundamentación e

integración de conceptos. La falta de apropiación del contenido genera que un alto porcentaje de los estudiantes en nuestra materia recuperen el parcial teórico-práctico, alrededor del 70 %, de los cuales 23 % queda libre por no alcanzar los objetivos de la asignatura. También existe una alta proporción de alumnos (45%) que no logran la aprobación de los exámenes finales en una instancia y muchos de ellos rinden más de dos veces.

El aprendizaje basado en problemas (ABP) constituye un aprendizaje en el cual el punto de partida es un problema o situación que permite al estudiante identificar necesidades para comprender mejor la situación problema, identificar principios que sustenten el conocimiento y cumplir objetivos de aprendizaje relacionados con cada porción del programa educacional (Banda, 2004). El esfuerzo docente se centra en llevar los contenidos teóricos a situaciones prácticas en las que el estudiante pueda contrastar, vivenciar y realizar una actividad de servicio, resaltando una postura ética, solidaria y de compromiso social (Furco, 1999). Con esta metodología se logra un desarrollo de habilidades deseables para la futura vida profesional, como acercamiento al pensamiento crítico, reconocimiento de necesidades de aprendizaje, incremento de habilidades para la búsqueda de información, su selección y valoración, acercamiento al trabajo cooperativo, autocrítica y responsabilidad (Branda, 2009; Lifschitz, Bobadilla, Esquivel, Giusiano y Merino, 2010). Esta metodología permite al estudiante estar en contacto real de las necesidades comunitarias, identificar dilemas éticos y aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones concretas, logrando de esta manera actuar como profesionales responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social.

Toda situación de aprendizaje debería tener para los alumnos la posibilidad de incrementar sus capacidades, haciéndolos más competentes y disfrutando con el uso de las mismas (Dweck y Elliot, 1983; Alonso Tapia, 1997). Cuando esto ocurre se dice que el alumno trabaja intrínsecamente motivado (Deci y Ryan, 1985), siendo capaz de quedarse absorto en su trabajo, superando el aburrimiento y la ansiedad (Ciskcentmihalyi, 1975), buscando información espontáneamente y pidiendo ayuda si es realmente necesaria para resolver los problemas que encuentra (Jagacinsky, 1992), llegando a autorregular su proceso de aprendizaje que, de un modo u otro, llega a plantearse como el logro de un proyecto personal. El aprendizaje-servicio es una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad (Tapia, 2000). Se trata de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intencionalidad pedagógica, mejorando la calidad de los aprendizajes en tanto se articula teoría y práctica, y la intencionalidad solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

La hipótesis del proyecto se basa en el supuesto que la articulación con los docentes de asignaturas correlativas y la incorporación de prácticas en establecimientos de producción equina al currículo como complemento del ABP puede representar una estrategia eficaz para superar el aprendizaje superficial, fragmentado y aparentemente carente de valor a mediano y largo plazo, resaltando una postura ética, solidaria y de compromiso social.

En consecuencia, tal como lo definen Alonso Tapia y López Luengo (1999), sería indispensable modificar la actitud del docente en el aula, incorporando herramientas motivadoras con el

propósito de convertir un proceso centrado en la enseñanza (docente principal protagonista) en uno centrado en el aprendizaje del alumno (DIDE-ITESMa, DIDE-ITESMb), por cuanto suponemos que esta estrategia impactaría positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos abordados.

Desarrollo del trabajo

Este proyecto para fortalecer las habilidades de lectura y escritura fue presentado en el marco de los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), convocatoria 2015-2016. Nuestra propuesta pretende integrar estrategias educativas que permitan impulsar la formación de un pensamiento crítico y la producción de textos académicos, mediante actividades de lecto-escritura y ABP. La innovación se implementa en la asignatura ETyTE. La misma consta de una visita a campo, durante la cual se articulan los contenidos disciplinares y se plantean los problemas ligados a las prácticas profesionales. Se solicita la presentación de un informe siguiendo el método científico, exponiendo su experiencia durante la realización del trabajo y una conclusión final del problema. Los trabajos son valorados por los docentes y reescritos por los estudiantes. El informe sobre la visita al establecimiento, les permite a los estudiantes poder rever sobre lo actuado durante el trabajo a campo y lograr una aproximación a la escritura de una tesis final de grado, la cual fue incorporada hace 2 años en la carrera.

El curso ETyTE (cód. 3091) forma parte del ciclo superior de la carrera Medicina Veterinaria, es obligatorio y se dicta durante el segundo cuatrimestre de cuarto año; las materias correlativas que requiere son: Microbiología, Patología General, Inmunología, Farmacología, Epidemiología y Semiología. La asignatura Enfermedades Transmisibles y Tóxicas de los Equinos, por su parte, aporta los conocimientos necesarios que serán retomados y profundizados por otros códigos, tales como: Patología Médica y Clínica de Grandes Animales. El curso se dicta durante el primer bimestre del segundo cuatrimestre con 40 horas totales, distribuidas en siete semanas. Consta de 24 horas de actividades teóricas de asistencia libre (2 clases por semana, de 2 horas cada una), 12 horas de prácticas obligatorias, (4 horas corresponden a actividades de laboratorio, 6 en sala de Necropsia, 2 para la integración final) y 4 horas de práctica optativa a campo.

El proyecto se implementó específicamente para el eje temático "Enfermedades de origen parasitario que afectan a los equinos, diagnóstico y desarrollo de programas de control". Este eje se desarrolló en dos teóricos-prácticos articulado con las asignaturas Farmacología y Epidemiología, dos trabajos prácticos obligatorios junto con las asignaturas de Zoología y Microbiología y un práctico optativo de trabajo a campo, durante los cuales se articularon los contenidos disciplinares en forma continua y se plantearon problemas ligados a la práctica profesional.

- a) **El equipo de trabajo** está formado por 13 docentes de diferentes materias:
 - a. Director: Zapata, Laura (ETyTE)
 - b. Co-director: Motta, Carlos Eugenio (ETyTE)

- c. Integrantes: Illanes, Natalia (ETyTE); Lovera, Hernán (ETyTE); Mañas, Fernando (Farmacología); Tiranti, Karina (Epidemiología); Tissera, Jorge (Zoología); Chiaretta, Alicia (Microbiología); Sbaffo, Ana María (Microbiología); Corteggiano, Fabiana (Zoología); Vicio, Claudina (Epidemiología); Lombardelli, Joaquín (Epidemiología) y Dip, Raúl (ETyTE).
- b) **Cantidad de estudiantes** 180 alumnos por año, los cuales están distribuidos en 10 comisiones para las diversas actividades prácticas.

Descripción de la innovación

Nuestra propuesta se basa en la articulación entre distintas materias que forman parte de la currícula de los alumnos, sumada a la utilización de la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) durante el desarrollo de las actividades prácticas vinculadas con estrategias de aprendizaje-servicio para que los estudiantes puedan relacionar la formación teórica y práctica con experiencias propias del campo profesional. Para lo cual se generaron distintos problemas teóricos ligados a las prácticas profesionales que fueron desarrollados con los estudiantes durante los prácticos. Para lograr el objetivo se consideró diferentes momentos:

- a) **Etapa de sensibilización:** se desarrollaron conocimientos teóricos y prácticos generales sobre las enfermedades parasitarias abordadas y principales agentes regionales. Se planificaron y articularon las actividades (teórico-práctico, prácticos y trabajo a campo) entre las diferentes asignaturas que participan en el proyecto.
- b) **Clases prácticas:** se desarrollaron dos clases, una en el laboratorio y otra en la sala de necropsia, al finalizar las actividades se realizaron evaluaciones que aportaban puntos para lograr la promoción de la materia. Durante estos prácticos se articularon los contenidos disciplinares básicos de las asignaturas correlativas (Zoología y Microbiología). Se expusieron los lineamientos sobre taxonomía y morfología que caracterizan a los parásitos, técnicas de diagnóstico coparásitológico y observación de las lesiones que producen en el tracto gastrointestinal, ahondando en las implicancias que conlleva la problemática observada en las prácticas profesionales de campo. Luego de cada práctico se realizaba una evaluación optativa sobre los contenidos brindados, que le permitían a los alumnos sumar puntos para lograr la promoción.
- c) **Clase teórica-práctica de discusión de casos:** los docentes de la asignatura Epidemiología articularon los conocimientos necesarios para el estudio de casos hipotéticos originados a partir de trabajos científicos. A su vez, se realizó un taller en el cual los estudiantes y los docentes se plantearon y resolvieron diferentes problemas ligados a las prácticas profesionales.
- d) **Etapa de Trabajo en establecimientos de producción equina:** se realizó un práctico optativo para los estudiantes regulares y de carácter obligatorio para los estudiantes que promocionaron la materia. Durante el desarrollo del mismo, se visitó un establecimiento de cría de caballos, donde se realizaron las siguientes actividades:

1. *encuesta* a los dueños y/o encargados del establecimiento;
2. *muestreo* de animales para el diagnóstico de enfermedades parasitarias;
3. *procesamiento* de las muestras recolectadas (materia fecal) y
4. *análisis* de los datos obtenidos.

e) Etapa de evaluación de los aprendizajes desarrollados: los estudiantes que realizaron la visita al establecimiento presentaron un informe siguiendo los lineamientos del método científico, donde exponen su experiencia durante la realización del trabajo y elaboraron una conclusión final del problema ligado a la práctica profesional vivenciada.

Cambios en la materia:

- se incorporó la figura de promoción de la materia. Para lograr la promoción, el estudiante debía alcanzar, como mínimo la nota 7 y presentar un informe;
- los prácticos se planificaron y dictaron con la participación de docentes de las asignaturas previas que participan en el proyecto;
- se realizaron evaluaciones optativas luego de cada actividad práctica que le permitían al estudiante sumar puntos para lograr la promoción, de esta manera se buscó incentivar la lectura previa y la atención durante la actividad;
- se incorporó una visita a un establecimiento de producción equina y
- finalmente se introdujo una actividad de escritura mediante la incorporación de un trabajo final, que mantiene la estructura del método científico, sobre la resolución de un caso problema ligado a la práctica profesional vivenciada durante la visita al establecimiento.

CONCLUSIONES

Las modificaciones realizadas en la cátedra y el intercambio con las otras materias involucradas permitieron fortalecer la integración y resignificación de los contenidos previos brindados por las materias que participaron del proyecto. También, los problemas de las prácticas profesionales que se abordaron con los estudiantes fueron enriquecidos por los aportes de conocimientos y los ejemplos de las materia correlativas.

La visita a los establecimientos facilitó y afianzó la relación entre el docente y los estudiantes. El ABP contribuyó a comprender mejor la situación problema, identificar principios que sustenten el conocimiento y cumplir objetivos de aprendizaje relacionados. La interacción en la etapa de trabajo de campo y procesamiento de las muestras recolectadas permitió que los estudiantes identificaran y resignificaran los conocimientos aprendidos durante el cursado de la materia y a los docentes comprender las necesidades de los estudiantes.

Así mismo, la evaluación continua optativa luego de los prácticos como estímulo positivo aumentó la concentración y la participación activa de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades prácticas.

La realización de un informe sobre la visita al establecimiento, les permitió a los estudiantes poder rever sobre lo actuado durante el trabajo a campo. También lograr una aproximación a la realización de una tesis final de grado, la cual fue incorporada hace dos años aproximadamente en la carrera de Medicina Veterinaria.

Una de las dificultades encontradas fue el escaso tiempo que disponen los alumnos para realizar las propuestas pedagógicas de la cátedra, por lo tanto se decidió realizar las visitas al campo y el trabajo final, luego de terminar de cursar la materia y mientras durara la regularidad, con el objetivo que el estudiante administrara su propio tiempo. Esto conlleva a que el número de visitas a los establecimientos sea mayor, lo que acarrea más presupuesto en gas-oil y dificultades en adquisición de un vehículo oficial para realizar la visita. Cuando las necesidades de los estudiantes no lo permitían y cuando no se contaba con la disponibilidad de un vehículo se realizaron las actividades en las inmediaciones de la UNRC.

Los ajustes o cambios en la propuesta inicial fueron la incorporación de la evaluación continua y la realización de las visitas a campo luego del cursado de la materia. Estas dos modificaciones realizadas permitieron motivar la participación de los estudiantes. La incorporación de ABP permitió a los estudiantes identificar y resignificar los conocimientos. También les permitió conocer y sentirse parte de las actividades de un Médico Veterinario y comprender los problemas de sus futuras prácticas profesionales.

Finalmente, la articulación de las actividades con las otras asignaturas permitió resignificar nuestros propios conocimientos y obtener una mirada holística de nuestras prácticas en el aula.

El ABP es una herramienta fundamental para la comprensión y resignación de las prácticas profesionales, tanto para los alumnos como para los docentes, pero lamentablemente tiene el inconveniente presupuestario. A su vez, la evaluación optativa como herramienta motivadora y la elaboración de informes como práctica de escritura para la tesis final de grado son ejes que nos gustaría seguir profundizando en futuras convocatorias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: EDEBE.
- Alonso Tapia, J. y López Luengo, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En Pozo, Juan y Carles Monereo. *El aprendizaje estratégico* (pp.35-57). Madrid: Santillana
- Anderson, J.; Farrell, R. y Sauers, R. (1984). Learning to program in LISP. *Cognitive Science*, 8, 87-129.
- Banda, L.A. (2004). El aprendizaje basado en problemas en la formación en Ciencias de la Salud. En C. Alameda-Cuesta (Ed.), *El aprendizaje basado en problemas: una herramienta para toda la vida* (p.192). Madrid: Agencia Lain Entralgo.
- Branda, L.A. (2009). El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a res popularis. *Educación Médica*, 12(1), 11-23.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (DIDE-ITESM) (1999a). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño: Capacitación en estrategias y técnicas didácticas*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (DIDE-ITESM) (1999b). *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Dweck, C. y Elliot, D. S. (1983). Achievement motivation. En P. H. Mussen (Gen. Ed.) y E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Volumen IV: Social and personality development*, (pp. 643-691). Wiley: Nueva York.
- Furco, A. (1999). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. Berkeley, CA: Service Learning Research and Development Center, University of California, Berkeley.
- Jagacinski, C.M. (1992) The effects of task involvement and ego involvement on achievement related cognitions and behaviors. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.) *Students perceptions in the classroom*. (pp. 307-326). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lifschitz, V.; Bobadilla, A.; Esquivel, P.; Giusiano, G. y Merino, L. (2010). Aplicación del aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de la microbiología en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 13(2), 107-111.
- Moreno, M. (1993). *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Buenos Aires: Santillana.
- Pozo, J. y Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé.
- Tapia, M. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

PRÁCTICAS DE LECTURA EN INGENIERÍA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO

Verónica L. Muñoz

vmunoz@hum.unrc.edu.ar

Marcelo Alcoba

malcoba@ing.unrc.edu.ar

Facultad de Ingeniería.

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

La experiencia de trabajo áulico en la universidad cada vez más expone la dificultad e inexperiencia de los estudiantes para abordar textos universitarios, así como también prácticas de “no” lectura de los textos de especialidad y estrategias de evasión tendientes a rodear al conocimiento y a emplear atajos para pasar de nivel o avanzar en el sistema. Asumiendo esta problemática, en esta ponencia compartimos una propuesta de innovación pedagógica en el tercer año de la Carrera Ingeniería Química de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que tiene como objetivo principal potenciar el aprendizaje a partir de una didáctica que integra, por un lado, el trabajo colaborativo entre ingenieros y docentes de inglés y, por otro lado, una pedagogía de enseñanza de lectura de libros de texto basada en género para el entrenamiento explícito en ellos a los estudiantes, con énfasis en la relación entre el sujeto y el contexto. Los ejes de nuestra presentación contemplan la descripción de: a) el contexto y la problemática que motiva nuestra propuesta de innovación pedagógica, b) los fundamentos teóricos que sustentan nuestra propuesta, c) la metodología empleada, a partir de la cual nos proponemos innovar las prácticas pedagógicas existentes, lo que presenta un gran desafío dado que se aleja del clásico enfoque de enseñanza de lectura que enfatiza los procesos cognitivos y la relación entre el sujeto y su mundo interno. La innovación implica fundamentalmente un proceso de andamiaje con una carga docente inicial muy importante brindando al estudiante herramientas y estrategias que, internalizadas, potencian su autonomía así como también un aprendizaje contextualizado in situ fomentando la lectura como actividad auténtica en la comunidad discursiva de la ingeniería acompañado por la concientización y familiarización de los elementos que caracterizan al libro de texto como género académico.

Palabras clave: Libros de texto - Lectura - Pedagogía de género - Trabajo colaborativo - Ingeniería

INTRODUCCIÓN

En este trabajo describimos un proyecto de innovación pedagógica¹⁰, contextualizado en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), y presentamos los avances obtenidos. El proyecto surgió al identificar dificultades de los estudiantes para abordar textos universitarios, lo que trae como consecuencia debilitamientos en el proceso de aprendizaje. En este escenario, cada vez más se percibe la evasión de la lectura de los textos de especialidad tendiente a rodear el conocimiento y a emplear atajos para pasar de nivel y avanzar en el sistema, cuyo principal efecto es la negación a estudiar al reemplazar la bibliografía por presentaciones digitales del docente, ocasionalmente complementadas con apuntes de clases.

Asumiendo los problemas de lectura advertidos en los estudiantes, nos replanteamos nuestro rol docente, las actividades y los contenidos curriculares de las materias que enseñamos. Todo esto nos lleva a preguntarnos, por un lado, sobre las maneras en que los docentes podemos llevar a cabo una intervención pedagógica y, por otro lado, sobre las herramientas que podemos emplear para facilitar el proceso de lectura de textos académicos. En este contexto nos enfrentamos a interrogantes tales como: ¿de qué manera podemos ayudar a los estudiantes a aprender el contenido disciplinar y a tener un mejor desempeño en la universidad?, ¿qué necesitan los estudiantes más allá de las actividades y los contenidos curriculares propios de cada materia?, ¿qué conocen los estudiantes sobre los textos que leen en las distintas materias? y ¿es necesario enseñar explícitamente los textos que circulan en la universidad y en las disciplinas específicas?

A partir de estos cuestionamientos nos planteamos la necesidad de reflexionar y revisar nuestras prácticas pedagógicas a partir de las cuales se facilita el aprendizaje de los estudiantes, resignificando el conocimiento como capital inestimable para la búsqueda de alternativas superadoras e igualadoras en oportunidades, que promuevan una formación por competencias para actuar de manera eficaz en distintas situaciones (Perrenoud, 1999).

1. Nuestros espacios áulicos

En el proyecto nos ocupamos de las asignaturas *Mecánica y Tecnología de Materiales e Inglés Técnico Nivel II* para la carrera de Ingeniería Química (UNRC).

La asignatura *Mecánica y Tecnología de Materiales* está orientada al estudio de los materiales utilizados en la ingeniería desde el punto de vista primordial de su uso, comportamiento, disponibilidad y procesamiento. El propósito principal es que los estudiantes adquieran los criterios necesarios que les permitan evaluarlos, seleccionarlos y especificarlos, puesto que se trata de operaciones habituales desplegadas por un ingeniero en su práctica profesional.

Es pertinente destacar que tanto las actividades propuestas para el cursado como las de evaluación contemplan tareas de lectura y escritura que tienen por objetivo explicitar la

¹⁰ El proyecto *Los libros de texto universitarios en el área de Ciencia de Materiales: Una propuesta pedagógica basada en género y en el trabajo colaborativo para promover aprendizajes desde la lectura en inglés y español* se lleva a cabo en el marco del programa de Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), Convocatoria 2015-2016, aprobado y subsidiado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

calidad de los procesos cognitivos a través de los cuales los estudiantes incorporan contenidos específicos de la asignatura desarrollando la exploración y el establecimiento de relaciones conceptuales, así como también empleando la información acumulada para la resolución de problemas particulares. En este contexto, los libros de textos constituyen el género principal al cual se recurre como fuente bibliográfica de estudio y consulta de los temas abordados. Sin embargo, hasta la implementación de este proyecto, nunca se contempló la importancia de proponer orientaciones para su abordaje.

La asignatura *Inglés Técnico Nivel II* tiene como uno de sus objetivos el desarrollo y aplicación de estrategias para la comprensión de textos de especialidad en inglés, tales como: reconocer elementos lingüísticos, discursivos, retóricos y no lingüísticos, y aplicar estrategias de orden superior e inferior. Hemos advertido que el programa de la asignatura pone un marcado énfasis en las estrategias cognitivas de los alumnos, apoyándose en la pedagogía de aprendizaje basada en procesos y contemplando las estrategias clásicas de nivel superior (por ejemplo, reconocimiento de elementos no lingüísticos, activación del conocimiento previo, predicción, lectura de sobrevuelo para extraer ideas principales), de nivel inferior (por ejemplo, identificación de marcas cohesivas y retóricas, inferencia de palabras desconocidas) y de metacognición (por ejemplo, *monitoring*). Sin embargo, este énfasis en los procesos cognitivos de los estudiantes como lectores individuales que interactúan con el texto suele eclipsar, en cierto modo, aspectos referidos a las particularidades de la lectura de géneros específicos, al contexto académico, a la situación comunicativa y al sentido de pertenencia de los alumnos a la comunidad universitaria y a la comunidad de la disciplina. Por estas razones, en ambas asignaturas consideramos importante incorporar una propuesta didáctica basada en líneas pedagógicas que nos permitan incluir dos ejes centrales: el desarrollo de la identidad de los alumnos como miembros de la cultura académica de la universidad y la ingeniería y la sensibilización de los alumnos en cuanto al propósito social y comunicativo de los textos específicos de su disciplina.

Por todo lo expuesto, nos propusimos implementar un enfoque para abordar la lectura como herramienta que favorezca, por un lado, las estrategias y acciones que los estudiantes ponen en marcha al abordar textos universitarios para lograr propósitos retóricos y sociales en la universidad y, por otro lado, los procesos cognitivos mediante los cuales los estudiantes incorporan contenidos específicos de las asignaturas.

Dada la necesidad de que los alumnos se apropien tanto del contenido como del lenguaje propio de la disciplina, presentamos una propuesta de intervención pedagógica para la enseñanza explícita de libros de texto. En las secciones que siguen, nos detendremos en los objetivos del proyecto que describimos en este trabajo, los fundamentos teóricos que lo sustentan y los procedimientos llevados a cabo.

2. Objetivos del proyecto

2.1. Objetivo general

Potenciar el aprendizaje desde una propuesta didáctica para la enseñanza explícita de la lectura de libros de textos a partir de la pedagogía de género y el trabajo colaborativo entre las cátedras *Mecánica y Tecnología de Materiales* e *Inglés Técnico Nivel II*.

2.2. Objetivos específicos

- a. Incorporar la enseñanza explícita de género en las clases de *Mecánica y Tecnología de Materiales* e *Inglés Técnico Nivel II* a partir del trabajo colaborativo de ingenieros especialistas en la disciplina y docentes de inglés.
- b. Guiar y asistir a los alumnos en la lectura de libros de texto mediante un proceso de andamiaje basado en la enseñanza de género.
- c. Sensibilizar a los alumnos sobre el propósito comunicativo y el rol social de los libros de texto en el ámbito académico y en la comunicación del conocimiento.
- d. Familiarizar a los alumnos sobre las características y significados de los recursos léxico-gramaticales, retóricos y discursivos de los libros de texto como género académico.
- e. Desarrollar en los alumnos la capacidad de reconocer y distinguir los libros de texto de otros géneros académicos y no académicos.
- f. Acompañar a los alumnos en el desarrollo de saberes y competencias que propicien la lectura autónoma del lenguaje científico-académico de la disciplina.
- g. Fomentar y propiciar en los alumnos la conciencia y el desarrollo de una identidad y sentido de pertenencia a la cultura académica de la universidad y de la disciplina.

3. Marco teórico y metodológico

Presentamos una propuesta innovadora que implica rupturas con prácticas preexistentes: por un lado, proponemos el trabajo colaborativo entre ingenieros y docentes de inglés, un abordaje que, hasta lo que conocemos, aún no se ha llevado a cabo en la Facultad de Ingeniería (UNRC); por otro lado, proponemos una didáctica basada en género que tiene como objetivo principal la enseñanza explícita de estos, con especial énfasis en la relación entre el sujeto y el contexto (Swales, 1990). Dicha pedagogía presenta un gran desafío, dado que se aleja del clásico enfoque de enseñanza de lectura con énfasis en los procesos cognitivos y la relación entre el sujeto y su mundo interno, tradicionalmente implementado en los cursos de inglés de la UNRC.

En primer lugar, partimos de una propuesta de trabajo colaborativo entre ingenieros que dictan la materia de especialidad, *Mecánica y Tecnología de Materiales*, y docentes a cargo del dictado del curso de inglés con fines específicos, *Inglés Técnico Nivel II*. Sostenemos que el trabajo conjunto entre especialistas en Ingeniería y especialistas en Lengua enriquecerá el tratamiento de los textos desde la mirada disciplinar y desde la mirada lingüística. De acuerdo a Swales

(1990), trabajar con grupos disciplinares homogéneos tiene la ventaja de poder identificar las particularidades asociadas a la especificidad de cada campo disciplinar. La dificultad de los docentes de Inglés para familiarizarse con las disciplinas (Swales, 1990) puede superarse a partir del trabajo conjunto entre los docentes de las asignaturas de contenido, en este caso ingenieros, y los docentes de Inglés.

En segundo lugar, asumiendo el potencial que tiene el concepto de género como herramienta pedagógica y la ventaja que se ha demostrado respecto a la enseñanza explícita de géneros académicos (Hyland, 2003, 2007; Hyon, 2002; Johns, 1995), en nuestra propuesta implementamos la enseñanza de los rasgos genéricos prototípicos de los libros de texto y sus funciones en el contexto de la universidad. A fin de sistematizar nuestro diseño pedagógico, incorporamos fundamentos teóricos para la enseñanza explícita de: a) contexto de producción y circulación de los libros de texto, b) propósito social, c) estructura esquemática y d) lenguaje prototípico.

En el área de la lingüística aplicada, el concepto de género ha sido desarrollado desde tres escuelas ampliamente reconocidas: Inglés con Fines Específicos (Bhatia, 1993, 2001, 2004, 2012; Dudley-Evans, 1994, 1997; Dudley-Evans y St John, 1998; Swales, 1990, 2004, 2009, entre otros), Nueva Retórica (Bazerman, 1994; Berkenkotter y Huckin, 1995; Miller, 1984, entre otros) y Escuela Australiana (Christie, 1997; Martin, 1984, 1997; Martin y Rose, 2008, entre otros). Cada una de estas tradiciones académicas se han desarrollado de manera independiente para responder a intereses específicos en distintos contextos y por lo tanto, presentan diferencias y similitudes en cuanto a los objetivos de investigación, la metodología de análisis, los contextos sociales e institucionales de aplicación, la conceptualización de género y la pedagogía de enseñanza de género (Hyland, 2002; Hyon, 1996). Dado el objetivo de este trabajo, explicaremos nuestro posicionamiento en cuanto a la conceptualización de género y la pedagogía de enseñanza de género.

Nos basamos en el concepto de género elaborado por la Nueva Retórica e inglés con Fines Específicos. La primera define a los géneros como actividades socialmente reconocidas en contextos particulares, acentuando las acciones sociales que se llevan a cabo por medio de los géneros (Miller, 1984). La segunda define a los géneros como textos escritos y orales con características lingüísticas y retóricas y propósitos sociales y comunicativos específicos (Bhatia, 1993, 2004; Swales, 1990, 2004). Al igual que la Nueva Retórica, la escuela de Inglés con Fines Específicos identifica a los géneros como eventos comunicativos socialmente reconocidos por los miembros de una determinada cultura. Ambas tradiciones académicas reconocen a los géneros como entidades con un nombre específico que les da identidad social en determinadas culturas e instituciones. Desde esta perspectiva, podemos mencionar como ejemplos en el ámbito académico: el artículo de investigación, la reseña bibliográfica, el libro de texto, la tesis y la monografía. En síntesis, los géneros son textos caracterizados por convenciones lingüísticas y retóricas específicas y son creados en respuesta a actividades sociales que se llevan a cabo rutinariamente en determinados contextos culturales.

La idea central de esta definición es que los textos pueden agruparse por ser ejemplares de un género que se utiliza con propósitos culturalmente reconocidos en contextos sociales.

Pese a ciertas diferencias en cuanto a los contextos de aplicación, las tres tradiciones teóricas presentan ciertos puntos en común respecto de los enfoques para la enseñanza de los géneros. Es importante destacar que las pedagogías propuestas por cada escuela son compatibles. De hecho, consideramos que la integración de aspectos centrales de los tres enfoques representa un potencial pedagógico muy interesante. Por lo tanto, proponemos integrar elementos axiomáticos de cada escuela, tal como detallamos en la Tabla 1. Asimismo, destacamos que las tres tradiciones buscan desarrollar en los alumnos el dominio y la autonomía en el uso de los géneros de una cultura, asumiendo que dicho conocimiento y control les facilitará su desempeño y participación en los distintos contextos.

Tabla 1

Lineamientos pedagógicos centrales propuestos por cada escuela de género

Escuela	Aspecto pedagógico considerado en nuestra propuesta
Nueva Retórica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje <i>in situ</i>: participación en diferentes actividades propias de cada comunidad disciplinar.
Inglés con Fines Específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concientización/familiarización de estructuras retóricas, propósitos retóricos/sociales y elementos lingüísticos de cada género. ▪ Participación en la comunidad discursiva de cada disciplina.
Escuela Australiana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñanza explícita de los géneros a partir de un proceso de andamiaje en el cual la intervención del docente va disminuyendo gradualmente hasta lograr la autonomía del alumno.

Fuente: elaboración propia

4. El género objeto de enseñanza en el proyecto

Para implementar nuestra propuesta pedagógica, nos basamos en la enseñanza del libro de texto. Este representa uno de los géneros de mayor impacto en la educación profesional y técnica (Parodi, 2010) y uno de los géneros más leídos por los estudiantes de grado en el ámbito universitario, dado que constituye una importante fuente para la adquisición de conceptos, metodologías, normas y valores de las distintas disciplinas (Cubo de Severino, 2005; Hyland, 1999; Parodi, 2010). Aprender a leer libros de texto es, sin duda, una de las principales actividades de los estudiantes universitarios, ya que este tipo de lectura supone conocimientos y estrategias que los estudiantes, en general, no han desarrollado en el nivel medio, donde circulan libros de texto que presentan ciertas diferencias con los libros universitarios (Cubo de Severino, 2005; Parodi, 2010).

Una de las características que lo distinguen de otros géneros académicos es que los libros de texto integran el discurso científico de cada disciplina y el discurso divulgativo-didáctico de los géneros pedagógicos (Cubo de Severino, 2005). Por lo tanto, combinan el lenguaje especializado de cada disciplina y el lenguaje académico de los textos pedagógicos para, por un lado, sensibilizar a los lectores en cuanto al lenguaje y la retórica propia de cada disciplina y, por otro lado, explicar el contenido específico de acuerdo al nivel de conocimiento y experiencia de los lectores (Hyland,

1999). En consonancia con el marco teórico-metodológico que fundamenta nuestra propuesta y objetivos, proponemos la enseñanza explícita de la lectura de libros de texto, asumiendo que esto ayudará a los estudiantes a adquirir no solo el conocimiento de una asignatura sino, también, el lenguaje especializado y la retórica de la disciplina, herramientas que facilitarán la participación de los alumnos en la cultura académica de la universidad y de la ingeniería.

5. Descripción de la innovación

Con la base de los fundamentos teóricos a los cuales adherimos, diseñamos e implementamos las actividades y acciones que se detallan a continuación. Organizamos etapas de trabajo en las cuales el grado de intervención de los docentes disminuye gradualmente en un proceso de andamiaje que articula el aprendizaje contextualizado *in situ* para fomentar la lectura como actividad auténtica en la comunidad de la ingeniería y la concientización y familiarización sobre los elementos que caracterizan al libro de texto.

5.1. Actividades en el aula

La interacción entre los docentes ingenieros y los docentes de Inglés se implementó de la siguiente manera. Los especialistas en la disciplina proporcionaron material de lectura en inglés relacionado a la asignatura *Mecánica y Tecnología de Materiales*. Los docentes de inglés elaboraron una guía de trabajo en base al material sugerido por los ingenieros y utilizaron la guía al inicio del dictado de la materia *Inglés Técnico Nivel II*. De este modo, los alumnos pudieron abordar parte del capítulo de un libro en inglés acerca de temas con los que estaban familiarizados. Por otra parte, con la colaboración de los docentes de Inglés, los docentes ingenieros diseñaron una guía de trabajo que tenía como objetivo la enseñanza de contenidos de la asignatura y la lectura y concientización sobre el libro de texto.

Con el objetivo de incorporar la enseñanza explícita del libro de texto y sistematizar su contexto social y propósito retórico en la ingeniería, aplicamos las siguientes estrategias y recursos pedagógicos: a) *noticing* (darse cuenta) para el reconocimiento e identificación de rasgos distintivos del libro de texto; b) concientización, sensibilización y familiarización sobre las características y funciones de los libros de textos; c) interacción y trabajo grupal que propicien el debate; d) textos ejemplares para ilustrar el género; e) lectura independiente, sin la presencia del docente; f) presentaciones en Power Point y guías de trabajo.

Realizamos distintas actividades, que se mencionan a continuación, en el contexto áulico de cada asignatura para fomentar una metodología comunicativa-interactiva que propicie la participación de los alumnos. Tal como anticipamos, el grado de intervención de los docentes se modifica paulatinamente. En las primeras actividades, los docentes adoptamos un rol de acompañamiento intenso que se va reduciendo para que los alumnos asuman una participación comprometida y autónoma desde la experiencia:

- Se incentiva y guía a los alumnos hacia la reflexión, el reconocimiento y la articulación entre los contenidos conceptuales de la disciplina.

- Se fomenta en los alumnos la reflexión sobre sus prácticas de lectura como estudiantes universitarios de ingeniería. Se los guía para que piensen de manera más consciente sobre los tipos de textos que han leído y leen habitualmente en las asignaturas.
- Se presenta y sistematiza el libro de texto como género académico en una dinámica áulica “docente-clase completa” en la cual los docentes presentan, explican y familiarizan a los alumnos sobre las características de los libros de texto. Esta interacción docentes-alumnos transcurre principalmente a partir de las explicaciones orales de los docentes con apoyo visual y se fomenta en todo momento la participación de los alumnos.
- Se reflexiona sobre los propósitos sociales del libro de texto en la universidad, atendiendo a la situación de comunicación que da origen al género: a) propósito culturalmente reconocido; b) tipo de información que comunica y la situación de comunicación técnica-especializada que contextualiza al texto; c) escritores y lectores y las relaciones entre estos. Se hacen notar las características del contexto de producción y circulación de los libros de texto, incentivando a los alumnos a reflexionar sobre el rol de este género en el ámbito académico y el rol que ellos mismos asumen como lectores.
- Se muestra la organización global de los libros de texto. Se destacan aspectos lingüísticos e icónicos que contribuyen a señalar la organización, tales como títulos y subtítulos, gráficos y figuras, tipos y tamaños de letras y disposición general de la información.
- Se observan, se hacen notar y se identifican los aspectos léxico-gramaticales, discursivos y retóricos más relevantes que caracterizan a los libros de texto como género.
- Se lleva a cabo una lectura conjunta de libros de texto entre los docentes y los estudiantes en una dinámica que permite la lectura grupal del texto mediada por los docentes. Dicha dinámica es, en primer lugar, una interacción “docente-clase completa” y en segundo lugar, una metodología de trabajo entre los docentes y distintos grupos de alumnos. Se proporcionan consignas semiguías promoviendo el desarrollo autónomo.
- Se proponen instancias de lectura autónoma para que los alumnos aborden libros de texto sin la presencia de los docentes, extra clase.

6. Evaluación

Para la evaluación de nuestra propuesta, identificamos indicadores que den pauta del progreso de los estudiantes a partir del aprendizaje de la lectura basada en género para: a) aplicar los procedimientos y estrategias que toman lugar durante la lectura de libros de texto; b) abordar los contenidos presentados en las asignaturas; c) profundizar la identidad como miembros activos de la comunidad académica universitaria y el perfil profesional. Como se observa en la Tabla 2, se triangulan distintos instrumentos de evaluación¹¹.

¹¹ Al cierre de este trabajo, se han llevado a cabo observaciones y se han administrado cuestionarios y evaluaciones escritas en cada asignatura. Se prevé la implementación de otros instrumentos de evaluación hacia el final del segundo cuatrimestre del año 2016. Los datos obtenidos serán procesados en su conjunto una vez finalizado el año lectivo 2016.

Tabla 2*Instrumentos y procedimientos de evaluación de la propuesta didáctica*

Metodología Propuesta	
Qué se utiliza para evaluar (Instrumentos)	a) Observaciones no estructuradas de los docentes sobre lo que sucede en el aula. b) Cuestionarios semiguidados con preguntas abiertas y cerradas. c) Producción escrita de los estudiantes: parciales, prácticos y guías de trabajo.
Cómo se evalúa (Técnicas y procedimientos)	a) Durante y después de la clase, los docentes toman nota de lo observado en el aula: participación de los estudiantes, interacciones, acciones, actitudes, etc. b) Para las preguntas abiertas, los estudiantes pueden hacer comentarios y expresarse libremente. Para las preguntas cerradas, deben seleccionar posibles respuestas. Deben aplicar estrategias de meta-cognición y reflexión. c) Los docentes evalúan cuantitativa y cualitativamente el desempeño de los estudiantes.
Qué se evalúa (Dimensiones de análisis)	a) Participación y argumentación de los estudiantes en las actividades áulicas: capacidad de síntesis, relaciones, interacción de conceptos, etc. b) Las actitudes, perspectivas, percepciones, reacciones, y opiniones de los estudiantes sobre la pedagogía empleada; posicionamientos de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria y disciplinar. c) El dominio de los estudiantes respecto al contenido (conocimiento: teoría, conceptos) y la situación de comunicación (habilidad: lectura de libros de texto).
Quiénes evalúan	Los docentes de <i>Mecánica y Tecnología de Materiales e Inglés Técnico Nivel II</i> .
Dónde se evalúa	Todos los instrumentos de evaluación se administrarán en el aula.

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

El proyecto que hemos descripto en este trabajo se encuentra en ejecución; por lo tanto aún no se han implementado todos los instrumentos de evaluación y no se han procesado los datos recolectados. No obstante, a partir de nuestras observaciones y percepciones podemos decir que los avances realizados en el primer año de ejecución (2015) y en lo transcurrido en el segundo año (2016) han sido positivos. Fomentamos la participación de los alumnos y los incentivamos a expresar de manera espontánea sus percepciones e inquietudes acerca de la lectura de libros de texto, la importancia de abordarlos como alumnos universitarios, el valor del género para su formación universitaria y sus rasgos más distintivos.

También creamos espacios de diálogo para promover en los alumnos su posicionamiento como miembros de la comunidad universitaria y su perfil profesional. A partir de una mirada personal

de la dinámica del aula, percibimos que la modalidad de enseñanza basada en la pedagogía de género y en el trabajo colaborativo entre docentes de distintas asignaturas tiene un importante valor pedagógico y supone una innovación respecto de las prácticas tradicionales de las asignaturas de especialidad y las de Inglés en la Facultad de Ingeniería (UNRC), usualmente centradas, en el primer caso, en la enseñanza de contenidos disciplinares y en el segundo caso, en la enseñanza de estructuras gramaticales. Nuestra experiencia nos ha demostrado que las herramientas propuestas pueden ser transversalizadas a diferentes espacios curriculares. Asimismo, la propuesta de innovación nos permitió: a) sensibilizar a los alumnos sobre el propósito comunicativo, el rol social y los rasgos genéricos de los libros de texto; b) desarrollar en los alumnos la capacidad de reconocer y distinguir los libros de texto de otros géneros; c) acompañar a los alumnos en el desarrollo de saberes y competencias que propicien la lectura autónoma y d) fomentar en los alumnos la conciencia y el desarrollo de una identidad y sentido de pertenencia a la cultura académica de la universidad y de la disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazerman, C. (1994). System of genres and the enhancement of social intentions. En A. Freedman y P. Medway (Eds.), *Genre and new rhetoric* (pp. 79-101). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bhatia, V. (1993). *Analyzing genre: language use in professional settings*. Essex: Longman.
- _____ (2001). Analysing genre: some conceptual issues. En S. M. Hewing (Ed.), *Academic writing in context* (pp. 79-92). Birmingham: University of Birmingham Press.
- _____ (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Londres: Continuum.
- _____ (2012). Critical reflections on genre analysis. *Ibérica*, 24, 17-28.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. En C. Berkenkotter y T. Huckin. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication. Cognition/ Culture/ Power* (pp. 1-25). Hillside: Lawrence Erlbaum Associates.
- Christie, F. (1997). *Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture*. En F. Christie, y J.R. Martin (eds.), *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school* (pp. 134-160). Londres: Continuum.
- Cubo de Severino, L. (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- Dudley-Evans, T. (1994). *Genre analysis: an approach to text analysis for ESP*. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp.219-228). Londres: Routledge.
- _____ (1997). Genre: how far can we, should we go? *World Englishes*, 16(3), 351-358.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1999). Talking to students: metadiscourse in introductory coursebooks. *English for Specific Purposes*, 18(1), 3-26.
- _____ (2002). Genre: language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.

- _____ (2003). Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- _____ (2007). Genre pedagogy: language, literacy and L2 language instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions. *TESOL Quarterly*, 30(4), 693-719.
- _____ (2002). Genre and ESL reading: a classroom study. En A. M. Johns (ed.), *Genre in the classroom. Multiple perspectives* (pp. 121-141). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Johns, A. (1995). Genre and pedagogical purposes. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 181-190.
- Martin, J.R. (1984). Language, register and genre. En F. Christie (ed.), *Children writing: Reader* (pp. 21-29). Geelong: Deakin University Press.
- Martin, J. R. (1997). Analyzing genre. Functional parameters. En F. Christie, y J.R. Martin (eds.), *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school* (pp. 1-39). Londres: Continuum.
- Martin, J. R., y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Londres: Equinox.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Parodi, G. (2010). *Academic and professional discourse genres in Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Glasgow: Cambridge University Press.
- _____ (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2009). Worlds of Genre. Metaphors of Genre. En C. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 1-16). Colorado: Parlor Press.

LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y ORALES EN UN TALLER DE ESCRITURA ACADÉMICA. UN RECORRIDO POR SUS PUNTOS DE CONVERGENCIA Y DIVERGENCIA

María Pía Pasetti

Conicet – Celehis

Universidad Nacional de Mar del Plata

mpiapasetti@hotmail.com

Resumen

El Taller de Escritura Académica (TEA), desarrollado en la carrera de Letras en la Universidad Nacional de Mar del Plata, es un espacio destinado al análisis y producción de formatos textuales académicos, como la reseña, el artículo académico, el artículo de divulgación, proyecto de investigación, entre otros. Sin desatender las especificidades que presentan cada uno de estos tipos discursivos, todos ellos son abordados desde dos ejes, la lectura y la escritura, prácticas que entendemos constituyen un mismo proceso. En cuanto a la lectura, se propone un modo de leer que supone no solo procesar la información de los textos, sino también examinar sus aspectos compositivos, su estructura; en cuanto a la escritura, la concebimos como una práctica, como un proceso continuo de versiones perfectibles, por lo que auspiciamos el trabajo con borradores, versiones y planes textuales. Dentro de los requisitos para aprobar la cursada se encuentra la elaboración de cuatro trabajos prácticos obligatorios. Uno de ellos consiste en la confección de un artículo de divulgación sobre un tema libre, es decir, a elección del mismo estudiante, y el siguiente trabajo práctico obligatorio consta del desarrollo de una clase oral, de aproximadamente 10 minutos, sobre el mismo tema que se abordó en el artículo. En el presente trabajo cotejaremos y pondremos en relación estos ejercicios con el propósito de analizar los diversos modos en que los estudiantes organizan las estructuras de las exposiciones, la selección de contenidos que llevan a cabo en una y otra presentación, la elección del registro, entre otras cuestiones, para así indagar en las operatorias y estrategias que ponen en marcha a la hora de desarrollar un mismo tema bajo dos formatos diversos: uno escrito y otro oral.

Palabras clave: Escritura Académica - Oralidad - Taller

INTRODUCCIÓN

En esta presentación, nos proponemos comunicar una experiencia desarrollada en el Taller de Escritura Académica (TEA) de la Universidad Nacional de Mar del Plata.¹² El Taller constituye un espacio destinado al análisis y producción de formatos textuales académicos, como la reseña, el artículo académico, el artículo de divulgación, la ponencia, el proyecto de investigación, entre otros. Sin desatender las especificidades que presenta cada uno de estos tipos discursivos, todos ellos son abordados desde dos ejes, la lectura y la escritura, prácticas que entendemos constituyen un mismo proceso. En cuanto a la lectura, se propone un modo de leer que supone no solo procesar la información de los textos, sino también examinar sus aspectos compositivos, su estructura, lo que se vincula con lo que Daniel Cassany ha denominado “leer como escritor” (1995). En cuanto a la escritura, la concebimos como una práctica, como un proceso continuo de versiones perfectibles, por lo que auspiciamos el trabajo con borradores y planes textuales. La modalidad de taller, a partir de su dinámica interactiva y dialógica, constituye el ámbito más adecuado para llevar a cabo dichas propuestas.

Dentro de los requisitos para aprobar la cursada se encuentra la elaboración de un artículo de divulgación sobre un tema libre, es decir, a elección del mismo estudiante, y el desarrollo de una exposición académica oral, de aproximadamente 10 minutos, sobre el mismo tema que se abordó en el artículo. En la presente comunicación cotejaremos estos ejercicios con el propósito de analizar sus falencias y aciertos, y observar las estrategias que los estudiantes ponen en marcha a la hora de desarrollar un mismo tema bajo dos códigos distintos, uno escrito y otro oral. Cabe señalar que la inclusión de actos de oralidad dentro del programa del Taller tiene como fin que el alumno identifique e incorpore las normas y convenciones propias de los discursos académicos orales, en tanto, a lo largo de su carrera, se le demandará necesariamente la producción de este tipo de discursos.

Primeras etapas de la construcción de los textos: selección del tema, búsqueda de bibliografía y plan de escritura/guion

Como lo indicamos anteriormente, los estudiantes son quienes eligen la temática que abordarán en sus composiciones, aunque de todos modos se destina un espacio para consultarla, dado que, en ciertos casos, debe ser reformulada, ya sea por la amplitud o vaguedad que presenta. Así, si bien la elección es libre, los docentes guiamos y acompañamos esa búsqueda.

La decisión de que el tema sea libre se justifica por varias causas. En primer lugar, el Taller no recibe solo a estudiantes de Letras, sino también de otras carreras de Humanidades e inclusive de otras unidades académicas, por lo que el alumnado proviene de variadas y diversas disciplinas y, en consecuencia, presentan intereses disímiles. Esto se evidencia en la heterogeneidad de los temas que seleccionaron los alumnos en las últimas dos emisiones del Taller “2013 y

¹² Desde 2013 me desempeño como docente auxiliar en dicho espacio, junto con los doctores Aymar de Llano y Francisco Aiello. La asignatura surge en 1999 a partir de la iniciativa de las doctoras de Llano y Laura Scarano, y en sus comienzos constituía una materia optativa. Actualmente es obligatoria para la carrera de Licenciatura en Letras, aunque también recibe a estudiantes de otras carreras de la Facultad de Humanidades, e incluso, de otras unidades académicas.

2015”, entre los que se encontraron los siguientes: el repositorio institucional, la xenofobia en el naturalismo argentino, los mercados novohispanos, el arte contemporáneo, el fútbol en la literatura latinoamericana, la comedia de Lope de Vega, las enzimas, el manga japonés, la figura de Esteban Echeverría, la metaficción, entre otros. Otra de las razones se funda en el hecho de que el tema se mantiene en el trabajo siguiente “e incluso, en el trabajo final” por lo que consideramos fundamental que el asunto los convoque y entusiasme, con el fin de que la experiencia resulte más enriquecedora. Finalmente, cabe señalar que en todas las emisiones del TEA contamos con alumnos que se encuentran comenzando a escribir sus tesinas de grado, por lo que tener la posibilidad de elegir un tema vinculado con su trabajo de investigación les resulta sumamente provechoso.

Un momento previo a la elaboración de las presentaciones lo constituye la búsqueda de bibliografía sobre la temática elegida, etapa ineludible a la hora de construir un texto académico, dado el carácter dialógico de este tipo de discurso. El saber académico, en palabras de Hyland (2000), implica una “construcción colaborativa de conocimiento” (p. 343), razón por la cual estos textos deben referir, necesariamente, a investigaciones previas.

En el proceso de búsqueda bibliográfica se les solicita a los alumnos que registren las fuentes de donde extraen la información con el fin de poder contextualizarla, cuestión que consideramos clave y necesaria para abordar de modo pertinente un texto académico. En este sentido, advertimos una debilidad en el tipo de lectura que se auspicia, en general, en la Universidad, en tanto el uso indistinto de fotocopias, ya sea de libros o capítulos de libros, artículos, actas o partes de un texto más extenso, propicia una lectura fragmentaria y descontextualizada que no favorece las exigencias de lectura universitaria (Narvaja de Arnoux, Di Stéfano y Pereira, 2002). Al mismo tiempo, el contacto con materiales despojados de las fuentes de donde provienen priva a los lectores de contexto y paratexto, los cuales permiten ubicarse frente al texto para, de ese modo, regular su abordaje (Carlino, 2001). Por estas razones, solicitamos, tanto en este como en cada rastreo bibliográfico llevado a cabo por los alumnos, el detalle pormenorizado de los materiales consultados.

Los estudiantes exploran distintos textos con el fin de investigar sobre el tema elegido. Para tal fin, se les propone una serie de estrategias de lectura que les permita discriminar las ideas centrales de las secundarias y, siguiendo a Lucía Natale (2007), podrían reunirse en tres grandes grupos: 1- anticipar el contenido del texto o del documento a partir del rastreo y análisis de los elementos paratextuales; 2- subrayar los textos y “escribir la lectura”, con el fin de seleccionar y jerarquizar la información más relevante y 3- tomar notas y confeccionar diagramas, mapas conceptuales, resúmenes o fichas (Natale, 2007, p.127).

Finalmente, una vez relevado el material bibliográfico, se propone como paso siguiente la elaboración de un plan de escritura previo a la composición del artículo, con el objetivo central de organizar las ideas, el contenido y la estructura del texto. Para ello, partimos de la propuesta de Scarano y de Llano (2012), quienes recomiendan la técnica del torbellino de ideas o *brainstorming* con el propósito de enunciar los conceptos, ejes temáticos o nociones que se quieren tratar en los escritos, superar el bloqueo que impone la página en blanco y activar el inicio de la escritura.

Una vez registrados, en forma caótica, los primeros enunciados se sugiere darles un orden jerárquico, lo que da como resultado un esquema que orientará el primer borrador del texto.

En cuanto a la exposición oral, proponemos la confección de un guion para organizar las ideas que se pretenden desarrollar. Este consiste en la elaboración de un esquema que de cuenta de los núcleos temáticos, su orden y progresión, con el objetivo de mantener la continuidad del discurso y no improvisar. Asimismo, se recomienda que no redacten la presentación de modo completo para evitar, en el momento de la exposición, su lectura.

El artículo de divulgación

Los textos, como bien lo señalan Narvaja de Arnoux, Di Stéfano y Pereira (2002), poseen una dimensión enunciativa por la cual, en función de la situación comunicativa para la que fueron previstos, presentan un modo particular de construcción del enunciador, del referente y del enunciatario, al mismo tiempo que responden a características genéricas vinculadas con prácticas discursivas histórica y socialmente determinadas. En cuanto al artículo de divulgación, su objetivo principal es difundir un conocimiento a un público no especializado y, en general, es escrito por investigadores y científicos que, paralelamente a la redacción y publicación de artículos académicos, se proponen ampliar la difusión de sus resultados a una audiencia mayor, motivo por el cual sus vías de circulación son revistas de difusión e interés general o los múltiples formatos del periodismo especializado. Por estas razones, en relación con el artículo académico, presenta un registro de lenguaje más llano y accesible, evita una rigurosa argumentación “en tanto su objetivo principal es difundir los aspectos centrales de un determinado tema” y su estructura es más laxa.

A partir de este recorrido sobre dicho tipo discursivo, expondremos las particularidades que presentaron los artículos de divulgación confeccionados por los estudiantes en las dos últimas emisiones del TEA. En primer lugar, destacamos fundamentalmente la pertinencia de los títulos elegidos y los párrafos introductorios de sus textos, en tanto evidencian la intención de captar el interés de un posible enunciatario, lo que en este tipo discursivo constituye una cuestión relevante. Algunos de los títulos fueron los siguientes: “Un nuevo desafío para las universidades” (sobre el repositorio institucional), “Escritores de sueños” (sobre el fútbol en la literatura latinoamericana), “Ser un romántico” (sobre Esteban Echeverría) y “Entrar y salir de la ficción: el lector en su laberinto” (sobre la metaficción). Estos títulos no solo denotan si no que implican un campo de sugerencia connotativo.

Con respecto a los párrafos de encabezamiento, el predominio de ciertas estrategias nos permite reunir las producciones en tres grupos. El primero está compuesto por aquellos textos cuyos párrafos introductorios presentan el tema de un modo general, como lo observamos en el siguiente ejemplo correspondiente al artículo “Escritores de sueños”, sobre el fútbol en la literatura latinoamericana:

El fútbol atraviesa innumerables barreras. Supera fronteras. No discrimina condición social, etnia o religión. Y no escapa a ninguno de los ámbitos del conocimiento. Filósofos, sociólogos, historiadores, científicos, todos caen rendidos a sus pies. Los escritores no son la excepción. Sobre todo aquellos

nacidos en Latinoamérica, donde se vive el fútbol como un ritual sagrado, una marca de identidad imborrable para los pueblos.

Para la introducción de su artículo, el enunciador comienza con un tema de carácter general y abarcador, conocido por todos, para posteriormente delimitarlo y acotarlo a su objeto de interés: la relación entre el fútbol y los escritores latinoamericanos, entre el fútbol y la literatura de Latinoamérica. Cabe señalar que este tipo de inicio fue el predominante en los artículos de divulgación producidos por los estudiantes.

Un segundo grupo lo constituyen aquellas producciones en las que los párrafos inician con la descripción de una escena hipotética o imaginaria, recurso que se observa en el siguiente ejemplo que forma parte del artículo sobre metaficción, “Entrar y salir de la ficción: el lector en su laberinto”:

Un papel de regalo a medio romper cubre la tapa del libro. Sin embargo podemos advertir parte de las imágenes de la ilustración. Nos deshacemos del papel y la tapa nos muestra a una niña sosteniendo un libro cuya tapa tiene la imagen de una niña sosteniendo un libro cuya tapa y así hasta el infinito. Todavía no traspasamos el umbral de la portada y el libro ya nos desacomodó. Este texto le exige al lector correrse del sitio conocido, ubicarse en otro lugar. Diferente y extraño. Somos extranjeros en un espacio de lectura inexplorado. Si el argumento deja de ser el eje del texto, ¿qué nos depara la lectura de un libro que parece aún no haber comenzado? Se desarticula el lugar del lector no solo porque el procedimiento narrativo es diferente sino, también, porque sacude el modo habitual de leer. De esta manera ingresamos a *El libro en el libro en el libro* de Jörg Müller, texto que propone la posibilidad cierta de vivenciar la experiencia de lectura como un juego donde las reglas se reinventan junto con los modos de leer.

En este caso, el inicio está compuesto por una situación imaginaria de la que, hipotéticamente, forma parte el sujeto de la enunciación. A partir de la escena de lectura que se plantea en las primeras líneas, y el efecto que genera el libro en cuestión, se contextualiza y presenta el tópico del artículo, la metaficción.

Finalmente advertimos un tercer grupo que se halla constituido por los textos cuyo primer párrafo comienza con una pregunta retórica, tal es el caso del artículo “La comedia de Lope de Vega. Hacia el cambio de siglo”, en el que se apela a dicho recurso con el propósito de introducir la temática:

¿Cómo hacer de una obra teatral un viaje sin retorno? Hay un camino trazado en la vida de Lope Vega que puede ser reconstruido a partir de las comedias compuestas por el autor. En esta ocasión nos detendremos a pensar en los últimos quince años del siglo XVI y los primeros treinta del siglo XVII, momento de desbordamiento literario en el cual nace el teatro moderno.

Los tres tipos de inicios señalados “presentación general del tema, descripción de una situación imaginaria o hipotética, empleo de preguntas retóricas” fueron los que predominaron en los artículos de divulgación. Los autores apelaron a estos recursos con el fin de captar el interés y la atención de los posibles lectores, lo que constituye uno de los objetivos de este tipo textual.

Cabe destacar, dentro de las fortalezas de los artículos, el uso de estrategias propias del discurso explicativo, como la ejemplificación, definición, analogía, comparación, entre otras, y su

presencia indica el reconocimiento, por parte de quienes enuncian, de un destinatario que no se halla necesariamente familiarizado con la temática presentada; es decir, el tipo de enunciatario que presupone este género académico. Asimismo, aunque dicho formato textual no exija una estructura estandarizada o rígida, los textos compuestos por los estudiantes presentan una estructura en cuanto a los contenidos desarrollados, lo que evidencia la productividad del plan de escritura elaborado previamente.

En cuanto a las falencias y debilidades que detectamos en los textos, encontramos que gran parte de los errores predominantes se debe a una transgresión de las normas lingüísticas. Entre ellos cabe destacar la oscilación permanente entre tiempos verbales diversos, fundamentalmente entre el tiempo presente y el pretérito perfecto del indicativo; un uso erróneo de la puntuación, en especial, de la coma y de los dos puntos; y un empleo incorrecto de los gerundios, lo que se acrecienta a partir del uso excesivo que hacen de ese verboide. Asimismo, advertimos falencias como la omisión de conectores o un uso incorrecto de estos (por ejemplo, emplear conectores contrastivos cuando no introducen ningún cambio en la orientación argumentativa con respecto al segmento anterior); oraciones que no presentan verbo; falta de concordancia entre sujeto y predicado, entre otras.

A partir de lo examinado, entendemos que los aciertos y fortalezas de las producciones realizadas por los estudiantes -títulos e introducciones que intentan ser atractivos y convocantes, empleo de recursos explicativos- indican que reconocieron las características genéricas del artículo de divulgación y lograron identificar el modo particular en el que se construyen las categorías de enunciador, referente y enunciatario en este tipo discursivo, su situación retórica. Con respecto a los errores relevados, demuestran que los alumnos, en su mayoría, no respetaron las exigencias léxicas y sintácticas ni los recursos cohesivos que demanda la elaboración de un texto, lo cual genera que no logre ser percibido como una verdadera unidad de significado. A propósito de esto, coincidimos con Claudia Toledo (2007) cuando plantea que, en general, el escritor descuida dichas exigencias, ya sea porque es inexperto y no domina las convenciones del discurso o porque la cantidad de decisiones que debe tomar al textualizar hacen que centre su atención solo en garantizar la continuidad de sentido (Toledo, 2007, p.156). Consideramos preponderante fomentar que los alumnos atiendan y tomen conciencia sobre dichas cuestiones, no solo porque contribuyen a la coherencia y organización interna de los textos, sino también porque un mayor conocimiento de la escritura y sus normas permitirá aprovechar y explotar la potencialidad epistémica que posee esta práctica.

La exposición oral

El trabajo práctico obligatorio posterior a la elaboración del artículo de divulgación consiste en el desarrollo de una exposición oral, de aproximadamente 10 minutos, sobre la misma temática que abordaron en el artículo. Cabe señalar que constituye un tipo de oralidad elaborada, esto es, que requiere necesariamente para su realización instancias previas de lectura y escritura. Sin embargo, no se espera que el ejercicio consista en una mera transcripción del código escrito al código oral, en tanto ambos presentan normas, convenciones y lógicas disímiles. Por ejemplo,

en la oralidad, la repetición adquiere una función relevante, en tanto permite fijar contenidos, al mismo tiempo que emergen cuestiones ausentes en el código escrito, como la gestualidad, entonación o inflexiones de la voz, las cuales contribuyen a la construcción del discurso. Asimismo, nociones centrales para la escritura como oración o párrafo, no son determinantes para la normativa de la oralidad (Scarano, de Llano, 2012, p.77). La exposición debe simular ser una clase universitaria, motivo por el cual se espera que no constituya solo una transmisión de información sino que establezca con el oyente un contrato de tipo cognitivo, esto es, que hagan saber o conocer algo a su destinatario.

Junto a la preparación del guion o esquema ya mencionado, recomendamos el uso de recursos y materiales auxiliares, tradicionales y digitales, con el fin de que los empleen como herramientas pedagógicas para complementar el discurso. Se sugieren dichos apoyos ya que permiten disminuir la ansiedad del orador, en tanto puede concentrar su atención en otra actividad complementaria fuera de la de hablar, al mismo tiempo que estimulan el interés de los oyentes, cooperan con la comprensión de las ideas expuestas, simplifican la información, destacan los aspectos principales, entre otras funciones (Scarano y de Llano, 2012).

Al momento de las presentaciones se les entrega a los alumnos una grilla mediante la cual evalúan las exposiciones de sus compañeros, que cuenta con los siguientes ítems: introducción, organización de la exposición o estructura, selección de contenidos, conocimiento del tema, manejo del tiempo, estilo discursivo, gestos y manejo de la voz, empleo del material auxiliar, conclusiones y observaciones generales. El objetivo de ello es doble: por un lado, que reconozcan los elementos centrales de un acto de oralidad, los cuales, en la grilla, aparecen discriminados y, por otro, se espera que la evaluación de las presentaciones ajenas contribuya a que identifiquen criterios para revisar las propias, en tanto el desarrollo de una posición crítica frente al trabajo de terceros contribuye, inevitablemente, al desarrollo de una posición crítica frente al trabajo propio. Cabe señalar que las exposiciones se realizan hacia el final del cuatrimestre, por lo que las reservas y reticencias que presentaban los estudiantes a la hora de evaluar las producciones de los otros, en esta instancia ya han sido superadas.

La capacidad para hablar en público constituye una combinación de características innatas y adquiridas. La preparación del orador consiste en saber ordenar sus ideas, encontrar un modo adecuado de presentación y exposición y lograr expresarlo satisfactoriamente (Scarano y de Llano, 2012). En este sentido, resulta central el posicionamiento del expositor, de quien depende en gran medida el éxito de la presentación. La mayoría de las exposiciones pudo desarrollarse de modo completo, esto es, salvo unas pocas excepciones, cumplieron con el tiempo pautado. Los casos en los que la presentación se interrumpió fueron a causa de inseguridades del orador que, luego de unos minutos, retomó nuevamente el discurso.

Destacamos que en las exposiciones no se mostraron dificultades en cuanto al conocimiento del tema por parte del orador, quien lo trató de modo pertinente y adecuado, en relación con el contexto situacional. Para ello, en la mayor parte de las presentaciones se apeló a recursos explicativos y se presentó un uso del lenguaje acorde con el destinatario presupuesto.

La mayor parte de las falencias y debilidades se encontraron en las formas y modalidades de la exposición. Entre estas, señalamos la limitación de vocabulario y el uso de muletillas, lo que atentó contra la claridad expositiva y explicativa esperada. Asimismo, hubo casos en los que el orador memorizó la presentación, lo que provocó un efecto de poca empatía con la audiencia y artificialidad en el discurso.

En cuanto al uso de materiales auxiliares, las copias tradicionales y/o los libros tuvieron preeminencia en la mayor parte de las exposiciones. Con excepción de unos pocos casos, no fueron utilizados de modo satisfactorio dado que en general solo fueron entregados al público sin un análisis o comentario complementario, por lo que no lograron aportar ningún aspecto significativo a la comunicación. En una de las exposiciones se apeló al recurso del *Power Point*, pero también presentó falencias, en tanto las diapositivas fueron leídas en lugar de ser expuestas, por lo que tampoco constituyó un verdadero aporte.

Si bien hubo presentaciones en las que se pudo reconocer una clara estructura y ordenamiento, en general mostraron, en este aspecto, una debilidad. La ausencia de un guion o esquema, actitud que atribuimos a una falsa creencia que homologa oralidad con improvisación, generó como resultado un discurso sin seguimiento lógico, de ahí que se observara un desvío temático hacia cuestiones secundarias. En otros casos, el conflicto se produjo en los finales de las exposiciones, dado que ciertas presentaciones se detuvieron abruptamente, lo cual provocó un efecto de incompletud.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de la comunicación recorrimos las debilidades y aciertos que presentaron los artículos de divulgación y las exposiciones académicas orales producidas por estudiantes del Taller de escritura académica de la UNMDP. Si bien las producciones corresponden a códigos diferentes, uno escrito y otro oral y, por lo tanto, poseen reglas y lógicas particulares, detectamos ciertas cuestiones que nos permiten aventurar una serie de consideraciones comunes.

En ambos casos, advertimos que los estudiantes lograron reconocer e identificar de modo satisfactorio y pertinente la situación comunicativa de los textos. Esto se evidencia en la presentación del tema, en la que predominó un registro expositivo y explicativo; en el posicionamiento de los sujetos como enunciadores competentes y especializados en la temática; en el reconocimiento del destinatario como un sujeto no necesariamente conocedor del asunto y en el objetivo principal de los discursos: difundir y explicar el tema en cuestión.

En cuanto a las dificultades y problemáticas encontradas, si bien no son homologables, en tanto corresponden a dos códigos distintos, en ambos casos se vinculan con un desconocimiento de las normas y convenciones propias de la oralidad y la escritura. Su incorporación y uso correcto constituye una cuestión capital a atender, fomentar y trabajar en el ámbito académico, en tanto el conocimiento de dichas normas y convenciones se traducirá en la producción de textos claros, rigurosos y coherentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Buenos Aires.
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Hyland, K. (2000). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Natale, L. (2007). Buscar información. En I. Klein (Coord.), *El taller del escritor universitario* (pp. 117-127). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Scarano, L. y de Llano, A. (2012). *Saberes de la escritura. Géneros y convenciones del discurso académico*. Mar del Plata: Martín.
- Toledo, C. (2007). Controlar la cohesión, una de las tareas del escritor. En I. Klein (coord.), *El taller del escritor universitario* (pp. 156-168). Buenos Aires: Prometeo Libros.

EL INFORME PSICOPEDAGÓGICO. CONTRIBUCIONES PARA UNA CARACTERIZACIÓN DESDE LA TEORÍA DE GÉNERO

Graciela Placci

gracielaplacci@gmail.com

Ivone Jakob

ijakob@hotmail.com

Pablo Rosales

pablounrc@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

El trabajo se enmarca en una investigación que se orientó al estudio de la escritura profesional desde la perspectiva de los psicopedagogos en ejercicio y de los docentes universitarios que forman a estos profesionales. Se asume que las prácticas de escritura son prácticas sociales, y que las profesiones construyen prácticas distintivas de escritura, cuyo análisis se vuelve necesario a fin de considerar su enseñanza en el ámbito universitario. Para acceder a las prácticas de escritura en las que participan los profesionales del campo psicopedagógico, se han realizado entrevistas a psicopedagogos que se desempeñan en ámbitos diversos (educativo formal, salud y comunitario), y con diferentes años de antigüedad en la profesión. Así mismo, se entrevistó a docentes de materias específicas de la carrera para explorar su perspectiva acerca de la escritura profesional y para evaluar el lugar que ocupa su enseñanza durante la formación de grado. Los datos así obtenidos fueron sometidos a un análisis cualitativo. Los resultados alcanzados permiten afirmar, entre otras cosas, que el “informe psicopedagógico” es la clase de texto que con mayor frecuencia declaran elaborar los psicopedagogos entrevistados. En función de ello, y en base a los aportes de la Teoría de Género, se ha avanzado en la caracterización del género “informe psicopedagógico” a partir de antecedentes bibliográficos y del análisis de textos ejemplares. En esta comunicación interesa compartir esa caracterización, atendiendo al propósito social, la estructura discursiva y las secuencias textuales identificadas en ese género. Esta identificación de patrones retóricos y características léxico-gramaticales del informe psicopedagógico resulta un componente imprescindible para el desarrollo de una secuencia didáctica (que se prevé concretar) destinada a alumnos avanzados de la carrera y orientada a la promoción de aprendizajes vinculados a la producción escrita de informes psicopedagógicos.

Palabras clave: Escritura Profesional - Informe Psicopedagógico - Teoría de Género - Universidad - Psicopedagogía

INTRODUCCIÓN

El trabajo se enmarca en dos proyectos de investigación. Uno de ellos se orientó al estudio de la escritura profesional desde la perspectiva de los psicopedagogos en ejercicio y de los docentes universitarios que forman a estos profesionales¹³. El otro, actualmente en curso, enfoca el estudio de una experiencia de asesoramiento para la enseñanza de la escritura de un género profesional en el marco de una asignatura del último año de la Licenciatura en Psicopedagogía, en la que los alumnos desarrollan sus prácticas pre profesionales¹⁴. En ambos proyectos se asume que las prácticas de escritura son prácticas sociales y que las profesiones construyen prácticas distintivas de escritura, cuyo análisis se vuelve necesario a fin de considerar su enseñanza en el ámbito universitario.

Para acceder a las prácticas de escritura en las que participan los profesionales del campo psicopedagógico se han realizado entrevistas a psicopedagogos que se desempeñan en ámbitos diversos y con diferentes años de antigüedad en la profesión. Asimismo, se entrevistó a docentes de materias específicas de la carrera para explorar su perspectiva acerca de la escritura profesional y para evaluar el lugar que ocupa su enseñanza durante la formación de grado. Los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis cualitativo.

Los resultados alcanzados permiten afirmar, entre otras cosas, que el “informe psicopedagógico” es la clase de texto que con mayor frecuencia declaran elaborar los psicopedagogos entrevistados. En función de ello interesa avanzar, desde los aportes de la Teoría de Género, en la caracterización del género “informe psicopedagógico” a partir de antecedentes bibliográficos y del análisis de textos ejemplares, elaborados por estudiantes avanzados y profesionales de la psicopedagogía.

La identificación de patrones retóricos y características léxico-gramaticales del informe psicopedagógico resulta un componente imprescindible para el desarrollo de una secuencia didáctica (que se prevé concretar), destinada a alumnos avanzados de la carrera y orientada a la promoción de aprendizajes vinculados a la producción escrita de este género en particular.

El propósito de esta comunicación es compartir los avances logrados respecto de esa caracterización, atendiendo a las declaraciones de las profesionales que fueron entrevistadas y considerando particularmente los informes elaborados por estudiantes al finalizar sus procesos de práctica preprofesional en instituciones de educación formal¹⁵. El análisis se orienta a identificar el propósito social, la estructura discursiva y las secuencias textuales que le son propios.

¹³ Proyecto: La escritura profesional y su enseñanza en el ámbito universitario. Directora: A. Vázquez. Co directora: I. Jakob. Aprobado y subsidiado por SeCyT “ UNRC. Período: 2012 - 2015

¹⁴ Proyecto: Asesoramiento para la enseñanza de la lectura y escritura en diferentes niveles del sistema educativo. Directora: I. Jakob. Co director: P. Rosales. Aprobado y subsidiado por SeCyT “ UNRC. Período: 2016 - 2018

¹⁵ En la asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación, correspondiente al 5to año de la Lic. en Psicopedagogía de la orientación en educación (UNRC).

1. La enseñanza de la escritura profesional

En la última década se han puesto en marcha acciones que involucran a instituciones, docentes y estudiantes en la empresa común de desarrollar habilidades de producción escrita académico-profesional; se trata de experiencias particulares que manifiestan el compromiso de investigadores y profesores universitarios con la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas letradas de cada dominio disciplinario. Estas experiencias consideran a la escritura vinculada a ámbitos profesionales específicos como un objeto de enseñanza, es decir, como un contenido a la par de los demás contenidos a ser comunicados (Cassany y Morales, 2009; Castaño y De la Fuente, 2013; Kelly, Bazerman, Skukauskaite y Prothero, 2010; Mazzacaro y Oliva, 2012; Muschietti y Vitali, 2012; Novo y Novo, 2012; Natale, 2013; Stagnaro, Camblong y Nicolini, 2012; Stagnaro y Representação, 2012).

Por cierto, las acciones docentes universitarias no agotan las posibilidades de aprendizaje de la escritura profesional. Las competencias necesarias para escribir en la profesión se adquieren, como afirman Bach y López (2011), en distintos contextos y en diferentes momentos, no solamente en el ámbito académico ni en una única formación inicial, ni tampoco exclusivamente en el espacio acotado por las disciplinas universitarias. Estas autoras se refieren a la confluencia de tres contextos en compleja interacción, el académico, el del sector profesional y el específico del centro de trabajo particular como espacios de aprendizaje letrado. Se trata del desarrollo de nuevas competencias comunicativas que se integran a las ya adquiridas en el ámbito académico y en las prácticas profesionales, tornándose así borrosa la distinción entre el espacio de creación de conocimiento y formación y el de aplicación de la formación recibida.

En una dirección complementaria, Camps Mundó y Castelló Badía (2013) asumen tres supuestos para la enseñanza de la escritura profesional: reconocer la especificidad de los géneros científicos profesionales; reconocer la especificidad de los géneros educativos académicos; asumir que en la universidad conviven ámbitos discursivos diversos al mismo tiempo que interrelacionados. Las autoras recomiendan configurar situaciones de enseñanza en las que los estudiantes hagan uso de los géneros propios de campos profesionales específicos, aunque por concretarse en entornos académicos no deben confundirse con los propiamente profesionales.

2. Categorías de la Lingüística Sistémica Funcional para contribuir a una caracterización de género del Informe Psicopedagógico

La Lingüística Sistémica Funcional (LSF) (Halliday, 1994) reconoce al lenguaje como una herramienta comunicativa, una práctica social en la cual se construye el ser individual y el ser social. El nombre “sistémica funcional” se debe a que esta teoría considera al lenguaje como un sistema de recursos lingüísticos disponibles a partir de los cuales los usuarios eligen opciones para expresar sus significados; a la vez, los diferentes significados expresados a través del sistema lingüístico cumplen diferentes funciones comunicativas (Eggins, 2001; Halliday, 1994; Halliday y Hasan, 1990). Desde esta perspectiva, los hablantes de una lengua tienen a su disposición una serie de alternativas para comunicarse en diferentes contextos sociales y con propósitos sociales particulares a partir de la materialización de tres tipos de significados: el *ideacional* o *experiencial* (relacionado con el *campo* o tema, que permite a los usuarios interpretar y organizar su experiencia y conocimiento del mundo); el *interpersonal* (relacionado con el *tenor* de las

relaciones sociales de los interlocutores tales como relaciones de poder y/o familiaridad); y el *textual* (relacionado con el *modo* de la comunicación, o sea, cómo se organiza la información en el texto y cómo se presenta el flujo de la información por medio del lenguaje oral o escrito). La presencia simultánea de cada uno de estos significados en el texto es necesaria para que el lector oyente comprenda cada uno de ellos y, a su vez, al mundo que lo rodea (Halliday, 1994; Halliday y Mathiessen, 2004).

Para una caracterización de género, el enfoque lingüístico sistémico funcional identifica los propósitos de la comunicación propios de los diferentes géneros y las características lingüísticas y discursivas que sirven en determinadas funciones (Halliday y Martin 1993; Martin, 1992 y 1999; Martin, Mathiessen y Painter, 1997). Desde esta perspectiva, el género es definido como un proceso o actividad social orientada a un objetivo organizado en etapas. Este proceso se caracteriza por su carácter secuencial, interactivo y orientado a un propósito (Martin y Rose, 2008). Así, cada género responde a un propósito social específico y tiene una estructura propia que lo distingue de otros géneros, en la que se pueden identificar ciertas “etapas” o “secuencias” orientadas al propósito del género. Estas etapas, a su vez, se materializan por medio de recursos lingüísticos (léxico-gramaticales) distintivos.

La pedagogía del género intenta identificar los patrones retóricos amplios de los diferentes géneros y las características lingüísticas (léxico-gramaticales) específicas de cada uno de estos patrones. A través de la identificación de estas características típicas de los géneros, los docentes pueden brindar a sus alumnos acciones pedagógicas claras, tanto a nivel de la oración como a nivel de la macro-estructura del texto, para ayudarlos en la comprensión y producción de textos afines a la audiencia en cuestión (Hyland, 2003). Desde esta perspectiva, el aprendizaje de los géneros debe basarse en una toma de conciencia explícita de las características del lenguaje, ya que existe una relación íntima entre el lenguaje y las funciones sociales del mismo (Halliday, 1994; Hyland, 2003; Martin, 1999).

En referencia al género “Informe Psicopedagógico”, que concierne específicamente a este trabajo, se presenta a continuación una caracterización detallada del propósito social, estructura discursiva y secuencias textuales identificadas en este género.

3. Los informes psicopedagógicos en el ámbito de la educación formal. Caracterización del género y organización discursiva.

Consideramos en esta ocasión a un tipo de Informe psicopedagógico: el vinculado a una intervención específica, orientada a la valoración de las conductas o de la situación cognitiva y/o subjetiva de un sujeto “escolar” que evidencia, en opinión de los adultos que lo rodean, dificultades en el proceso de aprendizaje en contextos educativos formales. Además, son textos que informan sobre prácticas profesionales insertas en el ámbito educativo (en el mismo centro escolar o en dependencias oficiales del sistema); es decir, no estamos considerando los informes que se escriben a partir de prácticas de asistencia individual en ámbitos de la salud (consultorios, por ejemplo).

a) Caracterización del género “Informe Psicopedagógico”

Expondremos a continuación algunos de los rasgos centrales de las prácticas de escrituras de informes psicopedagógicos en ámbitos educativos y las posibilidades y límites para su enseñanza. Los rasgos que se han seleccionado para su transmisión provienen, por un lado, de la descripción de estas prácticas a las que se arribó en dos estudios complementarios¹⁶ (Bergesse, 2015; Vázquez, Jakob, Rosales y Pelizza, 2014), y por otro lado, en función de las posibilidades de su enseñanza en una cátedra del ciclo profesional de la carrera. Los datos surgen del análisis de entrevistas semiestructuradas a 14 psicopedagogas que se desempeñan en distintos ámbitos de actuación laboral y con diferente antigüedad en el ejercicio de la profesión.

La clase de texto que está presente en todas las entrevistas es el *informe*, siendo además el escrito que más variedades internas tiene. Este dato ha conducido a seleccionar no solo esta clase textual para caracterizarla en profundidad y definir los rasgos que podrían convertirse en objeto de enseñanza, sino que también ha permitido identificar una asignatura en la que podría desarrollarse su enseñanza. A continuación, presentaremos el estado de avance al que hemos arribado en el primer nivel de descripción de las prácticas de escritura de informes tal como las describen las profesionales entrevistadas.

El tema del Informe (categoría *Campo* dentro de la teoría de género): el informe psicopedagógico habitualmente tiene como referente a un sujeto/alumno en particular. El informe puede referirse a toda la trayectoria escolar del alumno en un nivel educativo, puede ser un informe anual o remitir a un área curricular en particular o al seguimiento de las adaptaciones curriculares efectuadas para su enseñanza, al seguimiento de las competencias adquiridas o a la valoración cognitiva o psicopedagógica de las habilidades y conocimientos del alumno.

La audiencia y los propósitos comunicativos del Informe (categoría *Tenor* dentro de la teoría de género): los circuitos que estos informes recorren pueden limitarse al interior del establecimiento educativo o abarcar otras dependencias del sistema escolar (otras escuelas, también otros niveles del sistema de mayor jerarquía), profesionales externos al sistema, o agentes de organizaciones gubernamentales o judiciales.

En relación con los diversos propósitos que persiguen los textos, en buena parte de las prácticas relevadas los textos remiten a *informar* acerca de sujetos o situaciones a los distintos destinatarios. Esta acción de informar puede servir para controlar o efectuar el seguimiento de conductas para la posterior toma de decisiones internas o externas a la institución. Las profesionales escriben informes para los directivos de las instituciones en las que trabajan, pero también para sus docentes, para órganos superiores del sistema (inspección) o directivos de otros establecimientos educativos. En ocasiones se escribe para otros profesionales consultados por los padres de los alumnos o bien pertenecientes a circuitos institucionales de educación, de salud, de la justicia (psicólogos, psicopedagogos, neurólogos, médicos, jueces).

¹⁶ El primero forma parte de un proyecto llamado “La escritura profesional y su enseñanza en el ámbito universitario”, dirigido por Alicia Vázquez (SeCyT-UNRC). El segundo proviene de una beca de investigación otorgada a Giuliana Bergesse (dirigida por Ivone Jakob y codirigida Pablo Rosales) llamado “Las prácticas de escritura en el ámbito de la psicopedagogía. Concepciones de profesionales y formadores” (SeCyT-UNRC).

Al ingresar en distintos circuitos y con diferentes destinatarios el informe ve modificado sus propósitos. Las profesionales entrevistadas destacan recurrentemente el cuidado especial puesto en el lenguaje con el que está redactado, ya que ello tiene efectos sobre la imagen del alumno que obtienen quienes leen los textos. Estas variaciones en cuanto a los destinatarios y circuitos imprimen diferencias en cuanto a la complejidad del contenido, la cantidad de información, la generalidad o la especificidad de la misma y el lenguaje usado, de carácter más técnico o más genérico.

Por otra parte es preciso distinguir otros lectores, diferentes a los que se piensan como receptores finales, que de algún modo determinan el lenguaje y hasta el envío o no del texto a esos destinatarios. Así, por ejemplo, textos destinados originalmente a profesionales o directivos de otras instituciones se ponen también a disposición de los padres del alumno sobre el que versa el informe, de modo tal que ellos también tienen acceso al contenido de ese texto y juegan el papel de emisarios o mediadores entre el autor y los destinatarios originales.

Esta circunstancia influye en el lenguaje que se utiliza en los informes sobre los alumnos (una de las entrevistadas manifiesta que también los alumnos suelen conocer los informes que exponen su situación a otros actores). En otros casos, las psicopedagogas suelen suministrar sus textos a ciertos lectores “autorizados” (por ellas) para que les realicen observaciones, sugerencias, etcétera. Llegado el caso, si estos lectores tienen algún nivel jerárquico por sobre el profesional y si el contenido del texto remite a información del establecimiento educativo, el lector ejerce la autoridad de permitir o no la publicación o el envío del escrito. Ya no se trata entonces de un lector “autorizado” por la profesional sino por la organización institucional misma, esto es, con autoridad institucional.

En el caso de la asignatura seleccionada, los destinatarios serían principalmente directivos y docentes del establecimiento educativo en la que la estudiante de psicopedagogía desempeña sus prácticas. También es necesario destacar que los docentes de la cátedra son lectores y evaluadores del escrito.

Presentación del Informe (categoría *Modo* dentro de la teoría de género): el informe se presenta como un texto con considerable nivel de formalidad y uso de vocabulario con ciertas precisiones técnicas, sin dejar por ello de considerar a destinatarios que en ocasiones no son especialistas. Representarse adecuadamente al destinatario y conseguir el efecto deseado es de suma importancia, según manifestaron algunas profesionales en las entrevistas, por el efecto negativo que este aspecto puede implicar (consecuencias tales como no conseguir una prestación por una mutual, no lograr que se prosiga con una acción judicial, o contribuir a la generación de expectativas educativas que confirmen los fracasos escolares y depositen la responsabilidad por los mismos en los alumnos, por ejemplo). En el caso de los informes que tienen que presentar los alumnos en el marco de la asignatura Práctica Profesional, las consecuencias suelen ser algo más acotadas, pero igualmente se requiere mucho cuidado en tanto afecta la imagen del sujeto que construyen sus docentes y eventualmente sus padres.

Las fuentes a partir de las cuales se escribe son diversas y abarcan los registros de información empírica (notas a partir de observaciones, entrevistas, etc.), textos académicos de la especialidad, consultas a otros profesionales y datos o textos elaborados por otros (docentes,

otros profesionales). Los tiempos y espacios para la escritura son predominantemente extra institucionales. Los escritos se producen de manera individual. Entre los procesos puestos en marcha para escribirlos se destacan distintos grados de planificación del escrito, la consulta a fuentes diversas, la textualización, con especial referencia al cuidado en el uso del lenguaje y revisiones frecuentes. Las psicopedagogas entrevistadas reconocen como necesarias las siguientes habilidades para escribir: representación adecuada del destinatario y conseguir el efecto deseado (en virtud de las consecuencias negativas que el texto puede desencadenar), saber redactar y revisar, además de relacionar y dominar conceptos específicos. Entre las dificultades, la más frecuentemente mencionada refiere a la posibilidad de adecuar el texto al destinatario y a los propósitos.

Reiteramos que estos rasgos están en buena medida preservados en la redacción de Informes en el contexto de la asignatura seleccionada, al tiempo que su escritura (como todo el proceso de intervención) está supervisada y se advierte un fuerte y sostenido compromiso orientador por parte de las profesoras de la asignatura. En algún sentido estas condiciones de producción se aproximan a las que manifiestan haber vivido algunas de las psicopedagogas entrevistadas, con la diferencia de que aquí hay un propósito explícito de enseñanza de la práctica de escritura profesional de un informe.

b) Organización discursiva del “Informe Psicopedagógico”

A los fines de sistematizar la organización discursiva del género que nos ocupa hemos considerado, como ya lo anticipáramos en apartados precedentes, los informes que los estudiantes elaboran al finalizar sus procesos de intervención en el marco de la asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica¹⁷. Particularmente, aquellos informes referidos a los procesos de intervención que responden a demandas de asistencia individual a niños o adolescentes en situación de dificultad con los aprendizajes escolares.

Se presenta a continuación la organización discursiva de este tipo de informe psicopedagógico, en base a los aportes de Ayala y Galve (2001), Manghi (2010) y las pautas que ofrece la asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica a sus estudiantes al momento de tener que elaborarlos. Estas pautas se presentan en un documento que indica cuáles son los distintos apartados que debe contener el informe y ofrece una breve descripción de cada uno de ellos e incluso, en algunos casos, ejemplos de expresiones que podrían ser recuperadas en la escritura de esos apartados.

¹⁷ La asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación se ubica en el último año de la Licenciatura en Psicopedagogía y corresponde a una de las orientaciones que ofrece el plan de estudio. Es este un espacio curricular en el que los alumnos desarrollan sus prácticas pre-profesionales. La cátedra recibe demandas de instituciones que persiguen intencionalidades educativas y en respuesta a ellas las/los alumnas/os cursantes de la asignatura se abocan a diseñar y desarrollar procesos de intervención bajo la supervisión sistemática de integrantes del equipo docente.

Los alumnos practicantes se distribuyen en alternativas de prácticas diferentes, a saber: 1. Intervención psicopedagógica en relación a las demandas de atención de niños o adolescentes en dificultades con el aprendizaje escolar. 2. Intervención psicopedagógica en relación a las demandas focalizadas en proyectos pedagógico-didácticos, áulicos o de ciclos y de acción tutorial. En términos generales, los procesos de intervención antes mencionados se estructuran según las siguientes fases: a) Configuración de la demanda, b) Evaluación psicopedagógica inicial; c) Promoción de cambios; d) Evaluación del proceso y propuesta de seguimiento. Finalizado el proceso de intervención, las alumnas elaboran y entregan un informe a referentes de las instituciones en las que han desarrollado sus prácticas.

Partes formales/apartados (macro-estructura)	Función o propósito (de cada sección)	Secuencias discursivas predominantes	Características lingüísticas (recursos léxico-gramaticales), y algunos ejemplos extraídos del texto modelo analizado
<i>Identificación del informe</i> (fecha, destinatario/s, autor/ res)	Identificar aspectos contextuales y condiciones de producción.	<i>Secuencia descriptiva</i> Descripción/ caracterización del contexto	Datos: fechas, nombres....
<i>Datos personales del alumno por el que se demandó la intervención</i>	Identificar el sujeto de la intervención (evaluación psicopedagógica) y su contexto escolar.	<i>Secuencia descriptiva</i> Caracterización del sujeto	Datos: nombres del sujeto, grado, institución
<i>Objetivos del informe</i>	Informar el proceso de intervención que se llevó a cabo con un sujeto en particular.	<i>Secuencia expositiva</i> Formulación del propósito	"El presente informe tiene como objetivo..."
<i>Datos contextuales</i> (escolares y socio familiares)	Describir la situación escolar del sujeto (pasada y presente). Describir la situación social y familiar del sujeto.	<i>Secuencia descriptiva</i> Descripción del contexto familiar y escolar	"XX cursa, la escolaridad en el nivel primario fue de modalidad común, se consignan dos repeticiones en primer grado".
<i>Motivo de intervención</i>	Presentar la demanda que origina la intervención (quién o quiénes fueron los que la formularon, por qué, para qué).	<i>Secuencia descriptiva/ narrativa</i> Descripción de las razones de la intervención y/o del problema que originó la demanda.	"XX solicitó intervención psicopedagógica para ". "XX seleccionó a YY porque (Problema)." Recursos léxico-gramaticales: tiempo pasado

<i>Procedimientos de evaluación</i>	Identificar las áreas/dimensiones que son objeto de evaluación psicopedagógica y enumerar las técnicas y procedimientos utilizados para ello.	<i>Secuencia descriptiva/ narrativa</i> Descripción de los instrumentos utilizados para el diagnóstico (en forma de listado)	<i>"Para el diagnóstico, se utilizaron los siguientes instrumentos/ estrategias."</i> Recursos léxico-gramaticales: tiempo pasado; listado secuencial de hechos
<i>Interpretación/compreensión/ explicación de la situación</i> (apreciación cualitativa de las áreas evaluadas, condiciones que influyen en el aprendizaje, hipótesis acerca de la problemática)	Ofrecer elementos que permitan comprender la situación del sujeto; Plantear hipótesis sustentadas en la observación; Elaborar conclusiones y/o valoraciones de la problemática.	<i>Secuencia descriptiva</i> Caracterización de la problemática	<i>"La situación de XX se caracteriza por"</i> <i>"Se observa que...."</i> <i>"XX implica que...."</i> <i>"se reconoce que en XX se encontraría obstaculizado el proceso de"</i> Recursos léxico-gramaticales: tiempo verbal presente de procesos relacionales (ejemplo: es, se caracteriza por, presenta...); modalidad (ejemplo, se encontraría, se observa)
		Planteo de hipótesis que derivan de la intervención	<i>"La construcción de una hipótesis debe entenderse en función de cuyas implicancias".</i> Recursos léxico-gramaticales: <i>modalidad</i> (ejemplo implica, se encontraría, estaría, puede estar incidiendo,)
		Valoración, conclusiones.	<i>"la importancia de xxx reside en ..."</i> <i>"Esta situación puede estar incidiendo en ..."</i> Algunos recursos léxico-gramaticales frecuentes: recursos de <i>valoración y apreciación</i> generalmente negativa (ej.: complejo, dificultad, problemática, importancia)

<i>Plan de trabajo</i> (en los casos en que lo que se informa también incluye la instancia posterior a la evaluación psicopedagógica).	Identificar las acciones realizadas, los objetivos y los sujetos implicados en las acciones del plan de trabajo, a partir de la interpretación elaborada luego de la evaluación psicopedagógica.	<i>Secuencia descriptiva/narrativa</i> Descripción de las acciones realizadas (en orden cronológico, o según un criterio de ordenamiento)	Algunos recursos léxico-gramaticales frecuentes: tiempo verbal pasado de procesos materiales (ejemplo: <i>se concretaron reuniones; se realizaron comunicaciones, consistió en ; xx estuvo dirigido por</i>).
<i>Sugerencias/orientaciones</i>	Proveer sugerencias, orientaciones, recomendaciones (a la familia, a distintos actores de la institución educativa) para la intervención y propuesta de seguimiento (tanto en sí lo que se informa es solamente evaluación psicopedagógica o evaluación y propuesta de intervención.	<i>Secuencia descriptiva / instructiva</i> Descripción de propuestas y/o sugerencias Valoración de la intervención	<p>“...interesa destacar el valor del trabajo en equipo alcanzado entre... y....”</p> <p>“el proceso de intervención psicopedagógica para XX ha resultado beneficioso”.</p> <p>“se evidenciaron logros significativos tales como...”.</p> <p>“De ahí la necesidad y la importancia de contar con”.</p> <p>Algunos recursos léxico-gramaticales frecuentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - recursos de <i>valoración y apreciación</i>, generalmente positiva (por ejemplo: valor, beneficioso; logros significativos...).

La caracterización alcanzada hasta aquí nos permite disponer de elementos necesarios para el diseño de dispositivos pedagógicos orientados a promover en los estudiantes saberes y competencias requeridos en la comunidad discursiva y profesional en la que participarán una vez egresados. Reconocemos así mismo la necesidad de complementar y enriquecer el estudio con el análisis de informes elaborados a propósito de prácticas de intervención diferentes a las que hemos considerados en esta ocasión, así como de informes escritos por profesionales de la psicopedagogía. Esperamos acceder de este modo a géneros confidenciales (Moyano, 2010) propios del campo profesional psicopedagógico para tornarlos visibles en contextos de enseñanza.

CONCLUSIONES

El análisis que hemos ofrecido, aunque inicial, se convierte en un insumo de relevancia para la enseñanza si se asume que es preciso profundizar la vinculación entre la formación universitaria y el aprendizaje de lo que efectivamente se escribe en los contextos laborales a los que aspiran a pertenecer los estudiantes una vez egresados. Desde la perspectiva adoptada.

El aprendizaje de lectura y la escritura no constituye sólo un proceso individual de adquisición del código escrito o de desarrollo cognitivo de procesos de comprensión y producción, sino también un proceso social de apropiación personal de unas prácticas letradas previamente establecidas por un grupo humano en un contexto determinado. (Cassany y López, 2010, p. 354).

Es preciso reconocer y asumir la complejidad y los desafíos didácticos que supone enseñar prácticas de escritura profesional en el grado. Para ello, y siguiendo a los antecedentes consultados, se torna necesario: reconocer la especificidad de los escritos profesionales y su diferencia de los escritos educativos académicos y configurar situaciones de enseñanza en las que los estudiantes ensayen escribir los textos que les serán demandados en su profesión, aunque esas situaciones no puedan confundirse con las propiamente profesionales (Camps Mundó y Castelló Badía, 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala Flores, C. y Galve Manzano, J. (2001). *Evaluación e informes psicopedagógicos*. Recuperado de <http://educa2enpsicologia.files.wordpress.com/2012/05/evaluacion-psicopedaggica.pdf>.
- Bach, C y López Ferrero, C. (2011). De la academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales. *Cuadernos Comillas 1*, 127 – 138. Recuperado de <http://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pdf/cuaderno.pdf>
- Bergesse, G. (2015). Informe Final de Beca SeCyT. UNRC. Río Cuarto. Inédito.
- Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria* Vol. (11), 17 – 36.

- Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Chile: Editorial Planeta.
- Cassany, D. y Morales, O. A. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrado. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.
- Eggs, S. (2001). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Wellington House.
- Halliday, M. A. K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). The Model. En *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 22-50.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1990). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K., y Mathiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3er. Edition). London: Arnold.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. London: CUP.
- Kelly, G., Bazerman, Ch., Skukauskaite, A. y Prothero, W. (2010). Rhetorical features of student science writing in introductory university oceanography. En Ch. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. Mcleod, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (eds.), *Traditions of writing research* (pp. 265 -282). New York: Routledge. Recuperado de <http://www.education.ucsb.edu/bazerman/chapters/documents/Bazerman2010Chpteroceanography.pdf>
- Manghi, D. 2010. El informe psicopedagógico y los cambios paradigmáticos en la educación especial: un género discursivo en transformación. Ponencia presentada en el *Primer Congreso Nacional de Instituciones Universitarias Formadoras de Profesores de Educación Diferencial o Especial: Currículum y Diversidad*. 18 y 19 de noviembre de 2010, Valparaíso, Chile. Disponible en <https://pucv.academia.edu/DominiqueManghi/acta-congreso>
- Martin, J. (1999). Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. En F. Christie (ed), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes*, (123-155). London: Cassell.
- Martin, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J., Mathiessen, C., y Painter, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.
- Martin, J.R. and Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. London and Oakville: Equinox.
- Mazzacaro, J. C. y Oliva, A. (2012). Programa de competencias comunicativas - Lectura, escritura y análisis de fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina. En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 175-185). UniRío Editora: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf

- Moyano, E. (2010). Hacia la caracterización de géneros profesionales: Algunas reflexiones teórico-metodológicas. En S. Nothstein; M. Pereira y E. Valente (comps.) *Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales* (pp. 1481 - 1500). Los Polvorines, provincia de Buenos Aires. Instituto del Desarrollo Humano y la Especialización en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Libro-de-Actas1.pdf
- Natale, L. (ed.). (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Novo, E. y Novo, M. del C. (2012). Escritura y formación profesional. La dimensión polémica en los escritos de Derecho Administrativo. En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 903-912). Río Cuarto: UniRío Editora, Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf
- Stagnaro, D. y da Representação, N. (2012). El proyecto de intervención. En L. Natale (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 157-178). Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/502_TB16%20-20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf
- Stagnaro, D.; Camblong, J. y Nicolini, J. (2012). El manual de procedimientos: ¿Quién, qué, cómo y cuándo? En L. Natale (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 131-156). Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/502_TB16%20-%20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf
- Vázquez, A; Jakob, I.; Rosales, P. y Pelizza, L. 2014. Prácticas de escritura profesional: Los psicopedagogos en el ámbito educativo. *Innovación Educativa*, (14)65, 17-42.

BIBLIOGRAFÍA

- Castaño Perea, E. y De la Fuente Prieto, J. (2013). Lenguaje del arquitecto: diagnóstico y propuestas académicas. *Revista de Docencia Universitaria. REDU* 11(3), 301-320. Recuperado de <http://www.red-u.net/>
- Muschietti, M. y Vitali, A. (2012). La evaluación de producto en ingeniería. En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 117-130). Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento. Recuperado de: http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/502_TB16%20-%20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf

PRODUCCIÓN ESCRITA COMO TAREA DE APRENDIZAJE FORMATIVA Y ACADÉMICA DISCIPLINAR

Proyectos de práctica profesional de estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Patricia Ramírez Otálvaro¹⁸

Tecnológico de Antioquia
Institución Universitaria

oramirez@tdea.edu.co
opatriciaro@gmail.com

Resumen

Las producciones escritas denominadas Proyectos de Práctica Profesional de los estudiantes a maestro de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana (LHLC) se constituyen en “textos académicos” a través de los cuales se demuestran los conocimientos aprendidos y se comunica el estilo de enseñanza disciplinar ejecutado en la práctica profesional del último año de formación, validando que “el texto nunca es de propiedad privada, es engendrado en el diálogo, comunitariamente” (Silvestri y Blanck, 1993, p.19). La estructura global de tales producciones escritas se define como tarea académica de escritura (Elbow, 1995), producto de formación complejo por el requerimiento de relación, integración y reorganización de datos y evidencias alrededor de la propia práctica y las diferentes fuentes teóricas que orientan el estilo y la identidad profesional, y como producto de escritura de aprendizaje disciplinar que desde una tipología particular (descriptiva, explicativa, argumentativa), indica los tópicos de profundización teórica y las competencias del maestro de humanidades y lengua en contexto. El estudio está enmarcado en el paradigma de investigación cualitativa, con enfoque interpretativo desde el análisis documental y técnicas de análisis de contenido para la revisión de 100 textos producidos entre los años 2010 al 2014, como proyecto. Los resultados se explican alrededor del dominio que tienen los estudiantes sobre la producción escrita y los procedimientos utilizados para lograrla (textualización y regulación de la comunicación), cuya calidad no indica la revisión antes de la edición, la comprensión de conceptos y procedimientos del saber específico, ni un estilo para comunicar los reaprendizajes, referidos con la lengua castellana y su enseñabilidad. Las tareas escritas no se reconocen como resultado del aprendizaje y ni la formación disciplinar como oportunidad para pensar, transformar o reconstruir postulados, sino como compilaciones de ideas propias o elaboradas sobre las cuales registrar, relatar y apreciar sin explicación argumentada o relaciones teóricas y metodológicas en procura de construir conocimiento. Los resultados ponen en discusión la cultura escrita promovida por el programa de formación de LHLC, los modelos y las prácticas de escritura previstos para el proceso, las oportunidades y exigencias para relacionar la escritura con el lector, con la intención escritural, otros textos, los escenarios social, cultural y educativo, y los conceptos o supuestos desligados de tal análisis en función de los objetivos de la práctica, la enseñabilidad, las competencias escriturales y los dominios disciplinares.

Palabras clave: Escritura - Producción Escrita - Tarea de Aprendizaje - Formación de Maestros - Enseñabilidad de la Lengua Castellana

¹⁸ El proyecto de investigación es autónomo, patrocinado por el Tecnológico de Antioquia “ Institución Universitaria (TdeA “ IU); investigadora principal Patricia Ramírez Otálvaro y co-investigadora Michelle Betancur Zuluaga.

INTRODUCCIÓN

La investigación se constituyó para analizar la producción escrita de los estudiantes como tarea de aprendizaje formativa, académica y disciplinar, objeto de profundización y formación o transferencia en los entornos de práctica referidos con los niveles de educación básica, conforme a las políticas del programa de LHLC. Formación donde el código escrito da cuenta del desarrollo de capacidades para interpretar la realidad y transformar el entorno (Kalman, 2008), aprender los discursos específicos y las habilidades de procesamiento de los mismos (Cassany, 2007), y asumir la lengua como producto de interacción social, objeto de conocimiento e instrumento de evaluación (Duarte, P. y Castillo, M. , 1998).

El programa de formación tiene una duración de cinco años y se transversa por una práctica¹⁹ que se ejecuta, en diferentes instituciones educativas con fines distintos, secuenciales y complementarios, en procura del desarrollo de las competencias previstas en el saber formar, enseñar y evaluar en el área específica. Es de anotar que el material escrito²⁰ del estudio da cuenta de la sistematización de la última práctica de los estudiantes, la profesional.

Por tanto, los proyectos como producción escrita o tarea de aprendizaje responden a un acto social y cultural con funciones, estructuras y reglas específicas, y al aprendizaje epistemológico-disciplinar donde la lengua castellana ofrece habilidades y competencias para: a) manejar el código en diferentes circunstancias, respondiendo a diversos fines (propósito, contexto, marco de circulación, lectores, prototipo textual, estructura, tema, entre otros); b) comprender la tarea escrita en su dimensión académica funcional, situada y real; y c) usar la lengua como medio y fin de la práctica profesional-laboral. Razones conjuntas que exigen conciencia en el uso referencial y comunicativo del lenguaje, autorregulación del discurso propio (oral y escrito) y monitoreo del ajeno (estudiantes beneficiarios de su intervención educativa).

En conclusión, bajo la premisa de que los estudiantes tenían hábitos, conocimientos previos, representaciones y pericia sobre la escritura y la producción escrita como resultado de su formación, era de esperar que en el producto escrito final -sistematización de su práctica profesional- pudieran usar las estrategias cognitivas y metacognitivas para acceder a una dimensión discursiva dialógica e interactiva que diera cuenta de la apropiación del conocimiento disciplinar, la escritura académica, las habilidades de pensamiento y las competencias para comprender y elaborar textos: aprender a escribir, escribir para aprender, y escribir aprendiendo y pensando en el propio contexto discursivo (Camps, 2004; Castelló, 2009).

Así se establece el logro de competencias desde el lenguaje: análisis, crítica y razonamiento, a través de la construcción significativa del conocimiento y la formación para la vida ciudadana; y de las competencias comunicativas: uso del lenguaje en actos comunicativos particulares

¹⁹ La práctica del 1º al 8º nivel se implementa una vez a la semana con una temporalidad de 4 horas en la institución externa, y 2 horas en la institución formadora; mientras que en el nivel 9º y 10º la temporalidad es de 16 horas en la externa y 4 horas en la formadora.

²⁰ Criterio de selección de las producciones: la autoría no podría superar 3 autores, los estudiantes no tendrían formación preliminar como maestros normalistas y los proyectos serían resultado de la práctica interinstitucional de intervención pedagógica. Se excluyeron proyectos de práctica profesional en investigación o emprendimiento.

y socialmente situados, el abordaje de múltiples formas de comprensión, y la producción discursiva desde la perspectiva holística y sociocultural; requisitos para validar la realidad y la negociación de sentidos y significados en las comunidades específicas y consensuadas, en medio de la diversidad nacional (Matilla, W., 2013).

Marco referencial - teórico

Se concibe la escritura como creación científica, producción social, identidad histórica y acervo cultural que ha permitido ampliar la memoria, la comunicación y el conocimiento de los seres humanos; capital simbólico, sistema de mediación semiótica y herramienta de empoderamiento individual y colectivo (Carvajal y Ulloa, 2013; De Zubiría Samper, 1998). Acceder a esta comprende dos dimensiones: la material, referida con la comprensión del alfabeto y las unidades indivisibles de significante y significado que lo conforman -lógica, reglas y procedimientos de utilización- y la subjetiva, relacionada con los conocimientos necesarios para su funcionamiento y uso comunicativo -dominio de las formas, el léxico, el contexto, los propósitos, las audiencias- (Carvajal y Ulloa, 2013; De Zubiría Samper, 1998; Tolchinsky, 2008).

Así, la escritura exige al sujeto la activación y desarrollo de las funciones psicológicas superiores, la disposición consciente para su comprensión, uso y control en el acto comunicativo, por su connotación de interactividad dialógica y complejidad multifactorial²¹, que permite demostrar la representación simbólica del mundo, las ideas, los sentimientos, las habilidades de pensamiento, la memoria, la inteligencia y la competencia para reorganizar, reconstruir o crear la misma escritura o el conocimiento; resultado de la transformación cognitiva, metacognitiva y la autorregulación sobre lo que se aprende, piensa o crea (Bausela, 2004; Carvajal y Ulloa, 2013, De Zubiría Samper, 1998)²².

Dando lugar a un proceso de escritura mediado por el objetivo, el contexto, la audiencia, el conocimiento, la experiencia y los hábitos de los subprocesos cognitivos, relacionados con la formulación o planeación; la ejecución o borrador o pre-escritura; la monitorización, lectura, revisión, reescritura; y la verificación y edición (Arias y García, 2013; Murray, 1982; Smith, 1981). Subprocesos comprendidos de manera inseparable, simultánea y permanente por parte de quien escribe, develando un lector consciente y crítico que reinterpreta, infiere, comprende, revisa, resuelve problemas, toma decisiones, y elabora nueva información a partir de la existente; así como sus factores emocionales, expectativas sobre el objeto de la tarea, predisposición, creencias, actitudes, atribuciones y experiencias sobre la escritura (Hayes, 1996, como se citó en

²¹ Los modelos de escritura desde la psicología de la escritura (80's) logran destacar factores asociados en lo cultural, social, afectivo, cognitivo, meta-cognitivo, discursivo y pragmático, que intervienen en el proceso de producción textual.

²² En lo relativo al proceso de aprendizaje que afecta el comportamiento metacognitivo se encuentran: a) conocimiento declarativo de la tarea y del contenido; b) competencia cognitiva referida con las habilidades del procesamiento de la información; c) conocimiento de los procedimientos y el uso estratégico de los mismos; y d) estilo de aprendizaje del aprendiz -superficial aplicando estrategias repetitivas, o profunda cuando se opta por estrategias de gestión y regulación (Monereo y Clariana, 1993).

Álvarez y Ramírez, 2006; Bereiter y Scardamilia, 1997; Cervera, Hernández, Pichardo y Sánchez (coord.), 2007; Flower y Hayer, 1984).

El escritor, por último, debe adecuar el texto al conocimiento y las condiciones del lector, a las maneras relevantes de hablar y el discurso real, creando condiciones de significación y conciencia mutua, como principio de reciprocidad intencional y consciente requerido en los actos sociales y las situaciones comunicativas (Nystrand, 1982, como se citó en Álvarez y Ramírez, 2006; Romaine, 1996 y Vygotsky, 1995). “El escritor hace hablar en su texto, directa o indirectamente, a las palabras de los demás, porque su propia experiencia discursiva se forma y se desarrolla gracias a la interacción con los enunciados de otros” (Silvestri y Blanck, 1993, como se citó en Camps, 1997, p.26). En tal sentido, cualquier texto es polifónico, reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en el cual fue creado. Se reitera por tanto que ningún texto es independiente de los demás, siempre estará en respuesta a producciones anteriores y, a su vez, pide respuesta de los lectores, porque está inserto en un entramado comunicativo que hace posible la interpretación sobre la cual tiene sentido como producto (Bajtín, 1998).

La concepción de escritura expuesta sugiere en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los maestros de lengua castellana dos aspectos: el producto escrito y el proceso de escritura -donde se incluyen técnicas y estrategias para la construcción del texto- (Aterrosi, 2005). De otra parte se comprende en tal experiencia el aprendizaje a partir de tres componentes: los procesos de aprendizaje que hacen referencia a la actividad mental de quien aprende y lo que hace posible los cambios en el aprendizaje, los resultados de aprendizaje, llamados contenidos, referidos con el qué se aprende o a lo que cambia como consecuencia del aprendizaje, y las condiciones de aprendizaje, tipo de intervención que tiene lugar para poner en marcha esos procesos de aprendizaje -cuándo, cuánto, dónde, con quién (Pozo, 1998, p.86).

Para el caso de los estudiantes a maestro en LHLC, el énfasis en los resultados de aprendizaje conceptual estaría alrededor de la escritura, cuyos componentes lingüísticos, gramaticales, semánticos, sintácticos y pragmáticos garantizarían su utilización con diferentes sentidos según los contextos, las audiencias y los contenidos de la comunicación; y en los de aprendizaje procedimental, la adquisición y mejora de habilidades y estrategias para planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de técnicas según las necesidades específicas de la tarea, y regular la propia actividad de aprendizaje “meta conocimiento- (Pozo, 1998). Todo este proceso exige el uso de la lengua escrita como vehículo de comunicación y reaprendizaje continuo en contextos que siguen los parámetros sociales, históricos y culturales de las comunidades lingüísticas, académicas o disciplinares (Cassany, 2007; Mantilla, 2013; Valery, 2000).

Así, la interacción entre tarea, aprendizaje y escritura se establece a partir del poder epistémico de la lectura y la escritura, instrumentos que facilitan la incorporación de la información, su transformación en conocimiento, la reconstrucción de significados escritos en referencia con otros medios de representación y la reestructuración conceptual o generación de ideas, conforme el aprendizaje disciplinar (Cadena, Narvaéz, Chacón, 2007; Carlino, 2003; Cassany, 2007; Bereiter y Scardamilia, 1997 y Kalman, 2008).

Por tanto, la escritura disciplinar es una práctica académica compleja e intencional que moviliza esquemas mentales diversos, memoria, significados, modos de pensamiento y, apropiación del discurso epistemológico (Álvarez y Ramírez, 2006; Cadena, Narvaéz, Chacón, 2007; Cassany, 2007), enmarcada en las estructuras textuales canónicas que privilegian formas de exposición, argumentación, demostración y narración propios al género discursivo en el cual se enmarca la disciplina (Carvajal y Ulloa, 2013; Cassany, 2007).

En la perspectiva enunciada, la cultura escrita, las prácticas y los productos escritos como tareas académicas demandan, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los maestros en el área, la apropiación sobre el por qué, para qué, cómo y qué se escribe, buscando dominar la lectura comprensiva y la producción escrita; por tanto, pasar de enunciar el conocimiento a saber transformarlo y saber enseñarlo.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y el interaccionismo simbólico privilegiando la descripción, identificación, análisis e interpretación de las producciones escritas de los estudiantes de último año de LHLC como aprendizajes formativos, académicos y disciplinares, con códigos escritos, estructuras retóricas y usos lingüísticos-comunicativos correspondientes a los maestros en el área de la lengua castellana (comunidad discursiva), y con conocimientos explícitos sobre su enseñanza, evaluación y aprendizaje.

Enfoque interaccionista que desde la interpretación hermenéutica viabiliza la comprensión de hallazgos en el análisis de contenido en coherencia con: a) la realidad no es más que un conjunto heredado de textos, relatos, narraciones, entre otros, que afirman nuestro conocimiento de lo que es el mundo y de lo que es el ser humano; b) el lenguaje posibilita lo real, porque es un medio esencial a través del cual el ser se deja oír; c) el ser humano es temporal e histórico, lo que demarca el proceso y la realidad, siempre parcial, relativa y contingente; d) cualquier conocimiento esta mediado por prejuicios, expectativas y supuestos, que determinan la comprensión e interpretación; y, e) cualquier conocimiento del mundo es imposible abordarlo en la investigación como evento total, objetivo y sistemático, hay que considerarlo como verdad transitoria y relativa (Gurdían, 2007).

Las técnicas e instrumentos de recolección, análisis y transformación de la información retoman el análisis estructural de contenido: reducción de datos, presentación de datos, elaboración y verificación de conclusiones, porque facilita el estudio de los procesos de comunicación y la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando aspectos no directamente legibles pero si presentes (Huberman & Miles, 2000, como se citó en Salgado, 2007).

RESULTADOS

Se exponen las generalidades encontradas en las tres guías de análisis de contenido en correspondencia con: a) la producción o tarea de escritura, b) la tarea de resultado formativo y c) la tarea disciplinar.

Los proyectos como tarea de escritura²³ presentan como tendencia la tipología descriptiva sobre el contexto institucional, el entorno de aula y el grupo poblacional de referencia para la ejecución del proyecto; con afirmaciones que redundan en la experiencia y caracterización sobre las ausencias o vacíos alrededor en la enseñanza y el aprendizaje del área, en el nivel de la educación básica primaria o los logros, alcances e impacto de la intervención pedagógica; postulados que enfatizan en la observación, la percepción, el conocimiento previo y las expectativas, marcando el texto de apreciaciones personales, más que del análisis de diversas fuentes de información²⁴ en procura de la credibilidad requerida sobre los sentidos y significados atribuidos a la situación. Lo que deja inquietudes alrededor de las circunstancias en que se produce el texto: propósito para escribir, representación sobre el receptor o destinatario, finalidad de la interacción comunicativa, el lugar, momento y formato de la elaboración textual (Arias y García, 2013; Mugarbi, 2002; Valery, 2000). “La cosa es tan seria que se escribe para que nadie lea y, lo que es más grave, se escribe con los criterios que se presuponen en el evaluador” (Larrosa, 2003, p.10).

Así mismo, la descripción se articula con la exposición explicativa en los marcos referenciales, teóricos o didácticos, sobre los cuales se fundamenta la gestión del proyecto, donde las secuencias²⁵ permiten comprender los tópicos de análisis desde la literalidad, la copia o el parafraseo de definiciones o principios; pero que no develan el posicionamiento enunciativo del estudiante para relacionar, reinterpretar, ampliar los conocimientos o transformarlos, elaborar líneas de sentido o problematizar, en coherencia con el texto, el contexto, los conceptos, la experiencia y la objetividad que reclama el saber evocado. Como tampoco evidencian la interlocución con el lector a propósito de la orientación a una meta o regulación comunicativa para demostrar el rigor e impacto conceptual o metodológico que exige la estructura del texto como un todo, dejando inquietudes sobre el conocimiento declarativo y procedimental en torno a los criterios cualitativos de un texto escrito.

Los hallazgos coinciden con los estudios de Carvajal y Ulloa (2013), quienes explican cómo la producción escrita de estudiantes de últimos niveles en educación superior se caracteriza por la expresión de opiniones sin desarrollo ni argumentos, y con debilidades lingüísticas y discursivas. Tendencia desde la cual discutir la experiencia para acceder, leer y escribir conforme las exigencias del área, y la comprensión procedimental para analizar, interpretar y argumentar (oportunidad para anticipar, justificar, planear o negociar la posición personal o relacionar, contrastar, debatir, dialogar o reconstruir saberes), validando la escritura como instrumento semiótico cuya función epistémica toma forma en un contexto específico para comunicar lo aprendido (Carlino, 2004; Carvajal y Ulloa, 2013; Mugarbi, 2002; Valery, 2000).

²³ La tendencia descriptiva es de 73%, mientras la descriptiva explicativa es del 85% de 95 textos.

²⁴ Utilización de instrumentos primarios o secundarios tales como baterías, cuestionarios, guías de análisis, talleres interactivos, entre otros para validar la información expuesta.

²⁵ Macro-estructura del texto o capitulaciones del mismo.

De otra parte, en 33% de los proyectos²⁶ se encuentra la escritura como énfasis de contenido teórico y enseñabilidad: concepto transversal, enseñanza de competencias, habilidades, motivaciones y gustos por la escritura, en relación directa con la lectura, comprensión o producción de textos literarios con secuencias narrativas. Queda en cuestión la selección de textos narrativos, utilizados con frecuencia, y sobre los cuales no tiene los requerimientos de planificación que sí le exigirían otros portadores de texto como objeto de estudio, eje de la enseñanza, y punto de reaprendizaje o auto-monitoreo sobre el cual tome conciencia de su uso, para guiar a los aprendices beneficiarios del proceso. Así, podría interpretarse que la identidad del maestro como hablante determina su posición frente al discurso, las intenciones comunicativas en relación con los interlocutores y las formas lingüísticas que definen sus actos de habla para informar, ordenar, elaborar, comprometerse en algo o concluir (Zayas, 2013).

En lo relativo a los objetivos de los proyectos se encuentran planeaciones que retoman elementos de la didáctica general o estrategias para enseñar o aprender una competencia específica -escritura, lectura, procesos de pensamiento o interacciones comunicativas o sociales-; utilizando la literatura, la experiencia, la integración de áreas, los medios interactivos y virtuales, la lúdica, y los recursos del medio al alcance o las capacidades de los niños o adolescentes (tendencia en 78% de los proyectos), y conforme los lineamientos y los estándares de enseñanza normativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006). Siendo así, los productos de aprendizaje se remiten a resultados de actividades más que a procesos (textos narrativos, gráficos, manualidades, murales, grafitis, colección de cuentos, talleres). Las cuales no responden en su totalidad a secuencias que potencian múltiples formas de comprensión y producción discursiva, donde se retoman las exigencias de la gramática para construir textos según las necesidades de los aprendices en contexto -enfoque semántico comunicativo- (Mantilla, 2013), ni a los procesos de enseñanza o aprendizaje procesuales sobre planear, elaborar, autoevaluar y reconstruir el texto antes de su edición, como aprendizajes procedimentales que facilitan el uso consciente de las formas lingüísticas y la actividad metalingüística de los aprendices (Arias y García, 2013; Aterrosi, 2005; Zayas, 2013).

Los resultados generales expuestos podrían explicarse alrededor del dominio que tienen los estudiantes sobre el saber disciplinar teórico y procedimental, por ende la pericia sobre la producción escrita y las estrategias de aprendizaje, cognitivas o metacognitivas requeridas para lograrla, en tanto analizar los criterios cualitativos de los textos, cuya calidad no parece indicar la autocorrección antes de la edición, ni la posición teórica o práctica sobre la escrita como objeto de profundización y generalización, ni el estilo argumentativo desde el cual comunicar los reaprendizajes obtenidos en la práctica (Aterrosi, 2005; Camps, 1997; Carlino, 2003). “Una vez formados como docentes, muchas personas carecen de la escritura, como su objeto de trabajo y lugar de prestigio para su palabra” (Barzotto, 2007, p.166, citado en Colmenares, 2013, p 204).

²⁶ En los demás se encuentra la lectura, la literatura, las expresiones artísticas y otros asuntos de aprendizaje relacionados con la comunicación, las habilidades de pensamiento, los dispositivos básicos de aprendizaje, la convivencia y la relación con la familia.

Inmerso en tal proceso se encuentra el cuestionamiento sobre los hábitos de lectura y las competencias inferenciales, interpretativas y críticas para acceder a una lectura desde la cual identificar y comprender las unidades de análisis y los contenidos locales de los discursos lingüísticos y no lingüísticos, la manera en cómo se articulan, relacionan y complementan para dar significado a las macro-estructuras y súper-estructuras textuales, y las líneas de sentido (qué, por qué, cuándo, para qué, cuál relación, cuál proyección) que se derivan de los propósitos del autor y los contenidos, los tiempos, los sujetos, las historias, los diálogos, los espacios y las épocas develadas por los textos académico científicos.

Las debilidades encontradas en los textos como resultados de aprendizaje obedecerían a otros factores, tales como: las políticas y la cultura escrita de la institución formadora, las representaciones sociales, concepciones y rol de los docentes sobre la escritura y su mediación con los estudiantes para que alcancen el producto esperado; el contexto sociocultural con predominio de los medios masivos de comunicación, las nuevas tecnologías de información y comunicación, y el tipo de interacciones que proponen para acceder a la lectura, al conocimiento académico especializado, su apropiación, uso, transformación y promoción de la cultura escrita (Carvajal y Ulloa, 2013).

En resumen, las producciones escritas como resultado del aprendizaje formativo y académico disciplinar en los estudiantes de LHLC indican que se deben revisar los procesos, procedimientos y estrategias de aprendizaje por parte de la institución formadora y los docentes, dado que los textos aún no dan cuenta de la naturaleza del proceso de composición escrita, las características estructurales y funcionales de los textos académicos, la familiaridad con las demandas y los objetivos de las tareas de escritura (Castelló, 2009) y el dominio del saber declarativo conceptual: qué, cómo y dónde se escribe, y saber procedimental: cómo, para quién y para qué se escribe.

El valor agregado de las composiciones se encuentra en el relato de experiencias, donde se privilegia el contexto, los grupos poblaciones y la voluntad de los estudiantes para transformar el entorno de aula y la pedagogía en el área a partir de ideas diferentes “las cuales podrían estructurarse viabilizando didácticas de innovación-, así como en su responsabilidad para sistematizar la experiencia de práctica en un formato con el que, como producto, socializa ante la comunidad académica sus aprendizajes, experiencias y formas de escribir sobre la enseñanza de la lengua castellana.

CONCLUSIONES

La cultura escrita, promovida por el programa de formación de LHLC, debe defender las maneras de leer y escribir de los estudiantes como efecto de la cultura institucional y la mediación docente, privilegiando la inmersión, el intercambio y la producción cotidiana de los estudiantes en formatos y portadores de textos académicos, científicos y disciplinares a partir de los cuales se comprenda la complejidad estructural y funcional de la escritura en el área específica y su enseñabilidad.

Donde la integralidad curricular asuma el saber conceptual y procedimental de la escritura y la producción escrita, como proceso y resultado transversal en la formación; oportunidad para

demostrar competencias, construir y comprender significados o comunicar saberes, sentires y emociones en contexto; socializando la apropiación de los elementos pragmáticos del lenguaje en uso (contexto, ideología, tonos) desde el rol de hablante profesional que selecciona posiciones de enunciación, según su intención comunicativa (Mantilla, 2013). Para lo cual se deben reconsiderar modelos y prácticas de escritura significativas y preestablecidas para el desarrollo de las micro-habilidades exigidas en la construcción de textos académicos y la relación entre: escritura, escritor, vocabulario, contenidos, portadores de texto, lector, intención escritural, escenario social, cultural y académico, y representaciones desligadas de tal análisis, en función de lo aprendido, los objetivos de la práctica, la enseñanza, las competencias escriturales y los dominios disciplinares.

Así, el énfasis en el aprendizaje de la escritura desde la lengua castellana se convertiría en la actividad metalingüística o la reflexión sobre los mecanismos que intervienen en su uso con propósitos de educabilidad o aprendizaje y de enseñabilidad o didáctica. En consecuencia, aprender a escribir textos académicos -como lo propone Castelló, M. (2009)- sería un proceso mediado por el intercambio y comprensión de los textos académico-científicos, la utilización de la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento, el conocimiento estratégico y la disposición para regular la composición, y el compromiso para escribir siguiendo los formatos, los portadores y los discursos de referencia de la comunidad disciplinar a la que pertenece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y literatura*, 29-60.
- Arias, O. y García, J. (2013). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta*, 37-52.
- Aterrosi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 4-14.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Bausela, E. (2004). Diseño de un sistema de categorías para evaluar el conocimiento metacognitivo (persona, tarea y estrategia) con relación a la expresión escrita. *Dialogos Educativos*, 1-9.
- Bereiter, M. y Scardamalia, C. (1997). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 43-64.
- Cadena, S., Narvaéz, E. y Chacón, M. (2007). Comprensión de textos escritos académicos y tareas escritas en las asignaturas del área profesional: concepción de maestros universitarios. *Lenguaje. Didáctica de las lenguas*, 81-118.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y prácticas de la educación*, 24-33.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje. Didáctica de las lenguas*, 7-37.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 17-23.

- Carlino, P. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación didáctica en la lengua. *Lenguaje. Didáctica de las lenguas*, 7-27.
- Carvajal, G. y Ulloa, A. (2013). Cultura escrita y tecnocultura contemporánea: mediaciones cognitivas en la formación universitaria. *Lenguaje*, 40-65.
- Cassany, D. (02 de 2007). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0007.pdf
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? . En J. Pozo y M. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: la formación por competencia* (pp. 120-133). Madrid: Morata.
- Cervera, Á., Hernández, G., Pichardo, N., y Sánchez, J. (coord). (2007). *Saber escribir*. Salamanca: Santillana.
- Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 201-227.
- De Zubiría Samper, M. (1998). *Teorías de las seis lecturas. Mecanismos de aprendizaje semántico. Cómo enseñar a leer y escribir ensayos. Tomo II: Bachillerato y Universidad*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera.
- Duarte, P. y Castillo, M. . (1998). Lenguaje y evaluación. En G. Bustamante, *Evaluación y Lenguaje*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Elbow, P. (1995). Being a writer vs being an academic: a conflict in goals. *College Composition and Communication*, 72-83.
- Flower, L., y Hayer, J. (1984). Images, plans and prose: the representation of meaning in writing. *Written Communication*, 120-160.
- Gurdían, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San Juan de Costa Rica: Colección IDER. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escritura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 107-134.
- Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Propuesta Educativa*.
- Mantilla, C. (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE. Análisis Curricular*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO).
- Mantilla, C. (coord.). (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE. Análisis Curricular*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO).
- Matilla, W. (coord.). (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo terce. Análisis Curricular*. Santiago de Chile: Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe. OREALC / UNESCO.
- Monereo, C. y Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Barcelona: Pascal S.A. Investigación Educativa.

- Mugrabi, E. (2002). *La pedagogía del texto y la enseñanza aprendizaje de las lenguas*. Medellín: Corporación Educativa CLEBA.
- Murray, D. (1982). *Learning by Teaching*. Boynton and Cook.
- Nacional, M. d. (2006). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- Pozo, J. (1998). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 71-78.
- Silvestri, a. y Blanck , G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos
- Smith, F. (1981). Miths of writing. *Language Arts*, 792-798.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37-54.
- Valery, O. (2000). Reflexiones de la escritura a partir de Vigotsky. *Educare*, 38-43.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zayas, F. (2013). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* , 63-86.

PROGRAMA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA: LECTURA Y ESCRITURA EN CONTEXTOS ACADÉMICOS

Matilde Robustelli

matilderobustelli@hotmail.com

Patricia Medina

gaviotadora@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche
Buenos Aires. Argentina

Resumen

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), fundada en 2011, focalizó su tarea en el fortalecimiento de las habilidades de lectura y de escritura en los ingresantes con la implementación del Taller de Lectura y Escritura como recorrido obligatorio en el Ciclo Inicial (interviniente en todas las carreras) y el Curso de Preparación Universitaria con la cursada de dicha disciplina. Estos dispositivos fueron fundamentales, no obstante, las dificultades en torno a estas habilidades seguían presentes, lo cual generó preocupación en docentes pertenecientes a otras cátedras. Ante este panorama, en 2013, se propuso la implementación de una innovación: el “Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos” (TAPTA) para articular, a través de los diferentes recorridos formativos, los contenidos disciplinares con aquellos saberes relacionados con la lectura y la escritura específicas y en consecuencia lograr una apropiación del discurso académico en géneros discursivos tales como el informe de lectura, el cuadro de comparación de fuentes, entre otros. El primer impacto se logró con la incursión en la cátedra de Análisis de los Procesos Económicos, Sociales y Ambientales (APESA) del Instituto de Ciencias Sociales y Administración en el segundo cuatrimestre del año 2013. Las intervenciones de las talleristas consistieron en la elaboración de instrumentos que facilitaron la lectura de los diferentes textos utilizados por la cátedra, en el asesoramiento para la producción de las consignas de trabajos escritos y, finalmente, en el acompañamiento a los estudiantes en la planificación y puesta en marcha de Informes de lectura y de un plan de escritura del trabajo final. Los resultados fueron reconocidos tanto por los docentes de la cátedra como por los estudiantes involucrados. Dicha implementación continuó durante el año 2014 para realizar los ajustes necesarios.

Palabras clave: lectura- escritura- conciencia metalingüística- interdisciplinaridad

INTRODUCCIÓN

Las prácticas de lectura y de escritura dentro de los espacios académicos generan un debate sobre las estrategias metodológicas para su abordaje. Uno de los planteos más claros sobre dichos quehaceres en la Universidad es el de Paula Carlino (2005), quien sostiene que es fundamental enseñar el discurso propio de cada disciplina, dado que el aprendizaje de la lectura y la escritura no están acabados al culminar la escuela secundaria, por el contrario, en los estudios superiores continúan, por lo cual se asume una alfabetización académica de carácter permanente.

Sobre la base de lo expuesto, la autora sostiene que las prácticas de lectura y de producción de textos, deben vincularse con los conocimientos específicos de las disciplinas, por lo cual, los docentes no pueden dejar de trabajar los componentes de sus formas de expresión: “A fin de ayudar a los estudiantes a ingresar en una comunidad tanto de discurso como de conocimientos especializados” (Carlino, 2005, p.50).

Es sabido que en el nivel medio, los estudiantes desarrollan prácticas de lectura y escritura diferentes a las requeridas en el ámbito universitario y el docente de este nivel, en ocasiones presenta un recorrido de lectura, pautado de tal manera, que permita a los alumnos apropiarse de ciertos aspectos disciplinares. No obstante, al insertarse en el nivel superior, los objetivos, las metodologías y el material bibliográfico requieren no solo la adaptación de los estudiantes a un universo distinto, sino también, es imprescindible que el docente acompañe y guíe a los estudiantes en la apropiación de la especificidad del área disciplinar, para transitar un camino como lector autónomo.

En este contexto, la Universidad Nacional Arturo Jauretche asumió, desde su puesta en marcha en el 2011, la tarea de afianzar las habilidades de lectura y de escritura en los estudiantes que ingresaban cada año e implementó para tal fin el Taller de Lectura y Escritura (TLE) como una de las asignaturas obligatorias del Ciclo Inicial, el cual atraviesa todas las carreras; al año siguiente se incorporó el Curso de Preparación Universitaria (CPU), en el que una de las materias es Lengua. Todos estos dispositivos resultaron muy útiles, sin embargo, los inconvenientes continuaban y docentes de materias avanzadas de los diferentes Institutos (facultades) manifestaron su preocupación al respecto.

Los ingresantes en UNAJ son estudiantes de zona sur del Gran Buenos Aires (GBA). Sus características académicas son heterogéneas, tanto en la franja de edades (oscilan entre 18 y 60 años) como en sus recorridos previos como estudiantes (egresados de secundarios comunes realizados en tiempo y forma, Centros de Orientación y Apoyo (COA), Plan Fines). Asimismo, sus realidades laborales son variadas: empleados en relación de dependencia, sin empleos, changarines, comerciantes, etc. Agregamos un dato que no es menor: la población de estudiantes de UNAJ es en su mayoría la primera generación con la posibilidad de acceder a la universidad dentro de sus entornos familiares y esto también señala un recorrido dentro de las prácticas de lectura y escritura.

Consideramos, en consecuencia, que los problemas con las prácticas de lectura y escritura irrumpen como resultado de múltiples factores que no radican solamente en el perfil del

estudiante ni en su capital cultural, dicho en términos de Pierre Bourdieu (2005), sino que comprometen fuertemente las prácticas educativas institucionales. En consideración de estos factores, Ana María Ezcurra (2007, p.12) interpela a las instituciones educativas al preguntar si las mismas consideran estos factores o: “si hay una brecha entre el alumno real y el esperado. (...) que puede excluir a estudiantes sin el capital cultural²⁷ correcto”.

1. Surgimiento de TAPTA

En este marco, en el año 2013 (a dos años de la creación de la Universidad) se propuso la implementación de una innovación: el Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos (TAPTA) para avanzar hacia un aprendizaje transversal que se articule a través de los diferentes recorridos formativos y, en consecuencia, se comenzara a expandir la posibilidad de poner en diálogo los contenidos disciplinares con aquellos saberes relativos a la lectura y a la escritura específicas y por allí lograr una apropiación del discurso académico inherente al perfil profesional del futuro egresado.

2. La primera experiencia TAPTA

Se llevó a cabo en la cátedra Análisis de los Procesos Económicos, Sociales y Ambientales (APESA) del Instituto de Ciencias Sociales y Administración, en el segundo cuatrimestre de 2013 con resultados positivos. El coordinador de APESA (Esteban Secondi) y los profesores de la cátedra que formaron parte de la prueba piloto expresaron lo novedoso y productivo que resultaba la presencia de dos docentes de diferentes disciplinas en el espacio áulico para atender ambos aspectos de la producción del conocimiento, ya que, por un lado, se trabajaban los contenidos específicos, a cargo del docente de la cátedra y por otro, se implementaban las estrategias para llevar adelante la lectura y el análisis de textos fuente que permitieran una posterior producción de textos propios del área, a cargo de la tallerista.

Las intervenciones de las talleristas consistían en la elaboración de instrumentos que facilitarían la lectura de los diferentes textos requeridos por la cátedra como guías de lectura, elaboración de cuadros comparativos de fuentes, entre otros, lo cual se llevaba a cabo con anterioridad a la inclusión en la clase. Esto implicaba no solo reuniones previas entre los docentes de ambas cátedras sino un trabajo detallado de lectura y escritura por parte de los docentes a cargo del taller TAPTA.

Además, se pensó y gestionó el asesoramiento para la producción de las consignas del trabajo final: un informe lectura con confrontación de fuentes.

Finalmente, se realizó el acompañamiento a los estudiantes en la escritura de borradores de sus textos, cuya corrección era bilateral: los docentes de la cátedra se ocupaban del contenido y los docentes del taller TAPTA reparaban en la estructura, los recursos, el estilo lingüístico, los conectores apropiados.

²⁷ La autora toma el término de Bourdieu, P. (2005), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI Editores, Argentina.

Es importante destacar que las calificaciones eran colocadas por los docentes de la cátedra, quienes advertían las diferencias de escritura entre el primer borrador y la entrega definitiva.

Al siguiente año, la experiencia TAPTA-APESA se hizo presente en otras comisiones abriendo nuevos espacios de diálogos entre las talleristas y los docentes que se sumaban a la experiencia. Asimismo, los docentes de la cátedra (tanto los que habían participado en la experiencia como aquellos que no lo habían hecho) continuaron implementando los dispositivos diseñados y también continuaron con el canal de comunicación abierto para posibles consultas y/ o visitas al aula para colaborar de cara al armado del trabajo final.

3. La experiencia desde la perspectiva de los estudiantes

Cada comisión a la cual se hacía presente un tallerista tenía una primera reacción de cierta resistencia por parte de los estudiantes que manifestaban en las encuestas de inicio no tener mayores dificultades en torno la lectura y la escritura, pero además no pretendían sumar más “tarea” a la que ya enfrentaban.

Los aportes de los docentes de lengua para encarar las propuestas de actividades comenzaron a tener eco y tímidamente se hicieron presentes las primeras consultas vía correo electrónico. Esto permitía llevar cierta batería de estrategias al encuentro siguiente dados los focos de conflicto aparecidos en las consultas.

Las encuestas de finalización presentaban otro tono en sus respuestas. Los estudiantes consideraban como positiva la experiencia y solicitaban la intervención en otras disciplinas, con las cuales tenían ciertas dificultades de escritura.

CONCLUSIÓN

La Universidad Arturo Jauretche no solo comenzó a preocuparse, sino también a ocuparse de la escritura y la lectura en el nivel universitario a la par de enseñar conceptos de las disciplinas correspondientes.

Las posturas constructivistas advierten que los alumnos aprenden solo a partir de su actividad cognitiva mediada por el docente como representante de la cultura. En este marco, la universidad afronta el desafío de reflexionar sobre el valor asignado a la producción escrita y sobre el lugar que se le hace a su enseñanza. En consecuencia, los estudiantes deben ser guiados hacia la cultura de lo escrito.

Es cada vez más urgente constituir equipos que integren lectura y escritura en el dictado de las materias que favorezcan la reflexión conjunta entre docentes de distintas áreas disciplinares y expertos en lectura y escritura que creen recursos para orientarlos y foros de discusión con el propósito de favorecer la alfabetización académica.

Estamos convencidos que para lograr un mejoramiento en el rendimiento hay que ayudar a aprender a los alumnos y un modo de hacerlo es intervenir sobre las formas en que se leen y escriben los contenidos. Dado que si no hay reelaboración de ideas no hay apropiación, ya que

leer y escribir son elementos distintivos de la vida académica. Hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje.

Aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: por un lado, apropiarse de un sistema conceptual metodológico y de sus prácticas discursivas características y, por otro, los estudiantes deben reconstruirlo una y otra vez por lo que la lectura y la escritura devienen en herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento.

Nos preguntamos: ¿por qué elaborar guías de lectura?

Porque a través de la lectura es como los estudiantes toman contacto con la producción académica disciplinar.

A partir de la interacción con el texto, el alumno opera sobre este para lograr extraer un significado. Teniendo en cuenta lo que sabe y lo que busca el lector enfoca su lectura hacia determinados sectores del texto y deja ir la información irrelevante.

Pero para que esto suceda es fundamental que el docente acompañe.

Nos preguntamos: ¿por qué el Informe de lectura?

Porque es importante que el alumno entienda y luego compare las posturas de diferentes especialistas relacionadas con un único tema, que sepa diferenciarlas y al mismo tiempo descubrir los conceptos coincidentes y pueda elaborar una conclusión final.

Es necesario seguir en esta línea. Aceptar este desafío es hacer posible una inclusión con calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid. Siglo XXI.

Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://upc.cba.gov.ar/archivos/Escribir%20leer%20y%20aprender%20en%20la%20Universidad%20-%20Carlino%20Paula%20-.pdf>.

Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y RAES ISSN 1852-8171 / Año 5 / Número 6 / junio 2013139 responsabilidad de las Instituciones Universitarias. Documento presentado en el coloquio internacional “La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI”, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), DF, México.

BIBLIOGRAFÍA

Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior, II*. Recuperado de: <http://www.biomilenio.net/RDISUP/portada.htm>

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Guba, E. y Clark, D. (1965). An examination of potential change roles in education. En Marabotto, M y Grau, J. *El gobierno y la gestión de instituciones de formación en procesos de cambio: análisis de la innovación*. Buenos Aires: FUNDEC.

Natale, L. (coord.). (2013). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

LA ESCRITURA ADMINISTRATIVA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE

Andrea Vilariño

vilarinoandrea@yahoo.com.ar

Leticia Otazúa

leticiaotazua@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Resumen

Las redes de articulación entre los diversos sectores que constituyen una institución se materializan a través de diversos géneros discursivos. En las universidades, en tanto instituciones educativas que responden a una organización particular, los intercambios comunicativos entre los diversos actores que la integran configuran una trama compleja en la que circulan diversos tipos de textos. Durante el transcurso del año 2014, en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, se comenzó a implementar en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) un Taller de Apoyo para Escritura Administrativa. Dicho taller se propuso, por un lado, contribuir al perfeccionamiento de las prácticas de lectura y escritura vinculadas con el ámbito de la administración de la universidad; y por el otro, propiciar nuevos espacios de intercambio entre los diversos estamentos vinculados con dicha institución. Esta experiencia se convirtió en una instancia privilegiada para reflexionar sobre los modos en los que se desarrollan las prácticas de lectura y escritura en el ámbito administrativo universitario. En la actualidad, la escritura administrativa se encuentra en el cruce de una serie de tensiones producto de los cambios que las nuevas tecnologías han aparejado en los últimos años y que modificaron de manera sustancial los géneros discursivos tradicionales que se producían y circulaban en estos ámbitos. En el siguiente trabajo, daremos cuenta de la experiencia realizada en Taller de Apoyo para Escritura Administrativa (TAPEA) y trataremos de esbozar algunas reflexiones sobre los aspectos más significativos de dicha experiencia.

Palabras clave: prácticas de escritura administrativa - géneros discursivos - comunicación institucional

INTRODUCCIÓN

Durante el transcurso de 2014, en el marco del *Programa de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura*, se comenzó a implementar en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) un *Taller de Apoyo para Escritura Administrativa*. Este taller se propuso, por un lado, contribuir al perfeccionamiento de las prácticas de lectura y escritura vinculadas con el ámbito de la administración de la universidad; y, por el otro, propiciar nuevos espacios de intercambio entre los diversos estamentos vinculados con dicha institución. Esta experiencia se convirtió en una instancia privilegiada para reflexionar sobre los modos en los que se desarrollan las prácticas de lectura y escritura en el ámbito administrativo universitario.

En el siguiente trabajo, daremos cuenta de la experiencia realizada en *Taller de Apoyo para Escritura Administrativa* (TAPEA) y trataremos de esbozar algunas reflexiones sobre los aspectos más significativos de dicha experiencia.

1. Marco teórico

La lectura y la escritura constituyen prácticas sociales y culturales situadas que adquieren rasgos específicos en relación con el ámbito social en el que se llevan a cabo. Las universidades son ámbitos particulares en los que se producen y circulan una serie de géneros discursivos relacionados con la vida académica en general, pero también con los textos administrativos que posibilitan el funcionamiento institucional de estas.

Las redes de articulación entre los diversos sectores se materializan a través de diversos géneros discursivos. En las universidades, en tanto instituciones educativas que responden a una organización particular, los intercambios comunicativos entre los diversos actores que la integran configuran una trama compleja en la que circulan determinados tipos de textos.

En la actualidad, la escritura administrativa se encuentra en el cruce de una serie de tensiones producto de los cambios que las nuevas tecnologías han aparejado en los últimos años y que modificaron de manera sustancial los géneros discursivos tradicionales que se producían y circulaban en estos ámbitos.

2. Metodología

El taller TAPEA surgió poco después que el Taller de Apoyo a la Producción de Textos Académicos (TAPTA) comenzara a trabajar con diferentes cátedras de la UNAJ; TAPEA surgió ante el pedido de ciertos sectores de la universidad para que se creara un espacio de reflexión y práctica de la escritura diseñada especialmente para los trabajadores no docentes. La realidad es que, en los comienzos de la UNAJ, el número de no docentes era reducido y las tareas se intercambiaban. En ese momento fundacional (2011), todo era construcción y entusiasmo. Con el crecimiento de la población estudiantil, obviamente, se incrementó la asignación de cargos docentes y de cargos administrativos. Hubo que reorganizar tareas con celeridad, redactar un estatuto para el personal no docente y generar espacios para la capacitación.

El taller TAPEA comenzó a funcionar en el segundo cuatrimestre del 2014 con 6 (seis) alumnos pertenecientes a los sectores de Bienestar Estudiantil, del Departamento de Orientación Educativa (DOE). Luego se sumaron trabajadores del área de Concursos, del Instituto de Salud, de Biblioteca, de Bedelía, del área de Asuntos Legales, del Centro de Política y Territorio, Secretaría Económica Financiera (SEF) Despacho, Secretaría de Rectorado, etc.

Al tratarse de una capacitación en servicio, las necesidades propias del trabajo administrativo exigen que en cada cuatrimestre puedan cursar una o dos personas de cada sector. Por lo tanto, los grupos son reducidos, lo que permite un verdadero trabajo de taller personalizado.

En primer lugar, quienes fuimos convocadas para llevarlo a cabo decidimos para diseñarlo indagar sobre las prácticas de lectura y escritura reales que tenían lugar en la universidad. Considerábamos que para que nuestro aporte fuera productivo era necesario interiorizarnos en profundidad tanto de las prácticas vinculadas a la escritura y la lectura, como de los modos de organización y funcionamiento institucional en el que estas circulan.

Esto significó que una de nuestras primeras acciones fuera la de realizar un relevamiento de las redes de articulación entre los diversos sectores de la universidad y de los géneros discursivos que vehiculizaban estos intercambios.

La lectura de bibliografía dio el marco necesario para configurar la propuesta. Leímos y releímos a: Maite Alvarado (1994), Adam (1992), Bajtín (2004), entre otros, y las tipologías y sugerencias propuestas por Daniel Cassany (2007, 2008, 2009, 2012).

De esta manera, compilamos un primer material que se fue ampliando durante los sucesivos dictados del taller. Ese primer material sirvió para la elaboración de un programa que se articuló en cuatro ejes centrales en los que se abordan diferentes problemas relacionados con la lectura y la escritura en el ámbito institucional:

- EJE I. La propuesta de este eje es que los participantes puedan pensar el marco concreto desde el que se conciben las prácticas de lectura y escritura.
- El ámbito universitario. Modos de comunicación propios de este espacio institucional. La construcción de la “voz institucional”. Registro. Grados de formalidad. Propósito implícito y explícito. Modalizadores del discurso. Destinatarios. Comunicación institucional en la web. El lenguaje en la red.
- EJE II. Géneros y tipos textuales predominantes en el ámbito administrativo universitario. Características. Formas de organización de la información. Función del paratexto. Lectura, análisis y producción de diversos géneros: memorándum, nota de solicitud, formularios, etc.
- EJE III. Textos legales, jurídicos y administrativos: reglamentaciones, convenios, resoluciones, leyes, etc. Modos de organización y estructura. La argumentación en textos jurídicos. Modos de enunciación, conectores, formas verbales. La reformulación de textos prescriptivos con diferentes fines.
- EJE IV. La producción de textos del ámbito administrativo. El informe técnico. Características. Estructura de un informe técnico.

A través de los contenidos de cada eje se pretende que los participantes reflexionen sobre sus propias prácticas de escritura y, de esa manera, se apropien de estrategias que permitan mejorar su desempeño en la UNAJ. Esto supone adoptar el taller como modalidad de trabajo ya que consideramos que las estrategias necesarias para el desarrollo y el afianzamiento de las capacidades de comprensión y producción de textos solo se adquieren a través de prácticas de lectura y escritura concretas que únicamente pueden llevarse a cabo dentro de esta modalidad.

Los objetivos del taller son que los participantes analicen las características de los géneros discursivos que se producen y circulan en el ámbito administrativo de nuestra Universidad; explorando los circuitos de circulación en los que estos géneros se inscriben y reflexionen sobre los modos particulares de la comunicación institucional, apropiándose de estrategias relacionadas con las prácticas de lectura y escritura de dichos géneros; posibilitando su propio perfeccionamiento laboral y agilicen y mejoren las tareas encomendadas; leyendo y reformulando textos relacionados con el discurso instruccional y prescriptivo y produzcan textos administrativos de diversa complejidad utilizando las estrategias adecuadas de planificación, puesta en texto y revisión para la escritura de un texto eficaz.

Como estrategia general, se proponen actividades de distinta índole a partir de situaciones de comunicación propias del ámbito administrativo. Dichas actividades pretenden entrenar para el desarrollo de variedad de competencias necesarias para ganar en autonomía como escritores: actividades de generación de ideas, de adecuación del mensaje a distintas situaciones retóricas, actividades de revisión y reescritura y, por último, actividades de producción que contemplen el proceso completo de producción textual.

En relación con la organización, el taller se proyectó con una carga horaria de 20 horas reloj, distribuidas en doce encuentros, tanto presenciales como semipresenciales. La incorporación de instancias semipresenciales se fundamenta, por un lado, en la necesidad de incorporar los diversos modos de comunicación relacionados con las nuevas tecnologías. En este sentido, los intercambios comunicativos en el ámbito de la gestión administrativa universitaria exigen tener en cuenta aquellos géneros vinculados con la escritura administrativa que circulan en soportes digitales. Por otro lado, la necesidad de adecuar el espacio del taller al trabajo cotidiano de sus integrantes. Cabe aclarar que el taller se imparte dentro del horario laboral.

Por último, en cuanto a la acreditación del taller, se proponen diversas instancias de coevaluación y autoevaluación de las producciones realizadas y la entrega de un trabajo final basado en la elaboración de un informe administrativo/informe técnico.

Parte del trabajo del taller consiste, además de analizar el entramado de los textos, en conocer (en nuestro caso) y volver consciente (en los alumnos) el entramado de la comunicación en el ámbito administrativo de la Universidad. En este sentido, podemos decir que nuestro trabajo se transforma, por momentos, en la observación de esos procesos. Y surgen, por iniciativa propia de los asistentes, ideas para optimizar y agilizar esa comunicación. En algunos casos, con el público y en otros, con docentes o con otras áreas administrativas. Por ejemplo, la sistematización de algunos escritos que habitualmente utilizan, la corrección de notas y afiches, la producción de grillas que les permita tener mayor control de la tarea, la redacción de informes.

Eso implica que el trabajo del taller no culmina en el taller sino que se expande y se multiplica en cada ámbito. Y genera expectativa en los que aún no han cursado.

Las características propias del ámbito requieren cierto grado de flexibilidad en la dinámica de las tareas, por la demanda de trabajo que por épocas inhabilita a los alumnos a asistir a todos los encuentros, no solo se mantiene la comunicación virtualmente sino que se ha dado la posibilidad de completar la cursada, con la redacción del informe final, en una nueva cohorte, si el alumno debió interrumpir la asistencia al taller. Por lo mismo, se planificaron las últimas clases según la modalidad semipresencial, es decir, con una clase virtual y otra presencial para realizar devoluciones y correcciones.

Creemos que esta posibilidad no le quita ni seriedad ni validez al trabajo ya que es un modo de adaptarse a las características propias del ámbito. Además, se establece el espacio del taller como un referente de la práctica de la escritura que no culmina en un cuatrimestre sino que mantiene sus puertas abiertas a las consultas. Muchos de los alumnos son también estudiantes en los tramos finales de sus carreras universitarias y han consultado acerca de sus propios informes, monografías o tesis.

3. Resultados

En la práctica concreta, con el trabajo de la primera cohorte surgieron algunas cuestiones que era necesario revisar. En primer lugar, parte del material seleccionado provenía de un manual que si bien fue usado en los inicios de la universidad, había experimentado una serie de cambios devenidos de las transformaciones en los modos de comunicación institucionales. En este sentido, esta primera experiencia constituyó una instancia para revisar la propuesta, realizar ajustes en cuanto a los tiempos y organización del cronograma inicial y morigerar todo aquello que no resultaba pertinente con los objetivos planteados. El diálogo constante con los primeros integrantes del taller fue una guía valiosa para repensar lo programado.

En el presente año se inició la tercera cohorte del Taller de Apoyo a la Escritura Administrativa (TAPEA) proponiendo dos horarios posibles para su desarrollo. En esta ocasión, la modalidad de inscripción al taller se realizó a partir de una lista elaborada por el rector de la Universidad con un grupo de personas involucradas en las tareas administrativas de diferentes sectores.

Este grupo resultó de especial interés para TAPEA, ya que aporta datos valiosos acerca de la comunicación entre los sectores y las responsabilidades de cada uno, así como de algunos cambios concretos en la redacción de textos administrativos en UNAJ (por ejemplo, “El rector Ernesto Villanueva está solicitando, en las resoluciones, una redacción más concisa, abreviada y fácil de interpretar”).

En cuanto a la predisposición para la autocorrección de los asistentes, observamos notables diferencias en las actitudes, si el alumno se inscribe por propia iniciativa o se siente, de algún modo, “obligado” a asistir dado que un superior jerárquico lo recomendó. En estos casos, el primer trabajo consiste en instalar la necesidad de la revisión de los propios textos y la reescritura como algo natural.

Existe el prejuicio de que un trabajador administrativo de una universidad debe conocer a priori las tipologías textuales y no debe cometer errores de tipo gramatical o sintáctico, por dar un ejemplo. Cuando se superan los primeros obstáculos, relacionados con el pudor y la competitividad, puede dar lugar el trabajo real con la propia escritura, que requiere atención aunque se trate de reflexionar acerca de textos administrativos, generalmente más estructurados que otros tipos de textos.

Dado que las diferentes cohortes manifestaron su interés en los aciertos y falencias en los circuitos de comunicación interna de la Universidad, se ha planteado ese tema como objeto de análisis en los informes finales solicitados como una de las condiciones para aprobar el taller.

Actualmente, numerosos estudiantes de carreras diversas de la Universidad, consultan por la inscripción al curso, lo que instala una nueva demanda que, por supuesto, será considerada en un nuevo programa elaborado como taller optativo y abierto a la comunidad estudiantil a partir del año 2017.

CONCLUSIONES

TAPEA surgió como respuesta a una necesidad concreta en la Universidad Nacional Arturo Jauretche y con cada nueva cohorte se suman inquietudes y, por lo tanto, el taller se modifica. La extensión del curso, si la situación lo requiere, y la flexibilidad del cronograma son ejemplos de lo antedicho.

Existe el proyecto de trabajar en el campus de la universidad, lo que permitiría otro tipo de comunicación y aprendizajes.

Hoy TAPEA es un curso obligatorio para quienes ingresan al trabajo administrativo en UNAJ o son movilizados a un nuevo sector en el que deben trabajar con géneros que desconocían.

Creemos que, si bien como docentes ampliamos y modificamos las estrategias según las necesidades de cada grupo, estamos asentando un rico espacio de consulta y trabajo para los trabajadores no docentes de nuestra universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bajtín, M. (2004). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Cassany, D. (2012). *En-Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.

LEER Y ESCRIBIR PARA APRENDER MATEMÁTICA. ACTIVIDADES EN EL INICIO DE LAS CARRERAS DE INGENIERÍA

**María Ziletti, Jorge Morsetto, Adrián Barone,
Jorge Adaro, Alejandra Méndez, Fabián Romero,
Julio Barros, Jorge Daghero, y Gabriel Paisio.**

Área Matemática. Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional de Río Cuarto
mziletti@ing.unrc.edu.ar

Resumen

Este trabajo tiene el interés de comunicar y analizar experiencias desarrolladas con estudiantes que ingresan a las carreras de Ingeniería vinculadas a la lectura y la escritura. Esta propuesta abarca actividades dentro de un periodo preparatorio de ingreso así como también durante el primer año del grado. En particular se orienta hacia la alfabetización académica relacionada con la disciplina Matemática. Las experiencias a compartir se desarrollan en tres instancias diferentes: primero, durante el taller de preparación para el ingreso a las carreras de Ingeniería de carácter optativo. La segunda instancia la ubicamos durante el curso de ingreso de carácter obligatorio que se desarrolla antes de iniciar el cursado del primer cuatrimestre y, por último, las propuestas incluidas en el cursado de asignaturas. Estas propuestas fueron desarrolladas durante el presente año y se concibieron para ayudar a los estudiantes en el acceso al conocimiento y la integración a la cultura universitaria. La reflexión que ofrecemos en este trabajo se entiende con el objetivo de reelaboración de la iniciativa para próximas propuestas, consolidando estas prácticas de lectura y escritura dentro de los distintos espacios curriculares. Por lo tanto, realizamos un análisis y una reflexión sobre estas actividades, observando qué piensan los estudiantes sobre la lectura y cuáles son los procedimientos y las estrategias que despliegan cuando se proponen leer para aprender. Además distinguimos nuestras consideraciones como docentes en la búsqueda de aprendizajes significativos, que sean abonados por las prácticas de lectura realizadas por los estudiantes. Por otra parte, se revisan las tareas de escritura formuladas en las cátedras para entender el trabajo intelectual demandado y las posibilidades potenciales de aprendizajes conceptuales que estas tareas efectivamente tienen.

Palabras clave: Alfabetización académica - Lectura y Escritura - Aprendizaje

INTRODUCCIÓN

Diferentes relevamientos realizados en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto muestran que un alto porcentaje de estudiantes no alcanza buenos resultados en los exámenes de ingreso en Matemática y Física y tampoco consigue aprobar las materias Cálculo I e Introducción a la Física durante el primer cuatrimestre del primer año.

Aunque a veces resulta imperceptible para los estudiantes, el lenguaje representa una de las barreras para la comprensión de los nuevos contenidos. El inicio de la universidad los enfrenta a textos que tienen características distintas a las que estaban habituados en el nivel medio.

Para que el aprendizaje sea significativo, la lectura de los textos universitarios requiere de diferentes habilidades que van más allá de saber subrayar y resumir. Esta es una de las causas por la que los estudiantes caen en lecturas que les aportan poco a sus nuevos saberes. En nuestra Facultad, las actividades realizadas por el Grupo de Acción Tutorial, consistentes en talleres y en entrevistas a ingresantes, han permitido relevar las dificultades que los ingresantes reconocen tener con relación a las estrategias de estudio y de aprendizaje (Grupo de Acción Tutorial de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (GAT), 2014, p. 89).

Como docentes de materias de las ciencias exactas, reconocemos que provenimos de una cultura de la educación que ha centrado su atención en “los contenidos” dejando de lado otros aspectos, tales como, epistemología de las ciencias, metodologías de trabajo áulico, etc. Por lo tanto, necesitamos propiciar nuevos espacios de aprendizaje.

Atendiendo a la situación descripta, los docentes del área de Matemática en el marco de un proyecto de innovación pedagógica, cuyo título es: *Leer, escribir y hablar el Lenguaje de la Matemática para aprender*, advertimos que podemos trabajar con los estudiantes prácticas de los contenidos pero centrando la atención en el lenguaje disciplinar ya sea en su expresión oral o escrita.

En este trabajo se describe la experiencia y reflexionamos sobre su desarrollo y los resultados. Nos anima el propósito de recibir aportes de colegas de otras disciplinas que puedan permitirnos mejorar la propuesta.

1. Ideas preliminares a modo de encuadre

En los últimos diez años, la lectura y la escritura han llegado a ser uno de los ejes fundamentales de la política institucional sobre el ingreso en la mayoría de las universidades de nuestro país.

En la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto durante estos últimos años, formación mediante, hemos revisado interdisciplinariamente nuestra concepción de lo que son las disciplinas, aspecto que consideramos básico cuando nos planteamos la alfabetización académica en la universidad. Como dice Carlino (2010), el aprendizaje de una disciplina incluye incorporar conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir y pensar con los cuales acceder y construir el conocimiento. La enseñanza de todos estos aspectos es competencia de los docentes a cargo de esas disciplinas.

También hemos prestado más atención a los textos con los que trabajamos. Según Giménez (2011), las particularidades del lenguaje en que están escritos muchos de los textos que damos a leer a los estudiantes están inevitablemente entrelazadas con los procesos de interpretación (lectura) y producción (escritura) que les requerimos. Por eso es importante que conozcamos esas particularidades y las trabajemos en el aula a través de ejercicios o problemas que supongan describir, explicar, demostrar, donde los estudiantes desarrollen habilidades relacionadas a la lectura y a la escritura.

Adherimos a que la alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Participar en la cultura discursiva en Matemática tiene que ver con decodificar el lenguaje de la Matemática para que con su resignificación pueda abordar las definiciones, enunciados, proposiciones y logre mostrar la resolución de un problema. La Matemática utiliza el lenguaje de modo particular, esquivando las ambigüedades y afronta la escritura con simbología propia de la que es necesario participar.

Creemos que en la primera etapa de la universidad los docentes debemos habilitar un espacio para la apropiación de un lenguaje propio de la asignatura, que responde a pautas de uso en escritura y además de cómo se lee y se dice. Entendemos que es importante para los estudiantes recibir los aportes y la orientación de los docentes que conocen y participan de la cultura discursiva de la disciplina. En este sentido, pensamos que es útil, además de las prácticas habituales de los contenidos, proponer actividades que permitan a los estudiantes desarrollar destrezas vinculadas al lenguaje matemático, tanto de lectura como de escritura.

En el trabajo áulico son notorias las diferencias que existen entre la demanda de lectura y escritura en el nivel secundario y el universitario. Entendemos que en el nivel secundario las exigencias tienden a estar asociadas a la reproducción de lo transmitido, mientras en la universidad esperamos que los estudiantes sean capaces de encontrar información por sí mismos, analizar y aplicar el conocimiento impartido. Y, de ser posible, que propongan distintas formas de dar respuestas a un problema. Estas diferencias hablan de una atribución distinta al saber, que se trasluce en métodos y prototipos de pensar y escribir distintos en estos niveles educativos.

Sin embargo, frente a la dificultad que tienen algunos estudiantes cuando ingresan al nivel superior en la lectura y escritura de textos académicos, advertimos que la apropiación de estrategias de lectura y escritura representa una llave que permite un acceso al campo de conocimientos específicos de la Matemática.

En este trabajo describimos las acciones desarrolladas tendientes a construir aprendizajes en los estudiantes a través de actividades vinculadas con el lenguaje, tanto en lo concerniente a la forma oral, como a la lectura y a la escritura.

2. Implementación de la propuesta

La propuesta seleccionó contenidos de Matemática para trabajar la lectura y la escritura como una herramienta imprescindible de acceso al conocimiento.

La Matemática tiene lenguaje propio, de forma tal que algunos términos reciben un significado ligeramente distinto a aquel que adquiere en el uso cotidiano. Además los conceptos que se desarrollan en Matemática vienen acompañados de una simbología propia y de una manera de leer esa simbología. Las actividades pueden distinguirse entre aquellas propuestas para aprender a interpretar el lenguaje escrito y las dirigidas a la producción de lenguaje escrito.

Como propósito general de la propuesta se esperaba aproximar a los estudiantes a algunas formas de razonar que les resultaran útiles, desconocidas y más frecuentes en la universidad. Y en particular, orientarlos para que desarrollen habilidades y estrategias de pensamiento en Matemática a través de actividades de lectura y escritura.

Los estudiantes han trabajado en el nivel medio con textos de Matemática que tienen características diferentes a los que encuentran en la universidad; no solo por la extensión, sino por la estructura que proponen para construir conocimientos. Es frecuente observar que en los textos utilizados en el secundario hay una presentación de los temas con ejemplos que conducen y construyen un procedimiento matemático y, al final, una síntesis de conceptos y propiedades que generalizan la propuesta. En los textos universitarios, en cambio, se presentan los conceptos matemáticos, se discute sobre ellos para deducir otros conceptos derivados, se proponen y demuestran propiedades. Esta diferencia suele representar una dificultad para los estudiantes, básicamente porque por lo general, no conocen las características de los textos y no disponen de las estrategias apropiadas para leerlos. Por otro lado, cuando tienen que “escribir Matemática” les cuesta distinguir y expresar adecuadamente, definiciones, descripciones de procedimientos, justificaciones, etc.

En el trabajo con los contenidos buscamos distinguir las características de las definiciones de los conceptos matemáticos abstractos y cómo el lenguaje simbólico de la Matemática comienza a mostrar sus particularidades.

- Primera Instancia (*Taller de preparación para ingreso a las carreras de Ingeniería*)

Se propuso la lectura compartida de un texto de Matemática (Cónicas) en grupos, con el acompañamiento de un tutor que asiste en lo referente a herramientas o estrategias en lectura con propósito de estudio. El docente que participa como tutor además observa el clima de trabajo del grupo (actitudes ante los demás y ante la tarea; dificultades que se presentan; etc.); plantea preguntas cuando considere que el grupo se ha paralizado, dispersado o perdido el foco de la actividad; aporta como referente del conocimiento si se solicita.

La propuesta aborda las etapas de:

- Lectura exploratoria del material para identificar las características generales del mismo: título y subtítulos, distintas secciones que se pueden identificar, uso de diversos recursos y su función dentro del texto.

- Recuperación de conocimientos previos.
- Identificar o suponer propósitos de la lectura.
- Lectura comprensiva y analítica.
- Resolver consignas específicas sobre el tema desarrollado en el texto.
- Identificar en el texto leído párrafos que puedan asociarse con: definición; descripción; deducción; clasificación; ejemplificación.
- Marcar aspectos relevantes de todo lo leído, lo importante para recordar o remarcar.
- Recuperar el proceso por el que atravesó el trabajo desarrollado. Rescatando aspectos que se marquen como positivos para la concesión de la tarea propuesta en las actividades.

- Segunda Instancia (*Curso de ingreso a carreras de Ingeniería*)

Las actividades tuvieron por propósito ayudar a los estudiantes a afrontar el estudio autónomo de un tema (Polinomios) a través del uso de diversos tipos de textos como *apuntes de clase*, *apuntes de cátedra* y *libros*. Las actividades fueron previstas para ser desarrolladas en grupos en el espacio de la Biblioteca de la UNRC. Al término de cada actividad se realizó una puesta en común entre todos los grupos para poder apreciar que existen distintas maneras de abordar y resolver una tarea. Se propuso una lista de libros de Matemática que pueden los estudiantes pueden solicitar y consultar.

Este trabajo buscó que los estudiantes advirtieran las características generales de los textos: título, autores, lugar y año de edición, editorial, etc.; que leyeran el prólogo, prefacio, presentación, palabras iniciales o introducción del libro para individualizar ¿a qué tipo de lector está dirigido?, ¿el autor ofrece pistas sobre cómo utilizarlo?, ¿cuáles son o en qué consisten esas pistas?; que analizaran el o los índices del libro: ¿en qué capítulo y cómo figura el tema?, ¿qué aspectos del tema se tratan?

Se indicó la lectura del tema con el objeto de comparar diferencias en su tratamiento en los textos elegidos e identificar recursos utilizados en ellos que hacen más accesible la comprensión.

- Tercera Instancia (*cursado de Cálculo I*)

En esta instancia se trató de elegir un tema del programa de Cálculo I (Función inversa) y proponer la lectura en grupo del texto de cátedra que incluía: la presentación del tema, acompañamiento gráfico, síntesis simbólica de enunciados y propiedades, demostraciones y ejemplos de situaciones de aplicación del tema. A partir de aquí cada grupo formulaba por escrito tres preguntas, que se entendía servirían para consultar en la orientación del aprendizaje del tema leído. Se compartían en plenario las preguntas de cada grupo.

En esta implementación de lecturas grupales en el aula hemos observado que los estudiantes luego de leer un texto presentan ante su grupo diferentes comportamientos, algunos dicen “no entendí nada”, otros intentan elaborar alguna pregunta que les permita orientarse, otros se afanan no solo en comprender sino también en explicarle a sus compañeros lo que ellos han reflexionado. Los estudiantes se muestran desconcertados, impotentes, otros se suman a un desafío intentando sortear los obstáculos. Antes de realizar estas actividades en el aula, como

equipo docente nos hemos enfrentado a la lectura de textos desconocidos e incluso de áreas del conocimiento diferentes a la propia. Como ejemplo de esto, en una de nuestras reuniones leímos grupalmente un capítulo del libro de Luis Chiozza, *El interés en la vida. Solo se puede ser siendo con los otros* (2012). Pudimos observarnos y vivenciar los mismos comportamientos que presentaron nuestros estudiantes frente a textos de la asignatura Matemática.

Esta experiencia nos llevó a conectarnos más empáticamente con lo que sienten nuestros estudiantes frente a contenidos desconocidos y también pudimos establecer estrategias para ayudarlos a enfrentarse con textos cuyos “discursos” les resultan difíciles y ajenos.

Entre algunas de las herramientas que compartimos con nuestros estudiantes podemos mencionar:

- Que es importante en una primera lectura de un texto reconocer el objetivo que se plantea el autor/res y si está en consonancia con nuestro propósito de aprendizaje.
- Que en la superficie de un texto se despliega mucha y variada información, de la misma es necesario aprender a distinguir jerarquías, orden y diferencias. En el contenido matemático es importante diferenciar definiciones, axiomas, teoremas, demostraciones, ejemplos y aplicaciones prácticas.
- Que las definiciones en Matemática no se demuestran, forman parte del conocimiento desde donde fundamentamos los diferentes pasos en las demostraciones.
- Que es necesario prestar una meticulosa atención en el uso de la puntuación, los conectivos y los nexos lógicos de un párrafo matemático.
- Que los gráficos son nuestros aliados para la comprensión de un texto matemático.
- Que necesitamos conocer los símbolos matemáticos para poder traducir desde el lenguaje coloquial al simbólico y viceversa.

CONCLUSIONES

A partir del desarrollo de estas propuestas consideramos que se trata de una temática y de una metodología que debería extenderse a todas las materias de los primeros años en las carreras de ingeniería.

De las herramientas de lectura que los docentes compartimos con nuestros estudiantes, inferimos que la orientación y el aporte que los estudiantes necesitan sobre estos aspectos, deben recibirlos de los docentes que conocen y dominan las prácticas de producción escrita y que además, participan de la cultura disciplinar.

Consideramos que la propuesta puede llegar a ser útil para que los estudiantes puedan tomar contacto con los textos a consultar para estudiar la materia; conocer sus características, identificar y adoptar criterios para elegir aquel o aquellos más accesibles para el estudio; identificar las

secuencias características de estos textos y a través del conocimiento de estas, comenzar a desarrollar las operaciones o habilidades de pensamiento asociadas.

Positivamente hemos consensuado sobre la importancia de incrementar la implementación de dinámicas de trabajo grupal en el aula, profundizando nuestra observación de los procesos cognitivos que estudiantes y docentes movilizamos.

Entendemos que la escritura no es solo un canal para expresar lo que se piensa y transmitir conocimientos. Consideramos que esta alberga potencial cognitivo que debe ser trabajado como un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber. Para esto es necesario que los docentes reconozcamos a la escritura como una herramienta capaz de incidir sobre el conocimiento y la promovamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- GAT (2014). Grupo de Acción Tutorial de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Análisis de su trayectoria. *Revista Argentina de enseñanza de la Ingeniería*, 3(6).
- Chiozza L. (2012). *El interés de la vida: Solo se puede ser siendo con otros*. Buenos Aires: Editorial Libros del Zorzal.
- Gimenez, G. (2014). *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones experiencias y voces*. Secretaría de Asuntos Académicos: Universidad Nacional de Córdoba.

MESA IV

INCIDENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA. LOS LECTORES Y ESCRITORES NATIVOS DIGITALES

LEER Y ESCRIBIR EN LA ERA DIGITAL: EL DESARROLLO DE NUEVAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS Y SU IMPLICANCIA EN LOS APRENDIZAJES DE LAS LENGUAS <i>Cristina Bertolo, Cecilia Irusta, Belén Vaquero y Silvia Elstein</i>	184
LECTURA ACADÉMICA MEDIADA POR LAS TIC <i>Ana Bidiña, Liliana Luppi y Nora Smael</i>	193
LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA DIGITAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA <i>Ana Bidiña, Liliana Luppi, Jazmín Rodríguez y Nora Smael</i>	200
EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN MÓVIL EN CONTEXTO PLURILINGÜE: PROYECTO DE CREACIÓN DE UNA APP DE LA TECNICATURA EN LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO <i>Magdalena López, Anke Holzapfel y María Soledad Fontana</i>	209

LEER Y ESCRIBIR EN LA ERA DIGITAL: EL DESARROLLO DE NUEVAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS Y SU IMPLICANCIA EN LOS APRENDIZAJES DE LAS LENGUAS

Cristina Bertolo

bertolosc@gmail.com

Cecilia Irusta

cecilia.irusta@gmail.com

Belén Vaquero

eluvaquero@gmail.com

Silvia Elstein

silvielstein@gmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

Esta comunicación se enmarca en un proyecto de investigación de un Grupo de Reciente Formación (GRF) 2016-2018, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), en el que se estudian las “Competencias discursivas y alfabetismos emergentes de la cultura digital en formación plurilingüe y pluricultural”. En este grupo, de formación interdisciplinaria, conformado por docentes investigadores de Lenguas extranjeras (alemán, francés, portugués; Español, lengua materna y especialistas de Tecnología Educativa de la UNRC) nos hemos planteado indagar acerca de los cambios que se vienen suscitando en los modos de producción y recepción de discursos en estudiantes universitarios de lenguas extranjeras, en formación plurilingüe y pluricultural, en el contexto actual, que está atravesado por las tecnologías digitales, y observar las implicancias que tienen estas prácticas en sus aprendizajes. El objetivo de este trabajo es compartir una primera aproximación de la investigación en curso, a partir de una encuesta aplicada a estudiantes de lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas de UNRC, en la que observamos y valoramos el desarrollo de competencias digitales y discursivas de la población encuestada en vistas al diseño de talleres de lectura y escritura en el marco de la cultura digital. A los fines de esta comunicación, presentaremos el marco conceptual y teórico que sustenta este trabajo y describiremos resultados parciales de la encuesta.

Tecnologías digitales, implicancias socio-culturales y alfabetismos emergentes

Las tecnologías digitales han provocado cambios relevantes en nuestra sociedad, configurando lo que algunos autores definen como el nuevo *paradigma cultural*. Al respecto, Castells (2002, p. 7) considera que se trata de “una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica”. Para este autor, Internet no es solamente una tecnología, sino una producción cultural que se inserta a la práctica social y tiene efectos significativos sobre la innovación y el desarrollo de nuevas formas culturales. El surgimiento de cada nueva tecnología cambia la forma que tenemos de estructurar y procesar el pensamiento. De este modo, los productos que resultan de las estas reflejan nuevas formas de pensar y mirar al mundo.

Se modifica así, la relación con el conocimiento, el espacio y el tiempo. Las tecnologías no solo transforman al mundo, sino que influyen en la percepción que los sujetos tienen de ese mundo donde se crean nuevas subjetividades espacio-temporales (Scolari, 2008), al permitir el surgimiento de comunidades virtuales que interactúan en un espacio resignificado, y es allí donde evolucionan las nuevas formas de comunicación. La cultura digital en construcción es un fenómeno de transformación informacional, comunicacional, cognitivo, emocional y de comportamiento social. En esa renovación, se hacen evidentes nuevas maneras de conocer, escribir, leer y comunicar. Es un nuevo espacio de construcción social de la realidad, de comprensión de los nuevos lenguajes, que como docentes necesitamos explorar.

Sin duda, uno de los fenómenos que más atención está suscitando en la actualidad es el asentamiento de una forma nueva de entender la producción y recepción de la información que, “lejos de seguir el patrón tradicional piramidal basado en la autoridad de unos pocos que filtran la información para la masa de usuarios, se nutre de y para los propios usuarios, en un fenómeno ya consolidado: la Web 2.0” Yus Ramos (2010, p. 1). En este sentido, Area y Pessoa (2012) comparan la Web 2.0 con un mercado global, con un puzzle gigantesco, con una plaza pública en donde las personas que se encuentran forman comunidades sociales y se comunican de manera audiovisual y multimedia. La Web 2.0 también llamada “web de personas” es además

Un conjunto de tecnologías para la creación social de conocimiento, incorporando tres características esenciales: tecnología, conocimiento y usuarios y se caracteriza por la creación colectiva de contenidos, el establecimiento de recursos compartidos y el control de la calidad de forma colaborativa entre los usuarios (Ribes, 2007).

En este marco, los alfabetismos emergentes están estrechamente ligados a la cultura digital, Lankshear & Knobel (2008) definen los distintos alfabetismos como “formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en Discursos” (p.74). Destacan además, que gracias a la irrupción de la Web 2.0 han aparecido nuevas prácticas sociales, que “suponen formas nuevas [...] de producir, distribuir, intercambiar y recibir textos por medios electrónicos”. Desde una visión teórico-práctica, las nuevas alfabetizaciones surgidas del desarrollo de las tecnologías digitales, producen un impacto significativo en el desarrollo de las relaciones sociales y de los aprendizajes que surjan en el marco de la cultura digital.

En el contexto de la enseñanza de las lenguas se vienen desarrollando, desde hace algún tiempo, metodologías que contemplan una nueva mirada del mundo desde una perspectiva abierta y multicultural que recupera el concepto de *alfabetización intercultural*. El desarrollo de las competencias plurilingües y pluriculturales se enmarcan así, en las nuevas alfabetizaciones surgidas del contexto actual. Esta perspectiva supone una nueva concepción del hecho comunicativo que pone el acento en el papel de los individuos como actores sociales, dotados de múltiples identidades, de un bagaje de conocimientos sobre el mundo, de aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación. La lengua no solo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y las creencias de los grupos sociales, de ahí que todo intercambio comunicativo, lleve implícito una dimensión cultural. Propiciar prácticas constituye un desafío que como docentes de lenguas debemos afrontar.

Leer y escribir en el marco de la cultura digital

Leer y escribir son prácticas sociales que están intrínsecamente ligadas a cada cultura, las que se llevan a cabo en determinadas situaciones de comunicación dentro de los diversos ámbitos sociales. Las tecnologías digitales están modificando estas prácticas letradas permitiendo la construcción de narrativas renovadas. Lara (2012) sostiene que:

El lenguaje digital, con sus propiedades de hipertextualidad, interactividad y multimedialidad, combinadas con la conectividad y movilidad, permiten la construcción de narrativas antes inimaginables a través de la fragmentación de los contenidos, la actualización constante de información y la interacción entre múltiples actores del proceso comunicativo(p. 10).

La comunicación en Internet implica nuevos modos de acceder a la información, de producir textos, de distribuirlos y de compartirlos, es decir, la participación en nuevas prácticas sociales que exigen el desarrollo de nuevas competencias comunicacionales e implican otras maneras de leer y escribir (Zayas, 2013). Por ello, los textos electrónicos no entrañan únicamente un cambio de soporte, sino que forman parte de nuevas formas de actividad verbal.

En esta misma línea, Enríquez (2013) señala que en la actualidad se lee y se escribe, casi de modo excluyente, en el formato del hipertexto que se desarrolla en el gran espacio de la red en su conjunto” (p. 48). Y describe las características enunciadas por Lamarca Lapuente (2013): conectividad, multisecuencialidad, estructura en red, multimedialidad, gradualidad, interactividad, accesibilidad, dinamismo, reusabilidad y apertura.

Sin duda, el cambio más trascendental que se ha producido en las prácticas letradas es que “la lectura y la escritura se producen en línea [...] conectados a millones de recursos, que aprovechamos para construir significados de manera diferente y más sofisticada” (Cassany, 2012, p.50). En la red se interactúa con personas de todas partes del mundo de una manera participativa y comprometida, creando redes y rompiendo la unidireccionalidad de los medios. En este marco, se produce un incremento exponencial de interlocutores y documentos. El hecho de poder conectarse con personas de lugares remotos y culturas tan diversas provoca cambios trascendentales en las prácticas de lectura y escritura. Pasamos de interactuar con

autores y lectores de comunidades próximas, culturalmente afines, a hacerlo con millones de lectores-autores de todo el planeta. Sin duda, se trata de una comunidad de interlocutores cuantitativamente muy superior y cualitativamente muy diversa (Cassany, 2009). Así se incrementan los intercambios interculturales entre personas de distinta procedencia (con etnias, religiones, hablas, culturas y entornos geográficos y sociales diferentes) que participan en el intercambio desde diferentes contextos cognitivos. Este tipo de intercambio y comunicación favorece el plurilingüismo y la multiculturalidad, dado que la red aumenta ostensiblemente las posibilidades de establecer contacto con interlocutores extranjeros, lo cual incrementa e incentiva el uso de segundas lenguas.

Leer y escribir en la red modifica también las prácticas letradas, Giammatteo y Albano (2009) sostienen que el ciberlenguaje propio de los géneros digitales interactivos es:

Un campo en constante ebullición, donde cualquier modificación es posible, nada es lo que parece y todo puede llegar a transformarse [...] la palabra se vuelve una unidad más flexible y difusa, cuyos límites pueden ser moldeados según los casos y las necesidades comunicativas (p.15).

Se produce así, una diversificación de la escritura, difuminando la frontera entre la escritura formal y el habla espontánea, rompiéndose el monopolio que tenía hasta ahora la escritura normativa, la cual dispone hoy de un repertorio verbal tan diverso como el habla, por ello escribir en la actualidad exige dominar una gama variada de registros (Cassany, 2012).

En este contexto, surgen además nuevos géneros textuales, tales como: el chat, el texto ubicuo, el foro y el post. También se reformulan otros como la carta, el diario personal, convirtiéndolos en artefactos más dinámicos y versátiles: el correo electrónico, el blog personal y las wikis. Por otra parte, se ha roto la hegemonía que tenía la norma estándar en un espacio público. Hoy es fácil encontrar en la red formas coloquiales, incorrectas, vernáculos como los mensajes de texto o los diálogos simplificados del chat. Se dispone además de verificadores ortográficos y traductores automáticos, programas que ayudan a leer y escribir y que han transformado y mejorado los recursos ya existentes en papel (Cassany, 2012).

En el contexto de lenguas extranjeras de la enseñanza superior, los cambios suscitados en el escenario de la red requieren del desarrollo de competencias digitales y discursivas que permitan al estudiante interactuar este espacio comunicativo. La competencia discursiva es considerada como la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significados para lograr un texto (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye el dominio de habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como también el manejo de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve (Charaudeau, 2000; Kerbrat-Orecchioni, 1986).

La competencia discursiva se ha visto complejizada en la actualidad, dada la multiplicidad de “operaciones de contextualización que llevan a cabo los usuarios para interpretar los mensajes virtuales que reciben en su ordenador a través de la Red” (Yus Ramos, 2010). Esta situación supone el surgimiento de nuevos subgéneros discursivos que es preciso indagar y que implican nuevas formas de comunicar y gestionar el conocimiento.

Estas innovaciones modifican el perfil del lector, que en numerosas ocasiones aborda la lectura de forma diferente y, también, del autor de textos escritos, cuyos principales modelos son estos nuevos subgéneros. Estos lectores, que prefieren “los entornos informacionales interactivos [...] al consumo pasivo de medios, valoran la inmediatez de la información en forma resumida en lugar de informes detallados [...] y desarrollan capacidades de multitarea” (Vivancos, 2008, p.14). Están además más familiarizados con la multimodalidad textual, hasta el punto de que el texto escrito se concibe cada vez menos como un sistema que no sea multimodal. En misma línea coincidimos con Ferrere (2007) cuando alude a Castells (1996, p. 411), sostiene que debemos formar hablantes autoprogramables, cuya educación lingüística les permita seguir progresando en el dominio de la lengua y adaptarse a nuevos retos y necesidades.

Competencias digitales y discursivas de estudiantes de lenguas en formación plurilingüe y pluricultural

Nuestros estudiantes se ven favorecidos por el escenario de la Web 2.0, permitiéndoles un acceso a la información multimodal y posibilidades de comunicación global impensadas en otros momentos. Sin embargo, y en base a nuestra experiencia como docentes, esta situación de aparente “facilidad” no siempre se ve reflejada en los aprendizajes, y es precisamente allí donde surgen algunos de nuestros cuestionamientos: ¿cómo leen y escriben nuestros estudiantes en la red?, ¿qué cambios se producen en la comunicación?, ¿qué novedades sociales y culturales emergen más allá del cambio de canal?, ¿qué elementos dificultan o favorecen el aprendizaje de lenguas?

Para llevar a cabo una primera aproximación de nuestro objeto de estudio, se realizó una encuesta dirigida a estudiantes de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC sobre “Competencias básicas digitales 2.0”²⁸. El instrumento aplicado para esta indagación es una encuesta, implementada a partir de un formulario web de Google y enviada por correo para ser completada de forma autónoma. La misma se organizó en dos partes: la primera corresponde a los datos personales y las carreras que cursan; y la segunda, fue organizada en cinco bloques temáticos relativos al uso de las TIC y recursos de la Web 2.0 desde la utilización personal hasta su implicancia académica:

Bloque I. Datos sobre el uso de tecnologías: aquí se indaga sobre tipos de dispositivos que poseen los estudiantes, lugares, formas y tiempos de acceso a Internet, formación sobre Web 2.0; temas que motivan búsquedas y actividades que realizan en la red.

Bloque II. Conocimientos y uso de las TIC en la comunicación social y aprendizaje colaborativo: en esta sección se investiga sobre el uso que hacen de plataformas y diferentes herramientas de la web 2.0 para la edición colaborativa y sobre su participación en experiencias de aprendizaje colaborativo que integran TIC.

Bloque III. Uso de las TIC para la búsqueda y tratamiento de la información: en este apartado se indaga sobre el uso de diferentes herramientas orientadas a la búsqueda, acceso, organización

²⁸https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScKXSHF9zx1qSuTntnNzsLcxEaox4i_mkWceedwSC8Jleq1KQ/viewform

y difusión de contenidos en Internet; uso de programas para planificar sus tiempos de estudio y realizar diferentes producciones.

Bloque IV. Competencias interpersonales en el uso de las TIC en el contexto universitario: esta sección busca conocer las estrategias que los estudiantes ponen en práctica para resolver dudas y los canales de comunicación que utilizan a partir de la red.

Bloque V. Herramientas virtuales y de comunicación social de la Universidad: en este apartado se investiga sobre aplicaciones concretas que usan para comunicarse en la universidad.

En esta primera encuesta fue entrevistada una población 66 estudiantes de lenguas de la UNRC: 70% mujeres y 30% varones; de este total, 85% entre 18 y 30 años y 14%, entre 31 y 56. El 58% de los encuestados cursa la carrera Tecnicatura en Lenguas; 27%, el Profesorado de Inglés y el 15% restante, otras carreras. El 80% se ubica en el primero y segundo año de las mismas.

Circunscribiéndonos a los alcances de esta comunicación, comentaremos aquí algunos resultados y valoraciones del segundo, cuarto y quinto bloque de la encuesta, referidos a: *Conocimientos y uso de las TIC en la comunicación social y aprendizaje colaborativo, Competencias interpersonales en el uso de las TIC en el contexto universitario y Herramientas virtuales y de comunicación social de la Universidad*, por ser estos, pertinentes a este trabajo.

El Bloque II proporciona dos tipos de datos. El primero hace referencia a conocimientos y usos de TIC en relación al acceso a información producida y compartida en espacios colaborativos y de interacción social. En este caso, la mayoría de los estudiantes manifiesta poder hacer uso de las wikis y de las plataformas educativas en las que intervienen, sin inconvenientes. El segundo, está en relación a la capacidad percibida por los encuestados para participar activamente en la edición colaborativa en entornos virtuales. En este caso, los conocimientos percibidos son menores. Algo más de la tercera parte manifiesta utilizar sin inconvenientes herramientas de edición colaborativas como Google Drive, DropBox (38%), y es aún menor la cantidad de estudiantes que expresa poder diseñar, crear o modificar una wiki sin inconvenientes (18%).

En cuanto a la participación en experiencias de aprendizaje colaborativo integrando TIC, la proporción es apenas del 27% y estas se limitan al uso de Google para compartir y visualizar trabajos grupales, a la creación de presentaciones en Google Drive, a la recepción de trabajos y noticias compartidas con pares y docentes en un blog y en Facebook, colaboraciones en Wikipedia y elaboración de presentaciones Prezi.

Los resultados obtenidos a través de la encuesta exponen dos aspectos relacionados a la construcción de narrativas digitales. El primero confirma que la ampliación de conectividad posibilita a estudiantes y docentes explorar las nuevas formas y lenguajes abriendo puertas a propuestas educativas significativas, teniendo en cuenta los aprendizajes que propician. El segundo aspecto nos augura un arduo trabajo en pos de una alfabetización digital, para optimizar su potencial dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el escenario de la red.

Con respecto al bloque IV, se observa que los estudiantes muestran cierta autonomía a la hora de aclarar dudas sobre el uso de servicios o aplicaciones de la red propuestas en el marco de actividades académicas. El 48% manifiesta utilizar asiduamente la estrategia de hablar con un

compañero y ver, si juntos, pueden solucionar el problema; 45% recurre a tutoriales disponibles en Internet para poder esclarecer la duda por su cuenta y un porcentaje mucho menor, 18%, consulta al profesor por algún canal de la red.

En el último bloque, que hace referencia a las *Herramientas virtuales y de comunicación social de la Universidad*, se pudo observar que la utilización del correo electrónico para la comunicación con profesores tiene una valoración destacada, ya que 51,5 % puede hacerlo sin inconvenientes y 44% lo hace de manera experta. El uso de las plataformas virtuales, Siat o Sial de la UNRC son en general muy utilizadas para la comunicación institucional y el desempeño de los alumnos en estos entornos es adecuado, ya que 63,6% puede hacerlo sin inconvenientes y el 27% se desempeña de manera experta. La participación de los alumnos en las redes sociales de la universidad es muy alta, más de 80% asegura comunicarse por la plataforma Facebook de la asignatura, en la que intercambian ideas, opiniones y actividades diversas con sus compañeros y con los docentes de cátedra. Esta práctica se ve incrementada por el uso de aplicaciones presentes en Smartphones, lo cual favorece el aprendizaje ubicuo, ya que como asegura Gros (2015, p.48) retomando a Burbules (2014), “la ubicuidad se apoya y se facilita a través de los dispositivos móviles que permiten generar entornos de aprendizaje a los que se puede acceder en diferentes contextos y situaciones”.

A modo de conclusión

Estos resultados constituyen una muestra del nuevo posicionamiento que se está generando en los actores educativos a partir de la dinámica que promueve la Web 2.0, al habilitar espacios de interacción en red, de colaboración y de participación activa en la gestión del conocimiento. Alentar y promover el desarrollo de este tipo de estrategias que los estudiantes comienzan a elegir nos permite enmarcar nuestras prácticas docentes en lo que Begoña Gros (2015) identifica como las *pedagogías emergentes*, que implican el “desarrollo de la autorregulación y un cierto dominio y expertez en el campo de estudio específico” (p.9).

Cada vez más nuestros estudiantes usan Internet como medio de conocimiento y comunicación en su propia lengua y también en la lengua que estudian. La clase de lengua extranjera no puede permanecer al margen de las transformaciones que se producen en escenario de las redes. Los estudiantes utilizan cada vez más Internet como fuente de información casi exclusiva y como medio de expresión escrita, lo que implica la aparición de nuevos subgéneros discursivos que necesitan dominar en la lengua que aprenden. Estos espacios de comunicación han ampliado ostensiblemente las posibilidades de interacción en un mundo plurilingüe y pluricultural. Desde esta perspectiva, promover y alentar el desarrollo de competencias favorables a la adquisición de las lenguas es un desafío que como profesores debemos asumir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M. y Poesa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/01-PRE-12378.pdf>.
- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, 2014, pp. 1-7 Arizona, Estados Unidos.
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, Colección Argumentos.
- Cassany, D. (2009). *Leer para Sofia*. Recuperado de http://m.repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22473/Cassany_leerparasofia.pdf?sequence=1
- Castells, M. (2002). La dimensión cultural de internet. UOC. Sesión 1: Cultura y Sociedad del Conocimiento: presente y perspectivas de futuro. [Sitio Web]. Recuperado de <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- Charaudeau, P. (2000). De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. En L. Collès, J-L Dufays, G. Fabry y Maeder, C. (dirs.). *Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant*. Louvain-la Neuve: De Boeck-Duculot.
- Enríquez, S. (2013). Lectura, escritura y virtualidad. Cambios y aportes metodológicos. En Muse, C. (ed.). *Cátedra Unesco: Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. Tecnologías actuales, lectura y escritura*. Recuperado de <https://mail.google.com/mail/ca/u/0/#inbox/1578aec6839a5544?projector=1>
- Ferrere, X. (2007). *La web 2.0 como contexto para el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes de ELE*. Recuperado de <http://docplayer.es/7366644-Javier-aula-ferrer-universidad-de-barcelona.html>
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2009). El español en internet: una mirada a su evolución en los fotologs. *Revista Digital Universitaria* 3. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num3/art15/art15.pdf>
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *EKS*, 16(1). Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/eks20151615868>
- Kerbrat-Orecchioni, K. (1996). *La Conversation*. Paris: Seuil.
- Lamarca Lapuente, M. J. (2013). *Hipertexto. El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Recuperado de <http://www.hipertexto.info/>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Lara, T. (2012). Alfabetizar en la cultura digital. *La competencia digital en el área de lengua*. Recuperado de <http://tiscar.com/2011/07/17/alfabetizar-en-la-cultura-digital/>
- Ribes, X. (2007). *La Web 2.0. El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva*. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articuloperspectiva.asp?idarticulo=2&rev=73.ht>

- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mediars/BibliotecaMS/resources/Biblioteca/167-170-Biblioteca-MMSS8-_3_.pdf
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza editorial.
- Yus Ramos, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- Yus, Ramos, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- Zayas, F. (2013). *Escribir en la Red: los nuevos géneros discursivos*. Recuperado de <http://www.fzayas.com/escribir-en-la-red-los-nuevos-generos-discursivos/>

LECTURA ACADÉMICA MEDIADA POR LAS TIC

Ana Bidiña

ana.bidina@gmail.com

Liliana Luppi

lililupp@gmail.com

Nora Smael

norasmael@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

Resumen

En el marco de una investigación sobre los nuevos modos de leer y escribir a partir de la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito académico, se realizó una actividad de lectura comprensiva en pantalla y se usó la plataforma de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), Materias *Interactivas en Línea* (MleL). La experiencia se llevó a cabo durante el receso de la materia del Curso de ingreso 2016, *Seminario de Comprensión y Producción de Textos*. Sobre la base de una perspectiva psicosociodiscursiva (Flower y Hayes, 1981; Van Dijk y Kintsch, 1983) y sociocultural (Cassany, 2006, 2009) de la lectura, y considerando el papel de las TIC en el proceso (Balardini, 2004; Cassany y Ayala, 2008; Viñao Frago, 2007), se plantearon como objetivos de esta actividad que los estudiantes permanecieran relacionados con los contenidos y actividades nucleares de la materia; y que practicaran la lectura comprensiva y crítica de un texto similar a los utilizados en clase presencial, ayudados por las TIC. El material para que los alumnos trabajaran incluyó cinco documentos que contenían las indicaciones generales y el cronograma, el texto que debían leer con la orientación de una guía de lectura, un cuestionario de comprensión lectora y uno de metacognición. La actividad se realizó en las 186 comisiones cursantes en el momento. La metodología consistió en el análisis de datos provistos por la resolución de las consignas de los alumnos, y por las observaciones consignadas por los profesores. Analizada una muestra representativa se observó, respecto del primer objetivo, la escasa participación de los estudiantes atribuida no a la mediación con TIC, sino a factores contextuales. En cuanto al segundo objetivo, los alumnos que realizaron la actividad lograron un buen nivel de comprensión del texto, debido en parte a las posibilidades de contextualizar la lectura que ofrecían los videos y links incluidos.

Palabras clave: Lectura en Pantalla “ Comprensión “ Ingreso universitario

INTRODUCCIÓN

En la Universidad Nacional de La Matanza, en la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos que forma parte del Curso de Ingreso, se está llevando a cabo una investigación sobre los nuevos modos de leer y escribir a partir de la inclusión de las TIC en el ámbito académico. En ese contexto, se realizó una actividad de lectura comprensiva en pantalla destinada a las 186 comisiones cursantes en ese momento, usando la plataforma de la UNLaM *Materias Interactivas en Línea* (MleL), durante el receso de la materia del curso de ingreso 2016, entre el 14 de setiembre y el 11 de octubre de 2015.

Los objetivos de esta actividad eran que los alumnos permanecieran relacionados con los contenidos y actividades más importantes de la materia durante las cuatro semanas en que no cursarían Seminario, y que practicaran la lectura comprensiva y crítica de un texto similar a los trabajados en clase presencial, ayudados por las posibilidades que brindan las TIC.

1. Marco Teórico

Para diseñar la actividad de la que da cuenta este trabajo se tuvo en cuenta los lineamientos conceptuales referidos a la lectura en los que se basa nuestra investigación.

Partimos de la propuesta del modelo estratégico de comprensión textual elaborada por Van Dijk y Kintsch (1983). Para este modelo, la comprensión de un texto se entiende como un proceso mental constructivo e intencionado que le permite al lector (re)construir el significado del texto a partir de los datos que este ofrece y de sus conocimientos previos, en función de un objetivo acorde a las demandas del contexto social. Las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas forman parte de los procesos de construcción de significados micro y macroestructurales en la lectura y en la escritura.

Inscribimos este modelo en un enfoque sociocultural del proceso de lectura. Cassany (2006) explica que la concepción sociocultural no desestima el papel del conocimiento del idioma ni de los procesos cognitivos, pero destaca los aspectos sociales: como el origen social tanto del significado como del conocimiento previo que aporta el lector, la visión del mundo que siempre se encuentra en el discurso y la pertenencia de discurso; autor y lector a un entramado que tiene normas y tradiciones fijadas, ya que cada comunidad (entre estas, la académica) desarrolla sus propias prácticas discursivas.

En la actualidad, y debido a los cambios producidos dentro del ámbito académico por la incorporación de las TIC, se hace necesario además tener en cuenta las especificidades de la lectura en pantalla. Cassany (2006) denomina a los nuevos modos de leer y de escribir en pantalla como “literacidad electrónica”, a la que define como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales) que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica.

Todos los autores coinciden en que no puede desestimarse el efecto que produce la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo, como el señalado entre otros por Balardini (2004), quien evalúa que los cambios producidos por las innovaciones

tecnológicas son omnipresentes, radicales, vertiginosas, irreversibles y provisionales y que las nuevas generaciones tienen una visión positiva sobre ellos.

No obstante, algunas características específicas de la lectura en pantalla conspiran contra la contextualización necesaria en toda lectura crítica. Chartier (2008) afirma que los textos aparecen en pantalla en forma de fragmentos, de composiciones singulares y efímeras. Esta fragmentación en pantalla genera una lectura discontinua, segmentada, atada al fragmento más que a la totalidad, se pierde la totalidad textual; cuando la pantalla muestra fragmentos textuales no deja ver inmediatamente los límites y la coherencia del corpus de donde fueron extraídos. Quedan descontextualizados los fragmentos y al perderse la continuidad textual se pierde la percepción de las obras como obras en su totalidad. Para contrarrestar las consecuencias negativas que podría tener la lectura en pantalla, incorporamos al diseño de la actividad que realizaron los estudiantes las recomendaciones elaboradas por Asinsten (2007), como editar cada unidad, guía de lectura o guía didáctica en documentos separados, con formato homogéneo para que se vean como parte de un todo más amplio, entre otras. También procuramos facilitar la contextualización incluyendo links a explicaciones y videos que ubiquen el texto objeto de estudio en un hipertexto, como sugieren Cassany y Ayala (2008), que es la práctica de los “nativos digitales”.

2. Metodología

La etapa preparatoria de la experiencia propiamente dicha incluyó la adaptación de las actividades que formaron parte de una investigación realizada en 2014 por el mismo equipo, la difusión y explicación de la tarea a los docentes de la cátedra, la difusión entre los alumnos y la carga de todos los materiales en la plataforma MIeL.

El material para que los estudiantes trabajaran durante el receso se organizó en cinco documentos, que se incorporaron como la pestaña “Actividades para el receso de septiembre. Prácticas de lectura en pantalla”, en la solapa “Contenidos”. Los documentos eran:

- una guía de trabajo, con las indicaciones generales y el cronograma de ejecución de las diferentes tareas que se esperaba llevaran a cabo los alumnos, distribuidas en etapas, correspondientes a las cuatro semanas de receso;
- una guía de lectura, con variadas opciones de actividades sugeridas que contemplaban todas las estrategias que se consideran necesarias para la lectura crítica de textos en pantalla;
- el *texto* que debían leer, intervenido con subrayados y links;
- un cuestionario de comprensión que se proponía relevar distintas inferencias y la consideración de aspectos socioculturales importantes en la lectura de textos académicos, además de algunos contenidos vistos hasta el momento en las clases presenciales;

- un cuestionario de metacognición, en el que se les preguntaba si habían realizado cada una de las tareas sugeridas en la guía de lectura y se los invitó a comentar cuáles aspectos habían favorecido y cuáles no la comprensión del texto leído.

En cualquiera de las etapas a lo largo de la actividad, los alumnos tenían la posibilidad de participar en el Foro de la plataforma, tanto para hacer consultas como para responderle a un compañero.

Durante la experiencia, dos profesoras coordinadoras de la materia, que se encargaron de responder las consultas a lo largo de toda la cursada, asesoraron a los alumnos que preguntaron sobre la actividad específica. Este intercambio se produjo en el Foro de la plataforma, donde se esperaba que los alumnos plantearan sus dudas o inquietudes con respecto a la tarea, y que las docentes y otros alumnos dieran respuesta.

Una vez concluido el periodo de receso, cada comisión hizo la evaluación de la tarea (de la comprensión y la metacognición) de manera presencial con su profesor o profesora, durante la primera semana de clases.

Para evaluar el alcance y los resultados obtenidos con esta actividad, se diseñó una planilla que se compartió en Drive, a través de la Comunidad virtual en Google que utilizamos habitualmente en nuestra materia. Se solicitó a los docentes de la cátedra que completaran la cantidad de inscriptos en la comisión, la de alumnos de esa comisión que realizaron la tarea de manera parcial y de manera completa; que relevaran en qué temas o actividades se presentaron mayores dificultades y cuáles temas o actividades fueron mayoritariamente bien resueltos; que consignaran qué grado de comprensión del texto estimaba que había alcanzado el grupo (bajo, medio o alto), así como observaciones o sugerencias propias sobre la actividad y comentarios hechos por los alumnos.

3. Resultados

Analizada una muestra del 35% del total de comisiones (65 sobre 186), se obtuvieron los siguientes datos:

- 1) de un total de 5.430 inscriptos, realizaron la actividad parcialmente 151 alumnos (2,80%) y completamente, 63 alumnos (1,20%);
- 2) los alumnos que no hicieron la actividad (35 comisiones en total, 54% de la muestra), manifiestan que la causa fue: porque priorizaron la otra materia, en 25 comisiones (38% de la muestra); porque no tuvieron interés, en 10 (15%);
- 3) el grado de comprensión alcanzado fue evaluado por los profesores como *bajo* en 4 comisiones (11,5% de la muestra), *medio* en 27 (77%) y *alto* en 4 (11,5%);
- 4) las dificultades que detectaron los profesores, o reconocidas por los alumnos, fueron: identificar la cuestión de debate social en el que participa el texto y la hipótesis del texto leído en respuesta a esa problemática, en nueve comisiones; explicar expresiones, en ocho comisiones; la comprensión del texto, en cinco comisiones; realizar las actividades de metacognición, en un solo grupo; leer en la pantalla, en una comisión. En cuatro comisiones los

alumnos declararon haber tenido dificultades de acceso a la plataforma y/o a los contenidos. [Se hace constar que hubo más de un ítem por comisión];

5) con respecto a los temas mayoritariamente bien resueltos, se encontró el ámbito de producción y circulación del texto en cuatro comisiones, la identificación de “quaestio” y de hipótesis en dos comisiones, las actividades de metacognición en cuatro, y los que resolvieron bien en general todas las tareas en siete comisiones;

6) algunos comentarios realizados por docentes y por alumnos son:

- *Los alumnos demostraron escaso interés. La alumna que lo hizo completo es adulta, participativa, atenta. Pero... contestó mal casi todo. Gran dificultad en ajustarse a las consignas.*
- *Al 90% de los que hicieron no les resultó motivador. No escucharon la conferencia. No ingresaron por los links. El ejercicio está diseñado para un académico. El ingresante tiene una mentalidad más adolescente. Quizás pantallas interactivas para ejercicios de metacognición con un diseño llamativo podría ser más productivo para esta etapa.*
- *Una alumna expresó “no baja por acá, es lento”, señalando a su celular.*
- *El corte de la materia no fue provechoso.*
- *El “receso” y la materia que rindieron discontinuó la tarea. Antes del receso el acatamiento era alto.*
- *Problemas para encontrar documentos en MIEL.*
- *Los alumnos que hicieron la actividad son de edades superiores a los 50.*
- *Ver los videos y los links les ayudó a acercarse de otra manera a la lectura del texto.*

4. Análisis de los resultados

De los datos obtenidos puede concluirse que:

1) objetivo número uno de esta experiencia, que los alumnos permanecieran relacionados con los contenidos y actividades más importantes de la materia durante las cuatro semanas en que no cursaban Seminario, no fue alcanzado. Solo 4% de los inscriptos realizó la tarea, considerando a los que la hicieron parcialmente y a los que trabajaron de manera completa. El número muy reducido de alumnos que participó (aun cuando descontáramos los que habían abandonado al inicio del receso) indica que la propuesta de hacer una actividad a distancia no fue aceptada por la mayoría. Aunque es significativo el porcentaje que adujo no haber tenido interés en hacer la tarea, gran parte de esta reacción se explica por el alto porcentaje que declara haber priorizado la otra materia que cursaban al mismo tiempo, y de la cual rendirían el examen en el período de receso de Seminario. Esto se corrobora con los comentarios hechos por los docentes.

- 2) Aparentemente existe una relación entre la edad de los alumnos y el interés por hacer la actividad. De los comentarios de los docentes se desprende que “a mayor edad, mayor interés”. El diseño de la tarea, poco “llamativo”, se menciona como posible variable que explicaría el desinterés de los adolescentes, que constituye la mayor parte del alumnado del Curso de Ingreso. La cantidad escasa de alumnos que participó de la tarea impide hacer una apreciación sólidamente fundada, pero creemos que no hay que descartar la influencia del diseño de la tarea en la falta de motivación para participar en la experiencia.
- 3) El desinterés manifestado en la escasa participación y en las declaraciones de parte de los alumnos se puede relacionar también con la poca atracción que ejerce la propia plataforma, ya sea porque los alumnos encontraron dificultades para acceder a esta o por la ausencia de recursos visuales, interactivos, más cercanos a la cultura juvenil. Otro elemento de la plataforma MleL que se constituye en un obstáculo es la imposibilidad de utilizarla desde dispositivos móviles. Esto se relaciona también con la edad de los alumnos; es habitual el uso del teléfono móvil que hacen los jóvenes, que además están inmersos en la cultura de “lo rápido” como valor positivo; la explicación “no baja por acá, es lento” señalando su celular, que dio una alumna, es representativa de este tipo de obstáculo.
- 4) El segundo objetivo de esta experiencia, que los estudiantes practicaran la lectura comprensiva y crítica de un texto similar a los trabajados en clase presencial, ayudados por las posibilidades que brindan las TIC, fue alcanzado satisfactoriamente por quienes participaron de la tarea. Se observan resultados dispares en aspectos específicos; por ejemplo, identificar la “quaestio” y la hipótesis fue lo más o lo menos logrado según las comisiones, aunque prevalecieron los que tuvieron dificultades. Pero en general el grado de comprensión del texto alcanzado es bueno (88,5%, entre medio y alto).
- 5) Es significativa la mención de los videos y links como ayuda para “acercarse de otra manera al texto”. Esto corroboraría la necesidad de tener en cuenta la relación del texto con el hipertexto y con el contexto para facilitar una comprensión crítica.

CONCLUSIONES

A partir de lo observado, se puede afirmar que la utilización de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la lectura académica es beneficiosa para ampliar los modos de acceso a este conocimiento y para adecuar esos modos a las competencias y preferencias de los distintos alumnos. Las herramientas que facilitan las TIC permiten ampliar y diversificar el repertorio de estrategias de acercamiento al texto; entre estas, la puesta en relación del texto con su contexto de producción, lo que constituye un aspecto esencial de la lectura crítica. El buen nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes que participaron de la experiencia alienta la prosecución de este tipo de intervenciones.

Por otro lado, se observa que la plataforma utilizada tiene limitaciones que inciden negativamente en la relación de los alumnos con la propuesta educativa hecha por ese medio. Aspectos generales de diseño, actividades que no pueden ejecutarse en esta,

la imposibilidad de acceder a la plataforma desde dispositivos móviles, entre otras características, incidieron, aunque no como única variable, en la baja cantidad de alumnos participantes y llevan a poner en duda su pertinencia para alcanzar los objetivos que nos proponemos.

En conclusión, se observa, por un lado, la utilidad de las TIC en el proceso de aprendizaje de la lectura crítica de textos académicos y, por el otro, la necesidad de seleccionar una plataforma que reúna los requisitos indispensables para mediar con mayor eficacia el proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asinsten, J. C. (2007). *Producción de contenidos para Educación Virtual. Guía de trabajo del docente-contendista. Biblioteca digital Virtual Educa*. Recuperado de www.educ.ar
- Balardini, S. (2004). *Impacto y transformaciones de la cultura escolar ante la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación*. En Presentación del Panel “Tecnología y subjetividad juveniles”. Centro Cultural del Teatro Municipal General San Martín.
- Cassany, D (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CCE Participación Educativa*, 9, 53-71.
- Chartier, R. (ed). (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En J.A. Millán (coord.). *La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender*, pp.23-42. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España.
- Van Dijk y Kintsch. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Viñao Frago, A, (2007) Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX: la JAE como pretexto. *Revista de Educación* 1, 21-44-

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA DIGITAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

Ana Bidiña

ana.bidina@gmail.com

Liliana Luppi

lililupp@gmail.com

Jazmín Rodríguez

jaz.mjrr@gmail.com

Nora Smael

norasmael@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

Resumen

En el marco del Proyecto Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 2, se realizó una experiencia con el uso de la plataforma Materias Interactivas en Línea (MIeL) de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) durante el segundo semestre de 2015 con los alumnos de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos del Curso de Ingreso 2016. El objetivo era comprobar la pertinencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en general, y de esta plataforma en particular, como instrumento de mediación digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura académicas. Calle Gerzón (2014) sostiene que las TIC se convierten en un aliado para elaborar el pensamiento crítico. Chaverra Fernández (2011) señala que las herramientas de la web 2.0 en la educación permiten trabajar con el otro y aprender de otro en diferentes contextos. Desde este marco, el propósito fue ampliar la experiencia de lectura y escritura digitales y críticas (Van Dijk, 1983; Cassany, 2006, 2013) a partir de la creación de contenido digital en línea con el paradigma conectivista (Siemens, 2004). La metodología aplicada fue de desarrollo experimental. Las herramientas ofrecidas en la plataforma fueron contenidos, glosario y foro. El foro se organizó temáticamente desde su estructura, con tópicos abiertos progresivamente por las coordinadoras a medida que las unidades temáticas se abordaban en la cursada. El intercambio fue predominantemente alumno-docente. El tipo de pregunta varió entre las funcionales e instrumentales y las cognitivas y de desarrollo de trabajos que debían realizar para la cátedra. A partir de una encuesta final se observó que el saldo fue positivo para los alumnos que consultaron y para los que leyeron las consultas de otros. Los resultados obtenidos indican, por un lado, condiciones materiales, culturales y motivacionales positivas de los alumnos que participaron de la experiencia, por otro lado, la necesidad de desarrollar una alfabetización digital en el manejo de las herramientas TIC para la lectura y escritura en la Universidad, en toda la población estudiantil del ingreso.

Palabras clave: Lectoescritura - Plataforma digital - Ingreso universitario

INTRODUCCIÓN

En el equipo de Seminario de Comprensión y Producción de Textos se plantearon nuevos desafíos en orden al objetivo general que guía la investigación de la cátedra: mejorar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de lectura y escritura en el curso de ingreso. Estos nuevos desafíos se relacionan con las nuevas formas de leer y de escribir que posibilitan las TIC.

Es por eso, que en el marco del Proyecto *Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 2*, se realizó una experiencia con el uso de la plataforma Materias Interactivas en Línea (MIeL) de la UNLaM durante el segundo semestre de 2015 con los alumnos de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos del Curso de Ingreso 2016. El objetivo era comprobar la pertinencia de las TIC en general, y de esta plataforma en particular, como instrumento de mediación digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura académicas.

En investigaciones anteriores (2013-2014) se encontró que los estudiantes que cursan el ingreso a la UNLaM, aunque pertenecen a diferentes culturas letradas, en su mayoría participan de la cultura digital. Ahora bien, los modos de participación muestran diferencias que deben ser tenidas en cuenta, sobre todo en la etapa de ingreso, que es cuando se produce el pasaje entre la cultura escolar y la académica.

Así se llegó a la conclusión que en la Universidad, en el curso de ingreso, sin dejar de atender las competencias psicosociolingüísticas y discursivas (Van Dijk, 1983) imprescindibles para la lectura crítica de textos académicos (Cassany, 2006), se tendrán que incorporar elementos de alfabetización digital que faciliten el acceso a la cultura universitaria, permeada esta también por la cultura digital.

1. Marco teórico

Lectura y escritura: culturas escritas y entornos digitales

Es necesario considerar las implicaciones y necesidades de la lectura y la escritura digital para la interacción y acceso al conocimiento, pues con la introducción de Internet se crearon nuevos modos discursivos y se multiplicaron las maneras de leer y escribir.

En su artículo *De lo analógico a lo digital*, Cassany (2000) indica que de ninguna manera la educación puede ser igual que hace treinta años. En las aulas hay que incorporar la alfabetización digital centrada en las capacidades específicas que impone el soporte digital. Hay que comprender a las TIC como una extensión de las potencialidades del lenguaje. Por ello propone que se desarrolle un equilibrio entre lo analógico y lo digital dentro de las aulas. Cassany (2013) plantea la necesidad de añadir un nuevo concepto: *alfabetización digital*, centrado en las capacidades específicas que impone el soporte digital en el uso de la escritura.

El concepto de *alfabetización* ha ido cambiando su significado a través del tiempo. La incorporación del texto digital en la vida diaria y en la escuela está demandando la revisión de los procesos de alfabetización en todos los formatos. Las páginas y los sitios web, los blogs, las wikis, los videojuegos y los libros digitales combinan diferentes lenguajes o modos y, por

lo tanto, se conciben en el marco de la *multimodalidad*. Desde las perspectivas pedagógicas de la multimodalidad y de las multialfabetizaciones (Cope y Kalantzis, 2009), la escritura ya no puede considerarse el único modo de representar el conocimiento. Las TIC ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje y el conocimiento, más allá de los confines que se conocen en la educación formal.

Para esta experiencia interesa en particular el artículo de Calle A. Gerzon (2014) “Las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital en ambientes de aprendizajes apoyados por herramientas de la web 2.0”, que fue publicado en la revista *Encuentros* de la Universidad Autónoma del Caribe. En este se relata una experiencia que se ocupó de estudiar las relaciones entre las habilidades del pensamiento crítico, la escritura digital y la web 2.0 desde una perspectiva educativa enmarcada en los procesos de aprendizaje de la escritura en estos estudiantes. El autor señala que una característica de este modo de educación es que el profesor puede diseñar el material pero, a la vez, los estudiantes pueden crear o modificar el material y entre todos pueden comentar sobre las producciones de otros. Este tipo de interacción les permite trabajar con el otro y aprender de otro en diferentes contextos, participar de manera abierta en blogs, publicaciones, videos, foros, etc. Así llega a la conclusión que los procesos de escritura digital enriquecen el conocimiento y, la interacción entre pares, favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

En la experiencia relatada por Chaverra Fernández (2011) se entiende a la escritura en general como un proceso cognitivo y lingüístico y, a la escritura digital en particular, como un proceso de composición apoyado en recursos electrónicos. Observa como una nueva modalidad de escritura está generando transformaciones en la producción y la autonomía cognitiva, las cuales no son independientes de los métodos de enseñanza, pues, concluye que aquellos que le confieren un papel más activo al sujeto tienden a favorecer su desarrollo cognitivo.

La experiencia que llevamos a cabo en la UNLaM se encuadra en un modelo educativo orientado al aprendizaje integrado y contextualizado (Asinsten, 2007). Se trata de un aprendizaje, que puede tener un proceso lineal o hipertextual, pero siempre activo, que tiene en cuenta lo que el alumno ya sabe; el aprendizaje según esta concepción es sobre todo un proceso social, colaborativo, basado en la interacción. Deja de lado el modelo tradicional de transferencia de información, que se centra en el docente y parte de la falta de desarrollo de competencias del alumno. Este modelo educativo requiere de un docente que deje de ser el “instructor” para ser un mediador, la didáctica debe basarse en la actividad, la investigación y la bidireccionalidad docente-alumno, fomentando la autonomía del estudiante e integrando las TIC al currículum. Por supuesto que este modelo requiere de nuevas competencias, que Asinsten (2007) clasifica en pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas. Asimismo, son importantes las competencias para interpretar las consultas de los alumnos, que según el autor, en general son poco claras; para ayudar a encontrar la respuesta sin darla; para participar en foros, en chats, etc.

2. Metodología

La experiencia consistió en utilizar la plataforma MleL con todos los alumnos del Curso de Ingreso, materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos durante al año 2015. Se trabajó con el convencimiento de que los medios tecnológicos son herramientas que favorecen y complementan el trabajo realizado por todos los profesores de la cátedra en el aula y permiten el acercamiento a los nuevos modos de leer y escribir. Lo que se buscó principalmente fue permitir consultas a distancia, aclarar dudas, permitir intercambios, ampliar conocimientos, variar los modos de aprendizaje, actualizar información en el caso de inasistencias, brindar información útil.

La preparación de la plataforma comenzó con una serie de reuniones de las coordinadoras-profesoras de Seminario con el Dpto. de Ingeniería a cargo de la plataforma MleL. Este fue el encargado de incorporar los datos de los 1850 alumnos del curso de ingreso para que pudieran acceder. Durante el mes de julio, las profesoras encargadas del proyecto seleccionaron y prepararon los materiales que se incluirían en la plataforma.

La asignatura se dictó desde el 27/7 hasta 28/11. Sin embargo, las primeras consultas surgieron durante el mes de julio cuando los alumnos tuvieron en sus manos el manual que les informaba de la existencia de la plataforma.

Las herramientas ofrecidas en la plataforma fueron Contenidos, Glosario y Foro. En la sección de Contenidos se publicaron diferentes documentos separados en pestañas: presentación de la materia e indicaciones para trabajar en MleL; la versión digital de los módulos que los estudiantes tenían en versión impresa; la secuencia didáctica que se trabajaba en clases durante el desarrollo de la cursada; una consigna de trabajo de lectura y escritura para desarrollar en el receso; y material audiovisual extra para ampliación de los conocimientos relacionados con la materia.

En el glosario se definieron conceptos centrales que atraviesan la asignatura. Y el Foro fue una herramienta de comunicación entre docentes y estudiantes a través de la publicación de mensajes visibles para quienes accedieran a esa parte de la plataforma.

Hacia el final del Curso de Ingreso se pidió a los alumnos que evaluaran la plataforma MleL a través de una encuesta. La muestra de esta encuesta fue de 191 alumnos de las carreras de Ciencias Económicas, Medicina, Educación Física, Ingeniería Industrial, Abogacía y Humanidades.

En este artículo presentaremos, en particular, el análisis del uso del foro en la plataforma MleL y una encuesta realizada a los alumnos sobre las consultas a la misma plataforma.

3. El Foro: una herramienta de comunicación estudiantes-docentes

El foro se organizó temáticamente desde su estructura, con tópicos abiertos progresivamente por las coordinadoras a medida que las unidades temáticas se abordaban en la cursada.

Los tópicos del foro fueron doce: 1) *Cómo prepararnos para el Seminario*; 2) *Primera semana de clases: objetivos de la Materia*; 3) *Segunda semana: ¿Qué es el pensamiento crítico?*; 4) *Tercera*

semana: ¿Cómo se lee un texto académico?; 5) Ausencia de profesores; 6) Cuarta semana: Proceso de escritura; 7) Módulos 3 y 4 Géneros Discursivos y Secuencias Textuales; 8) Actividades para el receso - Práctica de lectura en pantalla; 9) Clases de apoyo; 10) ILC (Informe crítico de lectura); 11) Módulo 5 Enunciación y discurso; 12) Horarios y consejos para el examen del 2/12.

La duración del período de funcionamiento relevado fue de 137 días. En ese período se publicaron 953 mensajes en total, 519 correspondientes a estudiantes (54,46%) y 434 a docentes (45,64%).

Para el análisis de esos mensajes, se hizo una clasificación en las siguientes categorías: por un lado, con respecto a los mensajes correspondientes a estudiantes:

- a) No pertinentes/errores (es decir, mensajes en blanco, saludos, consultas por otras carreras sobre las que no se responde);
- b) Cierre de diálogo/agradecimientos;
- c) Consulta/Comentario (los comentarios implican saludos y relatos de experiencias. Solo hay una cantidad significativa en el primer tema del foro);
- d) Repregunta (sobre consulta de otro alumno o sobre respuesta de docente a consulta propia o de otro);
- e) Responde a otro alumno.

Por otro lado, con respecto a los mensajes de docentes, las categorías fueron:

- a) Responde;
- b) Responde sobre repregunta;
- c) Señala no pertinencia/dirige a otra parte del foro.

3.1. Resultados y análisis

Entre los 519 mensajes de los estudiantes, se encuentran 20 no pertinentes o errores (3,85%), 46 de cierre de diálogo/agradecimiento (8,86%), 361 de consultas (69,55%), 64 repreguntas (12,33%) y 29 respuestas a preguntas de otro alumno (5,58%).

Entre los 434 mensajes de las docentes, 356 son respuestas a preguntas (82%), 50 son respuestas sobre repreguntas (11,52%) y 24 mensajes señalan la no pertinencia o dirigen a otra parte del foro (5,52%).

A partir de estos indicadores se puede analizar la dinámica del foro. Estas cifras sugieren un intercambio predominantemente entre estudiantes y docentes a modo de consulta/respuesta, con casi un 82% de mensajes de los alumnos orientados a este fin (considerando conjuntamente consultas/comentario y repreguntas) y más del 93% de los mensajes de docentes como respuestas a consultas. Un aspecto importante es que no se encontraron consultas de estudiantes sin respuesta por parte de las docentes.

La comunicación entre alumnos a través de los mensajes como respuestas a preguntas de otros estudiantes fue, por otro lado, escasa pero no inexistente (5,58% de las intervenciones de estudiantes). Esto sugiere que aunque no es el carácter preponderante, la herramienta del

foro puede ser utilizada en una dinámica de aprendizaje colaborativo en la que los estudiantes cooperen en la construcción de conocimientos con sus pares.

Los veintinueve mensajes de docentes que señalan la no pertinencia de la consulta, o específicamente dirigen a otra parte del foro, confirman el carácter reglado del foro y sugieren que en algunos casos no existe por parte de los estudiantes la lectura previa de los contenidos del foro, tanto respecto de la estructura propuesta como de los mensajes previamente publicados. Esto puede ser signo de necesidad de alfabetización digital para el universo de estudiantes para el correcto uso de las herramientas propuestas.

Paralelamente, los 46 mensajes de estudiantes, como agradecimiento por la respuesta recibida, o cierre de diálogo, señalan que existe una concepción no mayoritaria del espacio del foro como espacio de intercambio “dialogal”, ya que la mayoría de las respuestas dadas por las docentes en sus mensajes no tienen un mensaje posterior por parte del estudiante a quien se le responde.

Con respecto a las temáticas abordadas puede señalarse lo siguiente: la estructura del foro sirvió como ordenadora de las intervenciones; los doce temas abiertos, mencionados anteriormente, siguen el orden secuencial de las unidades del módulo de la materia, más algunos temas adicionales sobre cuestiones organizativas (“Ausencia de profesores” y “Clases de apoyo”), aspectos puntuales de la materia (“Actividades para el receso: práctica de lectura en pantalla” e “Informe de Lectura Crítico”) o recomendaciones generales de inicio y fin de la cursada (“Cómo prepararnos para Seminario” y “Horarios y consejos para el examen”). Por otro lado, los temas fueron abiertos de manera progresiva. Es decir, cuando inició la cursada y se puso en funcionamiento el foro, solo los dos primeros temas estaban abiertos: *Cómo prepararnos para Seminario* y *Primera semana de clases*. Una semana después se abrió el tema *Segunda semana: Qué es el pensamiento crítico*, y así de manera sucesiva. Pocos mensajes de los docentes (24) señalan la impertinencia de algunas intervenciones en función de su ubicación en el foro y sugieren a los estudiantes dirigirse al tema adecuado.

El tipo de preguntas varió entre las funcionales e instrumentales y las cognitivas y de desarrollo de trabajos que debían realizar para la cátedra. Si bien todos los temas tienen una cantidad desigual de mensajes, el referido a *Informe de Lectura Crítico*, triplicó al resto con 149 mensajes de estudiantes (28,7% sobre los mensajes de estudiantes) y 115 de las docentes (26,5% de los mensajes).

4. La encuesta

La encuesta se realizó una semana antes de la finalización de clases. Se encuestó una muestra de 191 alumnos de distintas carreras. Las dos primeras preguntas buscaban indagar sobre el acceso de los alumnos a la plataforma MleL. De los alumnos encuestados, 63 manifestaron que habían usado la plataforma en algún momento, es decir, 33 % de la población encuestada. Los 63 que respondieron afirmativamente justificaron su elección con los siguientes argumentos:

Consulté para realizar trabajos / resolver la tarea de lectura en pantalla, para informarme, para ver temas de clase porque falté, por curiosidad, bajar copias, resolver dudas, porque me resultó un poco difícil la materia y necesité consultar, porque es una herramienta para comprender mejor

los contenidos de la materia, para leer definiciones del glosario, entré para mirar, me interesaba el contenido, me pareció una buena idea, entré para consultar correcciones a otros, para usar los comentarios, consulté dudas en el receso.

Los 128 que respondieron negativamente justificaron su elección con los siguientes argumentos:

No ingresé porque no tuve dificultades, no lo necesité, por falta de tiempo, no me podía conectar desde el celular, no tengo acceso a Internet desde mi casa, no se puede ingresar por Internet móvil, no intenté entrar, no sabía la contraseña, no pude entrar, soy recolgado, me olvidé, no tenía interés, no me pareció interesante, no me cargaba la página, no uso computadora, estaba enfocado en el otro examen, la profesora del curso resuelve todas mis dudas, ya tenía suficiente material de estudio, me manejé con el manual, no pude entrar porque soy mala con la tecnología, la interfaz de la página es confusa, no me permitía ingresar, no sabía de su existencia.

Se analizaron los 63 alumnos que sí consultaron la página y se les preguntó si tuvieron dificultades para ingresar. Respondieron que no tuvieron dificultad 53 alumnos. Representan 84%. Los que sí tuvieron dificultad fueron 10 alumnos, que representan 16%.

En la tercera pregunta se les solicitó que indicaran qué parte de la plataforma habían consultado y que clasificaran el nivel de utilidad. Las respuestas mostraron que 43 alumnos utilizaron el foro, 41 el glosario, 50 contenidos y 51 la actividad a distancia. En esta valoración hecha por los alumnos se observa que la actividad de lectura en pantalla (51) y los contenidos (50) fueron un poco más consultados que el foro (43) y el glosario (41). Sin embargo, los cuatros elementos tuvieron un uso similar en las cantidades.

También se pudo apreciar que la valoración general total de las distintas partes que ofrecía la plataforma fue positiva, con 57 muy bueno y 108, bueno. La valoración Regular aparece en 10 ítems, ninguno la consideró mala, y mencionaron problemas para entender su uso 10 veces.

La última pregunta permitía hacer comentarios o sugerencias. Los que valoraron positivamente la plataforma MleL dijeron:

*Me parece útil para todos/La plataforma es muy útil para los ingresantes. Este método nos ayuda a cada uno de los ingresantes en forma positiva/ Me sirvió para aclarar dudas del momento y leer dudas de otros y aclaraciones. / Las correcciones son muy productivas, Profesores de Seminario ¡Sigan!/
/*

Los que hicieron sugerencias propusieron:

Que el acceso a la descarga de archivos sea más práctica o se encuentre en la página de inicio. / Realmente me resultó provechoso. Pero al momento de utilizar el foro fue conflictivo tener que buscar de cero mi pregunta entre tantas. / Realizar una plataforma con menú más accesible, los ítems están ocultos. / Me gustaría que los textos toquen otros temas. / Posibilitar el acceso desde celulares.

También la encuesta mostró que la participación fue alta, más de lo que los números reflejan porque muchos alumnos comentan que no escribieron en el foro pero leyeron los contenidos o el glosario o las consultas de los otros.

El uso de la plataforma MleL proporcionó otro modo de acercamiento y permitió reafirmar y aclarar aspectos conceptuales y prácticos de la materia Seminario. Las valoraciones de los alumnos fueron muy alentadoras y las sugerencias señalan los aspectos que deberíamos mejorar para un uso más extendido y efectivo de una plataforma virtual.

CONCLUSIONES

Durante 2015 se realizó una experiencia de lectura y escritura digital con la plataforma MleL de la UNLaM con todos los alumnos de Seminario de Comprensión y Producción de Textos del curso de ingreso. El objetivo era comprobar la pertinencia de las TIC en general, y de esta plataforma en particular, como instrumento de mediación digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura académicas.

En la plataforma se ofreció a los alumnos contenidos digitalizados, un glosario, un foro y una actividad de lectura digital. En este trabajo se analizó el funcionamiento del foro, en particular, y una encuesta tomada a los alumnos para evaluar la accesibilidad y la utilidad de la plataforma.

Del análisis de los resultados se concluye que 33% de los alumnos utilizaron o consultaron la plataforma MleL; la mayoría evaluó como positiva la implementación de una plataforma digital que permitiera otra forma de acceder a los contenidos de la asignatura y al diálogo con los docentes para esclarecer aspectos cognitivos e instrumentales. Los que no la utilizaron manifestaron no necesitarla o inconvenientes con su uso.

Los que accedieron a la plataforma utilizaron de manera bastante pareja los contenidos, el glosario, el foro y la actividad de lectura digital.

Del análisis del foro se desprende que las consultas no pertinentes fueron pocas y rápidamente direccionadas. Los diálogos en su mayoría fueron entre docente-alumnos, aunque también aparecen intervenciones entre alumno-alumno. No aparece muy desarrollado el concepto dialogal propio de un foro, si no que la estructura dominante fue la de pregunta-respuesta.

Desde la labor docente, el foro estuvo estructurado en relación a las temáticas de la asignatura, y las intervenciones de las profesoras ordenaron y redireccionaron las intervenciones de los alumnos para organizar las temáticas consultadas y debatidas.

Las preguntas de los alumnos fueron de orden instrumental, cognitivas y de desarrollo, con una preponderancia de consultas sobre el ICL (informe crítico de lectura), tema que los alumnos deben aprender a escribir durante la cursada.

Muchos alumnos declararon no intervenir de manera directa en la plataforma, sino para leer lo que otros escribieron y las respuestas de las docentes. Esto los llevó a no necesitar hacer consultas, puesto que ya habían sido realizadas por otros.

En la encuesta son los alumnos los que alientan a los docentes a continuar con esta iniciativa de intervención digital porque la consideran muy positiva para el desarrollo de la asignatura. Sin embargo, quedaron a la luz ciertas dificultades que presenta la plataforma MleL para lograr el acceso y el adecuado uso. También quedó de manifiesto que alumnos no son todos nativos

digitales y un número importante de ellos necesita ser alfabetizado digitalmente y aprender el uso de un foro que posibilita el diálogo colaborativo entre docentes-alumnos y entre alumnos-alumnos.

La experiencia nos alienta a continuar en esta línea de investigación y a buscar usos más concretos de la tecnología en el Curso de Ingreso de la UNLaM. Las herramientas de la web 2.0 permitieron a los profesores crear su propio contenido digital para acompañar las clases y, a su vez, a los estudiantes les permitió acceder a los contenidos y actividades de la asignatura por otro medio, consultar o hacer preguntas, trabajar con el otro y aprender de otro en diferentes contextos. Por tanto, consideramos que el uso de una plataforma digital enriquece el conocimiento.

Los participantes de esta investigación concluimos que el crear ambientes de aprendizaje apoyados por TIC, y que tengan como objetivo desarrollar y fortalecer las habilidades del pensamiento crítico en contextos reales, contribuirá en que los estudiantes adopten una posición crítica, reconozcan su papel dentro de la sociedad, sean capaces de construir su opinión, argumentar, plantear conclusiones, crear hipótesis sobre la realidad de sus comunidades y, a partir de esto, mejorar y transformar positivamente su entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asinsten, J. C. (2007). Producción de contenidos para Educación Virtual. Guía de trabajo del docente-contendista. *Biblioteca digital Virtual Educa*. Recuperado de www.educ.ar
- Calle A. G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital en ambientes de aprendizajes apoyados por herramientas de la web 2.0. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*. Recuperado de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf
- _____. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- _____. (2013) ¿Cómo se lee y escribe en línea? *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(1).
- Chaverra Fernández, D. (2011). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista Lasallista de investigación*, 8, 204-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69522607012>
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99, pp.53-91.
- van Dijk, T. y Kintsch. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism>

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN MÓVIL EN CONTEXTO PLURILINGÜE: PROYECTO DE CREACIÓN DE UNA APP DE LA TECNICATURA EN LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

Magdalena López

magdalena0905@hotmail.com

Anke Holzapfel

ankeziolkowska@yahoo.com.ar

María Soledad Fontana

sfontana73@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. Argentina

Resumen

El teléfono móvil es la TIC más difundida de la historia, con modelos cada vez más potentes se ha instalado en todos niveles económicos sin distinción. Hace algo más de diez años, un teléfono celular se veía como un objeto de lujo; en la actualidad forma parte de la vida cotidiana. Las aulas, de todos los niveles del sistema educativo, no son ajenas a esta situación. A diario, nuestros alumnos recurren a sus dispositivos para realizar búsquedas en diccionarios, corroborar datos, aportar algún audio o video. Como miembros del proyecto de investigación denominado “Competencias discursivas y alfabetismos emergentes de la cultura digital en formación plurilingüe y pluricultural”, que se implementa en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), coordinamos un Taller plurilingüe de lectura de prensa que nos permitió acceder a las reflexiones de los alumnos sobre sus estrategias como lectores de hipertextos y consideramos que debíamos ahondar las prácticas docentes plurilingües y pluriculturales enmarcadas en el alfabetismo transmedia y del aprendizaje móvil. Carlos Scolari, investigador de la Universidad Pompeu Fabra, sintetiza el primer concepto de la siguiente manera: “Conjunto de competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje [...], competencias que involucran a los videojuegos, las redes sociales, la navegación en entornos interactivos y la creación y difusión de todo tipo de contenidos en diferentes medios y plataformas” (2016, p. 01-02.). Para definir el aprendizaje móvil seguimos a Carmen Cantillo Valero quien sostiene que: “El aprendizaje móvil se basa fundamentalmente en el aprovechamiento de las tecnologías móviles como base del proceso de aprendizaje. Por tanto, es un proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en distintos contextos (virtuales o físicos) y/o haciendo uso de tecnologías móviles” (2012, p.4). En esta ocasión, decidimos proponer a nuestro grupo clase generar una App que responda a necesidades propias de los alumnos plurilingües. De este modo, al modificar la información, al adaptarla, los alumnos adquirirán el rol de prosumidores. Esto los llevará a beneficiarse con un espectro más amplio de funciones, y transformará su aprendizaje en un proceso realmente interactivo, interesante y creativo. En la presente ponencia describiremos el modo en que organizaremos nuestra propuesta de trabajo.

Palabras clave: Transmedia “ Aprendizaje móvil -App - Formación plurilingüe y pluricultura

INTRODUCCIÓN

Como miembros del proyecto de investigación denominado “*Competencias discursivas y alfabetismos emergentes de la cultura digital en formación plurilingüe y pluricultural,*” que se implementa en la Universidad Nacional de Río Cuarto, consideramos que debíamos ahondar en las prácticas docentes plurilingües y pluriculturales enmarcadas en el alfabetismo transmedia y el aprendizaje móvil. Decidimos, entonces, proponer a nuestro grupo clase generar una aplicación (App) que respondiera a necesidades propias de los alumnos plurilingües. De este modo, al modificar la información, al adaptarla, en primera instancia los alumnos adquirirán el rol de prosumidores; no solamente consumirán sino también producirán contenidos. Luego, al crear una herramienta acorde a las necesidades plurilingües, desarrollarán competencias sociotecnológicas enmarcadas en el aprendizaje ubicuo. Esto los llevará a beneficiarse con un espectro más amplio de roles y transformará su aprendizaje en un proceso realmente interactivo, interesante y creativo. En la presente ponencia describiremos el modo en que organizaremos nuestra propuesta de trabajo.

En primera instancia creemos necesario describir, brevemente, el contexto sociocultural en el que desarrollamos nuestra tarea y que todos compartimos por el simple hecho de ser coetáneos. Somos partícipes de una revolución digital. Gran parte de nuestra cotidianidad se ha visto afectada por la irrupción de internet y el uso de diversos dispositivos tecnológicos. Esta nueva etapa social posee características que podrían sintetizarse en los siguientes términos: movilidad, inmediatez e interacción. Enumeración a la que podríamos sumar los cambios en el proceso de la comunicación que ha eliminado las limitaciones espacio-temporales y se ve enriquecido por la posibilidad de acceso a la información, que es ahora participativa y multidireccional.

Por reunir en un solo objeto la posibilidad de comunicación telefónica, acceso a internet, permitir escuchar música, descargar videos, brindar la posibilidad de chatear o enviar mensajes sin costo, los teléfonos inteligentes (smartphones) son los elementos de las nuevas tecnologías más difundidos de la historia. Con modelos cada vez más potentes se han instalado en todos niveles socioeconómicos y se han convertido en la herramienta ideal para una sociedad hiperconectada.

Cabot (2015), en su nota del Diario La Nación, señala que de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), en la Argentina existen 62,5 millones de líneas de telefonía móvil activas, es decir, 1,5 aparatos per cápita. Esta realidad había sido prevista por la UNESCO que entre 2012 y 2013, que lanzó una serie de 14 documentos de trabajo que abordan el tema del aprendizaje móvil con el objetivo de lograr una mayor comprensión de cómo las tecnologías móviles pueden ser utilizadas para mejorar el acceso, la equidad y la calidad de la educación en todo el mundo. Cabe acotar que en el año 2013, “por primera vez en la historia, el número de dispositivos móviles conectados, en su mayor parte teléfonos móviles, [superó] el número de habitantes del planeta” (UNESCO, 2013, p. 40).

A pesar del tiempo transcurrido debemos todavía insistir en las ventajas del uso del celular en el aula. En la base de esta situación creemos que se encuentran factores como el temor por la pérdida de la privacidad, la inseguridad en línea y las representaciones negativas de algunos

docentes y padres respecto al uso del teléfono en la educación. Por último, no podemos dejar de mencionar ciertos marcos jurídicos escolares que impiden a los docentes emplear el celular en clases. Ninguna de estas situaciones debe verse como problemas sin solución. Creemos que la difusión de actividades de aprendizaje móvil y la comunicación de los resultados de experiencias llevadas a cabo en distintos contextos es el modo adecuado para borrar las barreras y los prejuicios al respecto.

1. Marco conceptual: el aprendizaje ubicuo

El acceso inmediato e interconectado al conocimiento sumado a un proceso de intercambio y producción de información nos lleva a abordar el concepto de *ubicuidad*. Las tecnologías no solo transforman al mundo, sino que influyen en la percepción que los sujetos tienen de ese mundo (Scolari, 2008, p. 273). Se crean nuevas subjetividades espacio - temporales. Ese espacio resignificado, donde interactúan comunidades virtuales y la distancia se mide a toques de pulgar, es el lugar donde evolucionan las nuevas formas de comunicación; las tecnologías móviles están transformando nuestras percepciones del tiempo y el espacio, se les ha otorgado un rol de mediadoras de la percepción del mundo. Como sostiene María Luisa Sevillano García (2015):

El concepto de ubicuidad trae aparejado una profunda convergencia tecnológica entre todos los medios y la coexistencia de lo real y lo virtual. Disponibilidad de la información a cualquier hora, desde cualquier parte y con cualquier dispositivo. Este tipo de interacción entre distintos dispositivos y medios ha de modificar la manera en que experimentamos el mundo... (p. 21).

La cultura digital en construcción es un fenómeno de cambio informacional, comunicacional, cognitivo, emocional, sensorial, interactivo y de comportamiento humano social provocado, dinamizado y promovido por el desarrollo tecnocientífico y otros múltiples factores. En ese cambio de comportamiento se resaltan las maneras de: conocer, de ser, de hablar, de escribir, de leer, de creer, de sentir, de ser y de estar en el mundo. Ese nuevo espacio de pensamiento de la dimensión humana es a la vez, un nuevo espacio de construcción social de la realidad, de comprensión de los nuevos lenguajes. La digitalización y la interactividad han planteado un desafío a la hegemonía del lenguaje y la escritura como únicos medios de expresión de la racionalidad (Vizer, 2009).

Sostiene Sevillano García (2015):

El entorno digital, como espacio social requiere de constructores, actores y no solo navegantes, observadores o lectores que consumen lo que otros producen (...). El desarrollo de nuevas competencias de los sujetos para relacionarse con objetos de conocimiento en entornos digitales se percibe como parte de un fenómeno de transformación de las prácticas sociales. (p. 27).

La educación es uno de los sectores que más ha sufrido estos cambios ocasionados por la nueva cultura digital. Las instituciones educativas se han visto hasta cierto punto desbordadas y no terminan de sintonizar con la tecnocultura digital de las nuevas generaciones. Acercar estos dos universos es uno de los objetivos primordiales del alfabetismo mediático. La capacidad de extender las experiencias educativas más allá de las aulas y posibilitar el aprendizaje formal e

informal es un atributo clave del aprendizaje móvil, que encierra un enorme potencial para que el aprendizaje sea más personalizado, pertinente y significativo.

El empleo de dispositivos móviles en ámbito académico implica posicionarse en un concepto del aprendizaje diferente al tradicional por lo que el profesor deja de ser el centro de la actividad, ya que se propende a un aprendizaje centrado en la participación de los estudiantes. La tecnología no es solamente empleada como soporte, este nuevo enfoque propone la creación de contenidos. Plantear el aprendizaje desde esta nueva perspectiva implica desarrollar competencias de búsqueda, de organización, de producción, de publicación y de comunicación. En las palabras de Sevillano Garcia (2015):

Enseñar y aprender en las condiciones creadas por las nuevas tecnologías exige flexibilidad, espacio y tiempo, personalmente y en grupo, menos contenidos fijos y procesos abiertos de investigación y comunicación. La construcción de conocimiento, a partir de las tecnologías impregna a las personas de una mayor motivación e interés hacia el aprendizaje, además de facilitar la interacción entre [alumnos y docentes]. (p.18).

1.2. Apps educativas

Las aplicaciones se definen como programas informáticos que pueden descargarse e instalarse en dispositivos móviles, que fueron creadas con el objetivo de hacer frente a la demanda de los usuarios de tabletas y teléfonos para poder tener acceso inmediato, cualquiera sea su ubicación, a juegos, videos, fotos, redes sociales, medios de información y a todo tipo de contenido multimedia. Vemos como su evolución las lleva a ser capaces de diluir las líneas entre el mundo virtual y el físico.

Entre la multitud de aplicaciones que los usuarios de smartphones descargan cotidianamente, las aplicaciones educativas, o *eduapps*, ocupan un lugar destacado en el ambiente escolar y académico. Según la página web *eduapps*, una iniciativa española que tiene como objetivo “recopilar y analizar las principales apps para el aula”, actualmente existen más de 80.000 de estas aplicaciones (www.eduapps.es). “En 2013, las categorías de aplicaciones educativas fueron las segundas más descargadas en iTunes, sobrepasando en popularidad a las relacionadas con el entretenimiento y los negocios” (Vásquez-Cano, 2015, p. 139).

Estos números demuestran que el importante potencial educativo de aplicaciones ya está siendo aprovechado por los mismos usuarios. Sin embargo, la UNESCO mencionó en 2013 como una de sus directrices: “Crear contenidos pedagógicos para utilizarlos en dispositivos móviles y optimizar los ya existentes”, indicando la necesidad de una mejora cuantitativa como también cualitativa de las aplicaciones educativas disponibles.

[...] la mayor parte de los contenidos pedagógicos, incluidos los digitales, no son accesibles desde dispositivos móviles ni aprovechan plenamente la capacidad multimedia, de comunicación y en ocasiones, de detección de la ubicación que ofrecen dichos dispositivos. Además, aun cuando estén disponibles, los contenidos a menudo no son pertinentes para los alumnos locales debido a lo limitado de las opciones de idiomas y a la falta de material específico desde el punto de vista cultural. (UNESCO, 2013, p. 33).

Aunque la situación ha cambiado significativamente durante los tres últimos años, algunos de los problemas mencionados persisten en la actualidad.

Por otro lado, tanto docentes como alumnos están usando Apps no específicamente desarrolladas para fines educativos como instrumento de aprendizaje y comunicación: estudiantes de una materia forman un grupo de WhatsApp o en Facebook, navegan por Internet en el aula para buscar y compartir información, graban y editan videos y audios; así como también crean un blog para la materia.

En el área de las lenguas, en los últimos años se ha visto una proliferación de Apps que prometen la adquisición de una lengua extranjera de manera rápida, lúdica y casi sin esfuerzo. Algunas de estas, Duolingo, Babbel y Busuu, son muy populares y los estudiantes las usan para reemplazar o suplementar el aprendizaje institucional. Sin embargo, la mayoría de estas aplicaciones se limita a ejercicios básicos de vocabulario y carece de fundamentos pedagógicos-metodológicos (Lindaman & Nolan, 2015). Cabe mencionar que esta situación ha fomentado el desarrollo de Apps para el aprendizaje de lenguas por universidades y otras instituciones educativas y culturales. Para mencionar algunos ejemplos, el Goethe-Institut de Alemania ha diseñado varios juegos educativos y un entrenador de vocabulario y la UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) de Brasil la App Teletandem para portugués. Por último, Pas à pas es la primera aplicación destinada a debutantes absolutos en el aprendizaje del francés creada por CAVILAM (Centre d’Approches Vivantes des Langues et des Médias) y la Alliance Française.

El desarrollo de una aplicación, entonces, por un lado conlleva a un producto adaptado a las necesidades educativas específicas de un determinado grupo. Por otro lado, la creación de la app brinda una introducción a conocimientos y habilidades informáticas y por ende permite la adquisición de “competencias esenciales para participar en el actual contexto socio-tecnológico del siglo XXI” (Vásquez-Cano, 2015, p. 145).

1.3. Descripción de la particularidad plurilingüe de la Tecnicatura y las competencias digitales de los estudiantes

En primera instancia queremos describir el contexto donde se desarrollará nuestro proyecto. Este trabajo se realizará con los alumnos de la Tecnicatura en Lenguas Extranjeras de la UNRC. Plurilingües y con conocimientos en el uso de las TICs, se muestran como los destinatarios ideales para realizar la creación de una App que aúne aprendizaje móvil y lenguas extranjeras.

Su trayecto de formación incluye el aprendizaje del inglés y del francés de manera integral (cuatro habilidades, durante tres años con una carga semanal de 8 horas por lenguas) y deben optar por el alemán, el italiano o el portugués para realizar actividades de lecto-comprensión (4 horas semanales).

Además, refuerzan sus conocimientos en lengua materna ya que su recorrido de formación incluye Español I y II, Análisis de las Prácticas discursivas, Lingüística, Semiótica, Teoría de la comunicación y Análisis del Discurso. Las tecnologías de la información y de la comunicación se incorporan en el primer año ya que proveen de herramientas al resto de las asignaturas. Todos estos aprendizajes se enlazan de modo específico en dos talleres, uno de integración de

las competencias lingüísticas y otro de producción y corrección de textos. Cabe destacar que la intercomprensión como sustento metodológico atraviesa nuestros espacios curriculares.

Para conocer más sobre las competencias digitales 2.0 de nuestros estudiantes, el grupo de investigación al cual pertenecemos realizó una encuesta²⁹: “Competencias básicas digitales 2.0 de estudiantes universitarios de lenguas extranjeras”. La población que respondió la encuesta está compuesta por 66 estudiantes de lenguas extranjeras, de los cuales 60% pertenecen a la Tecnicatura en Lenguas, aproximadamente 30% al Profesorado de Inglés y el resto a otras carreras de la facultad de Ciencias Humanas que tienen en su currícula alguna lengua extranjera.

Los resultados de la encuesta muestran una tendencia de los estudiantes a poseer más de un dispositivo tecnológico, inclinándose mayoritariamente por dispositivos móviles como smartphone y notebook. Con respecto a lugar y tiempo de conexión, la gran mayoría indica que se conecta a la red desde otros lugares además de su casa (94%), y varios dicen conectarse entre 4 y 9 horas por semana (39%), seguidos por aquellos que se conectan por más de 9 horas por semana (35%). Esto condice con el concepto de ubicuidad (u-learning) analizado previamente.

En relación al uso que hacen de Internet, observamos que la mitad de los encuestados expresa utilizar la web para informarse sobre temas académicos profesionales, la mayoría (77%) realiza búsquedas para resolver tareas universitarias, y en menor medida (42%) expresa utilizar Internet para el trabajo en grupo sobre actividades académicas. Estos resultados demuestran que este grupo de estudiantes ya está usando la web para tareas universitarias, pone en práctica nuevas formas de acceder, construir y comunicar el conocimiento, a partir de las posibilidades de la tecnología digital.

Respecto a los conocimientos y uso de las TIC en la comunicación social y aprendizaje colaborativo, se observa que la mayoría de los estudiantes expresa que puede hacer uso sin inconvenientes de las wikis (70%) y de las plataformas educativas que se utilizan en la universidad (65%). Sin embargo, cuando indagamos sobre usos de herramientas para la edición y producción colaborativa, los conocimientos percibidos son menores, algo más de la tercera parte manifiesta utilizar sin inconvenientes herramientas de edición colaborativas como Google Drive y DropBox (38%) y es aún menor la cantidad de estudiantes que expresa poder diseñar, crear o modificar una wiki sin inconvenientes (18%). Es por ello que consideramos oportuno capacitar a los alumnos en esta área.

²⁹ Formulario de la encuesta: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScKXSHF9zx1qSuTntnNzsLcxEaox4i_mkWceedwSC8jleq1KQ/viewform

Resultados: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1i5q0Dstuiq1ewTaLnjcDwj2gFa2LS3WOxOh6vFu9Imw/edit#gid=51158504>

El instrumento se ha elaborado tomando como base el cuestionario diseñado por el Dr. Zapata Ros, catedrático de las Universidades de Murcia y Alcalá en España. Esta encuesta ha sido utilizada como base de dos ponencias del grupo de investigación del cual formamos parte: 1) “Alfabetismos emergentes de la cultura digital e implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas”, en la IV Jornada Internacional de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, junio 2016) y 2) “Conociendo sobre la cultura digital de los estudiantes de lenguas extranjeras de la UNRC”, en el VII Seminario Internacional de RUEDA: Enseñar en la Virtualidad - Nuevas Presencialidades y Distancias en la Educación Superior (Santa Fe, octubre 2016).

Por último, en relación al uso de herramientas virtuales y de comunicación social de la Universidad se puede apreciar que casi la totalidad usa el correo electrónico para comunicarse con los docentes (95%) y 94% usa las plataformas virtuales que proponen desde la UNRC. Un porcentaje un poco menor expresa que usa las redes sociales de la universidad y de la carrera (79%) y las aplicaciones disponibles en los smartphone (77%). Consideramos que estos resultados muestran que los canales y formas de comunicación entre los estudiantes están cambiando y con ello también se modifican las formas de acceder al conocimiento; razón por la cual creemos que tendrá una buena aceptación entre los alumnos la App propuesta en esta ponencia. Tomaremos como punto de partida una App llamada Plaza Francia (2016).

1.3.1. Modelo Plaza Francia

El plurilingüismo que caracteriza a nuestra carrera hace que se necesite información sobre varias lenguas. Tanto alumnos como profesores debemos estar atentos y controlar la información sobre actividades culturales y de formación en numerosas fuentes. Regularmente perdemos la posibilidad de asistir a eventos de este tipo por enterarnos tarde o directamente por no saber de su existencia. La solución ideal sería concentrar todos estos datos en uno solo sitio. ¿Por qué no crear una App que brinde la solución al reunir todos los datos? La idea rondaba desde hacía un tiempo pero no sabíamos cuál formato permitiría comunicar eficazmente. Hasta que descubrimos Plaza Francia (2016).

En mayo de este año, se puso a disposición de los usuarios de iOS y Android (versión 4.4 o mayor) Plaza Francia, una aplicación creada por el Institut Français d' Argentine, operador del Ministerio francés de Asuntos Exteriores encargado de la promoción de la cultura y de la lengua francesa en el mundo, en colaboración con la Alianza Francesa, *Los Inrockuptibles*, revista de arte, música y sociedad y *Lucullus*, asociación de gastronomía francesa.

Esta App es una agenda virtual en la que todos los usuarios pueden enterarse de los eventos relacionados con Francia en Argentina: festivales o ciclos de cine, conciertos, recitales, charlas de literatura o ciencias sociales, muestras de artes visuales, espectáculos, obras de teatro. Además, cada mes la revista *Inrockuptibles* aporta un tema musical de moda. También se puede aprender sobre los numerosos rastros franceses presentes en nuestro país: parques y edificios diseñados por arquitectos franceses, esculturas que se encuentran en espacios públicos. En otra sección, Plaza Francia reseña relatos y anécdotas protagonizados por franceses notables como Saint-Exupéry y Aimé Bonpland. La auténtica gastronomía francesa no podía estar ausente y en otro apartado de esta aplicación se encuentran referencias que permiten llegar a panaderías y restaurantes especializados. Además, *Lucullus* comparte semanalmente una receta.

Este modelo es el que mejor se adapta a nuestras necesidades y decidimos tomarlo como base para la construcción de una App propia de la Tecnicatura en Lenguas. El soporte virtual, más allá de organizar nuestras actividades culturales, principalmente servirá como espacio de prácticas de lectura y escritura caracterizadas por lo plural: desde la variedad lenguas hasta las formas de comunicar (audio, imagen fija y en movimiento, interactividad, transmedia, entre otras).

2. Descripción del proyecto

En primera instancia queremos recordar que el objetivo central de este trabajo es llevar a cabo actividades que se puedan enmarcar dentro del concepto de educación móvil, hacer que nuestros alumnos recorran gradualmente el camino que los lleve a transformarse de consumidores en prosumidores y luego en creadores de las herramientas que sean necesarias para su desempeño en el ámbito académico y/o laboral.

Dar forma y sostener en el tiempo la aplicación requerirá de múltiples actividades. El primer paso será aprender a usar la herramienta informática pertinente para darle forma a la aplicación. Es por esto que nos abocaremos a descubrir el uso de *App Inventor for Android* originalmente propuesto por Google y finalmente implementado por el Massachusetts Institute of Technology (MIT). Este entorno gráfico permite desarrollar software para Android de manera simple, ya que presenta funciones definidas, en forma de bloques que se pueden combinar de acuerdo a los requerimientos del usuario. Otra característica importante de remarcar es la gratuidad de acceso. Este paso será compartido por docentes y alumnos.

En una segunda instancia, se diagramará la aplicación: bloques necesarios, tipo de información que se incluirá interfaz con el usuario. En principio la concebimos con un formato mixto con partes fijas y dinámicas. Dentro de las primeras incluiremos, al modo de nuestro modelo Plaza Francia, un repertorio de monumentos históricos, artísticos, culturales, relatos de vida que se relacionen con la presencia en nuestra ciudad y región de las cinco lenguas extranjeras que se enseñan en la carrera más la lengua materna. El elemento dinámico estará dado por la modificación periódica de la agenda de eventos.

El proceso de realización nos lleva a considerar a la aplicación como un espacio permanente de ejercitación de escritura y de lectura en soportes lingüísticos y no lingüísticos multimediales. Tanto en el momento de diagramación como en el de subir los contenidos y sostenerlos en el tiempo creemos que la metodología de producción de textos más adecuada es la de conformar un equipo de redacción. Los alumnos asumirán tareas de búsqueda de fuentes, redacción de contenidos, diagramación y puesta en página. Los grupos elegirán un coordinador que a su vez formará parte de un grupo menor de redactores que tendrá a cargo las decisiones finales. Estos roles serán rotativos para garantizar que todos los participantes experimenten y aprendan en consecuencia. El español tendrá estatus de lengua franca para los textos destinados a espacios comunes. Cada una de las demás lenguas podrá ser empleada en un sector propio. Los contenidos generados estarán a disposición de todos los usuarios respetando la línea de los contenidos de acceso abierto a la que adherimos.

Creemos que es una propuesta que va más allá de la relación con el equipo de investigación, que en una segunda fase analizará los modos de trabajo y la incidencia del aprendizaje móvil en estas nuevas generaciones de lectores y escritores nativos digitales. Este proyecto reunirá el trabajo de varias cátedras por lo que se presenta como un espacio ideal para el abordaje en acción de los contenidos transversales a todo el plan de estudio y como una práctica de integración real de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Además es un buen modo para dar a

conocer nuestra Tecnicatura, por lo que una vez que la aplicación haya demostrado su correcto funcionamiento en el círculo de alumnos y docentes de la carrera se la podría hacer abierta al resto de la comunidad universitaria y no universitaria interesada en las temáticas culturales relacionadas con lenguas.

Plantearlo desde este lugar, nos lleva a prever que habrá que coordinar acciones entre las diferentes cátedras para lo que se podría repetir el esquema adoptado para los alumnos con los docentes responsables de cada asignatura que conformarían otro equipo de redacción. Somos respetuosos de los modos de trabajo de cada asignatura por lo que consideramos que algunas de estas tomarán la participación en este proyecto como eje de su trabajo anual mientras que otras harán aportes acotados.

En términos de cronograma, pensamos que una primera instancia del trabajo -a modo de prueba piloto- podría desarrollarse durante el primer cuatrimestre del año 2017 y hacia finales del segundo cuatrimestre la aplicación ya estaría funcionando.

CONCLUSIÓN

Los cambios sociales llevan consigo nuevas maneras de relacionarse, de concebir el mundo. Los que formamos parte de esta sociedad hiperconectada y somos educadores no podemos desoír el pedido hecho por la UNESCO en 2013. Debemos bregar por un uso de las nuevas tecnologías que permita incluir a los que no tienen acceso a otros modos de educación y que además sea la base para el desarrollo de nuevas habilidades que se tornan, día a día, más imprescindibles.

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es un área del conocimiento que tradicionalmente se muestra proclive a la innovación y a la búsqueda de recursos actualizados. Luego del análisis de nuestra realidad plurilingüe y teniendo en cuenta las necesidades que surgen cotidianamente, nos animamos a proponer la creación de una App propia para la Tecnicatura en lenguas. Esperamos de esta forma que nuestros alumnos, nuevos lectores y escritores nativos digitales se apropien del rol de prosumidores en el ámbito académico, desarrollen competencias sociotecnológicas enmarcadas en el aprendizaje ubicuo y que sus procesos de lectura y escritura se tornen más interesantes al tener como motivación extra el hecho de utilizar un soporte digital tan cercano a nuestra cotidianeidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabot, D. (16 de agosto de agosto). *Un celular y medio por cada argentino*. Diario La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1819478-un-celular-y-medio-por-cada-argentino>
- Lindaman, D. & Nolan, D.(2015). *Mobile Assisted Language Learning: Application development projects within reach for language teachers*. The IALLT Journal, 45(1), 1-22. Recuperado de <http://ialltjournal.org/index.php/ialltjournal/article/view/64/55>
- Plaza Francia. (2016). Recuperado de <https://itunes.apple.com/ar/app/plaza-francia/id1095427462?mt=8>

- Sevillano García, M. L. (2015). *El contexto socioeducativo de la ubicuidad y la movilidad*. En E. Vázquez-Cano y M. L. Sevillano García (Eds.): *Dispositivos móviles en educación. El aprendizaje ubicuo* (17-37). Madrid: NARCEA.
- Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Red Latinoamericana de Portales Educativos (Relpe). (1 de febrero de 2016). *¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios fuera de la escuela?* Recuperado de <http://www.relpe.org/alfabetismo-transmedia/>
- UNESCO (2013). *Directrices de la UNESCO para las políticas del aprendizaje móvil*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/m4ed/mobile-learning-resources/unescobilelearningseries/>
- Vásquez-Cano, E. (2015). Aprendizaje ubicuo y móvil mediante "Apps". En E. Vázquez-Cano y M. L. Sevillano García (Eds.): *Dispositivos móviles en educación. El aprendizaje ubicuo* (135 - 154). Madrid: NARCEA.
- Vizer, E. A. (2009). *Dimensiones de la comunicación y de la información. Signo y Pensamiento*, 55, 234-246.

BIBLIOGRAFÍA

- De la Torre, M. L. (2012). *Una aproximación al concepto de Sociedad Móvil. El Smartphone: su expansión, funciones, usos, límites, y riesgos*. *Derecom*, 11, 134-147. Recuperado de Dialnet.
- Duapps (2016). Recuperado de <http://www.eduapps.es/>

MESA V

LA ESCRITURA CREATIVA Y LA LECTURA LITERARIA

LA EXPERIENCIA EPIFÁNICA COMO MOTOR DE LA ESCRITURA DE FICCIÓN Carolina Bruck	220
“LA LENGUA SE ME ENROSCÓ DE IMPOTENCIA”: SOBRE LA ESCRITURA DE PEDRO LEMEBEL Natalia Susana Fabrin	228
UNA PROPUESTA DE ESTUDIO Y EVALUACION DE LA ENSEÑANZA DE ESCRITURA CREATIVA EN LA UNIVERSIDAD Betina Gonzalez e Irene Klein	233
ESCRITURA DE FICCIÓN: NARRATIVIDAD Y LUGAR COMÚN Irene Klein	243
LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS LITERARIOS DESDE UN ENFOQUE COGNITIVO-PROTOTÍPICO Leonor Marra de Acebedo	251
LA LITERATURA Y LA ESCRITURA CREATIVA COMO PUENTES ENTRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE Y LA COMUNIDAD Leticia Otazúa	265
UNA LECTURA DE <i>EL ARTE DE LA FUGA</i> DE LUIS SAGASTI Carolina Pinardi	272
EL NIÑO ANTE LA MUERTE: UNA MIRADA DESDE LA LITERATURA INFANTIL EN EL CUENTO “COMO SI EL RUIDO PUDIERA MOLESTAR”, DE GUSTAVO ROLDAN María Eugenia Quinteros y María Cristina Brizuela	282
UN ACERCAMIENTO COGNITIVO A LA COMPETENCIA INTERTEXTUAL EN LA LECTURA LITERARIA Jorge Roberts	289
LECTORES, NUEVAS ESCRITURAS Y LA REALIDAD COMO PUENTE Silvia del C. Ruibal	300
QUERER, SABER Y PODER LEER EN LA PRIMARIA. EL TALLER LITERARIO DE LA ESCUELA CIUDAD DEL SOL Reina Jimena Sosa	308

LA EXPERIENCIA EPIFÁNICA COMO MOTOR DE LA ESCRITURA DE FICCIÓN

Carolina Bruck

carolinabruck@gmail.com;
arolinabruck@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Resumen

Este trabajo presenta una secuencia didáctica orientada a la producción de relatos de ficción, realizada en el marco de un taller de escritura universitario de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se trata de una propuesta que articula la lectura crítica y la escritura creativa. A partir del análisis de la noción de “epifanía” en los relatos de *Dublineses* de James Joyce (desarrollada en las clases teóricas); en el taller se propuso a los estudiantes volver sobre este recurso e incorporarlo a la producción ficcional. Para hacerlo, se analizó la forma en que la epifanía se plantea en otras obras de Joyce y posteriormente se resignifica en autores contemporáneos, como Raymond Carver y Clarice Lispector. Posteriormente, se propuso a los estudiantes registrar en sus diarios de escritor el modo en que la experiencia epifánica se presenta en la vida cotidiana. Luego de esa exploración, la consigna de escritura planteó dos abordajes de la narración “epifánica”: realista y fantástica. Si bien los resultados fueron disímiles, el empleo del recurso y su articulación en el trabajo de taller permitió a los estudiantes cuestionar una representación del cuento vinculada con estereotipos genéricos. A partir de una profunda reflexión metacognitiva, lograron producir relatos que planteaban una articulación más compleja entre la ficción y la experiencia humana.

Palabras clave: Ficción “ Taller “ Epifanía -Escritura Creativa

INTRODUCCIÓN

“Nuestro conocimiento de la realidad comienza con los cuentos”, escribe el narrador José María Merino en *Homo narrans* (como se citó en Garrido Domínguez, 2011, p. 176). Y más adelante señala: “Por medio de las ficciones que inventamos a partir de ella, rescatamos la realidad de su feroz y ciega falta de sentido”. Esta idea de la construcción de sentido a través de la ficción narrativa -que comparten muchos otros escritores- es el punto de partida para la experiencia didáctica que voy a narrar en el siguiente trabajo. La experiencia fue puesta en práctica en la materia Taller de Expresión I de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA.

Podríamos decir -después de leer a Paul Ricoeur (1985), Milan Kundera (1986) y John Berger (1990) que la ficción narrativa nos acerca a una redescrición inédita del mundo, metafórica o narrativa, que nos permite organizar nuestra vivencia del tiempo, y por eso tiene lo que podríamos llamar una “función epistémica”. Esto no implica en absoluto una idea ingenua de mimesis realista. Una vez producida esta “interpretación” o mimesis indirecta, la ficción narrativa se instala como una pieza más del rompecabezas de la vida, que será interpretado por una nueva obra y así sucesivamente. Desde la perspectiva de Wolfgang Iser (1990), podemos señalar que la ficcionalización permite acceder en lo real a un conocimiento que va más allá de la racionalidad. Se trata de un conocimiento indecible.

Ahora bien, en el marco de un taller, ¿de qué manera pensar una secuencia didáctica para la escritura de cuentos que involucre esta concepción de la ficción? En otras palabras, ¿cómo andamiar un proceso de producción de relatos que posibilite una mirada compleja de la construcción de sentido a través de la narrativa?

En función de este objetivo, una de las propuestas de escritura se diseñó en torno de la noción de epifanía de James Joyce. ¿Por qué la epifanía? Porque se trata de uno de los recursos que los narradores contemporáneos retoman con mayor frecuencia, desde sus poéticas y con distintas particularidades, y porque pone en escena ese tipo de conocimiento ajeno a la racionalidad que, de acuerdo con teóricos como Iser (1990) y Bruner (2004), propone la ficción. Además, la incorporación de la epifanía permite cuestionar tres representaciones de la escritura de ficción muy usuales en los estudiantes: la idea de que el sentido en un relato debe explicitarse, que este sentido es unívoco y que debe emerger en forma sorpresiva al final.

A partir del análisis de esta categoría en los relatos de *Dublinenses* de James Joyce ([1914]1993), en el taller se propuso a los estudiantes volver sobre este recurso e incorporarlo a la producción ficcional. Para hacerlo, se analizó la forma en que la epifanía se plantea en la obra de Joyce y posteriormente se resignifica en autores contemporáneos, como Raymond Carver y Clarice Lispector. Posteriormente, se propuso a los estudiantes registrar en sus diarios de escritor el modo en que la experiencia epifánica se presenta en la vida cotidiana. Luego de esa exploración, la consigna de escritura planteó dos abordajes de la narración “epifánica”: realista y fantástica.

El empleo del recurso y su articulación en el trabajo de taller permitió a los estudiantes abordar la dialéctica ficción-realidad desde una mirada compleja y al mismo tiempo comenzar a producir relatos alejados de los estereotipos genéricos.

Explorar el concepto de epifanía: marco teórico

En un primer momento, entonces, nuestros estudiantes entraron en contacto con la epifanía a través de la obra de Joyce. Si bien tiene un origen religioso, la epifanía en Joyce es despojada de este carácter y se transforma en una categoría estética. El escritor la formula en *Stephen Hero*, una novela que escribió entre 1904 y 1907 y fue la obra precursora del *Retrato del artista adolescente*. En este relato, Stephen, el protagonista, escucha un fragmento de una conversación trivial que lo impacta y lo lleva a pensar en coleccionar momentos en un libro de epifanías. Así la define el narrador: “Por epifanía entendía una súbita manifestación espiritual, bien sea en la vulgaridad del lenguaje y gesto o en una frase memorable de la propia mente” (como se citó en Zavala, 1996, p.14). Más adelante, Stephen explica la aparición de la epifanía a partir de lo que llama “un artículo en el mobiliario callejero de Dublín”, el reloj de la Oficina Marítima. Le comenta a otro personaje: “Imagina mis ojeadas a ese reloj como los tanteos de un ojo espiritual que trata de ajustar su visión a un foco exacto. En el momento en que se alcanza el foco, el objeto queda epifanizado” (como se citó en Zavala, 1996, p.14). Se trata, en este caso, de la búsqueda de un momento de belleza eterna.

En cambio, en los relatos de *Dublineses*, esos elementos cotidianos que emergen en un instante de la vida en la ciudad se transformarán en revelaciones súbitas más ambiguas y amargas. Joyce describe el proyecto de la obra en una carta a su editor del 5 de mayo de 1906:

Mi intención era escribir un capítulo de la historia moral de mi país y escogí Dublín para escenificarla porque esa ciudad me parecía el centro de la parálisis. (...) He escrito el libro en su mayor parte en un estilo de escrupulosa humildad y con la convicción de que ha de ser un hombre muy atrevido el que se permita alterar, o aún más, deformar, la descripción de lo que ha visto y oído. (*The Letters of James Joyce*, como se citó en Galván, 1993).

El proyecto de Joyce de “traducir” la parálisis irlandesa se materializa en una colección de quince cuentos -divididos en cuatro aspectos: infancia, adolescencia, madurez y vida pública- que excede el propósito naturalista del autor. Son precisamente el recurso de la epifanía, como una manifestación oculta a la conciencia y que revela lo reprimido a quien sabe observarla, y el empleo del discurso indirecto libre dos procedimientos que le permiten superar un realismo ingenuo. Dos procedimientos que por otra parte lo llevarán a explorar más radicalmente el fluir de conciencia en su obra posterior.

A partir de la lectura de un conjunto de relatos de *Dublineses*, los estudiantes entraron en contacto con el particular modo de conocimiento que pone en escena la epifanía. Un conocimiento que evita los finales cerrados o efectistas y las moralejas. Los estudiantes se sorprendieron ante esta indeterminación, que contrasta con la representación de cuento como una estructura cerrada que apunta a un sentido. Después del análisis, se les propuso la escritura de un ensayo literario en que diera cuenta de su experiencia de lectura.

En relación con el cuento “Una nubecilla”, que narra el encuentro entre un hombre que vio frustrada su carrera en las letras con un amigo que logró consagrarse como escritor fuera de

Dublín, la estudiante Carolina Rodríguez Sapey abordó las situaciones epifánicas del relato y tejió una hipótesis interpretativa:

Digamos que la epifanía es un momento preciso que atraviesa al personaje y de la cual surge, con una magia casi espiritual, una revelación, algo que él sabía sin ser del todo consciente. En el caso de Chandler, el momento en el cual, al cruzar el puente de Grattan, lo asalta la repentina seguridad que él podría escribir un poema, un gran poema. O cuando súbitamente lo desarma el repentino descubrimiento de que la vida de su hijo tiene un valor inconmensurable.

El problema con toda revelación -escribe la estudiante-, es que llega, precipitada, tajante, a evidenciar la ausencia. En este caso, la ausencia de autoconfianza como para, no solo escribir, sino pensar que aquello que escribiera podría tener algún valor para alguien. Chandler vive sutilmente, con cuidado. Da la sensación de que es de esas personas que no pisan nunca las líneas de las baldosas. Lo ataca esta epifanía, lo emociona por su novedad, lo asombra en vez de hacerla su modo de vida. Vida que no sabe vivir, vida que se vive a su costa. (Rodríguez Sapey, 2015).

En la medida que se trató de una escritura destinada a “transformar el conocimiento”, la elaboración de estos ensayos les permitió a los estudiantes empezar a pensar el concepto, para luego retomarlo en la consigna de escritura de ficción.

La propuesta de escritura

A partir de este trabajo intenso de lectura crítica, reflexión y escritura ensayística (articulada entre prácticos y teóricos) abordamos el recurso en el taller. En primer lugar se propuso “cazar” epifanías en la vida cotidiana y registrarlas en los diarios de escritores que los estudiantes llevaban. La consigna consistió en, durante una semana, salir a captar epifanías a partir de objetos, acciones, diálogos. Al mismo tiempo, observamos que Joyce estaba presente en algunos diarios de escritores. Por ejemplo, en el de Ricardo Piglia ([1966] 2015):

En sus relatos Joyce evita deliberadamente todo acontecimiento, casi no tienen argumento, salvo una visión oblicua que deja ver el fragmento de un tema más amplio. No busca las aventuras ni los incidentes dramáticos, le interesa la rutina de todos los días e intenta presentar la mayor cantidad posible de material implícito para que en los relatos haya siempre un destello, una luz que ilumina nítida y fugaz el mundo entero. (p. 234).

Pero además de esto, en los diarios de escritores también estaban presentes las epifanías en el registro de situaciones aparentemente anodinas que concentraban sentido. Se trataba de un material en bruto que podría dar lugar a un relato posterior.

Estos son algunos ejemplos de posibles epifanías, registradas por la estudiante Pilar Méndez:

Sin darse cuenta, se encontró acariciándose el bigote igual que su jefe.

Me tiró la panza de su embarazo encima. Creí por un momento que estaba engendrando al anticristo. Después pensé que no es tan inteligente. Aunque el límite entre la idiotez y la maldad es tan delgado que comienza a despintarse.

Sus dientes eran tan horribles que resultaban hipnóticos. Era difícil verle el resto de la cara. Ojalá nunca te arrepientas de nada ni tengas un problema me dijo Beba mirándome de reojo. “Maldita perra”, pensé. (Méndez, 2015).

Este registro permitió a los estudiantes ejercitar la exploración sensorial de lo real, condición indispensable para abordar la escritura de ficción, y volver la mirada hacia aquellos aspectos de lo cotidiano que producen un efecto de extrañamiento.

Después de este ejercicio, se propuso la escritura de un relato que pusiera en juego el recurso de la epifanía, con dos variantes: realista y fantástica. Para hacerlo, se consideró (además de la obra de Joyce) el modo en que los escritores contemporáneos retoman el concepto de epifanía. En cuanto a esta mirada del recurso, David Lodge (1998) escribe:

El término se aplica de forma más laxa hoy día a cualquier pasaje descriptivo en el que la realidad externa está cargada de una especie de significación trascendental para quien la percibe. En la narrativa moderna una epifanía tiene con frecuencia la función que en la literatura tradicional cumplía una acción decisiva, proporcionando un clímax o resolución a una historia o episodio. (p. 219).

Según Jacobo Sefamí (2015), la epifanía puede funcionar como punto de partida de una ficción, como un elemento estructural para orientar, por ejemplo, hacia una situación climática o anticlimática, o como una suerte de símbolo integrador de elementos heterogéneos. En el caso de las consignas propuestas, las epifanías estuvieron orientadas en torno de las dos últimas funciones.

En cuanto a la variante realista, la propuesta consistió en escribir un cuento en el que un personaje se enfrentara al menos a un momento epifánico, es decir, una instancia súbita de revelación acerca de lo real, que permitiera verlo desde otra perspectiva. Esa revelación podía tener un carácter ambiguo, poco definido, que en cierto modo desconcertara al lector o al personaje. El cuento debía estar ubicado en Argentina u otro país de Latinoamérica y transcurrir entre principios del Siglo XX y la actualidad.

Además de los relatos de *Dublineses*, de James Joyce, leímos relatos de *Quieres hacer el favor de callarte por favor* de Raymond Carver y de *Lazos de familia*, de Clarice Lispector. En el caso de Carver, el momento epifánico ha sido analizado por algunos de sus críticos, como Ewing Campbell (como se citó en Bernardo San Juan, 2014), como el motor de sus relatos. De acuerdo con este autor, cada cuento de Carver encierra una circunstancia epifánica que proporciona una mirada diferente de lo real. Ahora bien, se trata -afirman otros autores- de una suerte de revelación hueca cuyo sentido no es posible atrapar (Bernardo San Juan, 2014). En el caso de los cuentos de Lispector, la epifanía suele provocar un cambio en la subjetividad del personaje, una revelación respecto de su propio lugar como mujer, como madre, como hija.

A partir de esta consigna los estudiantes produjeron diversos relatos. Uno de ellos, el de Lucas Peña (2015) (que recordaba de cierto modo al Saer de *El limonero real*) se sitúa en el Delta en los años 50 y plantea la historia de un joven que es, de alguna forma, forzado por sus padres a abandonar las islas para integrarse a trabajar en la industria. El joven se interna entre los riachos a remar en un bote fabricado por él, con una vitrola. En medio del río, se enfrenta a un momento epifánico al escuchar a Louis Armstrong y decide desobedecer el mandato familiar.

El relato de Agustín Santiago Caffer (2016), ubicado en los primeros años de la dictadura militar argentina, cuenta la historia de Julián, un obrero de Canale que, al ver entrar a la fábrica al

camión del Ejército se siente transportado a una experiencia angustiosa que atravesó durante la Guerra Civil Española, antes de emigrar a la Argentina .

Un tercer relato, de Francis Picarelli (2016), cuenta la historia de un huérfano brasileño de doce años, que es adoptado por una mujer francesa. Cuando la mujer lo deja solo por primera vez, el chico le inunda la casa y le quema la comida. Ante la actitud inesperada de su madre adoptiva al llegar, el chico descubre un tipo de amor que hasta ese momento no había experimentado y se reconoce hijo.

Al andamiar las historias en el marco del taller se hizo hincapié en trabajarlas desde la representación narrativa, para intentar evocar en el lector la experiencia sensorial propuesta en el relato, y evitar tanto la explicación de las situaciones epifánicas como la búsqueda de clausurar el sentido del texto.

Los cuentos, que los estudiantes produjeron a partir de las historias de vida de sus abuelos y de la historia de infancia de un educador brasileño, tienen la particularidad de poner en escena, a través de la epifanía, el particular modo de conocimiento que produce la ficción. En primer lugar porque, según Iser (1990), la ficción nos permite acceder al conocimiento de nosotros mismos a través de una vía no racional. Al entrar en contacto con una melodía, con la polvareda levantada por el camión del ejército, o con el abrazo de una madre, los personajes de los relatos accedieron al mismo tipo de éxtasis que surge -según Wolfgang Iser- en el momento en que la ficción nos permite proyectarnos en el espejo de nuestras posibilidades. Somos estos pero podríamos (y podemos) ser otros, parece decirnos la ficción. Sobre esta cuestión (y a partir de los relatos) también se reflexionó con los estudiantes.

La ficción no se opone a lo real, según Iser (1990), sino que plantea una estructura de doble significado que le permite al ser humano ampliar el ámbito de sus experiencias y (como en el sueño) convertirse en otro sin dejar de ser él mismo.

Curiosamente, esta estructura de duplicación apareció escenificada en uno de los relatos compuestos a partir de la variante fantástica de la epifanía. En ese caso, se sugirió escribir un cuento en el que la cotidianidad de un personaje (o de un conjunto de ellos) se viera alterada por la presencia de un elemento fantástico (solo uno). Ese elemento podía ser externo al personaje o una característica de él, y debía producir un momento epifánico de iluminación o revelación. Como matriz narrativa se sugirieron los relatos “El aleph” y “El zahir”, de Jorge Luis Borges.

La estudiante Ana Vinuf escribió un relato en el que el protagonista debe elegir entre dos bifurcaciones de un camino. Al elegir una y no otra, se encuentra consigo mismo en el pasado, en diferentes escenarios, y entiende que esos escenarios son la consecuencia de haber elegido esa versión de sí mismo. Vuelve sobre sus pasos pero no para tomar el otro camino, sino para abordar el sendero inicial y proponerse un cambio que lo desplace del eterno retorno hacia un futuro incierto pero distinto.

Si bien la abstracción de la trama elegida generó ciertos problemas en el texto final, es interesante observar cómo la idea representa alegóricamente la relación que, de acuerdo con Iser (1990), los seres humanos establecemos con la ficción narrativa. Nos desdoblamos y así, podemos vernos

desde fuera. Consideramos los mundos posibles, alternativos, a la realidad que experimentamos. Leemos en el relato de Ana (2015):

Corro a toda velocidad, pero siempre parezco ir hacia ninguna parte. Corro con todas mis fuerzas, y deseo encontrar un sentido. Corro y sigo corriendo. Entonces el camino, que era uno, se bifurca. La ruta que apuntaba exacta hacia una dirección, ineludible, ahora se convierte en dos flechas opuestas, inabarcables a la vez. Ambas desconocidas. Temo elegir el camino equivocado. Me detengo, recupero el aire. Parece una prueba a mi más poderoso sentido de decisión. El sudor me corre por la frente. ¿Y qué si elijo el camino equivocado? Vivo pensando en qué hubiera pasado si en cada caso hubiera tomado un camino diferente. En cómo sería mi vida si en vez de decir “no” hubiera dicho “sí”. Dónde estaría hoy si hubiera priorizado esto y no aquello otro. Y así. Es frustrante, no hay respuesta.

CONCLUSIONES

A propósito de la relación del ser humano con la ficción, en su discurso de recepción del Premio Rómulo Gallegos de novela, el escritor Javier Marías (1995) escribe:

Las personas tal vez consistimos, en suma, tanto en lo comprobable y cuantificable y recordable como en lo más incierto, indeciso y difuminado, quizá estamos hechos en igual medida de lo que fue y de lo que pudo ser. Y me atrevo a pensar que es precisamente la ficción la que nos cuenta eso, o mejor dicho, la que nos sirve de recordatorio de esa dimensión que solemos dejar de lado a la hora de relatarnos y explicarnos a nosotros mismos.

Se trata de una concepción de la ficción similar a la de Iser (1990), que está presente en muchos narradores y que la experiencia que narramos en este trabajo intenta transmitir a los estudiantes. A través de la puesta en juego del recurso de la epifanía, los estudiantes representaron una modalidad de conocimiento alternativa al pensamiento racional. De esa forma resignificaron experiencias cercanas, como la historia de sus abuelos o la de personas cuya biografía les resultaba estimulante indagar. Además, se familiarizaron con procedimientos propios de la escritura de ficción, como la representación narrativa, la alusión y la asociación de elementos heterogéneos en función de una percepción extrañada de lo real.

Como en un juego de cajas chinas, los personajes de sus relatos entablan con la experiencia epifánica el vínculo que los lectores establecemos con la ficción. Unos y otros, personajes y lectores, nos enfrentamos a distintos mundos posibles, encarnados en experiencias sensoriales de interpretación ambigua o multívoca, con el objetivo de comprendernos y de comprender a los demás. Como señala Antonio Garrido Domínguez (2011): “Lo específico de la ficción se traduce pues en un modo especial de contemplar la realidad; para eso se construyen nuevos mundos: para renovar su percepción de la realidad” (p.213).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, J. (1990). El narrador, trad. Pilar Vázquez. En *El sentido de la vista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bernardo San Juan, J. (2014). El “trasfondo desconcertante” de Raymond Carver. En *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 148. Universidad Internacional de La Rioja.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Galván, F. (1993). Introducción. En J. Joyce, *Dublineses*. Madrid: Cátedra.
- Garrido Domínguez, A. (2011). *Narración y ficción. Literatura e invención de mundos*. Madrid: Iberoamericana.
- Iser, W. (1990). La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias. En A. Garrido Domínguez (Ed.). *Teorías de la ficción literaria*, (pp. 43-65). Madrid: Arcos.
- Joyce, J. ([1914]1993). *Dublineses*, edición de Fernando Galván. Madrid: Cátedra.
- Kundera, M. (1986). *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets.
- Lodge, D. (1998). La epifanía. En *El arte de la ficción*, trad. Laura Freixas. Barcelona: Península.
- Marías, J. (1995). Discurso pronunciado en Caracas, durante la entrega del Premio Rómulo Gallegos. En *Mañana en la batalla piensa en mí*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Piglia, R. (2015) *Los diarios de Emilio Renzi. Años de formación*. Barcelona: Anagrama.
- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración I, II y III*. México: Siglo XXI.
- Sefamí, J. (2015). De la desesperanza a la plenitud: la revelación epifánica en la poesía de Álvaro Mutis. En *Acta poética*, 36(1).
- Zavala, L. (1996). *Teorías del cuento III. Poéticas de la brevedad*. México: UNAM.

“LA LENGUA SE ME ENROSCÓ DE IMPOTENCIA”: SOBRE LA ESCRITURA DE PEDRO LEMEBEL

Natalia Susana Fabrin

Universidad Nacional de San Juan

nataliafabrini@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende analizar la introducción del libro *Serenata Cafiola* (2008) de Pedro Lemebel titulada “A modo de sinopsis”. Esta introducción, a nuestro juicio, condensa algunas de las nociones que el escritor chileno elaboró en torno a su escritura y, también, reflexiones sobre la literatura latinoamericana. “A modo de sinopsis” es un texto que presenta características propias de un manifiesto, incluye no solo el pensamiento estético del escritor sino, también, las implicancias políticas y sociales de su práctica literaria. Entre otras, nos interesa analizar nociones y reflexiones de Lemebel tales como: el neoliberalismo como una de las condiciones de producción para pensar la escritura, la ruptura con la tradición literaria latinoamericana y la práctica de una literatura revolucionaria.

Palabras clave: Pedro Lemebel – Escritura - Literatura Latinoamericana

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende analizar la introducción del libro *Serenata Cafiola* de Pedro Lemebel (2008) titulada “A modo de sinopsis”. Esta introducción, a nuestro juicio, condensa algunas de las nociones que el escritor chileno elaboró en torno a su escritura y, también, reflexiones sobre la literatura latinoamericana.

“A modo de sinopsis” es un texto que presenta características propias de un manifiesto, incluye no solo el pensamiento estético del escritor sino, también, las implicancias políticas y sociales de su práctica literaria.

Entre otras, nos interesa analizar nociones y reflexiones de Lemebel tales como: el neoliberalismo como una de las condiciones de producción para pensar la escritura, la ruptura con la tradición literaria latinoamericana y la práctica de una literatura revolucionaria.

La escritura de Pedro Lemebel

La escritura de Pedro Lemebel se caracteriza por la transgresión, la irreverencia y los juegos de lenguaje que son explotados al máximo. Los límites no existen para Lemebel: sus crónicas refieren a temas variados -desde la compra de un parche curita en un mall hasta la descripción de personajes cómplices de la dictadura de Pinochet-, convocan una polifonía de voces e hibridan una multiplicidad de géneros que la academia ha considerado “bastardos” o menores. En este punto radica la originalidad de sus textos y es lo que lo ha convertido en un referente de la crónica latinoamericana contemporánea.

La elección por parte de Lemebel de este género permeable no es casual, tiene implicancias no solo estéticas, sino también políticas y sociales. El propio Lemebel argumenta porqué prefiere romper tanto con la tradición novelística latinoamericana, como con aquellos cronistas que avalan, sostienen y reproducen discursos hegemónicos.

Podría guardarme la ira y la rabia emplumada de mis imágenes, la violencia devuelta a la violencia y dormir tranquilo con mi novelería cursi. [] Podría ser el cronista del high life y arrepentirme de mis temas gruesos y escabrosos. Dejar a la chusma en la chusma y hacer arqueología en el idioma hispanoparlante. Pero no vine a eso. Está lleno de cronistas con la flor estilográfica en el ojal mezquino de la solapa (Lemebel, 2008, p. 11 y 12).

Las crónicas de Pedro Lemebel visibilizan demandas de minorías chilenas, aquellas que son consideradas por la clase dominante despectivamente como “chusmas”. Entendemos que sus textos convocan a los otros (las mujeres, los niños, los estudiantes, los homosexuales chilenos), con el objetivo de mostrar sus problemáticas y darles desde el texto la voz que socialmente muchas veces les es negada. Él no puede dormir tranquilo, empuña su pluma y su escritura propone lecturas que desmontan las construcciones arbitrarias y “evidentes” que se hacen en torno a los otros, desbaratando así lo violento y arrogante de los discursos hegemónicos.

María José Sabo (2012) se refiere a la revalorización del género crónica que había quedado en los márgenes de las instituciones académicas; un género que fue considerado “menor” no solo por la academia sino también por las editoriales que propician el llamado “canon latinoamericano”. Esta autora destaca el desembarco de la crónica y el testimonio en el escenario teórico y crítico de las décadas de los noventa y dos mil. La crónica provoca un impacto en el campo de estudio de la crítica literaria no solo por la abundante producción de los escritores sino porque esa producción está ligada a los nuevos enfoques en torno a los estudios poscoloniales y a los estudios de género. Señala Sabo:

La crónica re-emerge en el escenario finisecular como epifenómeno al proceso de fiscalización de un orden del discurso (el cual se revela sostenido desde los resabios de una colonialidad patriarcal y falocrática) impulsado por el arribo irrefutable de los márgenes hacia el centro, por este “asalto” de nuevas subjetividades lumpéricas (para tomar el acertado neologismo de Diamela Eltit) las cuales, al portar en su heterogénea y mutable corporeidad un poder destabilizador de las territorialidades fijas, de los binarismos, de los relatos identitarios utópicos y cohesivos, demandan nuevas texturas significantes capaces de contener dicho desborde sin reducirlo.

La crónica recupera esas voces fragmentarias haciendo de la inestabilidad, la mezcla de discursos y géneros (en los dos sentidos que podemos atribuirle a este signo) como así también la errancia, una poética propia, alejándose de las formas más estabilizadas/ normadas del discurso social y gestionado, por esta vía su propia legitimidad en el canon, incluso, como ya han propuesto algunos ensayos críticos en términos de un “boom de la crónica” (Sabo, 2012, p.9).

Sabo agrega que el género crónica se autorrevaloriza no solo por la inclusión de nuevas subjetividades, también lo hace porque presenta un discurso comprometido que se aleja de la construcción de mundos ficcionales exóticos y complejos propios de la novelística del boom, lo que para Lemebel sería “la novelería cursi”.

Si hablamos de “canon latinoamericano” y editoriales, debemos pensar en lo que implica “escribir” en un mundo globalizado. Lemebel toma postura:

Podría escribir casi telegráfico para la globa y para la homologación simétrica de las lenguas arrodilladas al inglés. Nunca escribiré en inglés, con suerte digo go home. [] Podría escribir sin lengua, como un conductor de CNN, sin acento y sin sal. Pero tengo la lengua salada y las vocales me cantan en vez de educar. [] Podría mejorar el idioma metiéndome en el orto mis metáforas corroídas, mis deseos malolientes y mi desbaratada cabeza de mariluz o marisombra, sin sombrilla o con el paraguas al revés, a todo sol para que la globa me haga mundial, exportable, traducible hasta el arameo que me canta como un florido peo (Lemebel, 2008, p.11).

Escribir en inglés implica arrodillarse al capitalismo y es, justamente, a lo que Pedro Lemebel se niega. Una escritura aséptica, límpida, neutra, didáctica, sin voces de la oralidad chilena, sin juegos de lenguaje es lo que busca el mercado editorial puesto que permite ser traducida y vendida en distintas partes del globo. Por el contrario, los textos de Lemebel le brindan un espacio primordial a los deseos malolientes, a las metáforas corroídas, a la ira y la rabia que emergen de sus imágenes.

Respecto a las leyes del mercado editorial, Héctor Libertella (2008) refiere al hacer literario a través la metáfora de la cámara negra que recoge materiales y los procesa gracias a una mecánica sutil. Los signos de Latinoamérica se intercambian no solo con Europa, sino también con Estados Unidos, en un juego de positivos y negativos propios de la fotografía. Este espacio triangular donde se producen los intercambios está regido por las leyes de mercado que, inevitablemente, irrumpen en la escritura imponiendo géneros, modos de organización textual, temas y códigos. Sin embargo, algunos escritores latinoamericanos, como es el caso de Pedro Lemebel, ofrecen resistencia a cualquier intento de domesticación cultural.

En esta recámara sucede la inversión del proceso: donde el capitalismo propone productos eficaces, el escritor latinoamericano se ve aplicando violencia contra todo hábito de Orden y Salud que imponga ese mercado; donde los lenguajes de puro intercambio personal autor-público, las estructuras mansas que buscan “transparencia” (antimaterialismo), y la obsesiva búsqueda de un “fondo” (información, argumentos, temas) proponen una legalidad Universal en la literatura, allí el escritor latinoamericano recupera su genealogía que no desecha un tipo de imaginación-ahora reubicada-, un tipo de energía psíquica que puede recuperar lo *social* distinguiéndolo de lo *sociable*, unas estructuras que sean la inscripción de un proceso así complejo, espeso, y que supone aquella acumulación subterránea de napas críticas. (Libertella, 2008, p.20).

La escritura de Pedro Lemebel es revolucionaria, disidente, se localiza en el margen sin la necesidad de ser condescendiente con los poderes de turno, ni las exigencias del mercado editorial.

Llegué a la escritura sin quererlo, iba para otro lado, quería ser cantora, trapecista o una india pájara trinándole al ocaso. Pero la lengua se me enroscó de impotencia y en vez de claridad o emoción letrada produce una jungla de ruidos. No fui musiquera, ni le canté al oído de la trascendencia para que me recordara a la diestra del paraíso neoliberal (Lemebel, 2008, p. 11).

Lemebel explota una escritura del trapecio, del límite, del borde. Siempre corriendo el riesgo de caer al vacío, pero, finalmente, logrando la proeza de mantener el equilibrio por medio de las acrobacias que realiza con la lengua. También la cantora está presente, sin embargo, es una cantora que no emite sonidos melódicos, sino una jungla de ruidos. El escritor no busca con sus crónicas entablar un romance con este paraíso neoliberal, por el contrario, impugna su poder, lo rechaza.

Para finalizar, queremos reflexionar sobre cuál es la importancia de la escritura de Lemebel en la literatura latinoamericana contemporánea. Carlos Monsivais, cronista mexicano, escribe el prólogo del libro de Pedro Lemebel, *La esquina es mi corazón* (Monsivais, 2000) y en este se refiere a la escritura del cronista y a su figura en las letras latinoamericanas con el epíteto de “fenómeno”, ya que es un “raro” que irrumpe en el panorama literario para cuestionar. Precisamente por eso, la academia lo rechaza: “Pudiste ser otro, me dijeron los maestros con sus barbas mojándoles los pelos del profeta” (Lemebel, 2008, p.129).

Pedro Lemebel es un fenómeno de la literatura latinoamericana de este tiempo. Uso el término “fenómeno” en su doble acepción: es un escritor original y un prosista notable y, para sus lectores, es un “freak”, alguien que llama la atención desde el aspecto y rechaza la normalización ofrecida. Un escritor y un freak, indisolublemente unidos, los que están fuera, en la desolación y en la energía de los que solo se integran “a su modo”, en los márgenes que ya no tienen el peso arrasador de antaño (Monsivais, 2000, p.8).

CONCLUSIONES

En “A modo de sinopsis”, Pedro Lemebel asume una postura disidente, transgresora en el campo de la literatura latinoamericana. Su escritura abre un espacio de voces, deseos, recursos lingüísticos y temas que la academia repele. Lemebel rompe con la tradición novelística, opta por un género “marginal”, la crónica, que le permite decir desde otro lugar de enunciación; ese que encarna su deseo y su necesidad de decir. Su estética neobarroca se rebela a los condicionamientos de una literatura de mercado, permitiendo así una escritura que no solo crea, sino que establece un fuerte compromiso social y político con sus pares latinoamericanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lemebel, P. (2008). *Serenata Cafiola*. Santiago de Chile: Seix Barral.

Libertella, H. (2008). *Nueva escritura en Latinoamérica*. Buenos Aires: Ediciones El Andariego.

Monsiváis, C. (2000). Pedro Lemebel: el amargo relamido y brillante frenesí. En P. Lemebel, *La esquina es mi corazón*. Santiago de Chile: Seix Barral

Sabo, M. (Mayo de 2012). Mirada metacrítica al género crónica. La construcción de su tradición crítica como puesta en valor. *VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2590/ev.2590.pdf

UNA PROPUESTA DE ESTUDIO Y EVALUACION DE LA ENSEÑANZA DE ESCRITURA CREATIVA EN LA UNIVERSIDAD

Betina Gonzalez

betinagonzalez@gmail.com

Irene Klein

ireklein@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Buenos Aires

RESUMEN

¿Qué consideramos un texto creativo? ¿A qué llamamos creatividad? ¿Cómo promover la creatividad en la escritura de narración ficcional? Durante décadas, el estudio de la creatividad estuvo supeditado a la medición de competencias intelectuales individuales en el campo disciplinar de la psicología. En ese ámbito, los trabajos de Guilford (1966) y otros sentaron las bases para modelos de medición de la creatividad personal. La adaptación y superación de esos modelos en otros campos disciplinares permitió complejizar el concepto de creatividad, desarrollar otras metodologías de abordaje y proveer una definición del concepto que lo sacara del ámbito de los estudios de psicología. En el trabajo daremos cuenta del proyecto de investigación *Estudio y evaluación de la enseñanza de escritura creativa en la universidad: desarrollo de la creatividad y las competencias léxico-gramaticales en los alumnos de Ciencias de la Comunicación (UBACYT)*, que estamos realizando y que tiene como objetivo estudiar las incidencias concretas de las didácticas de la escritura creativa en los alumnos universitarios, es decir, medir los efectos de esta en las competencias específicas de los alumnos de la materia Taller de Expresión I (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). En consonancia con las investigaciones internacionales en esa área, decidimos focalizarnos en la creatividad y el desarrollo de las competencias de escritura como objeto a indagar.

Palabras clave: Escritura “ Creatividad “ Universidad - Medición

INTRODUCCIÓN

Desde hace mucho tiempo abordamos la lectura y sobre todo la escritura de ficción en la Facultad. Lo hacemos convencidos que contribuye a lograr uno de los objetivos fundamentales de la producción académica, esto es, el desarrollo del pensamiento creativo y crítico.

La noción de ficción, como señala Bonoli (2007), se encuentra en el centro de las reflexiones epistemológicas a partir del año 70, cuando comienza a ponerse en duda el paradigma positivista -que hasta ese entonces había dominado las ciencias humanas- bajo la presión del nuevo paradigma constructivista. Bonoli (2007) considera que

Este cambio de orientación entraña, entre otras transformaciones, un cambio sensible al nivel de la concepción del lenguaje y de su funcionamiento epistemológico: de una concepción que veía al lenguaje científico como instrumento neutro y transparente a través del que se trasmite las representaciones adecuadas de la realidad, las ciencias humana se orientaron hacia una concepción del lenguaje, específicamente del texto, como lugar complejo de construcción de conocimiento.

Desde el 2001 hemos llevado a cabo diferentes investigaciones: *Desarrollo de las competencias escritoras en textos narrativos de ficción* (UBACYT 2001-2002); *Función cognoscitiva de la narración de ficción* (2007-2008) y *La función epistémica de la ficción narrativa*, (UBACYT, 2008-2010) con el objetivo de demostrar que desarrollar una didáctica de la escritura de la ficción narrativa habilita y potencia la producción de ideas en el campo de la producción textual de las Ciencias Sociales. Estas investigaciones, que consistieron fundamentalmente en la actualización bibliográfica sobre el concepto de ficción y el de creatividad, como nuestra propia práctica docente llevada a cabo durante más de 20 años, fueron abriendo nuevos interrogantes. Son estos interrogantes los que nos impulsaron a iniciar una nueva investigación en el mismo campo de estudio.

Desde esa perspectiva, la investigación actual, *Estudio y evaluación de la enseñanza de escritura creativa en la universidad: desarrollo de la creatividad y las competencias léxico-gramaticales en los alumnos de Ciencias de la Comunicación*, se propone como un diseño experimental que tiene como objetivo estudiar la incidencias concretas de la didáctica de la escritura creativa en los alumnos universitarios, es decir, medir los efectos de la misma en las competencias específicas de los alumnos. En consonancia con las investigaciones internacionales en esa área, decidimos focalizarnos en la creatividad y en el desarrollo de las competencias de escritura.

Marco teórico

Nuestro punto de partida para la aproximación conceptual de creatividad parte de las investigaciones inscriptas en el marco de algunas corrientes de la psicología cognitiva (Vigotsky, 1995; Bruner, 1991) y de los estudios contemporáneos sobre la narrativa de ficción que -definida por Ricoeur (1995), Pavel (1991), Bange (1981), Iser (1997) - enfatizan su dimensión epistemológica, o sea cognoscitiva. Desembarazada de su antiguo significado de “relato de pura imaginación”, estos autores le reconocen la capacidad de afirmar un tipo de verdad y de inteligencia: la de dar sentido a la experiencia humana.

Desde esta perspectiva, el interés por la escritura creativa ficcional reside en que proporciona modelos de mundo que permiten a los receptores elaborar cognitivamente la complejidad de las acciones y relaciones humanas. Ya que gran parte de la reflexión teórica acerca de las Ciencias Sociales (White 1992; Geertz, 1992; Anderson, 2002, entre otros) muestra la presencia de procedimientos de la ficción en este discurso como modo de construir conocimiento, la didáctica de la escritura en ese ámbito debería apropiarse de estas ideas y plantear estrategias que apunten al desarrollo de modalidades de pensamiento que impliquen la invención y la creatividad. Por otra parte, tal como lo han demostrado estudios de lingüística y psicología cognitiva (Lakoff y Johnson, 1999; Gibbs, 1999), las figuras retóricas como la metáfora, la ironía y la hipérbole son componentes naturales del lenguaje y de los procesos de pensamiento y no características privativas del texto “literario” o “poético”. Por lo tanto, pensar la creatividad en la escritura no puede reducirse a un conteo de uso de figuras o recursos. Por el contrario, nuestra problematización de ese concepto busca tener en cuenta los procesos de adquisición y producción de conocimiento asociados a la narración, entendida como la capacidad para configurar acciones y darles sentido. Por esto, consideramos que en el estudio de las Ciencias Sociales los procesos que le competen no se pueden comprender si no se analiza el sistema semántico de las acciones y el papel del lenguaje en tanto discurso que le da significación.

Siguiendo a Paul Ricoeur (1995), nos fundamentamos en el concepto de “inteligencia narrativa”, en un todo afín con el de trama o configuración narrativa. La trama es una unidad y una operación estructurante porque es capaz de combinar hermenéuticamente los acontecimientos narrados de modo que sean liberados de un registro uniforme o de un orden taxonómico o de una nomenclatura paradigmática. Consideramos como, Wolfgang Iser (1990), que la ficcionalización es un resorte imprescindible del conocimiento.

Durante décadas, el estudio de la creatividad estuvo ligado a la medición de competencias intelectuales individuales en el campo disciplinar de la psicología. En ese ámbito, los trabajos de Guilford (1966) y otros sentaron las bases para modelos de medición de la creatividad personal. La adaptación y superación de esos modelos en otros campos disciplinares, tales como: el estudio de las artes y la ciencia (Elgammal y Saleh, 2015; Ghiselin, 1963 y Csikszentmihalyi, 1988), la lingüística (Carter, 2004), la educación, la sociología y el estudio de las organizaciones (Amabile, 1983, 1996) permitió complejizar el concepto de creatividad, desarrollar otras metodologías de abordaje y proveer una definición del concepto que lo sacara del ámbito de los estudios de psicología. Es decir que estudiara productos en lugar de “personas”. Por todo esto y, siguiendo las reformulaciones planteadas en el trabajo canónico de Amabile (1983,1996), optaremos para este proyecto de investigación por un doble trabajo con el concepto de creatividad: 1) el operacional (que nos permitirá generar variables de medición empírica); 2) el conceptual (que nos permitirá construir formulaciones teóricas sobre los procesos creativos que intervienen específicamente en las prácticas de escritura narrativa y el uso del lenguaje).

Para nuestra aproximación operacional, un texto será considerado creativo si se aleja de modelos previos y muestra un uso de la función poética del lenguaje (Elliot y Kauffman, 2014). Como establecen estos trabajos, nuestra definición operacional se establecerá a partir del consenso

de los evaluadores expertos en nuestra área disciplinar que, juzgarán como creativos aquellos textos que se alejen de los clichés y modelos textuales pre-establecidos.

Siguiendo a Ricoeur (2005), que señala que la puesta en intriga se vincula con la “imaginación productiva”, de la que nace una “innovación semántica”, se puede afirmar que los relatos no son una mera imitación de la acción sino una exploración de las posibilidades virtuales de la acción (p.9). El mundo de ficción es, como señala Ricoeur (2005), un laboratorio de formas en el cual ensayamos configuraciones posibles de la acción para poner a prueba su coherencia y plausibilidad. Este modo de pensar la “imaginación productiva” y de evaluar la creación de tramas en los alumnos nos permite, además, problematizar la vieja noción de “mimesis” como único modo del realismo literario.

Al ensayar configuraciones posibles de la acción en un texto ficcional, el escritor elabora lo conocido y aceptado por la sociedad y propone nuevas hipótesis. Solo así lo nuevo, en términos de una pregunta y no de una afirmación (el “qué pasaría si” que alienta en todo texto ficcional), se configura como un intersticio, una intervención del que escribe sobre el texto de lo real ya conocido.

Es en este sentido, podemos considerar esos nuevos modos como formas de creatividad, modos singulares, innovadores que rompen con lugares comunes y estereotipos. Desde esa perspectiva, a través del proceso de escritura que el estudiante realiza en la materia, intentamos que vaya reconociendo o tomando conciencia de los lugares comunes que arrastra todo escritor sobre todo el incipiente. Estos lugares comunes funcionan como textos previos, términos o predicados que la tradición guarda y propone como lugares del entendimiento y la “transparencia” comunitaria, cosificados por la tradición, los lugares comunes usados inadvertidamente se transforman en lugares de comodidad, en modos de no interpelar lo real como un dado, y por eso, creemos, son las zonas problemáticas que una imaginación productiva tiende a cuestionar, socavar y recrear.

El diseño operacional que proponemos analizará de qué modo dicha práctica posibilita o no una mirada nueva sobre el mundo, en términos de Ricoeur (2005), de innovación semántica.

Para abordar la reflexión sobre el lugar común, algunos de los conceptos que han sido definidos por la narratología postclásica, tales como estructuras de conocimiento, narratividad (*narrativity*), reportabilidad (*tellability*) y experiencia pueden ser de particular interés.

La narratología postclásica o cognitivista tiene un perfil relativamente diferente al de la narratología clásica. La categoría de “narratología postclásica” surge en 1997 con el artículo “Scripts, secuencias, historias: elementos de una narratología postclásica” de David Herman, en el que se comparan ambas posturas. A diferencia de la narratología clásica, basada fundamentalmente en la lingüística estructural, la postclásica hace uso de herramientas provenientes de otras ciencias como la lingüística computacional, el análisis conversacional, la sociolingüística, la psicolingüística, las ciencias cognitivas y textuales. Lo que le interesa es abordar ciertas cuestiones en torno al relato: en qué consiste la narratividad, qué es lo que aumenta o disminuye la narratividad de un relato, qué hace que un relato sea “narrable”. En consonancia con estas preguntas, su interés se centra también en aspectos que la narratología clásica no había tenido en cuenta, como la

relación entre estructura y forma semiótica; la interacción entre la enciclopedia o conocimiento de mundo; la función y el significado de un relato; la dinámica y el proceso de la narración; la influencia del contexto y el rol del receptor, etc.

La narratología postclásica también es llamada cognitiva en tanto se constituye como una lectura renovada de la narratología clásica al proponer una mirada nueva sobre el proceso cognitivo que subyace a la construcción de los mundos narrativos, es decir, que sostiene a la comprensión narrativa del que lee, ve, escucha o construye un relato.

Desde esa perspectiva, se introducen los conceptos de *tellability* (contabilidad) y *narrativity* (narratividad). La contabilidad se ha definido como aquello que convierte un evento o configuración de eventos en algo relevante para contar “es decir, algo contable o narrable- en una determinada situación comunicativa (Herman, 2002; Labov, 1972; Labov y Waletzky, 1967; Norrick, 2007; Prince, 1987, 2003; Ryan, 1991, 2005). Por el contrario, la narratividad se ha definido como la propiedad en virtud de la cual un texto o un discurso dado es más o menos fácilmente interpretado como un relato (Fludernik, 1996; Herman, 2002; Prince 1999, 1987, 2003, 2005).

Las situaciones y los hechos pueden ser más o menos contables (*tellable*), pero el modo en que son narrados puede ser más o menos procesado de manera narrativa, es decir, exponen diferentes grados de narratividad. Podríamos vincular el concepto de *tellability* con el de mimesis I, tal como lo propone Ricoeur (2005), o sea el “antes” de la configuración, que abarca la precomprensión de la experiencia vinculada a la vida cotidiana. Un sistema simbólico confiere a las acciones una primera significación porque son considerados por la comunidad de lectores como historias legibles: estas historias son “dignas de contar” porque su significación puede ser descifrada por los demás actores del juego social. La narratividad puede ser pensada en términos de mimesis II, como proceso de la configuración que permite, en tanto síntesis de lo heterogéneo, que la sucesión de acontecimientos de una historia se constituya en una totalidad.

Por lo tanto, para que una narración sea eficaz, no alcanza con narrar solo el hecho más contable, debe poseer narratividad. ¿Qué aumenta el grado de narratividad de un relato? Cada autor ha propuesto diferentes criterios para caracterizar lo que constituye una cualidad o un componente necesario de todo relato, por lo tanto, no puede ser enteramente definido y está sujeto a gradaciones. Estudios en el campo de la semántica o las ciencias cognitivas han verificado cómo algunas características pueden transformar una anécdota en la que simplemente “pasa algo” en una “historia contable”. Veamos estos dos ejemplos (inspirados en la trama de la novela *Más liviano que el aire* de Federico Jeanmaire, 2009):

- 1) Una mujer está sola en su casa, un ladrón se mete por la ventana y le roba todo lo que encuentra de valor, la encierra en el baño y se va. Horas después, cuando logra salir del baño, ella llama a la policía.
- 2) Una mujer está sola en su casa, un ladrón se mete por la ventana y le roba todo lo que encuentra de valor, pero cuando trata de encerrarla en el baño, la mujer le gana de mano y lo encierra a él. En lugar de llamar a la policía, decide conversar con él a través de la puerta cerrada.

La historia uno es de “baja narratividad”, carece de sorpresa, de evento sorpresivo. En la dos sí aparece un hecho que sustrae la trama de la previsibilidad porque rompe con los lugares comunes de los guiones sociales.

Cuando estamos frente a una anécdota con un claro punto de giro, una sorpresa o una transformación imprevista, estamos frente a un tipo de historia llamada “the event story” o la “historia-evento”. Según Hühn (2007), las historias-evento captan, enganchan, involucran emocional e intelectualmente a los lectores o a su audiencia con más potencia que aquellas que carecen de esa característica. Según este autor, es el acontecimiento, la sorpresa ligada al evento lo que determina la alta contabilidad o *tellability* de ese tipo de historias, mientras que las que carecen de ese elemento son historias de baja contabilidad. Sin embargo, hay otras características (como la puesta en intriga, la discursividad, etc.) que hacen que una historia sea no solo contable sino también narrable literariamente. Por eso Bruner (1991) ya insistía en que “para que una historia valga la pena de ser contada debe tratar de cómo desafía a los guiones o géneros previos, los trasciende, los violenta o los desvía” (p.11).

Desde el campo de la inteligencia artificial, la narratología postclásica describe las estructuras de conocimiento en términos de marco, esquema y script, es decir, como modelos de la memoria que usan los humanos para interpretar experiencias cotidianas (Schank and Abelson, 1977). La mente, modela un vasto pero no infinito número de repertorios experienciales de tipo dinámico (lo que nos permite saber, por ejemplo, cómo se desarrollan de manera usual los hechos en ocasiones comunes y corrientes, tal como la visita al peluquero, las fiestas de cumpleaños) o estático (lo que permite distinguir, por ejemplo, una silla de una mesa).

Los científicos cognitivistas reconocieron que el conocimiento estereotipado reduce la complejidad y la duración del procesamiento de tareas vinculadas a la percepción, la inferencia. Comprender puede ser descrito como un proceso en el que la gente vincula, asocia lo que ve o escucha con grupos de acciones previas almacenadas que han experimentado.

Desde esta perspectiva, las situaciones y los eventos estereotípicos se almacenan en la memoria para guiar interpretaciones del mundo. El conocimiento estereotipado, entonces, reduce la complejidad y la duración del procesamiento de tareas vinculadas a la percepción y la inferencia. Traducido al procesamiento narrativo, la presencia de estereotipos almacenados como scripts, permiten a los lectores de un texto esbozar inferencias textuales, reconocer géneros y acciones, y reduce el esfuerzo cognitivo en la construcción de historias. De allí que se tienda a reproducir lo que una cultura “sobre todo impuesta por las massmedia (crónicas policiales, noticias)- impone como relato contable (*tellable*).

Podríamos considerar entonces que la creatividad o los relatos de mayor narratividad son aquellos que implican horizontes ligeramente diferentes de los scripts culturales compartidos, tal como afirma Hyvärinen (2008). Para este autor, la narratividad se basa en el procesamiento de una cantidad de scripts culturales. Scripts no son historias o narraciones, afirma, porque, tal como sostiene Jerome Bruner (1991), la narratividad exige tanto *canonicity* (canonicidad) como *breach* (ruptura).

Metodología

A partir de la hipótesis de que la práctica de la lectura y la escritura de textos narrativos de ficción estimula la creatividad del estudiante y le permite una apropiación crítica de los recursos para la generación de conocimiento, el propósito que guía nuestra investigación es el de analizar y sistematizar cómo incide la práctica de escritura de narración ficcional a la que es expuesto el estudiante en la materia en el desarrollo de la creatividad y en las competencias léxico-gramaticales.

Los objetivos que guían nuestro trabajo son:

- 1) Describir los cambios en el desarrollo de las competencias de escritura y lectura de los estudiantes luego del entrenamiento anual en técnicas narrativas.
- 2) Analizar si esos cambios exhiben un desarrollo de la creatividad entendida como la capacidad de configurar narrativamente las acciones y darles sentido, de apropiarse de modo intencional de los recursos lingüísticos y narrativos, de romper estereotipos y lugares comunes, etc.
- 3) Realizar un mapeo de los campos semánticos predominantes en las narrativas de los alumnos con miras a estudiar la conformación generacional de imaginarios sociales.
- 4) Evaluar el proceso de escritura que promueve la situación taller, es decir, evaluar la evolución y transformación que se opera y los modos de incidencia didáctica (lecturas teóricas y literarias, acompañamiento docente, comentarios y propuestas de revisión y reescritura, desarrollo de actividades metacognitivas, criterios de evaluación, etc.).

Estos tres objetivos permitirán:

- 4) ajustar y reformular la propuesta docente y los modos de incidencia didáctica y,
- 5) describir el proceso realizado por el estudiante.

El proyecto se propone en los siguientes pasos:

- 1) Diagnóstico inicial de las competencias de lectura y escritura de los alumnos a partir de una primera muestra de escritura. Esta muestra consiste en una consigna narrativa a partir de la cual los alumnos tienen que escribir dos textos correspondientes a géneros diversos (narración realista vs. narración fantástica). Esta primera muestra de escritura se producirá al inicio del curso, antes de que los alumnos comiencen el entrenamiento.
- 2) Segunda muestra de escritura: esta muestra consiste en una consigna narrativa (diferente en contenido pero no en forma a la del diagnóstico inicial) a partir de la cual los alumnos tienen que escribir dos textos correspondientes a géneros diversos (narración realista vs. narración fantástica).

Esta segunda muestra de escritura se producirá al finalizar el curso, una vez que todos los entrenamientos que propone la materia ya han sido desarrollados.

3) Evaluación de las muestras de escritura: se designará a un grupo de docentes para evaluar las muestras de acuerdo a las siguientes variables para las que previamente se ha generado un consenso operacional: 1) coherencia y cohesión; 2) elaboración (complejidad); 3) competencias narrativas; 4) competencias lexicales (vocabulario); 5) competencias metanarrativas (reflexión sobre la propia escritura); 6) creatividad y 7) temas (mapeo de campos semánticos). Los evaluadores leerán y juzgarán los textos asignando un valor numérico por cada ítem (ejemplo, nota de 1 a 10 o gráfico equivalente). En consonancia con las metodologías y resultados de otras investigaciones (Amabile, 1996). La fuerza de esta propuesta permite obtener resultados cuantificables a partir de un análisis subjetivo consensuado.

El contraste pareado de los resultados de evaluación entre las muestras 1 y 2 de cada alumno permitirá evaluar las diferencias que demuestra esta población de estudiantes luego de un año de entrenamiento en escritura creativa.

Para un análisis posterior de los datos, se contempla la elaboración de un modelo estadístico bayesiano de distribución de palabras que se correlacionará con la evaluación subjetiva previa. Este modelo también será de suma utilidad para el mapeo temático de los textos, lo que permitirá sacar conclusiones más amplias sobre los imaginarios, las historias y la memoria social que se ponen en marcha en las narrativas de estos alumnos.

CONCLUSIONES

Consideramos que el desarrollo de este proyecto permitirá, por un lado, presentar resultados novedosos sobre la incidencia de la didáctica de la escritura en las competencias intelectuales de los alumnos, permitiendo, a través de distintas publicaciones y ponencias en encuentros, el diálogo de nuestro trabajo con la bibliografía internacional sobre este campo disciplinar, aún poco desarrollado en la Argentina.

Por el otro, los resultados de investigación nos permitirán una instancia única para evaluar el proceso de escritura que promueve la situación taller en el contexto universitario, es decir, evaluar la evolución y transformación que se opera y los modos de incidencia didáctica, por el otro, actualizar y consensuar los criterios docentes para el mejoramiento en la metodología de enseñanza y en los contenidos enseñados (lecturas teóricas y literarias, acompañamiento docente, comentarios y propuestas de revisión y reescritura, desarrollo de actividades metacognitivas, criterios de evaluación, etc.)

También, la evaluación de muestras de escritura de estudiantes de Ciencias Sociales nos permitirá desarrollar hipótesis sobre los imaginarios narrativos de los jóvenes, sus temas y lugares recurrentes a la hora de pensar en historias dignas de ser contadas, sus conocimientos previos de géneros culturales y su apreciación de su valor diferencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boston: Westview Press.
- _____. (1983). Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 358-377.
- Bange, P. (1981). Argumentation et fiction. En *L'Argumentation*. Tr. Inés Palleiro, Lyon, P.U.L.
- Bonoli, L. (2007). Fiction, épistémologie et sciences humaines. *A Contrario*, 1, 51-66.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, (18)1, 21.
- Carter, R. and Mccarty M. (2015). Talking, Creating: Interactional Language, Creativity, and Context. *Applied Linguistics*, (25)1, 62-88.
- Ellio, S. and Scott, B. (2014). *The Philosophy of Creativity: New Essays*. Oxford: University Press.
- Csikszentmihalyt, M. (1988). *Society, Culture and Person: a Systems view of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fludernik, M. (1996). *Towards a 'Natural' Narratology*. London: New Fetter Lane
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Madrid: Paidós.
- Ghiselin, B. (1963). Ultimate Criteria for Two Levels of Creativity. *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*. New York: Wiley.
- Gibbs, R. W. (1999). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guilford, J.P. (1966). Intelligence, Creativity and their Educational implications. In M. Hyvarinen. *Analyzing narratives and story-telling*.
- Hyvärinen M. (2008). Analysing Narratives and Storytelling. In Pertti Alasuutari, P.; Bickman, L. y Brannen, J. (Eds.) *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. Los Angeles: Sage, 447-460.
- Herman, D. (1999). "Introduction. Narratologies". En Herman, D. (ed.). *Narratologies*. Ohio: New Perspectives on Narrative Analysis, pp. 1-30.
- Hühn, P. (2007). Event, Eventfulness and Tellability. *Amsterdam International Electronic Journal for Cultural Narratology*. Recuperado de <http://cf.hum.uva.nl/narratology/>
- Iser, W. (1997). La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias. En Dominguez, A (Comp). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco libros.
- Jeanmarie, F (2009). *Más liviano que el aire*. Buenos Aires. Alfaguara
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. *Language in the inner city*, 354-396. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis, en J. Helm (ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press: 12-44.

Norrick, N. (2007). Discussion article: Pragmatic markers, interjections and discourse. *Catalan Journal of Linguistics* 6, 159-168

Pavel, T.(1991). *Mundos de ficción*. Caracas: MonteAvila.

Prince, G (2003) *A Dictionary of Narratology*. University of Nebraska Press: Lincoln & London

Prince, G. *Narratologie classique et narratologie post-classique, Vox poética*. Recuperado de <http://www.vox-poetica.com/t/prince06.html>

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración I, II, III*. México: Siglo veintiuno.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Editorial Trotta

Ryan, M. (1991). Narratologie et sciences cognitives: une relation problématique, Cahiers d Narratologie. Recuperado de <http://narratologie.revues.org/7171> ; DOI : 10.4000/narratologie.7171

Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N. Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona- Buenos Aires: Paidós.

White, Haydn, (1992) *El contenido de la forma*. Buenos Aires: Paidós

-----, (1974) "The historical text as literary artefact", en *Clio* III/3,.

(Reproducido en *The writing of history* de Robert Canary & Henry Kozicku, University of Wisconsin Press, 1978.)

BIBLIOGRAFÍA

Brannen, J. (ed.). (2008). *The Sage handbook of social research methods*. Los Angeles, CA: Sage

Gervais, B. (1989). Lecture de récits et compréhension de l'action. Recuperado de <http://oic.uqam.ca/fr/publications/lecture-de-recits-et-comprehension-de-laction>

ESCRITURA DE FICCIÓN: NARRATIVIDAD Y LUGAR COMÚN

Irene Klein

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

ireklein@gmail.com

“La verdadera originalidad no busca una nueva forma, sino una nueva visión”.

Edith Wharton

Resumen

“Ningún lector creará nada de la historia que el autor debe limitarse a narrar, a menos que se le permita experimentar situaciones y sentimientos concretos. La primera y más obvia característica de la ficción es que transmite de la realidad lo que puede ser visto, oído, olido, gustado y tocado”, señala la escritora norteamericana Flannery O’Connor (1993). El consejo de “mostrar y no decir”, que puede vincularse de algún modo a la clásica noción de “showing”, un modo de presentar los hechos en la narrativa que, a diferencia del “telling”, los acerca al lector, o al de “distancia” en términos de Genette (1980) o al del “método pictórico”, tal como lo propone Lubbock (1954), es también la consigna que acompaña el proceso de escritura de ficción que proponemos a los estudiantes de taller. En este trabajo reflexionamos sobre los alcances de dicha propuesta que conjuga la escritura con la lectura de cuentos y el análisis crítico.

Palabras clave: Taller de escritura - Análisis crítico - Narrativa

INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años apostamos en la materia de la Carrera de Comunicación a la escritura de narración ficcional. Lo hacemos convencidos de que promueve el desarrollo del pensamiento creativo y crítico y que posibilita un avance del conocimiento en términos de producción “y no de reproducción mimética” de ideas. Desde esa perspectiva, nuestro objetivo es estimular la creatividad, desarrollar la capacidad de configurar relatos que impliquen, en términos de Ricoeur (1995), una innovación semántica o redescrición del mundo.

¿Qué esperamos de un buen relato? ¿Cuáles son las características que debe presentar para ser considerado como tal? ¿A qué llamamos ser creativo? Estas preguntas nos permitieron diseñar los criterios de evaluación de las muestras de escritura que analizamos en nuestro proyecto de investigación, *Una propuesta de estudio y evaluación de la enseñanza de escritura creativa en la universidad (Ubacyt 2016-18)*. En el contexto del aula, estos criterios nos permiten acompañar el proceso de revisión y reescritura de narración ficcional que llevan a cabo nuestros estudiantes.

Si bien guiamos este proceso fundamentalmente a partir del modelo de análisis propuesto por la narratología y trabajamos los recursos narrativos que describe Gerard Genette (1980) como decisiones que, en relación al tiempo, la voz, la perspectiva, etc., toma el escritor para dar sentido al relato, el concepto de narratividad, que se inscribe en la teoría de la narratología postclásica, resulta particularmente útil para trabajar otros aspectos que la narratología clásica no contempla.

En este trabajo reflexionaremos, a partir de nuestra experiencia de muchos años de taller de escritura, sobre los criterios que, desde nuestra perspectiva, ayudan a promover relatos de mayor narratividad.

Marco teórico

La categoría de “narratología postclásica” surge en 1997 con el artículo “Scripts, secuencias, historias: elementos de una narratología postclásica” de David Herman, en el que se establece una diferenciación entre ambas teorías, la narratología clásica y la postclásica. Si la primera se basaba fundamentalmente en la lingüística estructural, la postclásica incorpora elementos provenientes de otras ciencias, tal como: la lingüística computacional, el análisis conversacional, la sociolingüística, la psicolingüística, las ciencias cognitivas y textuales. El objetivo que la guía es abordar las cuestiones en torno al relato, sobre todo, qué hace que un relato sea “narrable” y en qué consiste la narratividad, es decir, qué elementos aumentan o disminuyen la narratividad de un relato. En consonancia con estas preguntas, su interés se centra también en aspectos que la narratología clásica no había tenido en cuenta, como la relación entre estructura y forma semiótica; la interacción entre la enciclopedia o conocimiento de mundo; la función y el significado de un relato; la dinámica y el proceso de la narración; la influencia del contexto, el rol del receptor, etc.

De allí que, en función de los elementos nuevos y dinámicos que se integran a la narratología postclásica, algunos autores hablan de un segundo giro narrativo en ciencias sociales

(Georgakopoulos, 2006 citado en Herman, 2009), en referencia al giro narrativo que se dio a partir de los 60 cuando el concepto de narrativa se extendió hacia el ámbito de la psicología, la educación, las ciencias sociales, el pensamiento político, la investigación en salud, las leyes, la teología y las ciencias cognitivas (Hyvärinen, 2008 como se citó en Herman, 2009, p.24).

La narratología postclásica fue llamada también narratología cognitiva en tanto atiende al proceso cognitivo que subyace a la construcción de los mundos narrativos, proceso que sostiene la comprensión narrativa del que lee, ve, escucha o construye un relato. A partir de la reflexión acerca del modo en que incide en la comprensión lectora, la enciclopedia o conocimiento de mundo se introducen los conceptos de *tellability* (contabilidad) y *narrativity* (narratividad). La contabilidad (*tellability*) se ha definido como aquello que convierte un evento o configuración de eventos en algo relevante para contar “es decir, algo contable o narrable, como lo es el asalto- en una determinada situación comunicativa. En lugar de atender a cómo se estructuran los relatos para volverlos más interesantes, la “contabilidad” promueve la pregunta acerca de qué vale la pena contar, a quién y en qué circunstancias. Por el contrario, la narratividad se ha definido como la propiedad en virtud de la cual un texto o un discurso dado es más o menos fácilmente interpretado como un relato (Herman, 2009, p.135).

Las situaciones y los hechos pueden ser más o menos narrables (*tellable*), pero el modo en que son narrados pueden ser más o menos procesados se manera narrativa, es decir, exponen diferentes grados de narratividad. La *tellability* o contabilidad se vincula con los simples procesos temporales, la narratividad con las perturbaciones narrables. Analizaremos esto en los próximos párrafos.

Metodología

Ante la pregunta acerca de qué se narra, qué hechos consideraban los estudiantes que son “contables”, una alumna recordó que había presenciado recientemente un asalto. Evidentemente, un asalto es un hecho que amerita ser narrado, sobre todo si somos testigos o víctimas. Sin embargo, no era estrictamente el asalto lo que la alumna narró sino lo que ocurrió después de que la policía redujera al asaltante: este cayó sobre la vereda, muy cerca de donde estaba ella y por un instante, que fue fugaz, la mirada de él y de ella se encontraron. Era este último hecho lo que la alumna le interesaba recuperar en su relato. “Esa era la historia, dijo, que llevo conmigo y que trato de narrar a todos sin poder traducirla en palabras”. Esa fracción de segundo, inefable, en que las dos miradas se encontraron, sustrae el relato de lo que podríamos llamar lugar común o convención del género “asalto” que brinda una trama más o menos previsible. Por lo tanto, que el hecho sea narrable no garantiza que el relato sea interesante o promueva la atención. Para que lo sea, debe presentar algo que lo sustraiga de lo esperable de ese tipo de relatos. Spielberg, que de esto sabe y mucho, no eligió para contar las atrocidades de la guerra en la película *El caballo de Guerra*, las imágenes de batalla o de campos de exterminio, sino de la tortura infringida a un caballo, probablemente porque el espectador, ya acostumbrado a las imágenes de la guerra, le dejan de conmovir. La elección de una imagen o perspectiva singular

sobre un tema conocido promueve una nueva visión sobre los hechos, despierta una mirada que, ante hechos repetidos o conocidos, tiende a naturalizarlos.

De esto puede derivarse una primera reflexión: lo que es narrable -como lo es un asalto -, por lo general no suele garantizar un relato de gran narratividad. El asalto es narrable porque la cultura ya lo ha previamente articulado como relato. Un sistema simbólico -lo que forma parte para Paul Ricoeur (1995) del proceso prenarrativo o mimesis I- le confiere a determinadas acciones una primera significación porque son considerados por la comunidad de lectores como historias legibles: son narrables porque su significación puede ser descifrada por los demás actores del juego social. Esta red simbólica no solamente asegura la legibilidad e interpretación de las acciones sino permite juzgarlas en función de una escala preferentemente moral.

Esos hechos, ¿constituyen material para un cuento? Por lo general es el tipo de hecho o material que los alumnos eligen en primera instancia para escribir un relato de ficción, porque reproducen los relatos (crónicas policiales, en este caso) que circulan en los medios de comunicación. Pero es la anécdota de la mirada la que resultaría más propicia para un relato de ficción, ese momento epifánico en el que a la alumna se le revela algo que se resiste a ser explicado. Con ese material -lo que no se sustrae de la lógica racional- armó Cortázar su fantástica obra.

Pensar el relato desde su posibilidad narrativa nos lleva a un análisis del relato que no solo atienda a los recursos que describe la narratología clásica sino a los modos en que ese relato genera sentido y promueve la participación del lector. Porque, si bien podemos analizar el encuentro de las dos miradas en términos de temporalidad y perspectiva “es una escena narrada desde una focalización interna-, podemos pensarla también como el tiempo subjetivo de la conciencia o tiempo interno de la percepción: el tiempo de la escena intenta reproducir la intensidad que ese momento posee para el personaje y el narrador deba narrarlo de modo que el lector comparta esa vivencia. La elección de la temporalidad y la perspectiva está en función de este último objetivo. Pensarlo de esta manera, es decir, corriendo el acento de la descripción del relato a la participación del lector, implica una lectura renovada de la narratología clásica tal como lo propone la narratología cognitiva.

En suma, podemos decir que lo que distingue el relato de las dos miradas que se encuentra de la del asalto es el modo en que un sujeto singular es afectado por los hechos. La alumna transmite el *sentido* que tuvo para ella esa experiencia. Por lo tanto, lo que distinguiría un relato de baja narratividad de un relato de alta narratividad es, fundamentalmente, que en el primero se reproduce una experiencia *ya representada culturalmente*, en el segundo, lo narrado es transmitido como experiencia, en términos de Ricoeur (1995), *se redescubre o refigura la experiencia*.

Mónica Fludernik define la narratividad desde esta perspectiva, esto es desde el criterio de la “experiencialidad” (*experientiality*):

Para el narrador la experiencialidad de la historia reside no solo en los hechos por sí mismos sino en su significado emocional y naturaleza ejemplar. Los hechos se vuelven contables precisamente porque ellos han comenzado a significarle algo al narrador en un nivel emocional. Es la conjunción

entre la experiencia revisada, reorganizada y evaluada (“point”) lo que constituye a la narratividad (Fludernik, 2003 citado en Herman, 2009, p.24).

Para Herman (2009), la experiencia como vivencia singular es lo que distingue toda narración de otros discursos, como por ejemplo el de la explicación científica:

Más que concentrarse en situaciones generales abstractas, las narraciones recogen lo que les ocurre a personas concretas “y como es para ellos la experiencia de esos sucesos” en circunstancias particulares y con consecuencias específicas. En otras palabras, la narrativa es una estrategia básica del ser humano para enfrentarse al tiempo, a los procesos y al cambio “una estrategia que contrasta, si bien en ningún caso es inferior, con los métodos de explicación “científicos” que caracterizan fenómenos como instancias particulares de leyes generales. La ciencia explica los procesos atmosféricos que deben tener lugar para que una precipitación tome la forma de nieve en lugar de lluvia; pero es necesaria una narración para expresar como es caminar por el camino de un parque sobre nieve recién caída mientras la tarde deja paso al anochecer a finales de otoño de 2007 (p.2).

Para medir el grado de narratividad de un relato, Herman (2009) parte de la premisa que hay modos de representación que son prototípicamente narrativos y que hay propiedades críticas que pueden ser identificadas y que están asociadas a esos modos de representación. La narratividad de un relato se vincularía, para esta autor, con el grado en que las expectativas -en función de la *storyline*- han sido transgredidas. Las expectativas estarían estrechamente vinculadas a la *tellability*. Herman esboza una suerte de diagnóstico en el que describe las propiedades de los textos que desempeñan una función narrativa y que constituyen los elementos básicos de lo narrativo. En función de ello, establece el grado en el que cada una de esas propiedades da lugar a instancias más o menos prototípicas de lo narrativo.

Según este autor, una narración prototípica se define en función de: (I) la situacionalidad, (II) la secuencia de hechos, (III) la representación de un mundo y la interrupción de ese mundo y (IV) el cómo es (Herman, 2009).

- (I) Una narración prototípica puede caracterizarse como una representación que está situada en “y debe ser interpretada a la luz de- un contexto discursivo específico o momento en que fue contada.
- (II) La representación, además, lleva a los intérpretes a producir inferencias respecto a un curso temporal estructurado de eventos concretos.
- (III) Llegado el momento, estos eventos producen una perturbación o desequilibrio en un mundo narrativo (*storyworld*) en el que están implicados seres humanos o agentes pseudohumanos, independientemente de que ese mundo se presente como real o ficcional, realista o fantástico, recordado o soñado, etc.
- (IV) La representación además transmite la experiencia de vivir en este mundo narrativo en curso (*storyworld-in-flux*), subrayando el efecto de los eventos en las consciencias, reales o imaginadas, que se ven afectadas por los acontecimientos.

Herman (2009) subraya este último punto “como es para” (p.144). La narrativa, según este autor, está vinculada a la *qualia*, término que usan los filósofos de la mente para referirse a la idea de

“como es” para alguien o algo que tiene una experiencia particular. Para la filosofía de la mente, las propiedades de las experiencias sensoriales no son cognoscibles, no tenemos una experiencia directa de estas; por lo tanto, son también comunicables. Los qualia serían entonces las cualidades sensoriales subjetivas (como: la rojez de un objeto rojo) que acompañan nuestra percepción, es decir, el enlace explicativo que existe entre las cualidades subjetivas de nuestra percepción y el sistema físico que llamamos cerebro. Según Herman, en tanto representan la cualidad subjetiva de las experiencias individuales, permiten distinguir una narración de baja densidad, como la crónica o el informe, de narraciones de alta densidad narrativa.

Otro autor, Prince (2007), sugiere que la narratividad se vincula, entre otros factores, al grado de especificidad de los hechos representados y a que estos estén presentados como un todo, que exista un tema continuo y relaciones causales verosímiles. La narración exige “la representación lógicamente coherente de al menos dos hechos asincrónicos que no se presuponen ni se implican el uno al otro” (citado en Baroni, 2013, p.275). Por lo tanto, un encadenamiento previsible y banal no tiene interés narrativo, reduce la narratividad del relato.

Estos criterios con los que cada autor intenta definir el grado de narratividad de un relato son coincidentes con los que proponemos cuando guiamos el proceso de escritura de los estudiantes. Consideramos que poseen mayor grado de narratividad, fundamentalmente, los relatos que:

- 1) están configurados de manera cronológica y casual como un todo: lo que exige al escritor que busque una relación significativa entre todos los elementos ya que, sobre todo en un cuento, no debe haber ninguno que no sea funcional a la trama y al sentido. La noción de configuración, en términos de Ricoeur (1995), insiste en la “figura” y de lo que se vuelve posible de ser tomado como una totalidad a partir de su punto final. Se pasa de la lógica prospectiva de la intriga a la retrospectiva de la configuración (en este sentido, la inclusión de objetos catalizadores de sentido, escenas epifánicas actúan como síntesis de lo heterogéneo);
- 2) presentan personajes concretos en situaciones concretas: lo que exige al escritor evitar las abstracciones y las generalizaciones. Como bien recuerda la escritora Flannery O’Connor (1993): “Un cuento es un acontecimiento dramático que implica a un persona en tanto persona en tanto individuo, vale decir, en tanto comparte con todos nosotros una condición humana general y en tanto se halla en una situación específica” (p.204);
- 3) reproduzcan una experiencia de manera vívida: lo que exige al escritor representar las acciones de modo que el lector experimente sentimientos y situaciones concretas; es decir, mostrando sin decir, anteponiendo el modo del *showing* al de *telling*;
- 4) que “intriguen” al narratario. Esto exige al escritor:
 - incluir elementos disruptivos o heterogéneos, en términos de Ricoeur (2005); producir, en términos de Todorov, un desequilibrio a partir del equilibrio inicial;
 - sorprender al lector con acciones y hechos imprevisibles;

- seducir al lector retaceando la información para suscitar el interés y promover una participación activa del lector.

5) que eviten el lugar común.

Este último punto es el más complejo y es el desafío que enfrenta todo escritor. La narratividad, tal como lo demostramos en la anécdota del asalto, se vincula fundamentalmente con la posibilidad de sortear la expectativa del lector, romper con la previsibilidad de la trama, elemento constitutivo de la *tellability*.

Veamos un ejemplo.

Una consigna de escritura pedía que escribieran un relato en el que alguien desde la ventana de un departamento observara una escena extraña en el departamento de enfrente. El relato solo debía dar cuenta de las acciones que veía el vecino indiscreto, prescindiendo de los ruidos, las voces de los personajes involucrados. El objetivo de la consigna era promover un relato atento a la descripción de las acciones pero que generara interés por lo que la escena sugería sin revelar.

Un estudiante escribió un relato en el que un chico, Matías, va al colegio, juega con su compañero Rafael, cuyos padres están por separarse. Rafael rompe un vidrio y es castigado por la directora con una suspensión. La escena siguiente muestra a Rafael aburrido en su casa, apuntando a las palomas con una gomera. Entonces ve, a través de su ventana, que en el departamento de enfrente, el vecino “cuya mujer siempre le regala mentitas- le grita a alguien. Rafael ve por momentos al hombre, por momentos a la mujer e imagina la pelea entre ellos. La escena que sigue muestra a Rafael con el vecino en la calle. Es el vecino esta vez, no su mujer, él que le da mentitas a Rafael. Rafael le pide llorando que no se separe de su esposa, como sus padres.

Como vemos, el alumno intenta configurar un relato de manera cronológica y casual como un todo pero tropieza básicamente con dos problemas:

- 1) a elección de la focalización o perspectiva. La elección de un narrador omnisciente o focalización cero que fluctúa con una focalización interna, le quita el enigma: el narrador sabe todo. Los hechos no son presentados desde una mirada infantil impedida, una manera singular de ver los hechos que reproduzca el modo en que los vive sino de alguien que conoce todo sobre todos los personajes. El relato es de baja narratividad en tanto no retacea la información ni trasmite el sentido de una experiencia;
- 2) el lugar común, la previsibilidad de la trama. Los padres separados funcionan como una motivación débil de la acción y le quita misterio.

El estudiante encontró, en el proceso de la reescritura, un modo interesante de resolverlo. Centró la focalización en Rafael, quitó la escena inicial de Matías porque entendió que no cumplía una función en la trama y la información de los padres que estaban por separarse. Lo que ve Rafael en la ventana es a la pareja de vecinos, a él y a ella de manera separada y observa como el hombre se pone una peluca. Descubre, cuando lo encuentra al día siguiente y es él y no la mujer el que da las mentitas, que el vecino y la vecina se tratan de la misma persona porque al vecino le gustaba disfrazarse de mujer.

A través de la vuelta de tuerca, el relato perdió previsibilidad y ganó en narratividad. La elección del punto de vista, de hechos que lo sustraen de un relato previsible, el proceso de descubrimiento que realiza el niño, genera sentido y lo convierte en un relato de iniciación. Es todo un comienzo.

CONCLUSIÓN

Ayudar al estudiante a construir relatos en los que lo narrado se transmite como experiencia y en los que la intriga oriente la recepción del relato en dirección a un desarrollo incierto ayuda a construir relatos de mayor narratividad. Narrar, sostiene Saer (2004), no consiste en copiar lo real sino en *inventarlo*, esto es, en construir imágenes históricamente verosímiles de ese material privado de signo que, gracias a su transformación por medio de la construcción narrativa podrá por fin, incorporado en una coherencia nueva, coloridamente, *significar*.

Una mayor narratividad implica el desarrollo de una mirada atenta sobre la realidad y un pensamiento creativo que no reproduce los modelos ya procesados culturalmente sino que busca nuevos modos de significar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baroni, R. (2013). Le récit dans l'image: séquence, intrigue et configuration. In *Images et Récits. La fiction à l'épreuve de l'intermédialité*, B. Guelton (dir.), Paris: L'Harmattan.
- Genette, G. (1980). *Narrative Discourse: An Essay in Method*, trans. Jane Lewin, Ithaca: Cornell University Press.
- Herman, D. (2009). *Basic Elements of Narrative*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hyvärinen, M. (2008). Analyzing Narratives and Story-Telling Chapter 26. In *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4135/9781446212165.n26>
- Prince, G. (2007). Narratologie classique et narratologie post-classique. *Vox poetica*. Recuperado de <http://www.vox-poetica.com/t/prince06.html>
- O'Connor, F. (1993). El arte del cuento. En L. Brizuela (comp.), *Cómo se escribe un cuento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración I, II, III*. México: Siglo veintiuno.
- Saer, J. (2004). El concepto de ficción. Buenos Aires: Seix Barral
- Todorov, T. (1972) en *Análisis estructural del relato* de Roland Barthes y otros, Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Bibliografía

- Herman, D. (1997). Scripts, Sequences, and Stories: Elements of a Postclassical Narratology, *PMLA* Vol. 112, No. 5 (Oct., 1997), pp. 1046-1059. 1046-59 et Narratologies: New Perspectives on Narrative Analysis, Columbus: Ohio State University Press. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/463482>

LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS LITERARIOS DESDE UN ENFOQUE COGNITIVO-PROTOTÍPICO

Leonor Marra de Acebedo
Universidad Nacional de San Juan
leonor.marra@speedy.com.ar

Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo compartir una propuesta metodológica innovadora para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura de textos literarios como construcción de sentido, a partir de marcas discursivas y clausulares. Se enmarca en el Enfoque Cognitivo-Prototípico (Langacker, 1987, 1991 y 2008) que considera la comunicación humana como un proceso de interpretación o expresión de intenciones que son de carácter semántico y pragmático y que los otros aspectos del lenguaje: sintaxis y morfología, son motivadas por el significado. Desde la Teoría de Prototipos, el abordaje de los distintos tipos textuales literarios se realiza a partir de un continuo gradual de estructura más a menos canónica y de menor a mayor complejidad cognitiva. Y desde la Teoría de la Metáfora, se considera a esta como un mecanismo cognitivo que se utiliza para procesar información abstracta o compleja a partir de conceptos más concretos, simples y conocidos (Lakoff & Johnson, 1991). La secuencia metodológica se sustenta, en primer lugar, en actividades de interpretación o lectura que le permitan al lector desentrañar significados y construir por sí mismo, desde sus conocimientos previos, el sentido o intención del autor. En segundo lugar, se realizan actividades de reflexión metalingüística y metaliteraria de acuerdo con las características de los distintos tipos de textos literarios. Y en tercer lugar, a partir de las estrategias discursivo-clausulares del texto leído y analizado previamente y de estrategias de escritura, el ahora autor inventa su propio ejemplar del mismo tipo textual. La presente propuesta cuenta con el respaldo de haberla implementado en tareas áulicas en el nivel secundario con muy buenos resultados, como aplicación de mis investigaciones en Lingüística Cognitiva. En las cátedras del Profesorado de Letras en las que me desempeño, la metodología citada ha ido enriqueciéndose cotidianamente mediante estrategias didácticas exhaustivas, creativas y de alto rigor científico.

Palabras clave: Textos Literarios - Lectura - Reflexión - Escritura - Marcas Discursivo - Clausulares

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta metodológica constituye una de tantas interpretaciones posibles, tendiente a desarrollar las habilidades de leer y escribir textos literarios mediante la enseñanza no del sistema, sino de la lengua en la discursividad.

Esta innovación metodológica surge como idea personal al amparo de los primeros Contenidos Curriculares Básicos que se implementaron en nuestro país desde 1995. Y como aplicación de investigaciones lingüísticas y literarias en actividades áulicas en el nivel secundario en que me desempeñaba. De esta manera, la presente propuesta cuenta con el respaldo de haber sido implementada con alumnos adolescentes. Actualmente, en nuestras cátedras del Profesorado de Letras, la metodología citada va enriqueciéndose cotidianamente a través de las actividades áulicas propuestas por los alumnos en su práctica docente.

1. Marco Teórico

El Enfoque Cognitivo-Prototípico considera al conocimiento lingüístico parte integrante del conocimiento del mundo y a la facultad del lenguaje, sujeta a las mismas reglas que el resto de las facultades humanas. El modelo propone así una categorización de las unidades no necesariamente dicotómica sino basada en la existencia de miembros prototípicos y periféricos, de mejores y peores ejemplos de cada categoría cuyos miembros no son equivalentes entre sí (Langacker, 1991). En consecuencia, la descripción puede incluir sistemáticamente los casos marginales y ser más abarcadora.

Dicho enfoque considera la comunicación humana como una interacción entre el Hablante y el Oyente en un contexto determinado y concreto. Es decir, como un proceso de interpretación o expresión de intenciones, que son de carácter semántico y pragmático y que determina así los otros aspectos del lenguaje: la sintaxis, la morfología, que son motivadas por el significado. Este significado depende estrechamente del contexto discursivo.

Concebimos la enseñanza la lengua como “apropiación conceptual del mundo” es decir ayudamos al alumno, fundamentalmente, a construir significados por medio de los procesos de comprensión-producción textual. Consideramos improductivo enseñar lengua como discriminación de unidades aisladas por nivel: fonema, morfema, construcciones o textos por su único valor en el sistema (Orellano, Berenguer, Collado Madcur, Marra de Acebedo, 2002). Todos los niveles de análisis: léxico, sintáctico y morfológico están integrados en la construcción gramatical o relación forma-contenido. La sintaxis no es autónoma y la gramática no se concibe como una serie de módulos de aplicación sucesiva, sino como un continuo de unidades simbólicas. Por lo tanto, las unidades lingüísticas no tienen el carácter de arbitrario, sino de *motivado*.

Por otra parte, la teoría de la metáfora (y la metonimia) considera que metaforizar es un mecanismo cognitivo que se utiliza para procesar información abstracta a partir de conceptos más concretos (Lakoff y Johnson, 1991). El cognitivismo considera válidas las experiencias del cuerpo y de la percepción como sustento del conocer y del hablar.

2. Etapas de la propuesta metodológica

El abordaje de cada ejemplar implica tres etapas: lectura, reflexión y escritura (*Tabla 1*). Estas competencias, al interactuar entre sí, amplían o consolidan conocimientos y desarrollan habilidades que el hablante va construyendo en cada una de estas. Así, en la etapa de lectura, desentrañamos significados y sentidos, mediante las diversas funciones sintáctico-semánticas y pragmáticas que las categorías lingüísticas, tipológicas o literarias adquieren en contexto discursivo. Por lo tanto, los contenidos conceptuales no se diseñan independientemente de los procedimentales de comprensión y producción de textos. En la etapa de reflexión, conceptualizamos estas categorías ubicándolas en sus respectivos niveles lingüísticos. En la de escritura, y después de que se haya reflexionado cómo funcionan, el hablante aplica esas mismas categorías lingüísticas para elaborar una reformulación del texto leído o inventar su propio texto. En la lectura y escritura, el lenguaje se despliega en la linealidad del texto. Por el contrario, en la sistematización, se reflexiona sobre las categorías lingüísticas y textuales que corresponden a los distintos niveles de un sistema abstracto, que no da cuenta de los diferentes significados que esas categorías adquieren en la diversidad contextual.

Tabla 1

Secuencia Didáctica para cada texto

Lectura Literaria	Sistematización o Reflexión	Escritura Creativa
Linealidad del texto	Niveles del sistema	Linealidad del texto
Interpretación de la intención del autor	Sistematización o Reflexión Metalingüística	Expresión de la propia intención como autor
Desentrañar significados y sentidos	PARATEXTO	Asignar significados y sentidos
ANÁLISIS de relaciones sintáctico-semánticas y pragmáticas	TIPO TEXTUAL	ELABORACIÓN de relaciones sintáctico-semánticas y pragmáticas
1. Marcas discursivas	SUPERESTRUCTURA	1. Marcas discursivas
2. Marcas clausulares	PÁRRAFO	2. Marcas clausulares
PROCESO	COHESIÓN	PROCESO
Prelectura	CONSTRUCCIÓN NOMINAL	Planificación
Lectura	CONSTRUCCIÓN VERBAL	Textualización
Poslectura	CLASES DE PALABRAS	Revisión
	MORFOLOGÍA DERIVATIVA	
	MORFOLOGÍA FLEXIONAL	
	VARIEDADES LINGÜÍSTICAS	
	SIGNOS DE PUNTUACIÓN	
	ORTOGRAFÍA	

Fuente: elaboración propia.

En la lectura, el hablante desentraña significados y sentidos, es decir, *interpreta* la intención del autor a través de las marcas discursivas y clausulares. En la escritura, asigna significados y sentidos, es decir, *expresa* su propia intención comunicativa mediante esas marcas lingüísticas que ha sistematizado y que usa de manera reflexiva porque no solo las conoce sino también sabe que las posee y, por lo tanto, puede disponer de estas.

La lectura o interpretación de textos incluye tres momentos interrelacionados: la prelectura del paratexto, la lectura del texto y la poslectura de la reescritura del texto. En la prelectura, el lector construye el significado de los enunciados paratextuales a partir de relaciones sintáctico-semánticas, con el propósito de que los relacione con sus conocimientos previos y, al mismo tiempo, realice anticipaciones acerca de qué tratará el texto a leer. En la lectura del texto, desentrañar significados y sentidos mediante la interpretación de las relaciones sintáctico-semánticas y pragmática a través de las marcas discursivas y clausulares. En la poslectura, las actividades están orientadas a verificar qué y cómo interpretó el alumno el texto leído, así como también a qué conclusiones logra arribar, qué reflexiones es capaz de realizar en relación con lo leído.

La producción de textos implica tres operaciones básicas que interactúan: la planificación, la textualización y la revisión (Alvarado, 2003). En la instancia de planificación, el escritor construye una representación del texto que va a escribir a partir de la evaluación que hace del problema que se le plantea: sobre qué y para qué escribe, a quién se dirige y qué relación guarda con ese destinatario o lector, qué género es el indicado y cómo seleccionar y disponer la información según ese género, qué registro (formal e informal) es el que corresponde al género y a la relación con el destinatario.

El proceso de textualización consiste básicamente en la linealidad del texto, es decir, su redacción, atendiendo a la selección de las relaciones sintáctico-semánticas y pragmáticas, los parámetros discursivos, la selección del léxico o vocabulario, que son motivados por la intención comunicativa del hablante, respetando las convenciones ortográficas. Desde este punto de vista, enseñar a escribir es enseñar a resolver este tipo de problemas, a los que se ha denominado “retóricos”. Para ello, nuestra metodología propone iniciar el proceso de escritura comenzando por la lectura profunda de textos, en la cual se identifican las marcas discursivas y clausulares propias de cada género discursivo. Luego de que conceptualiza esas marcas lingüísticas en la etapa de la metacognición, las reutiliza de manera reflexiva en la elaboración de su propio texto. La propuesta de esta metodología es también muy económica, porque las estrategias discursivo-clausulares propias cada tipo textual son reutilizadas por el lector en la interpretación de otros textos, adecuando su análisis a las variantes que pudiera presentar el nuevo texto.

La revisión consiste en el control del texto en el que se ponen en juego operaciones de metacognición. Cabe aclarar que las operaciones de planificación, textualización y revisión son procesos recursivos en los que se ponen en juego distintas estrategias (Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar, 2008).

3. A continuación ejemplifico el análisis de cada una de las etapas de esta metodología, en el cuento “*El ladrón Alberto Barrio*” de Ángel Bonomini.

Cuento

“*El ladrón Alberto Barrio*” de Ángel Bonomini³⁰

Alberto Barrio fue ladrón. Tenía nueve años y siempre lo mandaban al almacén de Las Heras y Azcuénaga. Una mañana fue a comprar una latita de azafrán. El almacén estaba desierto. Había olor a lavandina y a garbanzos, a jabón y a queso, un olor mezclado y limpio y, aunque afuera la mañana brillara amarilla de sol, allí parecía la hora de la siesta por las cortinas de lona que cuidaban las sombras y el fresco.

Como en una tarea secreta, don José apilaba con geométrica precisión una torre de tabletas de chocolate Águila. Ante la mirada estupefacta de Barrio, levantaba una torre hueca de amarga delicia, edificio que no guardaba otro tesoro que el de sus propios muros.

Al día siguiente volvió al almacén. Había mucha gente y aceptó con gratitud la espera. Primero contempló la torre. Después se acercó a ella. Por último la tocó. Sintió un súbito escalofrío cuando sus dedos, involuntariamente, comprobaron que una tableta estaba suelta. Era fácil sacarla sin que la torre se derrumbara. Lo atendieron, pagó y se fue.

La batalla duró un mes. La fascinación y la ceguera del peligro lo pasearon por el placer y la angustia. A veces, sentía el secreto como una riqueza. A veces, se le resolvía en catástrofe: lo sorprendían robando, lo perseguían, lo apresaban, no volvía a ver a su madre ni a sus hermanos, le ponían un uniforme y lo condenaban a soledad y silencio.

Sucesivas correcciones de su conducta lo convirtieron en presidiario, en beatífico renunciante a la tentación, en gozador exclusivo del chocolate, en dadivoso repartidor de barritas entre sus hermanos. Creyó -con confusión- que pensar el mal era igual que ejercerlo, que la tentación era el pecado mismo. Que después de haberlo pensado, robar o dejar de hacerlo no modificaba su responsabilidad. No desestimó la posibilidad de que adivinaran su proyecto y lo arrestaran. Durante un mes, cada día, vio la pila, se cercioró de la presencia de la tableta suelta, leyó en la cobertura la incomprensible aseveración de que el peso neto era de media libra, hizo sus compras y regresó a su casa.

No llevársela era casi tan terrible como robarla. Elaboró varios planes: emplear una bolsa; valerse del amplio bolsillo del impermeable; usar una tricota. Visitó febrilmente una serie de horrores: don José lo veía por un espejo cuando ponía el paquete en la bolsa; o se le caía del bolsillo del

³⁰ Ángel Bonomini nace en Buenos Aires el 13 de octubre de 1929. A los 18 años publicó su primer libro de poesías, *Primera enunciación*, luego siguieron tres obras: *Argumento del enamorado*, *Las leyes del júbilo* y *El mar*. Publicó en 1982 *Torres para el silencio* y en 1991 *De lo oculto y lo manifiesto*. En 1972, con el libro de relatos fantásticos *Los novicios de Lernal*. Desarrolló su labor como crítico de arte en La Nación, al regreso de los Estados Unidos, donde se desempeñó como traductor en la revista *Life* en español. Siguen *El libro de los casos* (1975), *Los lentos elefantes de Milán* (1978), *Zodiaco* (1981), *Cuentos de amor* (1982), *Historias secretas* (1985) y *Más allá del puente*, editado en forma póstuma en 1996. En 1983, su cuento *Memoria de Punkal*. Jorge Luis Borges seleccionó su cuento *Iniciación del miedo* entre 2.700 trabajos presentados a un certamen del género. Ángel Bonomini murió en 1994.

impermeable; o una mujer lo delataba al verlo cometer el robo. Y así lo cometió una y mil veces, sin soslayar la delectación del riesgo que lo hacía dar bruscos saltos en la cama mientras robaba y volvía a robar la golosina. Y una y mil veces desechó la horrible idea para recobrar la calma que le permitiera la tregua del sueño.

En el colegio empezó a dibujar torres octogonales que guardaban su secreto. Con delirante fantasía llegó a verse escondido detrás del mostrador durante una noche entera, concretar el robo y no tener después cómo salir del negocio. Para ese momento, denunciada su ausencia, la policía lo buscaba. Hasta que de pronto un vigilante entraba en el almacén y bajo el poderoso foco de la linterna policial era sorprendido con el chocolate en la mano. Y vuelta otra vez la odiada y temida prisión con el uniforme y la soledad.

Una mañana, la madre repitió el encargo: una latita de azafrán El Riojano. La reiteración del hecho sumada a la fortuita coincidencia de que ese día también había un sol muy pleno, se le manifestó a Barrio al principio como un signo inextricable. Pronto lo interpretó como el fin de su condena: debía robar la tableta.

Pidió el azafrán. No estaban sino el almacenero y él en el local. Barrio se encontraba junto a la pila y pensó fugazmente que almacén debería llamarse el lugar donde se encuentra el alma. El viejo se agachó detrás del mostrador. Barrio tomó la tableta y la largó por la abertura de su camisa. El paquete se deslizó contra su pecho y quedó retenido por el cinturón. En el momento en que el objeto robado recorría su piel, el almacenero se levantaba. “¿Qué más?”, preguntó el hombre. “Nada más”, respondió el ladrón.

Con las piernas flojas, que no obedecían a su voluntad sino a su costumbre, salió del almacén. Se metió en su casa. Desde la puerta de calle hasta la de su departamento se alargaba un estrecho y profundo corredor. También por allí lo llevaron de memoria sus piernas. Apenas aceptó la realidad de que el corredor estuviera desierto cuando, antes de meterse en el departamento, se volvió seguro de ver a los mil veces imaginados vigilantes.

Entregó el azafrán a su madre y se encerró en el baño. Primero se lavó las manos y la cara. No quiso mirarse en el espejo por miedo de haber cambiado de rostro. Se sentó en el borde de la bañera y sacó el paquete que se había calentado por el contacto con su cuerpo. Lo abrió cuidadosamente. Primero, la cobertura amarilla que ostentaba la imagen de un águila con las alas desplegadas, después el papel plateado. Pero no había chocolate. Era una tableta de madera.

Del *Libro de los casos* (1975), Buenos Aires, Sudamericana, pp.46-50.

A. Actividades de lectura/interpretación

PRELECTURA

1. ¿A quién se refiere el título? ¿Cuál es la cualidad que lo identifica? ¿Por qué cree usted que dice “el” y no “un”?
2. ¿A qué tipo textual pertenece este texto que va a leer? Según ese tipo textual, ¿cuáles son sus expectativas en relación con el contenido?

3. A partir del título y del tipo textual, formule por escrito una hipótesis acerca de qué cree usted que tratará este cuento.

Para el/la Profesor/a

Aconsejamos evitar aquellas actividades como '*Lea los elementos paratextuales, saque una flecha y escriba la denominación de cada uno*', en que solamente que se los identifica mediante su denominación, sin solicitar al lector que realiza una lectura global significativa del paratexto, es decir, que exprese cómo ha interpretado el contenido de cada uno de esos paratextos que favorezca la comprensión de la historia narrada. Es importante incluir información breve referida al contexto político, social y cultural de autor que contribuya a la comprensión del texto a leer.

LECTURA

Lectura general o panorámica

4. Lea el cuento en forma global y verifique si su hipótesis coincide o no con su contenido. Fundamente por escrito su respuesta.
5. Tras la lectura global, concluimos que la problemática planteada en la historia que acabamos de leer es la lucha interior en la que se debate el protagonista entre si roba o no la golosina y la tentación de comer chocolate. ¿Está referida a una problemática social, psicológica o moral? ¿Es o no de interés para usted? ¿Por qué? ¿Cuál es su opinión acerca de cómo está tratada en el cuento esta problemática?

Lectura analítica o relectura

Para el/la Profesor/a

La lectura analítica corresponde a un nivel detallado y complejo de comprensión. Las unidades menores que aparecen en un texto están motivadas por el mensaje global y a su vez adquieren valores específicos en relación con este. En consecuencia, al releer el texto, analizamos oraciones, cláusulas, palabras en la sucesión discursiva y organización dada por su autor.

La finalidad de esta instancia de lectura es que el lector construya la coherencia o hilo conductor del contenido: ¿qué dice el texto? De esta manera, el lector re-escribe en su mente el nuevo texto relacionando lo leído con sus conocimientos previos, experiencias, creencias, con su concepción de mundo y vida. Luego, a partir de qué dice y cómo lo dice, elabora el sentido de la obra leída o intención comunicativa: ¿qué quiso decir el autor? Por esta razón es conveniente no interferir este proceso de interpretación solicitando definiciones o paradigmas de categorías lingüísticas, tipológicas o literarias.

Para el/la Profesor/a

En el margen izquierdo, identificamos mediante llaves cada una de las partes de la superestructura narrativa (van Dijk, 1978). En la **Introducción**, reconocemos los fragmentos que corresponden al **Marco** en donde se describe a los personajes y detalla el contexto espacial o temporal en el cual se va a desarrollar la historia a partir de "verbos de relación" *tenía, parecía, había*, o de 'estado' *estaba* y de acciones *apilaba, contemplaba*, y el pretérito imperfecto, tiempo verbal típico de fragmentos presentativos o descriptivos (Calsamiglia, Blancafort, y Tusón Valls, 1999, pp. 122-124). Esta parte inicial también presenta la **Situación Inicial** en la que los conectores temporales, propios de la narración marcan las secuencias narrativas, conjuntamente con los verbos en pretérito perfecto, acción concluida que permite avanzar en la historia narrada. En cambio, en el tercer párrafo los conectores *primero - después - por último* si bien indican una relación temporal, en este caso predomina el matiz ordenativo, ya que las acciones no se desarrollan en momentos diferentes sino en el mismo lugar, tiempo, pertenecientes a un mismo "guión" o "script" (Brown y Yule, 1983, p. 297).

6. Tenga en cuenta el primer bloque delimitado por el "doble espacio", constituido por los tres primeros párrafos. En el margen de la izquierda encierre con una llave 1ro., 2do. y 3er. párrafos y escriba Marco y Situación Inicial. Con una segunda llave más externa, delimite la **Introducción** y escriba su denominación.
 - 6.1. Relea 1ro. y 2do. párrafos e identifique los fragmentos descriptivos que presentan personajes, lugar y tiempo.
 - a. Subraye los verbos que están en Pretérito Imperfecto, generalmente terminados en *-ía* o *-aba*, y encierre entre < > cada característica atribuida a cada personaje, lugar y tiempo. En el margen derecho, sintetice en oraciones breves cómo ha sido presentado el protagonista, el dueño del almacén, lugar y tiempo.
 - b. ¿Cómo es la mirada de Barrio si la califica de 'estupefacta'? ¿Qué significa para usted? Si no conoce su significado, consulte en el diccionario y anote la acepción adecuada a este contexto. ¿Por qué decimos que al caracterizar Barrio de 'amarga delicia' la 'torre hueca' que levanta don José, anticipa la problemática planteada? ¿A través de qué palabra para el protagonista los muros de esa torre son muy apreciados?
 - 6.2. Relea 1ro. y 3er. párrafos, recuadre los conectores temporales que introducen secuencias narrativa; luego recuadre cada conector ordenativo, subraye los verbos que estén en Pretérito Perfecto, es decir, acción terminada y encierre entre [] cada uno de los hechos que realiza Barrio. En el margen de la derecha encierre con un] cada secuencia narrativa y sintetice en una oración breve los hechos del inicio de la historia.
7. Desarrollo: en el margen izquierdo encierre con una llave el segundo bloque comprendido entre ambos "doble espacio" y escriba su denominación.

7.1. Primer Momento: delimite entre //...// desde 4to. párrafo hasta el 7mo. párrafo y resuelva:

7.1.1. Complete el cuadro con las expresiones de pares opuesto que reflejan la lucha interior del protagonista

	Tentación por el chocolate	Acto de robar
sentimientos	placer	
<i>secreto</i>		
<i>conducta</i>		

7.1.2. El verbo “creyó” anticipa una opinión o creencia, ¿cuál es la opinión de Barrio con relación a “pensar el mal” y “ejercerlo”? ¿Usted está de acuerdo o en desacuerdo? ¿Cuál es su opinión con respecto a este tema?

7.1.3. Identifique con [] cada uno de los planes que elabora, la secuencia de hechos de cómo se imagina el protagonista realizar el robo de la tableta de chocolate y las acciones realizadas en el colegio o en el almacén. Sintetice en un breve párrafo esta batalla interior librada por Barrio.

7.1.4. Encierre en un círculo O el “lo” que refiere a Barrio, entre corchetes () el participante que ejerce acción sobre Barrio y mencione si ese participante es humano o inanimado. ¿Qué función cumple ese “lo” en la cláusula, es sujeto agente u objeto paciente? ¿Por qué cree usted que cumple esa función? ¿Qué diferencia hay con el “lo” subrayado en otro ejemplo del texto: *Se sentó en el borde de la bañera y sacó el paquete que se había calentado por el contacto con su cuerpo. Lo abrió cuidadosamente?* ¿Cuál es su referente? ¿Es humano o inanimado? ¿Quién inicia la acción?

7.1.5. En el margen derecho, encierre con un] los párrafos de este 1er. momento y sintetice en una oración breve su contenido.

Para el/la Profesor/a

En esta secuencia, un narrador omnisciente presenta los hechos que suceden en la imaginación del protagonista. Al debatirse en sus tribulaciones, disminuye su capacidad de sobreponerse. Esta conceptualización del personaje se refleja en la sintaxis al cumplir la función actancial de participante humano como paciente mediante el pronombre personal ‘lo’, en oposición a los fragmentos narrativos iniciales en los que el protagonista es agente.

7.2. Segundo Momento

7.2.1. Relea los párrafos 8vo. y 9no., recuadre el conector temporal que introduce la secuencia narrativa, subraye con doble línea los verbos que estén en pretérito

perfecto, encierre entre [] cada hecho y diga por qué la circunstancia en que se produce este primer hecho se le manifestó a Barrio como un signo '*inextricable*'. ¿Qué significa para usted esta palabra? ¿Qué sinónimo adecuado podría sustituirla? Luego encierre estos dos párrafos con un] en el margen derecho y sintetice en una oración breve su contenido.

7.2.2. ¿Cuál es el conflicto? ¿Cómo revuelve el protagonista su conflicto?

8. **Desenlace:** relea el tercer bloque, en el margen enciérrelo con una llave, escriba su denominación. Remarque los verbos que indican la secuencia de hechos, encierre entre [] cada hecho, recuadre el conector de oposición y enuncie en una oración breve qué sucede desde que salió del almacén hasta que abrió el paquete. ¿Cómo es el final del cuento?, ¿sorpresivo, ambiguo, emotivo, optimista, cómico, moralizador? Fundamente su respuesta.

9. Sentido:

¿Cuál es para usted la intención del autor o sentido del cuento? Fundamente su respuesta. Puede utilizar citas del texto. ¿Qué relación hay con el título y con la 1ra. oración del 1er párrafo? Que la tableta fuera de madera, ¿libera al protagonista de la responsabilidad de ser ladrón? Fundamente su respuesta.

POSLECTURA

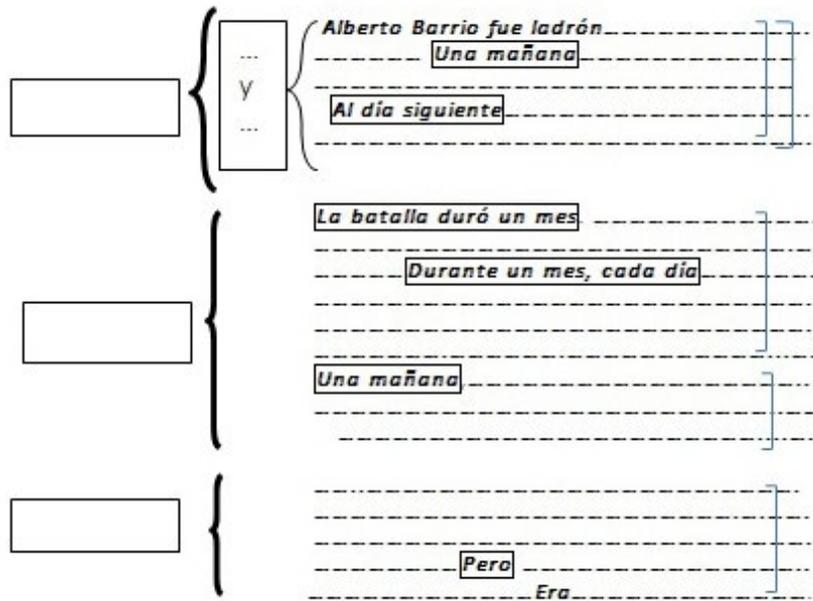
Renarración: a) Vuelva a contar la historia leída reconstruyéndola de manera coherente, conservando los principales hechos, b) Organice su texto por medio de distintos recursos de cohesión, c) Construya su propio relato teniendo en cuenta la superestructura: Introducción: marco y situación inicial; Desarrollo y Desenlace.

B. Actividades de reflexión metalingüística y metaliteraria: tenga en cuenta el análisis realizado en el cuento leído y resuelva:

1. Según las actividades realizadas en la Prelectura, enuncie la función que cumple cada uno de los elementos paratextuales que acompaña al cuento leído.
2. Responda la siguiente pregunta con la característica principal del tipo textual 'cuento' ¿Por qué el tipo textual 'cuento' es un texto literario, de género narrativo, cuento, cuento realista?
3. Complete el esquema de la superestructura

Figura 2

Esquema de la superestructura narrativa



3. Cohesión gramatical: marque los pronombres que aparecen en el texto

	Antepuesto al verbo	Pospuesto al verbo
Hablante	yo, me, nosotros, nos...	a mí, conmigo, para mí
Oyente	tú, vos, vosotros, ustedes, te	hacia tí, con vos
Otro	él, ella, ellos, ellas, lo, los, la, las	consigo, para sí

4. Cohesión léxico-gramatical: complete el paradigma con los conectores marcados en el texto

Conectores temporales	
Conectores del texto leído	Otros conectores temporales
	cuando, mientras, hace tiempo, después de

Para el/la Profesor/a

A partir de las actividades de interpretación, los alumnos conceptualizan las distintas categorías lingüísticas, discursivas, tipológicas y literarias que solamente aparecen en este cuento, aunque a veces se pueden completar algunos paradigmas con otros ejemplos de la misma clase (Orellano, Berenguer, Collado, Marra, 2002, 1-3).

5. Los participantes están particularizados con distintas construcciones nominales. Transcriba otros ejemplos en cada caso.

5.1. Determinante-núcleo-complemento

Ej.: *una latita de azafrán*

5.2. Atributo pospuesto

Ej.: *una tarea secreta*

5.3. Atributo prepuesto

Ej.: *un súbito escalofrío*

5.4. Comparación:

Ej.: *el secreto como una riqueza*

5.5. Metáfora:

Ej.: *edificio que no guardaba otro tesoro que el de sus propios muros*

6. Transcriba otros ejemplos en cada clase semántica de verbos.

6.1. Verbos de 'acción material': un participante humano modifica levemente a un paciente inanimado, por ejemplo, ir a comprar, apilar, hacer, entregar, lavarse, sacar, abrir. Ej.: *Don José apilaba una torre de tabletas de chocolate Águila.*

6.2. Verbos de 'acción material': un participante humano modifica fuertemente a un participante también humano', Ej.: [Los policías] *lo sorprendían robando, [...].* Otros verbos: sorprender, pasear, perseguir, apresar, poner, condenar, convertir. O un participante inanimado modifica a un participante humano, Ej.: *La fascinación y la cequera del peligro lo pasearon por el placer y la angustia.*

6.3. Verbos de 'desplazamiento': ir, volver, acercarse, tocar, atender, pagar, sentarse, regresar. Ej.: (5) *Al día siguiente volvió al almacén.*

6.4. Verbos de 'proceso interior': transcriba otros ejemplos y complete con el verbo en infinitivo.

a. De conocimiento: Ej.: *Creó -con confusión- que pensar el mal era igual que ejercerlo, [...].*

b. De percepción: Ej.: *Durante un mes, cada día, vio la pila, [...]*

c. Afectivo: Ej.: *No quiso mirarse en el espejo por miedo de haber cambiado de rostro*

d. Dictal: Ej.: *La madre repitió el encargo: una latita de azafrán El Riojano.*

6.5. Verbos sin acción: transcriba ejemplos

<p>a. 'Relacional'</p> <p>ser:</p> <p>tener:</p> <p>haber:.....</p> <p>parecer:.....</p>	<p>b. 'Estativo'</p> <p>estar:.....</p>
--	---

C. Actividades de escritura/producción: invención de un nuevo cuento a partir de los índices analizados en el texto leído.

1. A partir de la problemática planteada en el texto “*El ladrón Alberto Barrio*”, elabore un nuevo cuento. Para ello tenga en cuenta las siguientes sugerencias:

- a. La superestructura narrativa: introducción: marco y situación inicial, desarrollo (momentos) y desenlace (ver *Figura 2*).
- b. Las secuencias descriptivas para la presentación de personajes, lugar y tiempo, y el tiempo verbal predominante sea el pretérito imperfecto. Los verbos relacionales: *ser, haber, tener*, o de estado: *estar*.
- c. Las secuencias narrativas para el relato de la historia y el tiempo verbal que expresan los hechos sea el pretérito perfecto. Los verbos de acción material: *convertir*; de acción: *tocar*; los dictales, como *preguntar, responder*; conocimiento: *comprobar, desestimar*, percepción: *ver, sentir*; afectivo: *querer*.
- d. Recursos de cohesión para referir personajes u objetos ya nombrados.
- e. Los conectores temporales para introducir las secuencias narrativas como ‘*un mañana*’, ‘*al día siguientes*’ o los ordenativos: ‘*primero*’, ‘*después*’, ‘*por último*’.
- f. Vocabulario nuevo que puede utilizar: *estupefacta/o, fascinación, desestimar, cerciorarse, soslayar, delectación, inextricable*.

2. Coloque un título adecuado

3. Marque en el texto el análisis de su cuento

4. Revise adecuación al tipo de texto, coherencia, cohesión, sintaxis, puntuación, ortografía y legibilidad

CONCLUSIONES

En primer lugar, el enfoque cognitivo-prototípico favorece los procesos de lectura y escritura discursiva porque las relaciones sintáctico-semánticas y pragmáticas son síntomas del objetivo comunicativo. Este enfoque nos orienta acerca de cómo integrar las categorías gramaticales con

los distintos géneros discursivos. En consecuencia, las actividades que implican un mero registro de categorías lingüísticas como: 'subraye todos los verbos que estén en pretérito imperfecto (o pretérito perfecto), los pronombres, etc.' no favorecen en nada los procesos de lectura y de escritura.

En segundo lugar, no existe un recetario general de actividades de interpretación y de producción, sino criterios para su elaboración. Serán diferentes en otros ejemplares de cuento, porque las actividades de lectura y escritura surgen a partir de las posibilidades lingüísticas que presenta cada ejemplar textual.

Finalmente, dado que las capacidades de lectura y escritura son procesos lentos y, sobre todo, acumulativos, sugerimos organizar los contenidos curriculares de Lengua y Literatura, de 1ro. a 6to. año de la Educación Secundaria, en un continuo de complejidad discursiva y cognitiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa*, 26.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor
- Bonomini, A. (1975). El ladrón Alberto Barrio. En A. Bonomini, *Libro de los casos* (pp.46-50). Buenos Aires: Sudamericana.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Lacon de De Lucia, N. y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición y metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), pp. 231-255.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar* Vol. 2: Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Orellano, V.; Berenguer, L.; Collado Madcur, A. y Marra de Acebedo, L. (2002). Lazos Cognitivos entre Cláusula y Discurso. Una propuesta didáctica para la EGB 3 y Polimodal. San Juan, Argentina: EFFHA
- Orellano, V. et al. (2002). *Lengua. Contenidos Priorizados de Polimodal*. Ministerio de Educación de San Juan. Red Federal de Formación Docente Continua. San Juan.
- van Dijk, T. (1978/1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

LA LITERATURA Y LA ESCRITURA CREATIVA COMO PUENTES ENTRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE Y LA COMUNIDAD

Leticia Otazúa

Universidad Nacional Arturo Jaureche

leticiaotazua@gmail.com

Resumen

Son objetivos de la Universidad Nacional Arturo Jaureche (UNAJ), según su Estatuto, coordinar y desarrollar programas y actividades de cooperación comunitaria, así como promover actividades que tiendan a la creación, preservación y difusión de la cultura. A través del Centro de Política y Territorio y del Programa Universidad para Adultos Mayores Integrados (UPAMI), se crearon espacios que propician esos objetivos: dos Talleres de Escritura Creativa, un Taller de Narración oral y un Programa radial dedicado a la literatura, coordinados por la misma docente. En dos años, no solo se ha ampliado el número de participantes de la comunidad en los Talleres de escritura creativa, sino que se han incorporado las redes sociales para la continuidad de los trabajos y la comunicación entre los asistentes. El Taller de narración oral permitió la salida a los barrios de Florencio Varela. Se hicieron talleres itinerantes de escritura creativa para docentes del nivel primario y secundario, en el marco del programa “Colectivo Cultural en los barrios”. El programa radial es un espacio abierto a la participación de colegas y asistentes de los talleres; comenzó teniendo un alcance comunitario, pero se ha extendido a nivel nacional a partir de las entrevistas a escritores de reconocida trayectoria en el campo intelectual argentino. La lectura literaria y la escritura creativa construyen redes entre agentes de diferentes edades y niveles educativos. Entendemos que estas experiencias de vinculación cultural entre Universidad/ Comunidad merecen mostrarse. Se comenzó a estudiarlas en una investigación académica que releva los impactos que estas actividades han tenido en los diferentes actores sociales. La presente ponencia dará cuenta de esa investigación, de las fuentes y tipos de ejercicios que se utilizan en los talleres de escritura creativa y de narración oral y de las lecturas literarias que, a lo largo de los programas radiales, han sido objeto de reflexión en los talleres.

Palabras clave: Escritura creativa – Literatura – Radio – Universidad- Comunidad.

INTRODUCCIÓN

Son objetivos de la UNAJ, según su Estatuto, coordinar y desarrollar programas y actividades de cooperación comunitaria, así como promover actividades que tiendan a la creación, preservación y difusión de la cultura.

A través del Centro de Política y Territorio y del programa UPAMI, se crearon espacios que propician esos objetivos: dos Talleres de Escritura Creativa, un Taller de Narración oral y un Programa radial dedicado a la literatura, coordinados por la misma docente.

En dos años, no solo se ha ampliado el número de participantes de la comunidad en los *Talleres de escritura creativa*, sino que se han incorporado las redes sociales para la continuidad de los trabajos y la comunicación entre los asistentes. El *Taller de narración oral* permitió la salida a los barrios de Florencio Varela. Se hicieron talleres itinerantes de escritura creativa para docentes del nivel primario y secundario, en el marco del programa "*Colectivo Cultural en los barrios*". El programa radial es un espacio abierto a la participación de colegas y asistentes de los talleres; comenzó teniendo un alcance regional, pero se ha extendido a nivel nacional a partir de las entrevistas a escritores de reconocida trayectoria en el campo intelectual argentino.

La lectura literaria y la escritura creativa, así, construyen redes entre agentes de diferentes edades y niveles educativos.

Entendemos que estas experiencias de vinculación cultural entre la Universidad y la Comunidad merecen mostrarse. Se comenzó a estudiarlas en una investigación académica que releva los impactos que estas actividades han tenido en los diferentes actores sociales.

La presente ponencia dará cuenta de las fuentes y tipos de ejercicios que se utilizan en los talleres de escritura creativa y de narración oral, y de las lecturas literarias que, a lo largo de los programas radiales, han sido objeto de reflexión en los talleres.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

De acuerdo con lo establecido en el Estatuto, la Universidad Nacional Arturo Jauretche tiene como misión primaria:

[] Contribuir a través de la producción y distribución de conocimiento y de innovaciones científico-tecnológicas, al desarrollo económico, social y cultural de la región, a fin de mejorar su calidad de vida y fortalecer los valores democráticos en el conjunto de la sociedad, articulando el conocimiento universal con los saberes producidos por nuestra comunidad. (art. 3, p.3)

Son fines de la Universidad, según el art. 4º de su Estatuto:

5. Organizar, coordinar y desarrollar programas y actividades de cooperación comunitaria y de servicio público, así como promover actividades que tiendan a la creación, preservación y difusión de la cultura []. (p.3)

16. Promover la memoria activa sobre los pensadores y artistas nacionales mediante seminarios, inclusiones curriculares, homenajes, talleres, concursos, premios, etc. (p 4).

Desde los inicios de la universidad, en 2011, tanto alumnos como docentes han planteado la necesidad de generar un espacio en el que puedan trabajar con escritos ficcionales en proceso y/o con estímulos que enriquezcan la creatividad. Es decir, espacios que otorguen herramientas para la iniciación o el perfeccionamiento de la escritura creativa.

A partir de esta demanda se propuso, en principio, la apertura de dos talleres en espacios diferentes: uno en la sede de la UNAJ y otro, al que podríamos llamar itinerante, en Casas culturales, sociedades de fomento, bibliotecas, etc. Cercanas en cuanto al área de influencia (a saber: Florencio Varela, Berazategui, Quilmes y Almirante Brown) y que deseen establecer un intercambio cultural con la Universidad.

Dado que la UNAJ, hasta el momento, no ofrece carreras culturales consideramos indispensables los espacios de creación y difusión de la cultura que desde su interior se propician, ya que entendemos que el arte es factor de integración y cohesión comunitaria, la propuesta se abre a la comunidad, tanto a aquellas instituciones que se encuentren abocadas a la escritura (Círculo Literario Varelenso, por ejemplo) como a las que acepten la innovación (sociedades de fomento barriales).

Desde su apertura, los talleres tuvieron la intención de provocar un doble movimiento, hacia afuera y hacia adentro de la institución. Hacia afuera por la oferta abierta y gratuita a la comunidad y hacia adentro porque en la invitación a participar existió siempre el interés por conocer autores, estéticas, inquietudes de quienes habitan los alrededores de la universidad.

La experiencia en coordinación de talleres demuestra que los alumnos que se acercan lo hacen por motivos diversos. Algunos, con la intención de convertirse en escritores profesionales. Otros buscan un espacio en el cual puedan expresarse y hay quienes se acercan a un taller como “terapia”. Hay quienes llegan por simple curiosidad y terminan comprometidos con el trabajo.

Por esta heterogeneidad en las expectativas de los asistentes y por tratarse de un espacio de creación, el proyecto inicial fue ampliándose e imbricándose con otras actividades culturales.

Los talleres de escritura se abrieron para alumnos, docentes y no docentes de la UNAJ y para toda la comunidad (con o sin experiencia previa en talleres) de manera gratuita.

Se propusieron talleres cuatrimestrales de dos horas de duración. Con una inscripción previa para garantizar la cobertura del seguro obligatorio en una institución, pero sin calificación ni promoción, la tarea se plantea obviamente, desde un lugar de placer y la continuidad en la asistencia y el compromiso con la propia escritura, una decisión personal.

La modalidad de taller implica un trabajo impulsado y coordinado por un docente, pero abierto a las necesidades particulares de cada asistente. Un “taller” es un lugar de trabajo artesanal que, en este caso, se vincula con la práctica de la escritura.

El primer objetivo, entonces, es la producción escrita de los asistentes, para lo cual se organizan actividades.

Las *consignas* son pautas o fórmulas -propuestas a todos los talleristas- que estimulan y orientan la producción de textos (recurrir a la lectura; al uso, apropiación o transgresión de reglas; a la

memoria de las experiencias personales; a experiencias narradas por otros; al relato de hechos periodísticos; a la investigación personal o ajena; a la transformación de textos ajenos, etc.). La tarea del orientador consiste en hacer sugerencias desde su propia concepción del hecho literario. No serán sugerencias infalibles porque no hay recetas para aquel que quiere escribir. Lo que hay es debate, confrontación, tradiciones a seguir o a modificar, diversas formas de leer y analizar los textos escritos.

Entendemos que para que pueda desarrollarse la escritura es necesario abordarla a partir de la lectura. Es decir, la lectura propicia vínculos con los textos que se resignifican con la escritura. Afirmó Roland Barthes (1994):

[] hay una tercera aventura de la lectura (llamo aventura a la manera en que el placer se acerca al lector): esta es, si así puede llamársela, la de la Escritura; la lectura es buena conductora del Deseo de escribir (hoy ya tenemos la seguridad de que existe un placer de la escritura, aunque aún nos resulte muy enigmático); no es en absoluto que queramos escribir forzosamente como el autor cuya lectura nos complace: lo que deseamos es tan solo el deseo de escribir que el autor ha tenido, es más: deseamos el deseo que el autor ha tenido del lector, mientras escribía, deseamos ese árame que reside en toda escritura.(p.47).

Por esta razón, hemos incorporado a nuestro proyecto una serie de textos breves que por un lado funcionen como “disparadores” de la escritura y, por el otro, permitan reflexionar sobre esta relación. Porque si bien no se proyectaron los talleres como de análisis literario específicamente, creemos que sin lectura literaria no puede haber ejercicio de la escritura creativa.

Si bien la selección del corpus de textos literarios se basa en la heterogeneidad, la diversidad de estéticas, épocas, autores; nombraré algunos contemporáneos y argentinos que enmarcan de algún modo la propuesta.

Entre los objetivos fundamentales de los talleres se planteó la necesidad de que sus asistentes adquieran el hábito de la autocorrección y, en relación con esto, citamos siempre a Mauricio Kartun (2012):

El escritor se equivoca en camino al acierto. Aprender a corregir es aprender también a no temer al error, y esa audacia -paradójicamente- es generadora de espontaneidad. Quien más confía en la corrección posterior es quien más se arriesga fuera de los senderos obvios de lo conceptual. Sin ese riesgo, sin esa audacia para correr en lo oscuro, la escritura temerosa da cuenta siempre del tranco. No hay fluidez, no hay andar, sino pisada.

Kartun es uno de los referentes en los talleres por: sus ejercicios disparadores, el concepto de imagen generadora, su insistencia en la aceptación del “fracaso” en todo acto creativo.

Otro referente es la escritora Liliana Bodoc por: su concepción de la palabra (“honrada”), su organización de talleres de escritura creativa y su postura ética.

En cuanto a la dinámica de la escritura, trabajamos con un método creado por el dramaturgo Ariel Barchilón³¹ y al que llama “partituras de acción”, en un programa acuñado por él como

³¹ Trabajo inédito, que utilizo con su permiso expreso 2015-2016

“Hijos del rigor”. Si bien Barchilón generó su método para la dramaturgia, es perfectamente adaptable a la narrativa y en ambos géneros el resultado es la indagación en las posibilidades inagotables de la propia creatividad y la sistematización de las prácticas.

En cada encuentro, algunos asistentes leen lo producido durante la semana y reciben devoluciones. A veces se comienza a escribir en la clase. Durante las devoluciones, quien escribió debe escuchar en silencio, ya que el escrito habla por sí mismo; y las críticas deben partir de los aciertos en primer término para llegar a la observación de aquello que podría reescribirse o repensarse.

La teoría se repone luego de la práctica, propiciando la reflexión acerca del proceso creador, del valor de lo lúdico en un primer momento de la escritura. Se incorporan diferentes ejercicios o se leen fragmentos motivadores, como los que aporta el clásico Rodari (1983) o el nuevo clásico “Free Play”, de Stephen Nachmanovich (2004).

Se habla de la imagen generadora, la imagen poética, sensorial; la estructura interna de una narración; la construcción de personajes desde el habla, la descripción, la acción; los tipos de narradores, las voces; los conflictos; los desenlaces, etc.

En el marco del programa UPAMI (convenio de PAMI con universidades nacionales) se ofreció también un Taller de Narración Oral, en el que se trabajaron técnicas de la narración y el teatro.

Si hablamos de referentes, en este caso son ineludibles los ejercicios y métodos de Ana Padovani (2016) y Ana María Bovo (2016), quien incorporó las técnicas de la improvisación teatral. El Taller de Narración Oral se trasladó a diferentes instituciones, tales como: geriátricos, sociedades de fomento, jardines de infantes y fundaciones. Y dado que muchos participantes eran los mismos del Taller de Escritura, preparaban sus propios escritos para adaptarlos a la oralidad, a la edad de los destinatarios y a las instituciones que se iban a visitar. Por lo tanto, pueden verse los dos talleres como complementarios en el objetivo de salir a la comunidad para llevar el trabajo realizado en UNAJ.

Como hemos comentado, los asistentes se acercaron con diferentes expectativas: en UPAMI, los adultos mayores, generalmente para cumplir con asignaturas pendientes o probar la escritura creativa por primera vez o por recomendación de compañeros. Los que se anotaron a través del Centro de Política y Territorio (CPyT), jóvenes en su mayoría, por los motivos anteriores y en algunos casos, para transitar el camino hacia la profesionalización del escritor (algunos piden orientación acerca de concursos literarios, por ejemplo). Desde 2015, los dos talleres se unificaron, lo que vuelve la tarea muy enriquecedora.

Uno de los alumnos formó un grupo cerrado de Facebook, en el que subimos las lecturas que se hicieron o mencionaron en las clases y los escritos de los asistentes, lo que permite poder hacer una relectura y opinar con mayor detenimiento. Los alumnos que, por algún motivo, no pueden asistir un cuatrimestre, continúan el trabajo desde la red social.

Los talleres itinerantes de Escritura Creativa funcionaron durante breves períodos, fueron un recorte y selección de lo que se hace en UNAJ. El último fue el de escritura creativa en una

escuela, para docentes de nivel primario y secundario y se ofreció como de perfeccionamiento docente en el marco del programa “Colectivo Cultural en barrios”.

Pero para cumplir el objetivo de conocer y dar a conocer las tendencias estéticas de artistas de la zona se agregó un ámbito de divulgación con su dinámica propia: un programa radial que, desde la universidad, se centrara en la literatura. La radio permite difundir las obras de artistas consagrados y las de escritores inéditos o que recién comienzan a ser conocidos en el ambiente literario.

Las redes sociales, una vez más, sostienen la difusión y permiten subir a la web las entrevistas radiales, lo que en los talleres de escritura se aprovecha para comentar los procesos creativos de los que dan cuenta los escritores. Han conversado en el programa artistas reconocidos como: Mauricio Kartun, Federico Andahazi, Liliana Bodoc, Ariel Barchilón, Patricia Suárez, Pedro Mairal, Ana Padovani, Ariel Bermani, Carlos Battilana, Walter Lezcano, Mariana Komiseroff, Alejandra Zina, entre otros y muchos escritores que dan a conocer su primera publicación o puesta en escena.

Los asistentes a los talleres también se acercan al programa para leer sus producciones, lo que permite el diálogo con nuevos receptores de las obras.

La radio funciona como un centro de captación de artistas y la recepción a través de las redes sociales, un índice de su funcionamiento.

El entusiasmo que generan la lectura literaria y las prácticas de escritura creativa se acrecienta con la incorporación de nuevos modos de la comunicación, de nuevos formatos que conviven junto con otros más tradicionales. Y no existe una brecha generacional, ya que observamos que los adultos mayores aprenden a incorporar las nuevas tecnologías y los jóvenes disfrutan de los lenguajes de los mayores.

Como acciones pendientes, pensadas pero aún no llevadas a la práctica, mencionamos la publicación de una antología de producciones del taller (impresa o virtual) y la realización de un radioteatro, en proceso de escritura.

CONCLUSIONES

Si consideramos que hace veinte o treinta años la respuesta de las universidades a la demanda de espacios para trabajar con la escritura creativa, aún en carreras de Letras, era desalentadora (se escuchaba de labios de los profesores aquello de “si se inscribieron en Letras porque les gusta escribir, este es el lugar equivocado”) y solo algunos docentes, como Isabel Vasallo en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, buscaban los modos de habilitar espacios, aunque sea esporádicos, disfrazados de seminarios, hoy la realidad es diferente. Así lo demuestran la Maestría en Escritura Creativa de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), dirigida por María Negroni; la Licenciatura en Artes de la Escritura, recientemente creada en la Universidad Nacional de las Artes (UNA) cuya inscripción superó ampliamente las expectativas; la nueva Diplomatura en Dramaturgia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA); el Seminario de Grado sobre Escritura Creativa que Elsa Drucaroff comenzó

a dictar en la carrera de Letras de la UBA en 2015. Todas estas iniciativas están mostrando que la universidad pública ha decidido responder a una necesidad que no decrece sino que va en aumento: trabajar con los procesos creativos de textos ficcionales.

En el caso de la UNAJ, se destaca que el crecimiento, en cuanto a número, de asistentes a los talleres culturales no es un fenómeno aislado sino que forma parte de la respuesta que la comunidad de Florencio Varela y alrededores le da a la universidad que, como demuestran diversas investigaciones recientes, la coloca a en un lugar de representación simbólica sumamente significativo; en tanto para la comunidad es sinónimo de desarrollo material, intelectual y cultural.

La lectura literaria y la escritura creativa hoy, en la propuesta de la universidad, son fundamentalmente sociales existen y se transforman en función de los otros; la búsqueda de lectores que retroalimenten las producciones es tan importante para el proceso creador como el momento de escritura íntimo y personal. Los talleres presenciales, la narración oral, la publicación y la crítica en el ámbito de las redes sociales, la lectura y el comentario en la radio, manifiestan esta necesidad de encuentro y cotejo de lo propio en la mirada del otro.

A través de la imbricación de las actividades culturales, la UNAJ se va transformando en un centro de divulgación cultural para sus estudiantes pero también para la comunidad de los alrededores y la comunidad, a su vez va formando la identidad de la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. (1976). *El susurro del lenguaje*. París: Paidós Comunicación.
- Barchilón, A. (2015-2016) Partituras de acción en la metodología “Hijos del rigor” (inédito). Buenos Aires.
- Bovo, A. (2016.). Taller intensivo: *Los secretos de mi oficio*. CELCIT. Argentina.
- Estatuto de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Recuperado de <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2015/12/Estatuto.pdf>
- Kartún, M. (2012). *Taller de dramaturgia*. Buenos Aires.
- Nachmanovitch, S. (2004). *La improvisación en la vida y en el arte (Free Play)*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Padovani, A. (2016). *Ciclo de Biorrelatos*. Buenos Aires: CELCIT Argentina
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Editorial Argos Vergara.
- Otazúa, L. (2016). *Entrevista a la actriz y narradora Ana*. Video recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fxZ7pbjHgJ4>

UNA LECTURA DE *EL ARTE DE LA FUGA* DE LUIS SAGASTI

Carolina Pinar

carolinapinardi@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de San Juan

Resumen

La literatura para niños y niñas constituye un campo de difícil definición y en torno al cual se han establecido numerosas controversias en cuanto a su estatuto estético y en relación con su “finalidad”. En cuanto al estatuto estético, por mucho tiempo se ha considerado que las obras para niños y jóvenes constituían una especie de pseudo literatura, carente de complejidad artística. A esto contribuye aún hoy el hecho de que textos de gran calidad y complejidad conviven con otros generados por el mercado editorial con fines que exceden lo estético. En cuanto a su finalidad, existen una serie de discursos en torno a la Literatura infantil y juvenil (LIJ) que la circunscriben abordándola desde un didactismo que solo encuentra en esta un pretexto para moralizar, transmitir valores y enseñar contenidos (Carranza, 2006). En nuestro país existe un repertorio de libros destinados a niños y jóvenes que proponen un camino de exploración y descubrimiento del mundo a través de la experimentación con técnicas tradicionalmente reservadas a la literatura para adultos (Sagrillo, 2011). Cuando la propuesta consiste en el diálogo entre distintas artes, se ofrece a la exploración de los niños y niñas un dispositivo que expande y multiplica las posibilidades de experimentación. Este es el caso de *El arte de la fuga* de Luis Sagasti, con ilustraciones de Ana Sanz Durán y música de Nico Cota de Editorial Treinta y Seis, 2016. En el presente trabajo nos proponemos analizar el diálogo entre códigos literarios, plásticos y musicales que propone el texto como camino de exploración estética.

Palabras clave: Luis Sagasti– Literatura infantil y juvenil - Lectura

INTRODUCCIÓN

La literatura para niños y niñas constituye un campo de difícil definición y en torno al cual se han establecido numerosas controversias en cuanto a su estatuto estético y en relación con su “finalidad”. En cuanto al estatuto estético, por mucho tiempo se ha considerado que las obras para niños y jóvenes constituían una especie de pseudo literatura, carente de complejidad artística. A esto contribuye aún hoy el hecho de que textos de gran calidad y complejidad conviven con otros generados por el mercado editorial con fines que exceden lo estético.

En cuanto a su finalidad, existen una serie de discursos en torno a la Literatura infantil y juvenil (LIJ) que la circunscriben abordándola desde un didactismo que solo encuentra en esta un pretexto para moralizar, transmitir valores y enseñar contenidos (Carranza, 2006). En nuestro país existe un repertorio de libros destinados a niños y jóvenes que proponen un camino de exploración y descubrimiento del mundo a través de la experimentación con técnicas tradicionalmente reservadas a la literatura para adultos (Sagrillo, 2011).

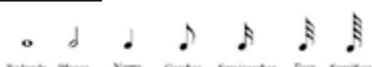
En virtud de su grado de elaboración y complejidad estética y del desafío que implican para sus lectores, podríamos afirmar, parafraseando a María Cecilia Silva-Díaz (2006), que estos textos constituyen libros que enseñan a leer literatura. Pero cuando la complejidad no se circunscribe a un código, sino que la propuesta consiste en el diálogo entre distintas artes, se ofrece a la exploración de los niños y niñas un dispositivo que expande y multiplica las posibilidades de experimentación. Este es el caso de *El arte de la fuga* de Luis Sagasti, con ilustraciones de Ana Sanz Durán y música de Nico Cota de Editorial Treinta y Seis, 2016.

En el presente trabajo nos proponemos analizar el diálogo entre códigos literarios, plásticos y musicales que propone el texto de Sagasti como camino de exploración estética.

Notas sobre “Nota”

El libro comienza con un apartado titulado **Nota** en el que se inserta un discurso explicativo a modo de introducción. El sentido del título anuncia, por un lado, la inclusión de un género discursivo poco habitual en los libros infantiles y cuyo estilo contrastará con la narración posterior. Por otro lado, remite al objeto que será descrito, es decir, las notas musicales, ya que la finalidad de la explicación es plantear una serie de precisiones en cuanto a las diferencias entre estas y las *figuras musicales*. El texto comienza con una aclaración: “En el pentagrama no solo se consigna la nota sino cuánto va a durar. Por eso se las dibuja con distintos signos que se llaman figuras y son siete.” (Sagasti, 2016, p. 1)

A continuación se explica en qué consiste cada una de las figuras, pero, en lugar de representarlas a través de sus signos propios³², se lo hace escribiendo sus nombres en letras de tamaños variables. Así, las dimensiones de las palabras *redonda*, *blanca*, *negra*, *corchea*, *semicorchea*, *fusa* y *semifusa* se presentan en el texto en orden decreciente, disminuyendo hasta ser casi invisibles.

³² Ej. 

Desde el momento inicial, el libro nos propone el juego de traducciones entre códigos. El primero ha quedado ya planteado: la duración de una figura en el tiempo puede representarse a través del espacio textual que ocupa la escritura de su nombre. Simultáneamente, para establecer la particularidad de cada una de estas se recurre a una serie de relaciones y equivalencias, por ejemplo, “La redonda equivale al doble de la blanca” [2]. Para ello, incluso se utilizan signos matemáticos: “Corchea = dos semicorcheas (Sagasti, 2016, p. 2).

Los rasgos característicos del estilo explicativo están presentes en este primer apartado en el que se recurre a definiciones, aclaraciones y ejemplificaciones para exponer los principios básicos del código de notación musical, estableciendo sus relaciones con otros lenguajes.

Con los silencios, o sea el instante de tiempo en el que un instrumento no toca nada, ocurre lo mismo. Por ejemplo, un silencio de redonda dura el doble que un silencio de blanca”. (Sagasti, 2016, p.2)

Sin embargo, en la frase con la que culmina la Nota se produce un cambio en el estilo, a partir de la irrupción de un comentario que apela a la complicidad del destinatario. A través del humor, se transgrede el discurso explicativo y se plantea una zona común en la que enunciador y enunciatario pueden acordar: el arte se vincula con la matemática siempre que las tareas escolares no participen de ello. “Es que la música parece ser el sonido de la matemática cuando no nos toman prueba”. (Sagasti, 2016, p. 2)

Los sonidos de la fuga

La narración comienza cuando Arnoldo, una figura musical, despierta sobresaltado por *cuatro notas que se escucharon como un trueno lejano* (Sagasti, 2016, p. 3) y una melodía hipnótica comienza a avanzar rápidamente hacia él. Sacude a los compañeros que duermen a su lado; estos le informan que se encuentran en la Quinta Sinfonía de Beethoven y calculan que aproximadamente en veinte minutos *serán ejecutados*. Ante tal amenaza, Arnoldo decide despertar a las otras figuras del mismo acorde, para convencerlas de que es imperioso escapar. Así van apareciendo: una fusa llamada *Bernardo*; dos corcheas: *Blas & Blus* y *El coronel Pigafetta*; una negra que dice llamarse *Ludmila* y un silencio de negra, que no dice nada. Completan el grupo, una redonda, *Sisi*, que por estar ubicada en la nota si, solo puede responder afirmativamente y una semifusa que habla tan rápido que su nombre no llega a entenderse.

Ante la propuesta, las figuras responden extrañadas: ¿a quién se le ocurriría escapar de la música de Beethoven? Sin embargo, Arnoldo insiste en la necesidad de huir frente a la perspectiva de la inminente ejecución. Las figuras deliberan y recuerdan la leyenda de una semicorchea que una vez había conseguido escapar de la Octava Sinfonía de Schubert. El compositor al notar su falta la había buscado incansablemente, para ello había recorrido su infancia y sus paseos por los bosques, pero la negra lograba escabullirse. Con el tiempo dejó de perseguirla y la nota vagó por siempre, errando por lugares donde no llega la inspiración. Desde entonces hay quienes dicen que, culpándola, ningún otro compositor la ha albergado en sus melodías. Pero hay otros que afirman que esto no es cierto ya que, en realidad, no existe músico que no quiera atraparla.

Blas & Blus convencidos de la necesidad de concretar la huida deciden que solo hay dos formas de escapar al pentagrama, o se “practica una fuga o bien una marcha, no hay otro modo de irse” (Sagasti, 2016, p. 8). *Bernardo* propone cavar un túnel, pero el *Coronel Pigafetta* advierte que no tienen una pala y que allí no hay tierra.

Los personajes deciden practicar entonces una fuga, aun cuando los sobrecoge la incertidumbre: podrían caer en otra partitura de Beethoven o tal vez en alguna sinfonía inconclusa; a esta altura la melodía ya casi los alcanza. Finalmente solo cuatro compases de figuras deciden saltar y “lo hacen a la cuenta de cuatro” (Sagasti, 2016, p. 8).

A partir de ese momento comienzan un viaje que recorre toda la historia de la música, aunque no de manera cronológica. Cada etapa ofrece un nuevo peligro: ser atrapadas en un pentagrama o ser ejecutadas. Las figuras evitan ese destino fatal a veces emprendiendo fugas, otras veces al ritmo de marcha. Así recorren la *Ofrenda musical* de Bach y la más famosa pieza fúnebre de Chopin. Atraviesan la marcha patriótica norteamericana *Barras y estrellas* de Philip Sousa donde pierden al *Coronel Pigafetta*, seducido por el ritmo militar. El resto de los personajes sigue su viaje. Conocen a unas *negras* fugitivas que los ayudan a escapar de un *blues* cantado por esclavos negros de una plantación de algodón, donde *la música surge como latigazos*. Luego, casi son devorados por un pájaro con forma de saxo que impredeciblemente atrapa con su pico notas al ritmo del jazz. Asisten atónitos al show del *Sargento Pepper* en el que los músicos de una orquesta sinfónica atraviesan un puente ataviados con máscaras de animales y narices de payasos. Pierden a *Sisi* en un “tsunami de sonidos indetenibles de todos los colores” (Sagasti, 2016, p. 22), a manos de un acorde en Mi mayor que la toma del brazo y se la lleva con él. Por último se ven atrapados en un pentagrama en el que no hay escrita ninguna figura, una obra en la que solo hay silencio; *Blas & Blus* aclaran que se trata de 4 33, la obra de John Cage. En esta partitura el peligro de la ejecución parece haber cesado y las figuras se abrazan creyéndose salvadas, por fin. Sin embargo, luego de un tiempo, se sienten abrumadas y deciden reiniciar su viaje. El silencio de negra decide quedarse y todos comprenden por qué. Para los demás, los posibles destinos son infinitos. Los caminos que pueden recorrer se abren ante ellos con formas diversas: espirales y rectas interminables que ascienden hasta las estrellas o descienden como un túnel.

Una espiral podía llevarlos a la oreja de Beethoven, otra al arrullo de una madre que da la teta (así se originó la música, mucho antes de que los hombres hablaran). También podían ascender por un pentagrama que los llevaría al espacio a escuchar la música de las esferas. (Sagasti, 2016, p. 25)

Blas & Blus deciden tomar un sendero en espiral que los lleva de vuelta a la Quinta Sinfonía de Beethoven; *Bernardo* toma otra espiral pensando que, como es una nota muy rápida, difícilmente pueda ser ejecutada por el canto de una madre. *Arnoldo y Ludmila* se debaten entre volver a la plantación a ayudar a las negras fugitivas o visitar el final de la Novena Sinfonía de Mahler. Finalmente se aventuran en una partitura con destino incierto, eso sí, llevan consigo una pala porque nadie sabe cuándo puede necesitar emprender una fuga.

El arte de la fuga o la fuga como arte

De acuerdo con Soler (1980):

[La fuga] Podría definirse como una composición musical, en un solo tiempo, sobre un solo 'tema'; de éste se deriva el total de la obra siendo únicamente la unidad de su enunciado la que engendra y controla sus diversas ramificaciones, su forma, sus distintos periodos (Soler, 1980, p.5).

La fuga es, por lo tanto, una forma musical cuya técnica de composición consiste en la elaboración de un tema, es decir, una breve melodía, que será sometida a una serie de variaciones. El enunciado del tema es contestado por una transposición del mismo en otra voz, su respuesta. Hasta la melodía inicial se somete a todo tipo de repeticiones y manipulaciones que son acompañadas, a su vez, por otras repeticiones y manipulaciones del mismo sujeto, distintas o no.

Tal vez una de las piezas más representativas de este género musical es, precisamente, *El arte de la fuga* compuesta por Johann S. Bach, entre 1738 y 1742 y publicada tras su muerte. Se trata de una obra inconclusa dado que el compositor murió antes de terminarla. Está formada por catorce fugas a las que Bach llama *Contrapunctus* y cuatro cánones. Una de las particularidades de esta pieza es que Bach la escribió en cuatro pentagramas diferenciados, sin indicar con qué instrumentos debía interpretarse, por lo que ha sido objeto de innumerables versiones con diferentes instrumentaciones. Se considera que esta es una composición teórica o didáctica dado que constituye una lección magistral del arte de escribir fugas.

El libro de Luis Sagasti nos propone un múltiple juego de relaciones y referencias. Por una parte, en una operación de intertextualidad, su título nos remite al de la obra inconclusa de Bach. Por otra, la trama del texto se estructura como una fuga musical. A la vez, la fábula cuenta la historia de una fuga, la de las figuras musicales que escapan de un pentagrama.

Hemos señalado que la obra de Sagasti dialoga con la de Bach desde su misma forma de composición, ya que el relato se construye al modo de una *fuga*. El tema que se presenta inicialmente, esto es la necesidad de escapar de un pentagrama, se reitera a lo largo del libro con algunas variaciones. En cada secuencia, los personajes aparecen en una nueva pieza musical, se encuentran con otros personajes, figuras o notas, que les informan de qué composición se trata y

los ayudan a volver a escapar; en el camino van perdiendo algunos compañeros de viaje. Así el tema inicial va siendo sometido a repeticiones y manipulaciones. Además, como *El arte de la fuga* de Bach, el de Sagasti, se presenta inconcluso ya que el destino final de *Arnoldo y Ludmila* se desconoce, aunque el narrador sugiere que en el futuro la historia de la fuga puede repetirse hasta el infinito.

El recorrido que realizan los personajes por la historia musical, como hemos señalado, no es cronológico y articula tiempos, espacios y géneros muy diversos. La música aparece, además, no solo como producto sino como producción, como emergencia de determinadas condiciones históricas, de determinadas relaciones sociales y con distintas finalidades. Las referencias a las circunstancias en las cuales cada pieza musical fue producida y ejecutada aparecen en el texto como motivo, intercaladas en la aventura. Son las mismas figuras musicales que viven en las

partituras a las que accidentalmente arriban los personajes, las encargadas de dar a conocer ciertas informaciones que funcionan, a la vez, como guiños para el lector y como invitación para indagar sobre el contexto de producción de cada obra.

¿Cuáles son las condiciones de posibilidad del arte? ¿Qué situaciones históricas permiten la emergencia de un determinado estilo? ¿Cuáles son los “rituales” de los que forman parte las composiciones? ¿Qué relaciones existen entre arte consagrado y popular? El texto nos invita a interrogarnos sobre estas cuestiones a través de referencias que operan como hilos de un tejido a deconstruir. Así funcionan: la alusión a la *Octava Sinfonía* que Schubert compuso en 1822 y cuyo carácter de *inacabada o inconclusa* constituye un enigma hasta la actualidad; la *Ofrenda musical* que Bach propuso como un acertijo para Federico II de Prusia³³; la Marcha Fúnebre que creó Chopin frente a la muerte de *alguien muy querido* y cuya solemnidad no debe ser perturbada; el canto de los esclavos que surge de los latigazos; la posibilidad de que la música pueda componerse en el mismo momento de su ejecución como en el jazz; el acto de transgresión que lleva a cabo una orquesta cuyos músicos cruzan un puente disfrazados y hasta la emergencia de una pieza que se construye a partir de la paradoja, una melodía hecha solo de silencios, la negación del arte.

Al modo de una obra musical, el libro termina con una Coda³⁴. En este apartado final, ya fuera de la trama de la narración, se listan detalles sobre las obras y los compositores, dispuestos en dos columnas. En la primera, la organización de la información sigue el orden de la trayectoria de los personajes y los datos de las fechas de composición y estreno se presentan con un estilo informativo. Pero, tal como ocurre en el primer apartado (Nota), poco a poco van irrumpiendo en el texto una serie de enunciados discordantes por su tono y contenido. La segunda columna, brinda otro tipo de informaciones referidas, estas, a la vida íntima de los compositores. A través de la ironía y el humor, se propone la ruptura del estilo solemne, presentando detalles difíciles de contrastar e incluso inverosímiles. La música y los compositores consagrados por el discurso de la historia aparecen aquí *desacralizados*. Así, nos enteramos, entre otras cosas, de que Beethoven fue capaz de comerse *catorce huevos fritos* de una sola vez; Bach que esquiaba bastante bien, una vez *se llevó por delante un pino*; Schubert jugaba *muy bien al chinchón* y *Chopin tenía olor a pata*. En el contrapunto de la información de ambas columnas, al colocar en el mismo nivel, datos *serios* y risibles, se cierra el juego que atraviesa todo el libro. La voz irónica y lúdica que va filtrando el texto es la encargada de borrar las fronteras entre arte consagrado y popular y de poner en cuestión las jerarquías que la cultura produce.

³³ Rojo (1983) se refiere a la composición de esta pieza del siguiente modo:

La visita (de Bach) había tenido lugar cuatro días atrás, y había sido largamente esperada por Federico el Grande. [] Luego de complacer a su anfitrión con una serie de brillantes improvisaciones, Bach le pidió un tema de su cosecha, con el objeto de desarrollarlo en una fuga. [] Ya de regreso a Leipzig, Bach creó, a partir del tema, la llamada Musikalisches Opfer. [] En realidad, el conjunto que hacen no solo los cánones, sino todas las piezas de la Musikalisches Opfer, constituye un vasto enigma. En el ejemplar que Bach le envió a Federico, la página precedente al primer texto musical lucía la siguiente inscripción: Regis Iusso Cantio Et Reliqua Canonica Arte Resolua, cuyas mayúsculas forman la palabra RICERCAR (buscar), nombre primitivo de la fuga, ya en desuso. (p.294).

³⁴ La Coda es una sección musical que se inserta al final de un movimiento, a modo de epílogo.

Los códigos de la fuga

El arte de la fuga es un texto múltiplemente codificado, que además tematiza y problematiza los propios códigos con los que trabaja. En este sentido, el libro se articula a partir de dos operaciones complementarias. Por un lado, explora la posibilidad de diálogo entre artes a partir de la coexistencia y superposición de sus lenguajes: el verbal, el musical y el plástico. Por el otro, explora las posibilidades de transcodificación, de traducción de un código a otro.

La primera de las operaciones mencionadas es la del diálogo. En relación con esta, el libro como objeto nos ofrece el texto verbal y el texto conformado por las ilustraciones. Por su parte, el CD nos invita a acompañar a los personajes en su huida a través del relato oral en la voz del propio autor que se superpone a las melodías del viaje. También podemos realizar nosotros mismos el recorrido escuchando solo la música de la fuga en la que se integran y dialogan las distintas obras que recorren Arnoldo y sus amigos. Escritura, pintura, voz y melodías actúan como textos que se articulan a partir de sus propias propuestas estéticas, sin reproducirse unos a otros. Con esto queremos decir que ni la música ni la imagen actúan como telón de fondo de las palabras, su función no es ilustrar exactamente el texto verbal, sino contar a su modo, los sucesos. Así, se teje la historia en forma paralela a través de las distintas artes. Las correspondencias directas están ausentes, por lo que no hay un lenguaje que se presente como subsidiario de los demás (por ejemplo, las palabras hablan de sonidos que no es posible escuchar en la musicalización).

El diálogo entre los lenguajes se completa con la segunda de las operaciones que hemos mencionado, la que consiste en la exploración de las posibilidades de traducción entre lenguajes. Los personajes viajan a través de la música, es decir, de la combinación de sonidos en el tiempo; pero también lo hacen a través del espacio, que en algunas ocasiones se presenta en la forma de un pentagrama y en otras en la de un campo de algodón o de una ciudad. Las características de cada obra musical que las figuras recorren se presentan en el texto verbal y en las imágenes, transcodificadas. En su búsqueda, el texto problematiza los límites de expresión de cada lenguaje. ¿Cómo *decir* la música con palabras? Si es verdad que, como afirmaba Borges, la música es intraducible³⁵, Sagasti parece bucear en las posibilidades de recrear sus efectos sobre quien escucha. El procedimiento que realiza el texto para introducirnos en cada pieza consiste, entonces, en provocar mediante otros lenguajes, las sensaciones que la melodía produce. Desde el texto verbal, se recurre a imágenes que apelan a distintos sentidos simultáneamente, impera la sinestesia, las metáforas y comparaciones que permiten construir un clima. Por ejemplo, cuando, al escapar de la sinfonía de Beethoven, las figuras arriban en la Ofrenda musical de Bach, se dice:

*En un momento, sin siquiera darse cuenta, las figuras **quedaron atrapadas como mariposas en una red. Eso no era Beethoven. En absoluto. De olor a tormenta nada quedaba. Se podía escuchar algo así como el mecanismo de muchos relojes.***

³⁵ “Hay una hora de la tarde en que la llanura está por decir algo; nunca lo dice o tal vez lo dice infinitamente y no lo entendemos, o lo entendemos pero es intraducible como una música []” (Borges, 1944).

*Como si viniera de la nada apareció frente a ellos una fusa. Un leve fulgor amarillo la rodeaba.*³⁶
(Sagasti, 2016, p.9)

Si la recreación de la música a través de la palabra exige la exploración en los límites del lenguaje, cuánto más lo requerirá la recreación del silencio. Recordemos que en la última etapa de su viaje los personajes llegan a una partitura muy extraña en la que no hay escrita ninguna nota musical. Para hacer frente a una imposibilidad, la de describir con palabras el silencio, se recurre una vez más a la sinestesia.

Cuando **no se escuchó nada, el espacio se volvió completamente blanco**. Blas & Blus preguntaron dónde estaban pero no lograron escuchar su propia voz.

-Hablen despacio. **Esta partitura es como un cristal**, se quebrará si siguen gritando- dijo un silencio de fusa.

Todos se movían muy lentos, como la miel cuando cae.

-¿Dónde estamos?- preguntó un silencio de negra a un silencio de blanca.

-Esta obra se llama 4 33. La compuso John Cage. Aquí solo hay silencio. Nadie va a ejecutarlos, nunca, aunque los vea. (Sagasti, 2016,p. 23)

El clima que genera la música es recreado también desde las imágenes que no configuran escenas claramente identificables sino ambientes contruidos a partir de los tonos, las líneas y las distintas texturas. Las figuras aparecen representadas por formas en espiral que transitan de una página a otra, entrelazadas con diferentes objetos dispersos, cuyo destino es reunirse en la página final.

Con referencia a las ilustraciones, afirma Víctor Dupont (2016):

Por su parte, Ana Sanz Durán, la encargada de las acuarelas, trenza imágenes alrededor de las letras: las ilustraciones son delicadas y, a su vez, tienen una unión de bucles. Vemos compuestos de animales, elementos, instrumentos, sombrero, plumas. Pero llama la atención una curiosa insistencia en las formas anilladas, en los espirales (otra recurrencia en la obra de Sagasti), los rizos, los caracoles. Poéticas de la trenza o de los nudos. Acuarelas para enroscar. Los dibujos flotan en las hojas, pero suelen anudarse - a veces- en los propios cuerpos ilustrados: una serpiente con cabeza de tucán y cola de caracol (¿o caracol-tucán?), un saxo con boca de pájaro carpintero. En ocasiones, se enroscan con el paisaje del fondo: arbolitos trenzados con las serpientes-pájaro en sus colas de caracol. (p.2).

Los personajes se ven empujados a emprender su fuga a partir de un problema de interpretación causado por la polisemia. Arnoldo se espanta cuando se entera de que las notas serán ejecutadas y la doble posibilidad de significación de esta palabra (como interpretación musical y como muerte) genera toda la aventura de los héroes. El mismo juego está planteado con otra serie de términos como *fuga* (género musical/ huida o escape), *marcha* (tipo de composición asociada al mundo militar/ forma de desplazamiento), *clave de sol* (signo musical/ estrella que ilumina y permite *despejar la bruma*), *negras* (figuras musicales/mujeres africanas), *si* (nota musical/ conjunción afirmativa).

³⁶ En todos los casos la negrita es nuestra.

Pero mucho más allá de constituir solo un recurso de juego verbal, el problema de la ejecución de la música plantea una paradoja que se presenta sin resolución en el texto ¿es el momento de la interpretación de la obra el de la “muerte” de los héroes?

Los personajes se presentan como figuras musicales porque no tendrán un lugar preciso en un pentagrama, si lo tuvieran serían notas necesariamente fijadas en un determinado tono. Mientras la ubicación espacial las determina a adoptar una identidad, fuera del pentagrama vuelven a ser figuras, es decir, ritmo, duración, tiempo. La opción por la fuga de los personajes es una rebelión contra esa determinación, una decisión por la libertad, una búsqueda de construcción de una identidad que no surge de una voluntad externa sino de una autodeterminación.

Pero las figuras son a la vez signos y esto podría hacernos pensar que, en tanto tales, no están amenazados por la ejecución ya que perduraran en su condición de notación, de *escritura* y serán actualizados cada vez que la pieza sea tocada. Sin embargo, son también sonidos o silencios y para ellos la ejecución puede ser el fin, si se considera que cada interpretación de una obra es única e irrepetible. El conflicto está centrado, entonces, en la transición entre la figura / nota y el sonido, entre el signo y su referente. Queda así, finalmente planteado el problema del signo, de la representación.

Como en círculos concéntricos, el texto nos invita a profundizar cada vez más la indagación, desde el diálogo entre lenguajes, atravesando por la posibilidad de traducción entre códigos, arriba finalmente a un problema que ha desvelado a los filósofos desde la antigüedad, el problema del signo.

CONCLUSIÓN

Como afirmábamos en el comienzo de este trabajo, existen algunos libros cuyas propuestas estéticas de gran complejidad funcionan como una puerta de ingreso a otros textos y al mundo de la literatura, *los libros que enseñan a leer literatura*. *El arte de la Fuga* de Luis Sagasti es, sin dudas, uno de ellos. Pero en este, el autor multiplica la apuesta, no solo invita a explorar otros textos literarios sino también otras artes. La propuesta interroga los principales problemas del arte, algunos de los cuales hemos tratado de analizar aquí. El texto nos mueve a pensar sobre: los límites de los códigos, la posibilidad de traducción entre lenguajes, la fuente de la inspiración, las condiciones de emergencia del texto artístico, las relaciones sociales de las que participa y sus funciones históricas y culturales, las relaciones entre arte consagrado y popular, y hasta el problema del signo y la representación. La historia de los héroes, figuras musicales, es el *punto de fuga* en el que convergen todas estas líneas y es, a la vez, una apuesta por la búsqueda de la identidad, una apuesta, en fin, por la libertad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borges, J. L. (1944). *Ficciones*. Buenos Aires: Sur.

Carranza, Marcela. “La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura”. En *Imaginaria* N° 181; Buenos Aires, 24 de mayo de 2006. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>

- Dupont, V. (2016). “¿Hay vida más allá del pentagrama?” En *El Anartista*. Recuperado de <http://www.elanartista.com.ar/hay-vida-mas-alla-del-pentagrama/>
- Rojo, A. B. (1983). “El camino de Santiago” de Alejo Carpentier y el “Canon Perpetuus”, de Juan Sebastián Bach: Paralelismo estructural. *Revista Iberoamericana*, 49(123), 293-322.
- Sagrillo, S. (Dir.) (2011). *Los jóvenes y la literatura*. Mendoza: INFOD.
- Sagasti, L. (2016). *El arte de la fuga*. Buenos Aires: Ediciones Treinta y Seis.
- Silva-Díaz, M. C. (2006). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Soler, J. (1980). *Fuga, técnica e historia*. Madrid: Antoni Bosch Editor.

EL NIÑO ANTE LA MUERTE: UNA MIRADA DESDE LA LITERATURA INFANTIL EN EL CUENTO “COMO SI EL RUIDO PUDIERA MOLESTAR”, DE GUSTAVO ROLDAN

María Eugenia Quinteros

mery.eugeq@hotmail.com

María Cristina Brizuela

cristina_brizuela@hotmail.com

Facultad de Filosofía Humanidades y Arte

Departamento de Letras

Universidad Nacional de San Juan

Aspiro a escribir textos donde la cantidad de años que tenga el lector no sea más que un accidente como el verano o la lluvia o el frío.

Gustavo Roldán

Resumen

El presente trabajo aborda la postura del niño ante la muerte. El concepto de “muerte” es abstracto y su comprensión depende de cada cultura. La realidad de la partida de un ser querido es difícil de aceptar, pues el niño aún no entiende que esto es irreversible y universal. Para él, este concepto solo cobra sentido cuando alguien a quien conoce, frecuenta o quiere de pronto desaparece. Toma conciencia por primera vez en el momento específico en el que alguien muere. Su reacción puede expresarse a través de una serie de preguntas: ¿qué quiere decir muerto? ¿Dónde está el ahora? La curiosidad que se presenta en el niño ante esto es un problema que resulta difícil de manejar, ya que se está tratando de comprender un concepto abstracto en términos muy concretos, sus interrogantes apuntan hacia aspectos específicos y las respuestas acrecientan su ansiedad. Gustavo Roldán, en el cuento “Como si el ruido pudiera molestar”, da varias respuestas a estos interrogantes mediante el “consuelo de lo vivido”, dejando ante la indeterminación de la muerte la respuesta concreta de la experiencia obtenida. Este hecho se le presenta al niño/lector en el cuento abriendo la posibilidad de una comprensión que lo hace consciente del misterio que le rodea. Esto lo prepara además para gestar la capacidad de maravillarse ante la poesía del mundo y del universo.

Palabras clave: Literatura- Lectura- Niños- Muerte- Sugerencias

INTRODUCCIÓN

“Como si el ruido pudiera molestar” es una historia de Gustavo Roldán incluida en el libro del mismo nombre. Consta de seis cuentos cortos en los que el autor recupera la oralidad dormida de nuestra tierra, a través de narraciones con animales. Reelabora cuentos populares y otros de su propio imaginario, imprimiendo a sus personajes ciertos valores prototípicos de la otra cultura, la no oficial. Por eso aparecen todos los animales que conocen los chicos del campo, del monte y algunos de la ciudad: el zorro, el sapo, el tatú, el coatí, la paloma y los pequeños bichos colorados, pulgas y piojos también. En ese mundo aparece la muerte, como parte de la vida, después de haber jugado, peleado y amado y con esta, las temáticas de la humanidad toda. Utiliza diálogos escuetos, dentro de una narrativa lineal, matizándola pendularmente con descripciones poético-ambientales.

El cuento es un texto conmovedor donde se naturaliza la muerte como un hecho más de la vida, como el último paso después de una existencia plena y feliz que tuvo el tatú carreta que es quien lo protagoniza. A pesar de que es un texto para chicos, introduce en este mundo un concepto “adulto” como es el tema de la muerte; lo aborda con honestidad y sin golpes bajos utilizándolo como materia para hablar y explicar a los más chicos.

Es un tema que despierta sentimientos de temor, tristeza y angustia en la mayoría de las personas, significa el final de nuestra existencia. Esto implica que somos seres finitos, al igual que el resto de los seres vivos. Ante la muerte, hay dolor, un dolor que requiere ser expresado y manifestado para llegar a la etapa de aceptación. Este proceso es el que vivencian los animales en el transcurso del relato.

La realidad de la partida de un ser querido es difícil de aceptar tanto para los adultos como para el niño aunque él aún no entiende que esto es irreversible y universal, es decir que todos debemos morir. Para él, este concepto solo cobra sentido cuando alguien a quien conoce, frecuenta o quiere, de pronto, desaparece. Toma conciencia por primera vez en el momento específico en el que alguien muere. Su reacción puede expresarse a través de una serie de preguntas: ¿qué quiere decir muerto?, ¿dónde está el ahora?, ¿podes hacer que viva de nuevo? La curiosidad que se presenta en el niño ante esto es un problema que resulta difícil de manejar, ya que se está tratando de comprender un concepto abstracto en términos muy concretos, sus interrogantes apuntan hacia aspectos específicos y las respuestas acrecientan su ansiedad.

La muerte en el cuento *Como si el ruido pudiera molestar*

El cuento narra los minutos finales de la vida del viejo tatú carreta. Está a punto de morir rodeado de toda su familia y los amigos del monte: el sapo, el piojo y la iguana. Los espectadores más sorprendidos de este momento son los animales-niños que no habían oído hablar nunca de la muerte. El sapo es el encargado de hacerles entender este concepto tan abstracto que implica la desaparición del ser querido. Lo hace mediante el repaso por la vida plena del tatú justificando que al final de una existencia larga y llena de experiencias, la muerte es algo natural.

“Como si el ruido pudiera molestar” trata de responder a los interrogantes que se le presentan al niño en el momento de enfrentarse al fallecimiento de otro mediante el “consuelo de lo vivido”, dejando ante la indeterminación de la muerte la respuesta concreta de las experiencias vividas. Este hecho se le presenta al niño/lector abriendo la posibilidad de una comprensión que lo hace consciente del misterio que lo rodea, de modo que empiece a sentir más asombro y tenga ante la incertidumbre la capacidad de maravillarse.

Y les contó que todos los animales viven y mueren. Que eso pasaba siempre, y que la muerte, cuando llega a su debido tiempo, no era una cosa mala (Roldán, 2016, p.7).

La literatura infantil y juvenil es sobre todo una narración de hechos y de palabras, y no un relato de pensamientos y sentimientos en donde tienen cabida las digresiones del narrador o de los personajes. Principalmente, se cuenta qué hacen y dicen los personajes a través del discurso directo. En este relato, el narrador, la persona verbal a través de la cual se ejerce el acto de contar (Andruetto, 2009), es un narrador omnisciente que finge cederles la palabra a los personajes para que estos se expresen libremente. Se establecen así dos niveles: el del narrador y el de los personajes, que se traducen en dos niveles de lenguaje. Dado que en este cuento muchos tienen una edad similar a la del narratorio, el uso del discurso directo permite la imitación del lenguaje utilizado por él.

- ¡Eh, don sapo! -Dijo en voz baja un monito-. ¿Qué le pasa a don tatú? ¿Por qué mi papá dice que se va a morir?

-Vamos, chicos -dijo el sapo-, vamos hasta el río, yo les voy a contar. (Roldán, 2016, p.7).

Para referirnos al espacio, debemos comenzar estableciendo que el espacio literario es un espacio verbal. Es decir, que en la literatura es una construcción mental derivada de las imágenes que suscitan las palabras, de manera directa o indirecta, a través de procedimientos estilísticos y recursos retóricos. En tanto construcción verbal, está “semantizada”, contiene en sí misma la significación que le da el narrador (Lotman, 1993).

En el caso de este relato es posible aplicar la categoría de cronotopo, la cual implica “la conexión esencial de las relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura” (Bajtín, 1989, p.237). Es decir, el cronotopo es la unidad espacio-tiempo, indisoluble y de carácter formal expresivo. Es un discurrir del tiempo, densificado en el espacio; y del espacio en el tiempo, donde ambos se interceptan y se vuelven visibles y apreciables desde el punto de vista estético. Los cronotopos para Bajtín tienen una importancia semántica, son centros organizadores de los acontecimientos del relato, permiten la narración del suceso ya que son el vehículo de la información narrativa. En este caso, el autor propone una sincronización espacio - temporal en la que crea, mediante la llegada del viento, una detención del tiempo:

Fue como si el viento hubiera comenzado a traer las penas () Las nubes que trajo el viento taparon el sol. Y el viento se quedó quieto, dejó de ser viento y fue un murmullo entre las hojas, dejó de ser murmullo y apenas fue una palabra que corrió de boca en boca hasta que se perdió en la distancia. (Roldán, 2016, p.8).

Aquí tiene lugar a la muerte del personaje; la muerte detiene el tiempo e impregna de dolor el espacio del monte:

Ahora todos lo sabían: el viejo tatú estaba a punto de morir (Roldán, 2016, p.8).

El espacio elegido por el protagonista para culminar su existencia es su cueva:

¿Qué está pasando que hay tanto silencio? -preguntó el tatú con esa voz que apenas se oía-. Creo que ya se me acabó la cuerda. ¿Me ayudan a meterme en la cueva? (Roldán, 2016, p.9).

La cueva se presenta como símbolo de seguridad y protección, es la renuncia a lo terrenal, la búsqueda del sentido de la vida y alude a la regeneración, al regreso al útero³⁷. En la cueva no hay ni ayer ni mañana, puesto que tampoco el día y la noche son en esta diferenciados, el tiempo en la cueva no existe por lo tanto este retoma su transcurrir fuera de esta; la muerte se lleva al tatú ahí adentro y el tiempo, con el viento, retorna a la acción en la que los animales, niños curiosos y tristes, se convierten en espectadores del momento.

El viento sopló y sopló, y comenzó a llevarse las penas. Sopló y sopló, y las nubes se abrieron para que el sol se pusiera a pintar las flores. El viento hizo ruido con las hojas de los árboles y silbó entre los pastos secos. (Roldán, 2016, p.9).

La acción continúa al lado del río, aquí el viejo sapo explica a los animalitos: “que era eso de la muerte”.

Los más jóvenes son alejados de la cueva, lugar en el que se hace presente la muerte y son llevados al borde del río, símbolo, al igual que el sol, de la vida, la creación y el porvenir.

El narrador establece oposiciones entre la vida y la muerte; la juventud y la vejez; el afuera y el adentro, todo en un espacio construido verbalmente por él.

Semánticamente el lenguaje utilizado por el narrador es altamente metafórico. Todos comprendemos, en mayor o menor grado, de manera intuitiva qué es una metáfora y cómo opera; la utilizamos para transmitir lo que pensamos, para dar nombre a realidades que hasta el momento no lo tienen, para exponer conceptos que no resultan claros, es decir, con una intención primordialmente didáctica, descriptiva, explicativa. La metáfora manifiesta el poder creativo y la capacidad lingüístico-comunicativa de los hablantes para expresar una situación en términos de otra. El narrador mediante el uso de un modo mimético le da la palabra al sapo. Ellos son quienes utilizan este recurso posibilitando una construcción de sentidos, de conocimientos, permitiendo un recorrido narrativo que hace posible que tanto los niños como los personajes puedan construir nuevos conceptos, sentirlos e interpretarlos, cada quien, según su propia competencia cultural. Narrador y personaje son quienes en términos concretos van a introducir en el imaginario de los pequeños el concepto abstracto de la muerte. Exaltan la construcción imaginaria y deliberadamente se sirven de ella en la metáfora. En el niño, la forma metafórica es la descripción de su juicio primario sobre el mundo. Hay *una personalización de lo inanimado*, la atribución de actos a la voluntad de las cosas. Esto les permite decir:

³⁷ Eliade, M. (2001). *El mito del eterno retorno*. Buenos Aires: Emecé.

Muchos ojos se mojaron, muchos dientes se apretaron, por muchos cuerpos pasó un escalofrío. Todos sintieron que los oprimía una piedra muy grande. (Roldán, 2016, p.10).

Ante la abstracción de la muerte y de los sentimientos que esta provoca, el narrador ha encontrado el sendero más estéticamente elaborado para decirlo en este recurso.

De esta forma, el narrador construye un *narratorio infantil* desde una posición de respeto importante, ya que según afirma la psicóloga Guadalupe Hernández en su estudio “El niño ante el impacto de la muerte de un ser querido”, se dan actitudes como la aceptación y la negación. Esta última no permite la elaboración del duelo, lo que hace que el niño no se sienta libre para llorar y expresar sus verdaderos sentimientos. En la aceptación se habla de la muerte y de los sentimientos que a partir de esta se generan permitiendo que se elabore el duelo de una forma más natural. Es mejor responder las preguntas de los niños y no evitarlas, pues a ellos les cuesta comprender el hecho de que alguien pueda hacer cosas y de pronto no hacerlas nunca más, como el tatú, que ya no peleará, no mentirá, no amará, en definitiva, ya no vivirá.

Los adultos del cuento: el sapo, la iguana y el piojo responden a las preguntas de los animalitos con absoluta naturalidad satisfaciendo su curiosidad y generando en la narración una fluidez y no una conflictividad ante el hecho inevitable de la muerte.

- Pero don sapo -preguntó una corzuela-, ¿entonces no vamos a jugar más con don tatú?
- No. No vamos a jugar más.
- ¿Y él no está triste?
- Para nada. ¿Y saben por qué?
- No, don sapo, no sabemos...
- No está triste porque jugó mucho, porque jugó todos los juegos. Por eso se va contento.
- Claro -dijo el piojo-. ¡Cómo jugaba!
- ¡Pero tampoco va a pelear más con el tigre!
- No, pero ya peleó todo lo que podía. Nunca lo dejó descansar tranquilo al tigre. También por eso se va contento.
- ¡Cierto! -dijo el piojo-. ¡Cómo peleaba!
- Y además, siempre anduvo enamorado. También es muy importante querer mucho.
- ¡Él sí que se divertía con sus cuentos, don sapo! -dijo la iguana. (Roldán, 2016, p.12).

El dejar fluir las lágrimas y la tristeza es lo más natural y real. La imposibilidad de llevar a cabo estas acciones produce confusión sobre el significado de la muerte y hace más problemático el modo de afrontar pérdidas sucesivas.

Muchos hijos y muchísimos nietos tatucitos miraban con una tristeza larga en los ojos. [...] Al piojo, que estaba en la cabeza del ñandú, se le cayó una lágrima, pero era tan chiquita que nadie se dio cuenta”. (Roldán, 2016, p.12).

El narrador desafía constantemente al narratario a la construcción del pasado del personaje para que funcione como medio de aceptación del fin de la existencia. De esta forma, el autor, mediante lo concreto de la experiencia acerca a los niños a la abstracción de la muerte.

Si un niño vive con la verdad aprende a afrontar la vida y una de las verdades que se debe transmitir es que la muerte forma parte de esta. Así el viejo sapo ante la partida del tatú carreta da a los niños el consuelo mediante sus respuestas sencillas y apropiadas que ayudan a la comprensión del misterio de la muerte.

CONCLUSIÓN

A modo conclusión, parafraseamos a un filósofo hindú que sostiene que todos los niños están interesados en la muerte dado que es una de las curiosidades más naturales. Pero, a veces en lugar de responderles, puesto que todas las respuestas serán falsas, decimos que no sabemos, que ya veremos cuando nos muramos. La muerte es una de las cosas que no se puede decir nada excepto una: que regresamos a casa, volvemos al mismo lugar de donde hemos venido. Es como si un pájaro entra en una habitación por una ventana, aletea durante unos segundos y escapa por otra al exterior. Nosotros solo sabemos del pájaro cuando está en la habitación. No sabemos de dónde viene; no sabemos adónde va. Lo único que conocemos es ese pequeño lapso de tiempo mientras el pájaro estaba en el interior de la habitación y nos iluminó con su existencia, sus colores, su aleteo.

Finalmente, quisiéramos realizar algunas sugerencias para el tratamiento de la literatura para niños y jóvenes.

El abordaje de este texto se realiza pensando a los sujetos todos (niños, niñas y jóvenes en general) como sujetos discursivos, capaces de producir y comprender totalidades, significaciones íntegras. En este momento se ha ampliado el concepto de aprendizaje vinculado solo a la escuela. Los más variados contextos exigen de los sujetos habilidades para realizar construcciones significativas y no la recepción y repetición de datos enciclopédicos. Es necesario un análisis crítico, además de una mirada interdisciplinaria, de los textos literarios destinados a la educación, para que docentes y alumnos sean dueños de eso que se lee, para cuestionarlo, reformularlo o desecharlo si fuera necesario. El docente, como mediador entre el objeto de estudio y los destinatarios, tiene la obligación de brindar estrategias de apropiación del saber así como también darles a los niños y adolescentes la posibilidad de convertirse en productores de textos poéticos. La lectura es la clave que permite a los sujetos insertarse en la corriente discursiva social, encontrarse con otros lectores y cooperar en la construcción de sentidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Eliade, M. (2001). *El mito del eterno retorno*. Buenos Aires: Emecé.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus
- Lotman, I. M. (1993). La semiótica de la cultura y el concepto de texto. *Escritos. Revista del Centro de Estudios del Lenguaje*, 9, 15-20.
- Roldan, G. (2016). *Como si el ruido pudiera molestar*. Buenos Aires: Editorial Norma.

BIBLIOGRAFÍA

- Lluch, G. (2004). *¿Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles?* Bogotá: Editorial Norma
- Picallo, X. y Araujo, S. (2013) *Espacio y literatura: cómo se trabaja el espacio en la teoría literaria*. Recuperado de www.narrativasdigitales.com/2013/07/02/espacioylit/

UN ACERCAMIENTO COGNITIVO A LA COMPETENCIA INTERTEXTUAL EN LA LECTURA LITERARIA

Jorge Roberts

jroberts242004@yahoo.com.ar

Instituto de Lectura y Escritura
Facultad de Educación
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

Las investigaciones recientes sobre lectura literaria indagan acerca de los procesos psicológicos que ocurren en la mente del que lee. Vale decir que abren una nueva perspectiva que se centra en los aspectos cognitivos de los lectores. Uno de esos procesos es la intertextualidad. Este término fue acuñado por Julia Kristeva en 1969, para referirse a la relación que existe entre dos o más textos. Si bien durante el siglo XX se desarrolló este concepto y algunos autores incluso propusieron modelos, los análisis más frecuentes de intertextualidad se limitan a una perspectiva textual a partir de la cual se deducen las intenciones del autor. Esto implica tomar las alusiones y citas que aparecen en la superficie textual y remitirse a las obras a las que envían y así establecer significados que supuestamente previó el autor. Con el desarrollo de la perspectiva cognitiva, aparecen algunos estudios que no solo se centran en la intertextualidad como un elemento relevante de la estructura textual, sino que también cambian su enfoque de análisis para centrarse en el lector. Esto implica analizar cómo los lectores establecen vínculos entre su lectura y otros textos y cómo esas relaciones les permiten construir significados. Inscripto en esta última vertiente, en este trabajo me propongo desarrollar el concepto de intertextualidad como una competencia, esto es un conocimiento que desarrollan los lectores adultos competentes que les permite vincular el texto que está leyendo con otros textos. Para ello intentaré responder a tres interrogantes: en primer lugar, saber cuál es el grado de importancia que asigna el lector adulto competente, durante el proceso de lectura, a estas señales que propone el texto. En segundo lugar, determinar si, además, establece otras asociaciones provenientes de su enciclopedia y bagaje cultural, independientemente de las que propone el texto. Por último, comprobar si las relaciones que son producto de esta competencia provocan en la mente del lector representaciones y significados que no están en la obra y que lo llevan a reorganizar la comprensión del texto. Para contestar estas preguntas partiré de desarrollos recientes acerca de intertextualidad y cognición, así como también aportes de la Lingüística Cognitiva, tales como la Teoría Léxico Conceptual y los Modelos Cognitivos. Me basaré en conceptos de Psicología del Lenguaje tales como el lenguaje visto como facultad, las nociones de estructura, proceso y representación y el concepto de inferencia. Finalmente y para constatar cómo se dan estos procesos en los lectores concretos, analizaré un corpus de registros de lectura de la novela *El curioso incidente del perro a medianoche* de Mark Haddon, realizado a la manera de un “fluir de la consciencia”. Este corpus pertenece al proyecto de investigación “La lectura literaria como proceso socio cognitivo”, dirigido por el doctor Daniel Israel.

Palabras clave: Lectura - Cognición - Intertextualidad - Competencia

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones recientes sobre lectura literaria indagan acerca de los procesos psicológicos que ocurren en la mente del que lee. Vale decir que abren una nueva perspectiva que se centra en los aspectos cognitivos de los lectores.

Uno de esos procesos es la intertextualidad. Este término fue acuñado por Julia Kristeva, en 1969, para referirse a la relación que existe entre dos o más textos. Si bien durante el siglo XX se desarrolló este concepto y algunos autores incluso propusieron modelos, los análisis más frecuentes de intertextualidad se limitan a una perspectiva textual a partir de la cual se deducen las intenciones del autor. Para dar cuenta de la discusión acerca de cómo se da la intertextualidad desde un enfoque que denomino “textual”, haré una breve síntesis del pensamiento de seis autores considerados como referentes por la crítica.

Con el avance de la perspectiva cognitiva aparecen algunos estudios que cambian su enfoque de análisis para centrarse en el lector. Esto implica analizar cómo los lectores establecen vínculos entre su lectura y otros textos, y cómo esas relaciones les permiten construir significados. He tomado tres trabajos que muestran estos desarrollos.

Inscrito en esta última vertiente, en este trabajo me propongo analizar el concepto de intertextualidad como una competencia, esto es un conocimiento que desarrollan los lectores adultos competentes que les permite vincular el texto que está leyendo con otros textos. Para ello intentaré responder a tres interrogantes: en primer lugar, saber cuál es el grado de importancia que asigna el lector adulto competente, durante el proceso de lectura, a estas señales que propone el texto. En segundo lugar, determinar si, además, establece otras asociaciones provenientes de su enciclopedia y bagaje cultural, independientemente de las que propone el texto. Por último, comprobar si las relaciones que son producto de esta competencia provocan en la mente del lector representaciones y significados que no están en la obra y que lo llevan a reorganizar la comprensión del texto.

Finalmente, y para constatar cómo se dan estos procesos en los lectores concretos, analizaré un corpus de registros de lectura de la novela *El curioso incidente del perro a medianoche* de Mark Haddon.³⁸

Intertextualidad como perspectiva textual

Puesto a definir y pensar en qué consiste la intertextualidad y cómo puede analizarse este campo en los textos, aparecen complicaciones y posiciones en la crítica en las que no hay total acuerdo.

El término “intertextualidad” surge de un artículo publicado por Julia Kristeva en la revista *Critique* sobre el pensador soviético Mijaíl Bajtín, hasta ese momento desconocido en occidente. Si bien la preocupación por las relaciones entre textos data de la antigüedad (ya entonces surgieron vocablos que se referían a este fenómeno como “parodia” o “travesti” entre otros), el éxito

38 Este corpus pertenece al proyecto de investigación “La lectura literaria como proceso socio cognitivo”, dirigido por el doctor Daniel Israel. Instituto de Lectura y Escritura. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo. SECYTP (2013-2016)

inmediato del nuevo término, surgido un poco por casualidad, demuestra que con él Kristeva iluminó una problemática que no había tenido abordaje en la teoría literaria contemporánea (Navarro, 1997).

En este apartado nos proponemos dar cuenta de la intertextualidad desde el punto de vista del texto, como “un mosaico de citas” para usar la frase que utilizó la propia Julia Kristeva (1981). Partimos desde esta perspectiva que tuvo vigencia en el siglo pasado para diferenciarla del enfoque cognitivo que surge a partir de los años dos mil. Para analizar la intertextualidad en cuanto al texto tomaremos seis críticos que consideramos referentes sobre el tema, ya sea porque lo analizaron como componente específico del hecho literario o porque son citados en una amplia gama de artículos y estudios que abordan la intertextualidad entre autores y entre obras concretas. Ellos son: Mijaíl Bajtín (1986), Julia Kristeva (1966), Roland Barthes (1987), Jonathan Culler (2000), Michel Riffaterre (1983) y Gerárd Genette (1989).

El término que acuñara Kristeva en la década del '60 tiene su precedente en dos conceptos que el crítico ruso Mijaíl Bajtín desarrolló en la primera mitad del siglo XX: el dialogismo y la polifonía. Estos términos aparecen equiparados por la crítica, pero Bajtín designó con ellos dos realidades bien diferentes (de la Linde, 1997).

La unidad que propone Bajtín para los estudios discursivos es el *enunciado*. El enunciado es una manifestación lingüística expresada por un sujeto en permanente relación e interacción con otros enunciados y orientado hacia el interlocutor.

La característica fundamental del enunciado bajtiano es ser un acto bilateral. Es una construcción realizada entre dos personas, hablante y oyente. Por lo tanto no está determinado solo por quien enuncia, sino que esta determinación corresponde también a quien va dirigido (Bajtín, 1986). En cualquier enunciado concreto, el que enuncia y el destinatario se encuentran inmersos en una situación de comunicación que les interesa a ambos. Por esta razón quien enuncia adecua el enunciado con los elementos que considere pertinentes para lograr sus objetivos comunicacionales respecto del receptor. Este, en la interacción, genera respuestas que alimentan las evaluaciones del productor para otros enunciados. Para Bajtín, en definitiva, el destinatario es tan determinante en la construcción del enunciado como quien lo produce. A esta característica del enunciado en cuanto que se orienta y está indisolublemente unido a su destinatario, Bajtín la denominó “carácter dialógico”. El dialogismo es una propiedad constitutiva de todo enunciado.

Sin embargo, deben distinguirse los conceptos de *dialogismo* y *polifonía*. Si bien algunos autores utilizan estos términos como sinónimos, se desprende de la lectura de las obras de Bajtín que los concibió como fenómenos distintos. El crítico ruso utilizó el término “polifonía” para referirse a una característica que encontró en una serie de textos literarios, específicamente en la obra de Dostoievski, en la que reconoció la existencia de varias voces que hablan simultáneamente y ninguna de estas es preponderante por sobre las demás (de la Linde, 1997).

En su ensayo de 1966, “La palabra, el diálogo y la novela”, recopilado más tarde en el libro *Semiótica 1*, Julia Kristeva rescata algunos conceptos del pensamiento de Bajtín que le servirán para construir su propia teoría sobre la intertextualidad. A partir del dialogismo bajtiano, Kristeva

subraya que la estructura literaria no es una organización estática sino que se elabora en relación con otras estructuras literarias, constituyendo así un sistema dinámico de significado. Con estas afirmaciones confrontó el pensamiento estructuralista de la época que concebía el texto como un universo cerrado. De este modo, concluye que el texto literario “no tiene un sentido fijo, sino que es un cruce entre varias superficies textuales, una intertextualidad” (Kristeva, 1981). Para ella el texto conforma un sistema de signos en el que participan varios actores: el escritor, el destinatario, los textos anteriores y el actual. Siguiendo a Bajtín considera que el autor reescribe en el texto la historia y el ámbito social que lo rodea, de modo tal que se produce una confrontación entre varios sistemas de signos.

El filósofo, crítico y ensayista francés Roland Barthes postuló en 1968 la muerte del autor en un célebre ensayo que lleva ese título. Cuando se cita su pensamiento, la crítica muchas veces se ha quedado con la estridencia de esta afirmación sin establecer cuáles fueron los fundamentos que tuvo para llegar a esta. Para él, el lenguaje no es un instrumento, no es el lujoso decorado de una realidad social que es distinta de él. El lenguaje es el ser en sí mismo (Barthes, 1987). Por lo tanto no se lo puede concebir al hombre separado de él. El lenguaje define al hombre y no al contrario. Por estas razones, Barthes concluye que nadie puede atribuirse la creación de algo que es sustancial a la humanidad y que conforma intrínsecamente su propio ser. La perfección de la lengua, entonces, se apoya en una multiplicidad de voces, de citas, que conviven en una polifonía musical. El lenguaje es ese lugar de encuentro en que todos aportan y por eso mismo no puede pertenecer a nadie en particular. En consecuencia el autor (para Barthes sinónimo de individuo endiosado por la cultura capitalista y racionalista) no puede tener cabida. Es un tejido universal del cual el autor toma una parte para concretar su obra. El texto (como resultado del lenguaje) es un espacio plural donde se conjuga un tejido de citas que dialogan y se oponen de manera polifónica y son el resultado de múltiples fuentes culturales. Se produce entonces una intertextualidad (Barthes, 1987).

Entre los críticos norteamericanos que analizan la intertextualidad hemos tomado los aportes de Jonathan Culler. El catedrático de Cornell desarrolla su teoría en torno a cuáles son las características de un texto literario y por qué es importante determinarlas. En este marco observa que la intertextualidad es un componente esencial de lo que denomina literariedad y que cuando aparece en un texto demanda una actividad interpretativa del lector que es imprescindible para construir el significado textual (Culler, 2000).

El francés Michael Riffaterre (1983) propone dos lecturas para la interpretación del texto. Una primera lectura mimética y una lectura hermenéutica posterior donde la intertextualidad cobra una importancia vital. Las lecturas que las personas han realizado durante su vida tienen como resultado la conformación de una competencia lingüístico-literaria que se pone en juego en la interpretación. Para él, la intertextualidad se desarrolla entre el texto presente y todos los textos que ha leído el lector y que conforman su bagaje cultural. Apelar a estas lecturas le permite realizar una interpretación cabal del texto presente.

Finalmente, el prestigioso semiólogo francés Gérard Genette (1989) fue quien sistematizó la intertextualidad formulando cinco categorías que, a su juicio, abarcan las posibles relaciones

entre los textos. La primera de estas es la intertextualidad que es la copresencia entre dos o más textos. La paratextualidad se refiere a “títulos, subtítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, notas al margen, a pie de página, notas finales, epígrafes, ilustraciones, sobrecubiertas, fajas, todo aquellas señales accesorias y distantes del todo formado por una obra literaria” (Genette, 1989, p.10). La metatextualidad es la relación que un texto establece con la crítica que se hace de este. Por architextualidad entiende la relación taxonómica que un texto mantiene con el género al que pertenece. Por último, la hipertextualidad es la relación de un texto B, denominado *hipertexto*, con un texto A que es anterior, denominado *hipotexto*. El hipotexto es el origen y el derivado es el hipertexto.

La influencia de Genette fue decisiva en la crítica posterior no solo porque estas categorías se impusieron, sino porque la intertextualidad ya no fue considerada como una relación del texto con la cultura donde está inserto (tal como lo pensó Kristeva), sino como un vínculo explícito con otros textos propuesto por el autor (Genette, 1989).

Intertextualidad como perspectiva cognitiva

En los últimos años los estudios sobre intertextualidad se han centrado en un enfoque cognitivo. Esta perspectiva se posiciona fundamentalmente en el lector y específicamente en sus procesos mentales de lectura e indaga acerca de cómo el lector establece vínculos entre el texto que está leyendo y su bagaje cultural.

Para dar una muestra, he tomado tres autores cuyos trabajos son representativos: van Heerden (2008), Panagiotidou (2012) y Ahmadian (2013).

En su trabajo “Intertextuality reinterpreted a cognitive linguistic approach with specific reference to the conceptual blending”, Chantelle van Heerden (2008) investiga procesos cognitivos integrales para la lectura intertextual, llegando a la conclusión de que hay un proceso para esta actividad que tiene como base una fusión conceptual en la mente del lector. Este proceso se produce entre la lectura actual y el bagaje literario que posee el sujeto. Para esta autora el proceso intertextual es cognitivo, creativo y dinámico. Esto implica que los significados que el lector construye desde la intertextualidad dependen del contexto en el cual aparece y no puede ser estudiado aislado de él. Desde el punto de vista cognitivo, la intertextualidad no se entiende sin el aporte del lector.

María Eirini Panagiotidou (2012), catedrática de West Chester University, ha propuesto una aproximación cognitiva a la intertextualidad, basándose en desarrollos recientes de la lingüística cognitiva para establecer cómo los lectores construyen enlaces intertextuales y cómo esta construcción afecta su experiencia de lectura. Parte de dos conceptos clave que están estrechamente relacionados. En primer lugar, la “postura literaria”. Para ella el lector cuando lee un texto literario asume una postura cognitiva específica que le permite reconocer información propia de estos textos, como los géneros literarios o el lenguaje metafórico, como así también relacionarlos con sus experiencias previas, que incluye el conocimiento de otros textos. La postura literaria permite la activación de “escenarios intertextuales”, que es el otro concepto en que se

apoya su teoría. Estos escenarios se conforman a partir de los conocimientos intertextuales del lector combinados con elementos textuales específicos.

Las características básicas de estos escenarios son su bidimensionalidad y la textura. La bidimensionalidad se refiere al hecho de que los escenarios están compuestos por los elementos textuales y el conocimiento intertextual. El conocimiento intertextual es un conocimiento muy especializado y tiene que ver con la experiencia de cada individuo (nivel de educación, preferencias personales, lecturas, etc.). El texto, en cambio, es una entidad estática a la que acceden todos los individuos por igual y son independientes de quién se aproxima a ellos. Su existencia es una precondition para que emerjan los escenarios intertextuales, ya que no pueden activarse sin pistas textuales. Sin embargo lo que cambia en el caso de la intertextualidad es que diferentes frases y palabra atraerán la atención del lector y actuarán como disparador para diferentes tipos de conocimientos intertextuales. Consecuentemente sugiere que, a pesar de su importancia, el texto asume un rol secundario permitiéndole al individuo ocupar una posición prominente. Es el conocimiento previo del individuo (“background knowledge”) el que determina la posible conexión intertextual (Panagiotidou, 2012).

La otra característica, la textura, se refiere al medio para determinar los escenarios y los posibles efectos en los procesos de lectura. Para determinar la textura, la catedrática inglesa propone cuatro criterios:

A - Textualidad: se refiere a si la activación del conocimiento intertextual resulta de un elemento del texto que puede ser precisado por los lectores o si es el resultado de un efecto de mayor escala que el texto provocó en ellos.

B - Especificidad: tiene que ver con el resultado de la lectura. Determina si el conocimiento intertextual generado está estrechamente relacionado a un texto literario específico que los lectores han encontrado previamente o si el lector es incapaz de identificar un texto y se queda con una vaga sensación de familiaridad.

C - Resonancia: se refiere al efecto que la activación del conocimiento intertextual tiene sobre el lector. Específicamente designa si el efecto es prolongado o momentáneo.

D - Granularidad: se refiere al detalle del conocimiento intertextual que es activado, es decir si el lector es capaz de rescatar elementos muy específicos, como palabras o frases concretas o si establece vagas similitudes que solo relacionen remotamente al texto con la activación del conocimiento intertextual.

Un aporte fundamental de este estudio es que tanto la resonancia como la granularidad se apoyan sobre los mecanismos cognitivos de los lectores y sus redes de asociaciones, y pasan a un segundo plano el texto que les dio origen, lo que da pie a las conclusiones de mi trabajo.

Por su parte, Moussa Ahmadian y Hooshang Yazdani (2013) publican un estudio en el Journal of Educational and Social Research en el que se proponen averiguar si el conocimiento o consciencia intertextual de un texto literario (consciencia sobre los elementos intertextuales y su función) puede tener algún efecto en la lectura e interpretación de ese texto. Para ellos hay dos tipos de intertextualidad: intertextualidad del texto y autor e intertextualidad del lector. La primera se

centra en el texto en sí mismo y en los análisis para descubrir los elementos textuales de otros textos que influyen en el actual; la segunda considera que los conocimientos previos del lector y su experiencia de lectura afectan su comprensión, interpretación y el significado que pueda construir.

Estos investigadores se plantearon la hipótesis de que la consciencia intertextual tiene efectos positivos en la lectura literaria y para demostrarlo llevaron a cabo la siguiente experiencia. Tomaron un grupo de estudiantes universitarios de literatura y le dieron a leer dos obras con un alto contenido intertextual (*El joven Brawn* de Hawthorne y *El camino de Colono* de Forster). Se les realizó un pretest con preguntas de comprensión. Posteriormente se les dio un entrenamiento de seis semanas sobre diferentes modelos de análisis de intertextualidad. Finalmente se les dio a leer las obras mencionadas.

Esta investigación llegó a dos conclusiones muy importantes: en primer lugar, la comparación entre las dos lecturas (pre test y post test) muestran significativas diferencias. Tales diferencias indican que la consciencia intertextual (adquirida en este caso mediante clases) juega un rol importante y es efectiva en la lectura de textos literarios. Por otra parte, los resultados no mostraron ninguna diferencia de efecto de la consciencia intertextual en la lectura de diferentes textos. Esto es, aunque las tareas de las lecturas eran diferentes (dos obras de escritores de épocas diferentes), la consciencia intertextual de los lectores demostró ser muy efectiva en ambas. Esto demuestra que aunque los textos sean diferentes y con sus propios elementos intertextuales, los procesos de consciencia intertextual y sus efectos parecen ser similares en los lectores (Ahmadian, 2013).

Constitución del corpus de análisis. Metodología

La teoría literaria ha sido históricamente reacia a emplear técnicas experimentales como parte de su arsenal. Sin embargo, el objeto “lectura literaria” obliga a la consideración de ciertas técnicas validadas dentro de la tradición cognitiva que permiten encarar el problema de investigación (Israel, 2008). El corpus en el que se basa mi trabajo, como he mencionado, pertenece al proyecto de investigación “La lectura literaria como proceso sociocognitivo”, que conduce el doctor Daniel Israel. Dicha investigación se enmarca dentro de un encuadre poco frecuentado en el mundo de habla hispana. De hecho, los trabajos específicos sobre intertextualidad desde una perspectiva cognitiva solo aparecen en inglés.

Se elaboró un corpus constituido por lecturas literarias realizadas por un grupo testigo de adultos normales competentes, de habla hispana, de ambos sexos. Los mismos son alumnos de la Cátedra Literatura de la orientación literaria de la carrera de posgrado Maestría en Lectura y Escritura, de la Facultad de Educación de la UNCuyo. Se trata de un grupo de quince lectores, dos varones y trece mujeres de entre 25 y 40 años de edad, todos con estudios de grado relacionados con la literatura.

Se les pidió que leyeran la novela *El curioso incidente del perro a medianoche* de Mark Haddon y que escribieran un diario de lectura de cada capítulo. Se les solicitó, además, que enviaran estos

registros parciales a una dirección de correo previamente asignada. Se constituyó un corpus de quince registros divididos por capítulos.

Un acercamiento cognitivo a la competencia intertextual

La primera consideración respecto del registro de lectura analizado es que no se les pidió a los lectores que tuvieran particularmente en cuenta las relaciones intertextuales, a diferencia de los trabajos citados anteriormente donde se partió de preguntas específicas de intertextualidad a partir del cuento *La casa de Asterión* de Borges (Panagiotidou, 2012) o se impartieron clases sobre el tema (Ahmadian, 2013). Por el contrario, las vinculaciones que realizaron los lectores fueron de manera espontánea.

El curioso incidente del perro a medianoche es una novela en la cual el narrador, un adolescente, investiga en su entorno quién mató al perro del vecino. Christopher presenta síntomas de autismo moderado o síndrome de Asperger (hecho nunca explicitado en la novela) y su tutora le propone que escriba una ficción con los avances de su investigación: esta es la novela que se presenta al lector. Las particularidades del relato en primera persona y la organización de la narración provocan un sondeo en profundidad acerca de las características psicológicas del narrador y por ello la novela se convierte en una fuente interesante para la exploración de la dinámica representacional del lector empírico

En cuanto a la intertextualidad, en *El curioso incidente del perro a medianoche*, aparecen tres textos literarios. El protagonista, Christopher, vincula la narración policial que está escribiendo acerca de la muerte del perro Wellington a *El sabueso de los Baskerville* de Arthur Conan Doyle. Incluso narra minuciosamente el argumento de esta novela. Aparece también la novela *Los farsantes* de Georgette Heyer, cuya referencia es simplemente que la madre la está leyendo; y por último, la maestra de Christopher menciona al pasar la novela *El corazón de las tinieblas* de Josep Conrad.

Sabemos que para la producción literaria, la intertextualidad es un recurso muy importante, pero ¿es igualmente relevante para los lectores? A partir de una larga lista de vínculos y especulaciones que estos lectores expertos y con conocimientos literarios realizan, podemos concluir que asignan un lugar destacado a la intertextualidad. Estas conexiones las establecen cuando son explícitas y con una finalidad transparente, es decir, cuando el vínculo es “declarado” (Genette, 1988), como en el caso de *El sabueso de los Baskerville*; o cuando no hay pistas evidentes para establecer una relación, como en el caso de las novelas de Heyer o de Conrad. Estas últimas alusiones no pasan inadvertidas para los lectores, aun cuando no conozcan la obra. Incluso algunos buscan fragmentos de las mismas para descubrir posibles relaciones.

En los registros de lectura nos encontramos con una forma de intertextualidad que no ha sido tenida en cuenta: las relaciones que el lector establece con otros textos independientemente de las que aparecen en la obra. Por ejemplo, un lector reflexiona acerca del significado del nombre “Christopher” y eso lo lleva a un poema de Alejandra Pizarnik; o cuando Christopher cae preso, otro lector recuerda versos de Sor Juana Inés de la Cruz.

Estas relaciones no solo se limitan a textos literarios, sino que aparecen otras formas discursivas: un lector compara a Christopher con Sheldon Cooper, protagonista de la serie televisiva *The big bang theory*; cuando Christopher reflexiona sobre la Vía Láctea, un lector recuerda el cuadro *Noche estrellada* de Van Gogh (e incluso busca la imagen del cuadro y lo coloca en el registro); otro lector tiene reminiscencias de la canción “Clandestino” de Manu Chao. Son algunos de varios ejemplos encontrados.

De las reflexiones que hacen los lectores a partir de estas asociaciones intertextuales puede arribarse a dos conclusiones: en primer lugar, estos vínculos contribuyen al placer estético que provoca la lectura cuando la asociación es con una obra que al lector le agrada. O puede provocar lo contrario, cuando la asociación es con una obra que no le gusta. En segundo lugar, estos vínculos influyen directamente en la construcción de significados. Por ejemplo, un lector considera que la madre de Christopher es superficial porque lee *Los Farsantes* de Heyer, que es una novela rosa. Sin embargo el desempeño del personaje en la novela no revela esta característica.

Los lectores que pertenecen al corpus analizado tienen formación en teoría literaria. Esto implica que activan en su lectura relaciones con categorías literarias al modo de una metalectura. Así, en los registros se encuentran reflexiones acerca de cómo se crea el humor en la novela tomando como punto de partida a Eco; o consideraciones acerca del valor de la metáfora.

Otro elemento que refuerza la creación de vínculos intertextuales es la búsqueda en Internet, facilitado en la actualidad por el uso de dispositivos como los celulares, que hacen que el acceso a la información sea inmediato. La irrupción de estas nuevas costumbres trae cambios en la forma de leer. Ahora los lectores interrumpen su lectura para buscar información y ya no dependen exclusivamente de su memoria, ni siquiera de sus conocimientos previos, para establecer relaciones entre diferentes autores y textos. Sin embargo el acceso más fluido no suple la actividad de asignar significado a los vínculos. Estos siguen estando implícitos y aquí el papel del lector es insustituible. Por ejemplo, Christopher lee el libro *Caos* de James Gleek. Un lector busca información sobre este autor, el libro y la teoría del caos. El lector concluye que hay una relación entre las aventuras que viven el protagonista y la teoría del caos.

Además, parece importante señalar que los análisis críticos que se ocupan de la intertextualidad tienen en cuenta su significado global, es decir luego de una lectura y relectura completa. Pero de los registros analizados surge que los lectores establecen las relaciones *durante* la lectura, ya que como se recordará, debían mandar sus apreciaciones cada vez que leían un capítulo.

Para concluir, caractericé este trabajo como “un acercamiento cognitivo” porque el enfoque se centra en la intertextualidad como un proceso que ocurre en la mente del lector.

Por proceso mental debe entenderse una operación que aplicada sobre un estado mental que le sirve de entrada, produce como resultado un estado mental diferente al anterior (Belinchon, 1992). Esto implica que hay un estado mental inicial (en este caso, el resultado de los significados que propone el texto) que es transformado en la mente del lector gracias a las asociaciones que hace con otros textos (que pueden ser de diferentes discursos) y que produce significado distinto del inicial.

También esta actividad mental puede considerarse como una “competencia” en base a la concepción chomskyana de que la actividad lingüística solo puede explicarse en referencia a un conocimiento representado en la mente del hablante (Chomsky, 1988). Dicho de otro modo, la competencia intertextual consistiría en la posibilidad de las personas de asociar lo que lee con otros textos. Es una capacidad que forma parte de su competencia lingüística general y que desarrolla a partir del bagaje cultural que adquiere en la vida.

CONCLUSIONES

Pensar la intertextualidad desde el punto de vista cognitivo implica necesariamente tener en cuenta el contexto, y más específicamente al lector. Es evidente que el saber enciclopédico es un factor determinante para establecer vínculos. En línea con esta afirmación, los registros analizados permiten corroborar algunas afirmaciones que vale la pena destacar.

El hecho de que a los lectores no se les diera recomendaciones particulares acerca de la intertextualidad para confeccionar sus registros y que a pesar de esto anotaran las diversas relaciones textuales que establecieron, permite pensar en una competencia, un conocimiento intertextual representado en la mente de los sujetos que se desarrolla a partir de la experiencia de lectura.

Los registros mostraron que el proceso cognitivo intertextual se da durante la lectura y sin que el lector haya completado la obra. Establecer las relaciones que demanda la intertextualidad no es, por lo tanto, una actividad que corresponda exclusivamente al análisis posterior a la lectura completa.

Asimismo pudo constatarse que la intertextualidad es un recurso de indudable valor para los lectores, tanto como lo es para la producción literaria como para la crítica.

Por otra parte se puede hablar de una intertextualidad que establecen los propios lectores, independientemente de la propuesta del autor, lo que redundaría en un enriquecimiento de los significados o en una profundización del placer estético, como también para una apreciación negativa de la lectura.

Finalmente, agregamos que en los últimos años la búsqueda en Internet mediante diversos dispositivos que se han incorporado a la vida cotidiana se ha convertido en una herramienta que facilita estos procesos.

Como vemos, la competencia intertextual que se activa a partir de la lectura literaria es un proceso de gran relevancia para los lectores competentes, ya que les permite realizar asociaciones con diferentes textos que pertenecen a su bagaje cultural, sugeridos por la obra que están leyendo o no. Estos vínculos les permiten enriquecer y reorganizar los significados construidos a partir de la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmadian, M. & Hooshang, Y. (2013). A Study of the Effects of Intertextuality Awareness on Reading Literary Texts: The case of short Stories. *Journal of Educational and Social Research*, V.3,2, 155-166.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoieski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona Buenos Aires: Paidós.
- Belinchón, M. y otros. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Oxford: University Prees.
- Chomsky, N (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- de la Linde, C. (1997). *Algunas reflexiones sobre el lenguaje. De la lengua al discurso*. Buenos Aires: Conicet.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Israel, D. (2009). La lectura literaria: breve panorama de los enfoques cognitivos desde una perspectiva empírica. *Revista de Literatura Hispanoamericana*,59, 9-24.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica 1*. Madrid: Fundamentos.
- Navarro, D. (1997). *Intertextualité: treinta años después*. México: Criterios
- Panagiotidou, M. (2012). A cognitive approach to intertextuality: the case of semantic intertextual frames. *Newcastle Working Papers in Linguistics*, 173-188.

LECTORES, NUEVAS ESCRITURAS Y LA REALIDAD COMO PUENTE

Silvia del C. Ruibal

silruicres@hotmail.com

Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, subsección
Universidad Nacional de Catamarca

Resumen

Hoy estamos obligados a revisar algunas certezas, heredadas históricamente, respecto de la literatura. Vuelve a aparecer en los límites, lo cual no es un conflicto, sí un desafío para entender las nuevas formas de leer. Lo importante es detenerse en la escritura que en la actualidad circula, en los medios por donde circula y en la manera en que el lector contemporáneo la recibe. Los bordes con los cuales hoy se topa lo literario responden a diferentes campos, pero el que más nos interesa es el borde constituido por la recepción dentro del marco cultural y estructural de lo mediático, es decir, el lector y su nueva disposición. Nos proponemos describir las lecturas que realizan lectores reales que ya no buscan pacientemente distracciones o llenado de vacíos, sino que abordan lo literario como una experiencia no necesariamente estética. Los teóricos que seguimos para abordar lo expuesto son: Cecilia Palmeiro (2010) Daniel Link (2007-2009), Josefina Ludmer (2006) y Paula Sibila (2008).

Palabras clave: Escritura- Lectura – Literatura – Ficción – Realidad

INTRODUCCIÓN

Nos planteamos revisar algunas certezas respecto de la literatura que heredamos históricamente. La literatura vuelve a aparecer en los límites, lo cual no es un conflicto, sí un desafío para entender las nuevas formas de leer. Lo importante es detenerse en la escritura que en la actualidad circula en los medios, por donde circula y la manera en que el lector contemporáneo la recibe. Los bordes con los cuales hoy se topa lo literario responden a diferentes factores, pero el que más nos interesa es el de la recepción dentro del marco cultural y estructural de lo social-mediático. Es decir, el sujeto lector y su nueva disposición. Nos proponemos describir la impronta escritural de estos tiempos incluida la literatura. Las disposiciones de los sujetos escritores, así como también las lecturas que realizan lectores reales que ya no buscan pacientemente distracciones o llenado de vacíos, sino que abordan lo literario como una experiencia no necesariamente estética. Incorporamos testimonios de algunos de ellos (su percepción y sentir) frente a textos que representan los nuevos entramados escriturales.

Los autores que sustentan nuestro marco teórico son: Cecilia Palmeiro (2010), Daniel Link (2005), Josefina Ludmer (2006), Paula Sibila (2008), Vitagliano (2012), Baraglia (2013) y Laddaga (2007).

1. El lugar de la literatura en estos tiempos

La reflexión acerca de qué es la literatura, pregunta base de los estudios literarios y objeto primordial de la teoría literaria, se puede comprender de diferentes maneras: en primer lugar, como una pregunta sobre la naturaleza general de la literatura. Consideraciones acerca de las características específicas del objeto literatura, el lugar que ocupa en lo social y cultural, es decir, su funcionalidad, reconocerla por conformar un discurso distintivo una temática atractiva o reconocerla también porque en su propio seno contiene lenguaje, pero en diferentes códigos sociales, etc. No es fácil determinar hoy lo que es literatura porque las fronteras se han borrado, los lenguajes se encuentran en intersecciones permanentes, no hay divisiones entre el uso de un lenguaje y otro en el propio texto literario y los textos de la cultura están afectados, más que nunca, por lo interdiscursivo, pero aún más, por hábitos enunciativos irrefrenables.

Lo ficcional y el uso de un lenguaje en función poética tampoco son indicativos hoy de lo literario. Pero a pesar de ello, no parece justo que la democratización social de los discursos nos impida formular un concepto o al menos una idea que ponga en valor ciertas propiedades distintivas y evitar de tal modo, al decir de Ranciere (2009), “remitirlo a la arbitrariedad de las apreciaciones individuales (gusto) o institucionales”. Salida que pone de manifiesto cierto relativismo bastante común en las consideraciones de los hechos artísticos, donde incluimos las prácticas literarias. Sin desmerecer el gusto personal y las interpretaciones de los lectores que necesariamente se las debe incluir como posibles respuestas dentro del horizonte de expectativas lectoras.

La intervención del lector y de la lectura hace que el objeto literario experimente (Robin, 1993) un “estallido” que aparece y permanece. Hoy, acentuado por la tecnología, que a la vez, promueve subjetividades lectoras diferentes.

En las décadas de los 60 y 70, bajo la influencia de autores de la Estética de la Recepción (Jauss, 1992; Iser, 1987; Eco, 1992), se comienza a dar forma a una concepción literaria que ya no tiene en cuenta el aspecto creativo, el representativo, el biográfico o el del texto por el texto, sino que se contempla a la literatura desde el plano sociológico de los lectores reales y la lectura como experiencia; desde tal lugar, los aspectos que se ponen en juego son los que refieren al sentido y a la significación entre lo textual, lo social y la época.

La reproductibilidad técnica o era de los medios provocó la libertad tanto de los sujetos lectores frente a la infinita gama de textos disponibles, como de las interpretaciones, “se hizo del libre juego de las interpretaciones una verdad de mercado” dice Daniel Link (2007). Esta modalidad de lectura, provocó más libertad aún, ya que los sujetos lectores se apartaron de los sentidos autorizados o legitimados por la escuela y la academia. A la vez, pusieron en juego los sentidos de los textos que leían, a partir de buscar libremente correlaciones entre texto y sujeto; por identificación, por sensaciones experimentadas, por necesidades etc. Pero siempre dentro de una concepción de literatura como representación y creación imaginaria, mundo en donde el lector entraba a partir de un pacto de lectura y el escritor permanecía como un sujeto hacedor desde su legítima competencia: la escritura.

Para entender la “literatura” o mejor la escritura que circula especialmente en forma digital y la manera en que la leemos, y la clasificamos, nos referiremos al momento actual que denominamos, siguiendo también a Link (2007), de “reproductibilidad digital”. La literatura vuelve a aparecer en los límites y desde lo teórico aún se hace difícil poder clasificarla.

En tal sentido, lo que más nos interesa es el borde constituido por el lector y su nueva disposición. Hoy las lecturas también se realizan a partir de lectores reales que ya no buscan pacientemente distracciones o llenado de vacíos como el de la reconstrucción de subjetividad y la lectura terapéutica que propone Michel Petit (2001), sino el de la literatura como experiencia, pero “no necesariamente estética”.

A partir de la tecnología y los modos que se impusieron de escritura y de lectura estamos obligados a revisar la idea respecto del maridaje entre la literatura, el arte y la ficción. La forma en que se lee está en relación directa con la forma en que se escribe. La escritura se disparó y el texto, como una puesta en escena, con una estructura y organización esperable, también, ¿cómo no se van a correr los lugares paradigmáticos de la ficción, de la tensión poética del lenguaje, de la desautomatización, en términos de creación y de lectura?

Hoy, la escritura literaria se posiciona en un lugar diferente, alejada de los paradigmas que la sostuvieron siempre. Se trata de una escritura que está más relacionada con la vida, los formatos dan cuenta de ello. Informes, testimonios, cartas, autoficciones, relatos de vida o diarios. En suma, verdaderos registros de experiencias que hacen a las realidades de los propios autores y también de los lectores que de a poco se van haciendo escritores. Lo que se denomina en el campo de la teoría literaria las “escrituras del yo”, es decir, las representaciones y las figuraciones de lo privado y lo íntimo, clasificado por Paula Sibila (2008) como de “estados excéntricos y megalómanos”. Estimulados por un estado o situación contemporánea que promueve la exacerbación del yo, motivada por la necesidad de decirlo todo sin pudor o resguardo y dejarlo registrado mediáticamente. Estos modos de escribir, entendemos, que son modos de respuestas a dolores, deseos, presiones, frustraciones, impotencias que sufren nuestros cuerpos cotidianamente y que en la escritura cobran forma, desde un presente existencial.

Ludmer (2006), anticipando hace ya unos años el efecto de una literatura escrita desde un nuevo paradigma, aclara:

Estas escrituras no admiten lecturas literarias; esto quiere decir que no se sabe o no importa si son o no son literatura. Y tampoco se sabe o no importa si son realidad o ficción. Se instalan localmente y en una realidad cotidiana para “fabricar presente” y ese es precisamente su sentido.

El tema que nos moviliza desde el lugar del escritor es justamente la casi exagerada conducta escritural de “fabricar presente”, que está ligada indefectiblemente a los aspectos de la realidad vivida del que escribe. En suma, dejar testimonio del yo.

De allí que los nuevos formatos escriturales aparecidos en el campo digital y también en lo impreso, afectan a lo que se supone literatura; al menos, a lo que se lee como tal, simplemente por la necesidad de circunscribirse a un formato genérico y por qué no también, a lo institucional.

2. Escrituras, realidad, tecnología

La representación y la autonomía llegaron a su fin. Estamos frente a una nueva episteme y seguramente en la construcción de un nuevo paradigma. La tecnología, dice Palmeiro (2010), ya no *reproduce* como analizaba Benjamin (2003), sino que *produce* la realidad. Una escritura que se transforma en un archivo o registro de lo real, pero diferenciada del género autobiográfico. Aparece, por tanto, un sujeto distinto, que se construye en la escritura y en cada acto de escribir, según Florencia Garramuño (2009) acudiendo a “uno o varios yoes, este nuevo modo de trabajo con el yo implica la experimentación de modos singulares de percepción de lo real [] En la red todos creamos personajes”.

En esos nuevos modos se cuela el yo que percibimos que somos, más los otros que representamos y que finalmente, también somos.

La lógica de las nuevas escrituras es la de fabricar el presente a partir de la experimentación con lo cotidiano y el deseo de relatarlo. En consecuencia, la necesidad de “crear \square me”, con la aparición de un yo o varios y jugar con esas posibilidades. Sin duda, la escritura y la literatura se imponen como dispositivos funcionales a dicha lógica. No importa si la experiencia es relevante o banal, todo es pasible de ser escrito relatado como un registro de lo real. Pero en el fondo, también encontramos invención, el lenguaje se impone en la escritura desde lo discursivo.

El registro de lo real cotidiano como contenido excluyente de los relatos del presente es posible por un ejercicio constante de la escritura mediada por la tecnología. De la misma manera que la lectura constante que hoy hacemos de lo propio y lo ajeno está instalado como una forma de vida. Dice Glozman (2016), quien trata de entender la nueva literatura, poniéndose de su lado:

Esta escritura de la vida cotidiana es una filosofía, una forma de vida, y no una cotidianeidad. Cada escritura es única, cada inscripción de lo cotidiano es una experiencia abierta y renovadora. Se desarma la noción de cotidiano hacia un registro de lo sensible. Un registro que es apertura.

Según Glozman (2016) lo nuevo se define, no por la objetividad sino por la entrada del sujeto en esa construcción escritural, “una totalidad que tiene dentro de sí lo estético”.

Por otro lado, lo que circula en las redes, también es pasible de convertirse en literatura u otras formas de arte: escritores que tiene sus propios blogs donde vuelcan sus experiencias y las ponen a consideración de sus lectores, las que terminan formalizadas en obras de teatro, cuentos o novelas (Casciari, por ejemplo). También lectores que de tanto ensayar el código escrito tecnológicamente se sienten capaces de construir una historia que tiene su origen en la propia experiencia.

Con lo cual estamos hablando no solo de escritores sino de lectores que también son escritores y de lectores de una escritura teñida de muchos aspectos (alejados de los lugares canónicos) que también los involucra. Este nuevo estado de lectura que clasificamos como una *nueva diseminación* (Ruibal, 2016).

[] tiene una plataforma esencial que es la relación del sujeto con la tecnología en primer lugar, luego con la escritura y por último con su vida personal. Tres aspectos fundamentales que se traducen en

creaciones que no dejan de ser originales por ser reales, pero que, además, van cobrando forma con ingredientes de la propia imaginación.

Dentro de lo digital, por ejemplo, hay revistas con sus blogs, como espacios donde se da espontáneamente el intercambio entre autores, editores y lectores, por ejemplo, la revista Orsai; que, además del blog, incluye relatos que tienen como tema situaciones que hacen a experiencias cotidianas de preparación de un número, estados de ánimo y también antesala de relatos que se preparan para publicar.

Por momentos, el lector tiene la sensación de no saber dónde está la división entre la vida y la literatura. Siempre la expresión anticipada es el registro del ánimo, las sensaciones y los sentimientos que están presentes mientras se escribe. Una especie de intimismo necesario para que la relación lector, escritura y autor estén envueltos en una atmósfera muy distinta al intimismo de la lectura más canónica.

Por tanto, cambian las posiciones del sujeto, no se trata de un sujeto fijo sino en permanente conformación. No hay un proyecto de escritura como un objeto concluido, sino más bien, un proceso donde el sujeto puede objetivarse desde la propia intimidad de su sentir en la experiencia personal. Se escribe desde una lengua indiferenciada, o mejor, reconocida por registros plenamente cotidianos de sus usos, como hábitos discursivos de la realidad.

3. Lectores

Haremos referencia a la reacción de algunos lectores luego de leer relatos de los que denominamos nuevas literaturas literarias.

La consigna fue leer y dar una opinión, referida a la escritura, si gustó o no y por qué. Los textos elegidos fueron de Cucurto (2007) y de Juan Sklar (2012). **Autores estos**, entre otros, que estamos trabajando y analizando.

Una lectora de edad media al leer *El curandero del amor*, de Cucurto (2007), dice:

Es un cuento localista y temporario, no sé si son adjetivos literarios. El vocabulario es, además de local y de una franja social específica, difícil de comprender, porque no se conoce, no imagino una traducción.

Es en un lugar determinado y en un tiempo específico.

La historia es igual a otras: el amor, el hombre casado y la adolescente. El machismo, el embarazo no deseado y el aborto.

La lectora cree ver una interferencia en lo desmedido de los hábitos lingüísticos, propio de los personajes de Cucurto (2007) y del grupo social al que pertenecen, aunque sin mostrar incomodidad. Pero sí se advierte una percepción que refiere a una diferencia con otra literatura, lo califica al cuento de "localista y temporario". Tanto uno como otro adjetivo aluden a una especificidad que hace a la escritura inentendible; creemos, por la exacerbación del aquí y del ahora del yo enunciador.

En el caso de otro lector más joven (29 años), expresa:

Me gustan sus poemas y cuentos (en referencia a Cucurto, 2007), más allá de las puteadas y el lenguaje soez, están buenas las partes de la realidad que retrata, esa mezcla de lenguajes: toda la cumbia del mundo con el realismo fantástico me parece que el tipo escribe muy bien y personalmente me gusta mucho.

Tengo mucha lectura en cuentos clásicos y me gustan estos. El lenguaje, la temática, **como así** también, el uso de la primera persona.

Lo que dice y resalta este lector es el gusto que siente por esa (la de ahora) literatura. Respecto del lenguaje, habla de la mezcla de códigos, el “cumbiantero” y el realista, pero no como interferencia, sino como un verdadero acierto de la escritura.

En la calificación del lenguaje aparece lo del “realismo fantástico” suponemos, por lo desmedido del lenguaje puesto a funcionar en la narrativa del autor.

Quisimos oponer dos lectores por lo generacional, en la convicción de que no son solo los hábitos de lectura los que condicionan a todos los lectores, sino también las expectativas de lecturas de una época y sus predisposiciones.

Respecto de J. Sklar en *El Power Ranger rojo* (2012), la primera lectora dice: “Es un relato placentero, la forma de contarlo, cómo lo escribe; me gusta cómo lo dice, el tema que toca, la adopción, por ejemplo. Me gusta cómo se resuelve, me gustó mucho”.

Creemos entender su lectura y el efecto que tuvo en ella *El Power Ranger rojo* (Sklar, 2012) porque hay en tal relato algo del paradigma literario tradicional, mezclado con los modos de la nueva escritura. Suponemos que el reconocimiento de ese algo se llama ficción o imaginación y es lo que hace atractiva o “placentera” su lectura.

En el cuento, la entrada del relato es en primera persona, solo comparable a lo que en formato tradicional llamamos diario o relatos personales. Lo interesante es que ocurre algo, dentro de una cotidianidad despojada de entusiasmo (la del propio Sklar, 2012), que es el inicio de otro relato, el de invención. No se instala de inmediato la ficción, sino y en primer lugar, el contexto de vida del escritor.

Dentro de una historia, la realidad del escritor, aparece otra, la de imaginación. Es decir, las marcas de lo nuevo junto a lo tradicional o literario institucional. Es muy probable que en el imaginario de la lectora ambos mecanismos produzcan efectos de encanto. Para el lector más joven, solo dice que *El Power Ranger rojo* (Sklar, 2012) ya lo había leído y que estaba acostumbrado a ese tipo de literatura, “varias veces leí los cuentos de la Revista Orsai”.

Podríamos pensar, también, para este caso, que los *hábitos discursivos* (Vitagliano, 2016) juegan un papel importantísimo, puesto que ambos conviven en el relato de Sklar (2012): el enunciado autónomo (ficción) y el inmanente a los hábitos discursivos de la vida cotidiana (realidad). Pues, en ese reconocimiento reside el efecto de placer para este último lector.

CONCLUSIONES

Para finalizar quisiéramos hacer una relación que se impone por lo experimental y vivencial de la escritura del presente, con otras literaturas como las de vanguardia, ya que también aparece en su origen como una teoría de la experiencia, pero distinta. Las creaciones automáticas de los vanguardistas eran prácticas distanciadas del propio sujeto. La experiencia era la escritura o la lectura, articulando también, la creatividad y la vida, pero de un modo diferente.

En las expresiones literarias de hoy, la vida es la que se releva a partir de un sujeto que es escritor que lo mueve el deseo de relatar sus experiencias cotidianas y habla desde su propio mundo y circunstancia. La literatura pierde las propiedades de objeto distanciado de lo vivencial, creemos ver en esto la construcción de una estética nueva en donde sin pudor se hace lugar a todo lo sensible que hay en la experiencia.

Los lectores, desde las muestras que recabamos, tienen reacciones disímiles; dan cuenta de sensaciones distintas y también, predisposiciones diferentes. El más joven no se siente impactado ni por la forma ni por el lenguaje utilizado; la otra lectora sí, aunque no por lo descarnado (al menos, no lo dice) sino por lo incomprensible. La interferencia, en este último caso, es el código, por lo no habitual y lo no compartido.

Más allá de los posicionamientos de los lectores frente a la lectura de los textos, vemos que las diferencias no reposan en las interpretaciones, sino en abordar la literatura desde formatos, incluido el lenguaje, distintos. Cuánto hay de habitualidad en dichos formatos, en uno u otro lector, será de algún modo un indicador de la aceptabilidad, con todo lo que ella implica desde lo social y cultural.

La literatura como creación absolutamente estética se desmoronó, perdiéndose todas las certezas que heredamos de lo histórico. Por ello, también, se hace necesario la aparición de un nuevo lector. Lo que permanece hoy y siempre es el potencial del lenguaje, que da forma y materia a todo lo decible en circunstancias sociales y culturales de una época. Pues, lo decible hoy es personal e íntimo, pero también plagado de creación, aunque distinta. Creemos que se construye una estética de la experiencia de lo real con elementos de lo cotidiano, a partir del uso de un código propio y a la vez, compartido. Es decir, hábitos enunciativos que le pertenecen al escritor y también a los lectores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baraglia, R. (2013). ¿Dónde está la literatura? Internet, hábitos literarios, política y metafísica. Revista electrónica *Luthor*, 3(15).
- Benjamin, W (2003) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México. Itaca
- Cucurto, W. (2007). *El curandero del amor*. Buenos Aires: Emecé.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Madrid. Planeta
- Garramuño, F. (2009). *La experiencia opaca. Literatura y desencanto*. Buenos Aires: F.C.E.

- Glozman, M. (2016). *Lectura de Una intimidad inofensiva. Los que escriben con lo que hay*, de Tamara Kamenzain. Recuperado de <https://lahiedracrecepoesia.wordpress.com/2016/08/18/ensayo-sobre-la-intimidad/>
- P. Iser, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. En Bürger,P.; Gumbrecht,H.; Hohendahl,P.; Iser,W.; . Jauss, H.; Maurer, K.; Rothe,A., Stierle,K. y Zimmermann, B.. *Estética de la Recepción. (pp215-244)* Madrid: Arco libros,
- Jauss, H. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Laddaga, R. (2007). *Espectáculos de realidad: ensayo sobre la narrativa latinoamericana de las dos últimas décadas*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Link, D. (2005). Si a algo equivale internet es a la escritura y, por lo tanto, a la cultura letrada (Entrevista) En *Lección Inaugural Lecturas de siglo XX. Viaje, límite, umbral*. Laura Isola (ed).
- Ludmer, J. (2006). Literaturas posautónomas. Recuperado de <https://palabraimageninfod.files.wordpress.com/2015/07/literaturas- postautc3b3nomas-ludmer.pdf>
- Palmeiro, C. (2010). Escrituras contemporáneas: tecnología y subjetividad. Cuadernos de estética aplicada. *Revista electrónica de estética*.
- Petit, M (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica
- Sibila, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ranciere, J. (2009). *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Robin, E. (1993). *Extensión e incertidumbre de la noción de literatura*. En M. Angenot, J. Bessiere, et al, *Teoría literaria México, Siglo XXI*.
- Ruibal, S. (2013). La lectura literaria frente a una nueva diseminación de la escritura. *En VIII Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO*. San José de Costa Rica
- Sklar, J. (2012). El power ranger rojo. *Orsai*, 9.
- Vitagliano, M. (2012). El lector es hoy más indispensable que el escritor. *Revista Nuestra Cultura*, diciembre, 4(8). Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Nación.

QUERER, SABER Y PODER LEER EN LA PRIMARIA. EL TALLER LITERARIO DE LA ESCUELA CIUDAD DEL SOL

Reina Jimena Sosa

reinajsosa@gmail.com

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

Resumen

Este texto comunica una experiencia concreta de lectura y escritura con niños y niñas: el taller literario de la Escuela Ciudad del Sol. Dicha práctica, única en las escuelas de San Juan, se inició hace veinte años y lleva cinco desarrollándose de manera sistemática, planificada e integrada en la currícula oficial de la institución, en el segundo ciclo. En su recorrido, diferentes docentes y estudiantes de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan nos hemos desempeñado como coordinadoras del taller. Actualmente, esta praxis se articula con los avances del equipo que en dicha facultad ha iniciado en el campo de la investigación en Literatura infantil y juvenil (LIJ). Como proyecto vertebramos nuestros recorridos teóricos y acción áulica desde fundamentos (lingüísticos, literarios y didácticos) que habiliten la inserción del sujeto en el signo. En este espacio entendemos que la situación didáctica es un acto comunicativo, en el cual los involucrados son sujetos activos y actantes, con la posibilidad de convertirse en sujetos de hacer, competentes en nuevos saberes. Así, el *aprendizaje significativo* es el eje, el lenguaje ofrecido entra en conjunción con las múltiples competencias cognitivas y los conocimientos previamente construidos. De este modo, la literatura es vivida como umbral, trabajo compartido, desafío. El texto estético es concebido como juego para ingresar al lenguaje revolucionario que contraría y supera lo estándar, silencioso y asfixiante. En nuestro itinerario de lecturas y creaciones los frutos han sido múltiples: tres revistas denominadas *Chicos x Chicos*, con textos e ilustraciones; el blog “Vocecitasdelsol.blogspot.com” y tres libros con las actividades del año 2015. Dicho material será mostrado durante el relato.

Palabras clave: Literatura – Infancias – Escuela - Escritura

INTRODUCCIÓN

Pasaron varios años desde aquel motocanario. Fracagé pero también aprendí mucho; no me alcanzan las hojas de este cuaderno para contarlo. Y hoy, por primera vez, estoy seguro de que esta nueva máquina que inventé funcionará. Me merezco un pedazo de cielo y voy por él. Capitán Arsenio, 6 de diciembre de 1789 . (El diario del Capitán Arsenio. La máquina de volar, Pablo Bernasconi)

Esta es una experiencia concreta de trabajo de literatura con niños y niñas. Ponemos a consideración la transposición didáctica del proyecto “Querer, saber y poder leer bellos textos para chicos, chicas y jóvenes”, en el desarrollo de un taller literario en una escuela primaria. Dicha práctica, única en las escuelas de San Juan, se inició hace ya veinte años, y lleva cinco desarrollándose de manera sistemática, planificada e integrada en la currícula oficial de la institución, en el Segundo Ciclo y en ambos turnos.

El relato de la experiencia se realiza en primera persona del plural, ya que consideramos las subjetividades como componentes inherentes del proceso lector literario y de escritura creativa: no aprendemos ni leemos solos (García y Giusti, 2012), siempre es más fructífera la escritura en compañía, las voces de otros están ahí cuando abrimos un libro. Mediante esta comunicación buscamos debatir sobre un “tipo” especial de creación literaria: aquella que consumen y generan las infancias en la escuela.

El fundamento teórico del Taller parte de los aportes específicos en el área y ensaya el acto didáctico como un acto comunicativo, en el cual los involucrados son sujetos activos y actantes. Nos investimos de nuevos saberes para convertirnos en sujetos de hacer, competentes. Por eso, la necesidad de insertarnos en el signo lingüístico-literario y didáctico. Uno de los objetivos del proyecto y de la actividad escolar es brindar el espacio para el desarrollo de capacidades cognitivas ligadas a la escucha, crítica y producción de discursos estéticos.

La modalidad de trabajo Aula-Taller (Pitluk, 2006) ha sido elegida porque consideramos que brinda un espacio desestructurado y abierto, en el cual los alumnos pueden sentirse liberados para expresar y reflexionar sobre sus creaciones, pensamientos y sentimientos. La praxis del taller no es cerrada: participamos en concursos nacionales, preparamos y publicamos revistas y libros, llevamos a cabo jornadas familiares y muestras didácticas.

En el taller propiciamos actividades de lectoescritura y nos asomamos a reflexiones teóricas (ficción, autor, edición, poema, cuento, fábula, núcleo narrativo, voces narrativas, personajes, ilustración, ciencia ficción). Hilar el trabajo de quien escribe e ilustra, con la labor de quienes leemos, nos trae a la conciencia la recursividad de los procesos de creación y aprendizaje. Por ello, dado que la comunicación creativa es un terreno de exploración, consideramos que tiene especial importancia la escucha atenta y el compartir la propia voz como prueba heroica; en este sentido, las críticas, deben apuntar al enriquecimiento (Tobelem et al., 1994). Dicho de otro modo, para objetar o ponderar un texto, propio o ajeno, creado en el taller o no, solicitamos argumentar y proponer alternativas. Los “porque sí - porque no” o “feo - lindo” son obsoletos en nuestra conversación literaria. Se ha demostrado que las críticas injustificadas esconden ofensas y retraen las subjetividades sin posibilitar edificaciones. Entonces, otorgar fundamentos

enriquece el debate sobre el texto, las miradas sobre las construcciones se diversifican y podemos contar con posibilidades de resignificación a partir de estas socializaciones. Inclusive, luego de atender las críticas los autores aún poseen libertad para reformular su versión o dejarla tal como fue presentada. Escuchar funciona como un espejo para mirar las propias producciones. Algunas preguntas fundamentales que tenemos en cuenta son: ¿hay repeticiones innecesarias?, ¿hay causas y consecuencias claras, se relacionan las partes, “avanza y se transforma”?, ¿la puntuación acompaña el ritmo que le damos a la lectura?, ¿nos referimos a los personajes de manera variada?, ¿nos divierte, emociona, desconcierta, enoja?, ¿escuchamos y respetamos el trabajo de otros?

De los desafíos y los marcos

Ética y estética todo uno, porque lo estético en el arte subsume a lo ético y nos permite expresar una verdad sin dogmas. Por eso la literatura no es el lugar de las certezas, sino el territorio de la duda. Nada hay más libertario y revulsivo que la posibilidad que tiene el hombre de dudar, de ponerse en cuestión (Andruetto, 2009).

La Escuela Ciudad del Sol abre el espacio institucional para crear nuevos lazos entre sujetos y literatura; convive con la utopía como responsabilidad y esto entraña un gran compromiso al momento de proponer textos y actividades. Definimos el criterio estético de la propuesta: el lenguaje literario según condiciones que “originan, de forma privilegiada, los procesos lingüísticos y cognitivos del aprendizaje significativo” (Sánchez Corral, 1995, p.169). Así, nuestro taller argumenta una planificación orientada del siguiente modo: en cuarto grado leemos cuentos clásicos y experimentamos juegos literarios; en quinto indagamos el mundo de monstruos y seres fantásticos y en sexto viajamos y diseñamos nuestras naves. La meta es, como dice Teresa Colomer, un lenguaje que se agache hasta la altura de los niños y niñas y que tire de ellos.

La comunicación estética debe contemplar un determinado acto de habla peculiar donde co-ocurrán los siguientes puntos: a) generar en el receptor rupturas cognitivas que suspendan las restricciones ilocutivas habituales; b) iniciar actitudes específicas entre destinador y destinatario; c) edificar un universo a través de un lenguaje particularmente discriminado y d) sembrar vacíos que estimulen la cooperación (Sánchez Corral, 1995).

Como investigadoras y docentes, debemos argumentar los “beneficios” o frutos del encuentro (Sanchez Corral, 1995) con el texto estético: amplía esquemas verbales mediante formas eximias; estimula el hábito de la lectura, a través de la activación de habilidades interpretativas y la fascinación de tiempos, espacios y personajes; proporciona modelos y estructuras textuales con especial poder de atracción para la expresión escrita; procura y anima el desarrollo de la imaginación y de la creatividad, mediante la ampliación de las experiencias personales; contribuye al sentido estético y propicia la reflexión crítica ante un discurso altamente cualificado, porque en el texto artístico no existe ningún elemento formal desemantizado; abre las posibilidades de un tratamiento escolar lúdico y placentero; ofrece modelos de estrategias comunicativas sistemáticas y rigurosas, eliminando cualquier arbitrariedad de los signos; hace posible la participación activa del destinatario, transformándolo en destinador de sus propios significados.

Este tipo de intercambio entre las obras literarias y nosotros, entre procesos cognitivos y emotivos que atañen a la cooperación lectora son, al momento, uno de nuestros principales recursos para valorar los libros para niñas y niños.

De los propósitos y afanes

[] del análisis de la obra “La torre de cubos”, se desprenden graves falencias tales como simbología confusa, cuestionamientos ideológicos-sociales, objetivos no adecuados al hecho estético, ilimitada fantasía, carencia de estímulos espirituales () centrando su temática en los aspectos sociales como crítica a la organización del trabajo, la propiedad privada y al principio de autoridad () cuestionando la vida familiar, distorsas y giros de mal gusto, la cual en vez de construir, lleva a la destrucción de los valores tradicionales de nuestra cultura (Decreto de prohibición del uso de La torre de cubos de Laura Devetach, 1979, Ministerio de Cultura y Educación).

Resulta imprescindible evaluar si las propuestas cumplen con las condiciones estéticas nombradas. Pero cuando se trata de mirar al sujeto en su contexto, con sus urgencias y el vaciamiento ideológico acechándoles enmascarado en discursos de amor romántico, éxito y consumo, más aún es preciso sopesar su valor hacia afuera de las fronteras del libro, apreciar si el lector se moviliza para mirar a otros y mirarse entre otros.

Porque “los hombres tenemos deberes. Entonces, la literatura también los tiene”. Así comienza el *Ars poetica* de Bodoc, una especie de “ayuda memoria” a la hora de reflexionar sobre la propuesta estético-ética de una obra:

- que no le quite el cuerpo a sus obligaciones y se rehúse a ser subsidiaria de los lenguajes alienantes, de las construcciones deterioradas y opiantes que el mercado imperial propone e impone;
- que nombre y así incluya lo que permanecía fuera de la esfera de nuestro entendimiento, iluminando zonas confusas y veladas de las realidades;
- que actúe sobre nosotros tal como actúan los monstruos: proyectando sombras de dudas sobre nuestras seguridades sociales y culturales;
- que subvierta nuestra comodidad ululando sobre nuestras pequeñas certezas;
- que atente contra la soledad del hombre, esa que no tiene remedio y que nos pone de rodillas: el individualismo;
- que desde teoría, práctica, forma y contenido nos recuerde nuestra condición colectiva, porque allí nos fortalecemos y nos hacemos capaces de todo;
- en tanto habitemos en un mundo donde conviven descaradamente la opulencia y la indigencia inimaginables, la literatura tiene la obligación de ser revolucionaria (Bodoc, 2007).

La literatura constituye una fuente fundamental para el conocimiento humano y la sobrevivencia. La experiencia poética es un ingreso al lenguaje creador, lúdico, inédito y duradero; que supera, contraría y revoluciona al lenguaje estándar, discurso herramienta, o volátil o servil. El *paisaje afectivo de las palabras* (Sánchez Corral, 1995) se habita como una entidad fantástica,

caleidoscópica. Solo así transgredirá códigos y convenciones, espoleará el pensamiento divergente, modificará tiempos y reinventará la realidad.

Leer, decirnos, hacernos

Al finalizar cada unidad didáctica³⁹ debatimos acerca de nuestra percepción del taller, qué significa para nosotros este espacio y este tiempo, qué podemos mejorar en el adelante. En los seis grados, recabamos lo “hecho hasta aquí” y elaboramos una “ruta de lectura y escritura”. Consignamos los nombres de textos y de autores trabajados; hacemos memoria de qué trata cada obra, decidimos “favoritos”: frases, cuentos, ilustraciones. La importancia de esta actividad radica en que podemos diferenciar lo leído en los diferentes años que cada curso vivió en el taller, lo que llevan haciendo en la primera parte del año y la temática en la que se insertan las lecturas. Esta memoria subjetiva y compartida es reconocida como una de las posibilidades de reconciliación y reparación desde la literatura, porque al regresar a los textos también volvemos sobre los sentimientos que cada textura despertó, los contextos en los que leímos, lo callado u olvidado en ese momento.

En consonancia con las rutas de lectura y escritura, en el cursado de 2015 realizamos la tarea “Cómo aprendí a “. Recordamos un aprendizaje y escribimos una historia. La consigna contenía matices humorísticos (Cómo aprendí a no usar pañal, sonarme los mocos, usar bici sin rueditas, hacerme una chocolatada, etc.) y según el saber adquirido, podían pedir ayuda a familiares, traer fotos para mostrar o simplemente inventar (cómo me hice astronauta). Las producciones fueron variadísimas, poseían testimonios (reales y no) de padres o abuelos, o esquemas gráficos del proceso (por días o en “antes-después”), autocríticas, etc.

Pude ver que, al incluirse como sujetos autores y actores, su actitud era de confianza y valentía para compartir ante el curso, su timidez se transformó en orgullo alegre. Citamos algunas producciones:

Antes de aprender a caminar, mi padrino me tenía el traje de folcklore. A penas pude dar unos pasos aprendí a bailar el gato.

[] tiré la mamadera y agarré un vaso y le dije que me prepare leche y mi mamá me enseñó.

Los otros días tuve que hacer un solo y estaba muy nerviosa pero como pensé las palaras que me dijo mi profe (“no tengan nervios, ustedes pueden”) me gané el Primer Premio.

Empecé inspirándome con libros que leí y cuando me empezaron a leer cuentos en la escuela... Ya llevo escritos Una bestia propia y su Leyenda. Mi próximo paso es escribir una Saga.

Aprendí a caminar persiguiendo a mi papá porque él tenía un caramelo.

También me enseñaron a caminar con un palo de escoba, me agarraba del medio de él. Así fui tomando confianza para caminar sola. Pero siempre me sentí más confiada agarrada de la mano de mi madre y de mi padre.

³⁹ La unidad didáctica (UD) implica un recorte de contenidos y su delimitación de estrategias según un periodo de tiempo. Las UD deben ser coherentes con los propósitos, deben delimitarse según actividades (con inicio, desarrollo y cierre), deben desafiarlos con problematizaciones cada vez más complejas y deben ser evaluadas (y autoevaluables).

Cuando era chico no entendía cómo sumar números y cosas y me preguntaba: ¿cuánto es 2 más 2? Un día le pregunté esto a mi mamá y ella me dijo con los dedos: 2 más 2 es 4 y desde ese momento entendí cómo sumar.

Por lo general, al elaborar la ruta, la reacción en los seis cursos es proponer nuevas lecturas, ciertos cambios en cuanto al itinerario que venimos desarrollando. Por ejemplo, en el Taller 2015, sexto grado quiso leer algo diferente a la temática “exploraciones”, pidieron “cuentos de tiros, sangre, muerte”, “miedo, suspenso”, “que te desesperen”. Propusimos entonces narrativa de terror orientada de un modo diferente: “viajes a nuestros miedos, al más allá, a lo desconocido”. En quinto, querían conocer géneros diferentes: historietas, leyendas, diarios secretos. En cuarto, las opiniones se dividían, unos querían seguir con Hermanos Grimm y otros querían leer y escribir más “tipo caracatacas”⁴⁰. El planteo fue entonces, acercarnos a un estilo disparatado. Con lo producido en ese año, los seis cursos compartimos un proyecto denominado “*Nuestro libro lleno de...*”. Retomando la caja de Devetach, recopilamos todos los textos y elaboramos tres libros. Al comenzar en 2016 dicho material fue la carta de presentación para los niños que ingresaban al taller. A continuación consignamos los procesos dados en cada grado.

Sexto grado: *La ciudad del... Terror*

Comenzamos esta etapa describiendo una experiencia que nos haya ocasionado espanto o asco. Estos fragmentos (mitad memoria, mitad invención) nos abrieron paso al eje del pánico: involucrar sensaciones, focalizar en nosotros mismos como espectadores atrapados. Además, ellos ya se habían comunicado con el laberinto youtube (crepipastas, llamadas del 911, “lo más perturbador”, etc.) y pudieron traer al taller ese mundo que compite en impacto emocional con textos escritos.

Desde la coordinación preparamos un corpus de cuentos variado que iba desde Poe y Lovecraft, hasta autores contemporáneos como Mariño, Accame, Quiroga, De Santis, Shúa. Consideramos que la densidad léxica y extensión de los clásicos no era adecuada para el tiempo del taller. En un momento, los chicos quisieron elaborar cortos o puestas en escena, pero ellos mismos delimitaron sus posibilidades técnicas y capacidad organizativa. Igualmente propusimos ver cortometrajes: relatos de Laiseca y animaciones. El interés y la tensión fueron absolutos, tomaron nota de los gestos, del espacio, de la técnica fílmica y edición, “vieron” a Berenice.

Una clase detuvimos la lectura de cuentos y debatimos frases de grandes creadores y teóricos (King, Llopis, Poe): *el terror viene del alma, es un antídoto, es lo espiritual que fuimos perdiendo, narrarlo es tan antiguo como la humanidad*. Durante la discusión pudieron hablar de algunos miedos y de sus metodologías para convivir o destruirlos.

Al momento de escribir las propias historias revisamos anotaciones. Así, el espacio, descrito detalladamente debía confundir y atormentar (oscuridad, olores, quejidos, gritos, cambios de dimensiones, locura). Una trampa en la que es víctima el personaje y quien lee también. Algunos

⁴⁰ Caracataca es una breve producción de Laura Devetach que trabaja la intertextualidad como mezcla y estructura, en consecuencia, personajes u objetos mágicos de distintos cuentos maravillosos, fuera de ese relato, hacen otro. Desde la lectura del cuento, la palabra se convirtió en un “género”. Cada vez que identifican una intertextualidad, expresan: ¡Es una caracataca!

recurrieron a reversionar capítulos de *La casita del Terror* de Los Simpsons o películas de suspenso, otros inventaron historias donde la crueldad y desesperación son verdaderamente asfixiantes. Logramos una estética de lo corpóreo: cortes en piel y huesos, mutilación, desmembramiento, desollarse, sentir o escuchar rasguños, quedar ciegos o sordos, aplastamiento, desangrarse, putrefacción cubriendo todo, despedazamientos, inconsciencia, apuñalar, masticar, ser rozado, oír susurros, cuerpos fritos, etc.

Luego de abordar estas lecturas y escrituras, despegamos hacia el Marte de Bradbury y debatimos sobre las guerras y los viajes de colonización. Pudieron leer que estas crónicas sobre la invasión, la contaminación, el encuentro o choque cultural, también poseen temática “terrorífica” al vincular *Crónicas Marcianas* con el *Diario de Navegación* de Colón.

Bestias

Un monstruo no es una creación caprichosa; es resultado del tiempo y del miedo. En el monstruo, la sociedad visualiza al “otro”, ese “otro” que la discute y la pone en riesgo. El “otro” que puede llamarse dragón o travestido, vampiro o leproso, cíclopes o guerrilleros.

El monstruo del pantano... Cuando el pantano no es otra cosa que nuestro paradigma cultural. (Bodoc, 2007).

En quinto nos hemos encontrado con los bestiarios y su sabiduría. El punto de partida fueron Gustavo Roldán y Dulce Loynaz. Luego, los chicos inventaron sus bestias propias, las invistieron de origen mítico y épico, elaboraron sus diarios secretos, las han construido desde un punto de vista ideológico (bendición, maldición, sueños, palabras, amor, error de). Este es un grupo muy interesado en las explicaciones etimológicas⁴¹ y en la multiplicidad cultural que portan los monstruos. Son inevitables las intertextualidades con el manga, idiomas que estudian, música o juegos que consumen. Al dar vida a sus bestias propias dialogan con ciertos prejuicios culturales: sus monstruos tienen problemas de hábitat, sentimentales, económicos y corporales. La segregación y la solidaridad forman parte de los relatos. Compartimos algunos de ellos:

Su poder es cuando abre los ojos se convierte en piedra y con la cola y con su espina azotaba. Vive en el continente de Bolivia. Sus padres son la Pachamama y Satanás. Lo mata un espejo. (Drácura, William).

Su nombre es Voldertownfix. Su padre se llama Voldert y es vampiro y su madre se llama Ounfix y es humana. Hay muchos voldertownfixes. Cada uno en un país de cualquier lado. Su origen es de las primeras gotas de agua (Voldertownfix, Pachi)

Que tus aguas te mojen y te refresquen, que tus vientos te refresquen el alma, que las flores te llenen de perfume tu rostro en forma de armonía, que la naturaleza te llene los pulmones, que los pájaros te animen. Bendice tu mundo, reza por ver otra vez la luz. (Bendición de Dragón, Lautaro)

⁴¹ Pidieron conocer la versión “más original posible” de la Esfinge, entonces llevamos al curso la bibliografía de Griego II, de la Universidad, y leí un fragmento de la versión de Apolodoro. Escucharon este idioma diferente, se reían por los sonidos, identificaron palabras como “enigma”, “problema”, “tetra”, “ántropo” y pudieron rearmar el relato.

InsolitOdos y DisparatHadas: desde los clásicos hasta el absurdo

Las lecturas de los cuartos grados son diversas: relatos populares del mundo, clásicos y reversiones contemporáneas, libro álbum e ilustrado, entre otras propuestas que traen al aula las alumnas. Así, las escrituras se ordenan en dos vertientes: por un lado, analíticas (relevo de núcleos narrativos, objetos mágicos y descripciones), por otro, reinversiones que tienden al juego (caligramas, poemas colectivos, caracatacas, disparates ⁴²). Exponemos algunas de sus tantas creaciones:

Caracataca, Orfila

Era hace una vez que los muñequitos de “La gran aventura Lego” estaban haciendo su película. Entonces vino una caracataca y se volaron las hojas del estudio. Luego se habían volado los creepers, la bella durmiente, la bella y la bestia y muchos personajes más. Después descubrieron que el abuelo Yuyi tenía una máquina del tiempo y se fueron al pasado para seguir la película que estaban haciendo los muñequitos de Lego porque en el presente estaba todo desordenado y roto.

El perro robot: para enseñarles a tus padres que eres responsable, Spray verpedupurapas ripicapas para saborizar verduras, Bidet con aire acondicionado para que se seque luego de lavarse. (Mateo)

Inodoro con ventilador para el mes de enero. (Martina)

Humanos mecánicos para toros. (Matías)

La mandarina que no tiene semillas. Funciona para comerla más rápido. (Facu)

Miniataúdes para Gigantes. (Fabri)

Cartuchera Escritora 3000: saca fotos al pizarrón y escribe con tinta aguada. (Emily)

La medialuna infinita para los estudiantes con hambre; bicicleta sin ruedas propulsada por pedos (no deja huellas, sí deja olor); Gimnasio para cajas fuertes. (Pauli)

Y que Patatín y que Patatán

El proyecto de investigación centra su interés, no solo en la transposición de bibliografía para que docentes y niños innoven sus prácticas de lectura en la escuela primaria, sino en la intención de compartir experiencias concretas: “así lo hacemos”, “estamos aprendiendo jugando”. Destaco la noción de sujeto autor (Fernández, 2007), aquel-aquella que logra vivir por uno mismo, ya que es deseante, posee potencialidad para interpretar y transformar la realidad, en virtud que necesitamos relatarnos a nosotros mismos lo que aprendimos, afianzarnos en ese relato.

Reconocer nuestras voces, poner en un plano primordial los *textum* (conocimiento o sentimiento) nos otorga autoridad para reformatear los vínculos obsoletos de las aulas. Por esto, a modo de cierre, creo importante exponer las propias voces de los niños y niñas al momento de observarse como autores.

⁴²Preparamos una galería ilustrada de inventos ridículos o insólitos luego de la lectura de Ricardo Mariño. Extravagantes aparatos, sistemas y productos mediante los cuales exploramos el absurdo como posibilidad, nuevas lógicas, deseos que se abren espacio.

Tenemos miedo desde antes de ser humanos, cuando fuimos como ratitas y huíamos de la voracidad de los grandes depredadores. (Antropología del miedo)

Yo creo que el mono se puso de pie porque era curioso. Por eso nos tapamos la cara cuando vemos una peli de terror pero dejamos el hueco. (Reflexionando a Poe y Lovecraft)

Son astronautas, deberían ir a investigar y con armas no se investiga, se destruye. (Hablando de la colonización)

Ser esclavos es estar peor que muertos. (Antiguas cacerías)

Escribiría “cómo conocí mi cuerpo”, pero es mentira, no lo conozco entero. Voy a escribir “cómo aprendí a ser mamá”, que ya lo sé porque me lo contó mi papá. (Aprendizajes)

En las leyendas tiene que haber agua y un indio. Para explicar cómo aparecen las cosas. (Un génesis)

Las abuelas van y buscan. Recuperan. A los nietos, lo otro que les robaron ya no importa. (Golpes)

Yo sí busco dragones, en el cielo y en la gente. (Desde Gustavo)

-Los domadores de circo son como los militares, no quieren la libertad.

-Y también como el Comesol. Se apropian de lo que es de todos. (Desde Víctor)

Seño hagamos el coso asqueroso, ese que uno escribe lo que quiere encima del otro. (Las ganas de ser vanguardia)

Que las historias no terminen en muerte. Ni en casamiento. Así cualquiera escribe un final. (Crítica literaria)

Esos otros hombres quieren apresar al unicornio. Que a mí no me metan un muerto. (Nueva masculinidad)

Y no sé si puede haber algo más fabuloso que una máquina para jugar y comer. (Inventos utilísimos)

El medio pollito y el niño pequeño hicieron una justicia grande. (Empoderamiento)

Seño, ¡alguien se tiró uno! Pero siga leyendo. (Rajatabla)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Bernasconi, P. (2005). *El diario del Capitán Arsenio. La máquina de volar*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bodoc, L. (2007). *Los deberes de la literatura*. Recuperado de <http://www.alphalibros.com.ar>
- Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- García Zamora, E. y Giusti Minotro, F. (2012) *¿Uso o desuso de la palabra?: lenguaje como instrumento de cambio. Instructivo para la implementación del lenguaje inclusivo, libre de estereotipos sexistas en discursos, correspondencia, textos, documentos, presentaciones, material didáctico, ilustraciones, programa de curso*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Pitluk, L. (2006). *La modalidad de taller en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Sanchez Corral, L. (1995). *Literatura Infantil y Lenguaje Literario*. España: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Bornemann, E. (2004). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Buenos Aires: Alfaguara.

Bradbury, R. (2013). *Crónicas marcianas*. Buenos Aires: Planeta.

Colomer, T. (1991). Últimos años de literatura infantil y juvenil. *CLIJ*, 26, Barcelona.

_____. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, pp. 203-216.

Cuentos Del Mundo. (2014). Tít. original "Mon Premier Larousse Contes du Monde", adap. Thérèse de Cherisey. Ed. Larousse.

Devetach, L. (1995). *Una caja llena de. Cuentos, poemas y caprichos*. Buenos Aires: Colihue.

_____. (1993). *Oficio de palabrera*. Buenos Aires: Colihue.

Mariño, R. (2014). *Cuentos ridículos*. Buenos Aires: Santillana.

Petit, M. (2003). La lectura, íntima y compartida. *I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de Leer juntos*.

Roldán, G. (2005). *Bestiario*. Buenos Aires: Guadal.

Roldán, G. y Scafati, L. (2003). *Dragón*. Buenos Aires: Sudamericana

Shúa, A. M. y Nobati, E. (2008). *Mascotas Inventadas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Tobelem, M.; Alvarado, M.; Rodríguez, M., et al. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.

Vygotski, L. (1991). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Zadunaisky, S. y Nobati, E. (2012). *Hadas disparatadas*. Buenos Aires: Colordeleón.

MESA VI

LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL NUEVO MILENIO

LA ESCRITURA ACADÉMICA Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE CRÍTICO <i>Silvia V. Gómez, Sandra Rocaro y Amelia María Zerillo</i>	319
ASESORAMIENTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA. Análisis de intervenciones psicopedagógicas en el contexto de asesoramiento a una docente <i>Ivone Jakob, Pablo Rosales, Pelizza, Luisa y Paola Ripoll</i>	327
ESTRATEGIAS DE LECTURA Y ESCRITURA PARA FAVORECER LA APROPIACIÓN DEL LENGUAJE DISCIPLINAR EN PRIMER AÑO DE MEDICINA VETERINARIA <i>Natalia Picco, Romina Bellingeri y Andrea Bozzo</i>	338
CONCIENCIA LINGÜÍSTICA. ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Elsa Ivonne Valencia Chaves, Alexandra Martínez Alzate, Carlos Daniel Ortiz Carabalo y Liliana Duque Murilo</i>	346



LA ESCRITURA ACADÉMICA Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE CRÍTICO

Silvia V. Gómez

silviavgomez@gmail.com

Sandra Rocaro

Amelia María Zerillo

amariaz2088@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

Resumen

Durante 2015, en el marco de la cátedra de Seminario de Comprensión y Producción de Textos perteneciente al Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), dando continuidad a una serie de indagaciones cuyo objeto de estudio son los docentes de la asignatura, iniciamos una investigación-acción que se propuso identificar y comprender los problemas de los docentes en relación con la escritura académica e intervenir en sus prácticas de escritura en papel y en pantalla, ofreciéndoles formación específica. La hipótesis que nos guió fue que el estudio teórico, la práctica de la escritura académica y la autorreflexión sobre esta permitirían desarrollar competencias para el perfeccionamiento de estrategias de enseñanza de la lectura y escritura académicas. En función de esta hipótesis nos propusimos los siguientes objetivos: relevar los problemas de escritura de los docentes, realizar un Seminario Interno sobre lecto-escritura académica, desarrollar actividades de escritura con protocolos que favorezcan la metacognición y la metareflexión y evaluar los resultados. El relevamiento inicial indicó que los docentes presentan problemas para elaborar la situación retórica de sus escritos, componer un ethos académico y expresar los presupuestos ideológicos y científicos que sustentan toda argumentación. Se identifican más con la forma de escribir de sus estudiantes que con la de la comunidad académica. En función de estos primeros resultados nos propusimos realizar un Seminario sobre Argumentación de cuyos resultados daremos cuenta en nuestra ponencia. Adelantamos algunas conclusiones: los docentes, en general, manifestaron una falta de compromiso inesperada en una comunidad académica, incumplieron las pautas de escritura propuestas, resistieron la realización de los trabajos escriturales, no exhibieron en su escritura la asunción de una postura personal ni evidenciaron una cimentación teórica que sobrepasara el sentido común. En la actualidad estamos evaluando los resultados de una nueva intervención: un Seminario de Análisis del Discurso, que creemos coadyuvará a la formación del docente crítico que necesitamos.

Palabras clave: Escritura Académica - Formación Docente - Docente Crítico

INTRODUCCIÓN

Durante 2015, en el marco de la cátedra de Seminario de Comprensión y Producción de Textos perteneciente al Curso de Ingreso de la UNLaM, dando continuidad a una serie de indagaciones cuyo objeto de estudio son los docentes de la asignatura, iniciamos una investigación-acción que se propuso identificar y comprender los problemas de los docentes en relación con la escritura académica e intervenir en sus prácticas de escritura en papel y en pantalla, ofreciéndoles formación específica.

La hipótesis que nos guió fue que el estudio teórico, la práctica de la escritura académica y la autoreflexión sobre esta permitirían desarrollar competencias para el perfeccionamiento de estrategias de enseñanza de la lectura y escritura académicas. En función de esta hipótesis nos propusimos los siguientes objetivos:

- Relevar los problemas de escritura de los docentes.
- Realizar Seminarios Internos sobre lecto-escritura académica.
- Desarrollar actividades de escritura con protocolos que favorezcan la metacognición y la metareflexión.
- Evaluar los resultados.

Etapas del trabajo con los profesores

En una primera aproximación a la escritura de los profesores planteamos una evaluación diagnóstica que consistió en la realización de un informe de lectura crítico en el marco de una reunión de cátedra. El género solicitado no es un género desconocido para los docentes, es el pedido a los alumnos en el examen de ingreso a la Universidad. Este consiste en la puesta en texto de la lectura realizada, una lectura que enseñamos debe ser crítica y no ingenua, y atenta a las necesidades del ámbito académico. El género que es fuertemente argumentativo tiene dos componentes importantes: la reconstrucción de la red argumentativa del texto leído y la presentación de una conclusión o hipótesis sobre el mismo, que requiere a su vez de la elaboración de una red argumentativa propia. Entendemos por red, la red primaria que para responder a una cuestión o pregunta enlaza una respuesta o conclusión, con un sistema de creencias compartidas y un conjunto de datos o pruebas (Toulmin, 2007).

El texto fuente presentado a los docentes para efectuar el trabajo de escritura fue el mismo que debieron leer los alumnos en el último examen del mes de marzo 2015.⁴³ La prueba fue de carácter presencial y no anticipada. De 44 profesores, solo 34 docentes pudieron resolverla in situ.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de estos trabajos nos permitieron delimitar algunas dificultades en la lectura y la escritura de nuestro grupo de docentes:

⁴³ Mayor, S. (2015). *Charlie Hebdo y el debate sobre la libertad de expresión*. Recuperado de www.rebelión.org.

- desconocimiento del conjunto de discursos con el que el texto establece relaciones explícitas o implícitas (interdiscurso);
- incoherencia en la reconstrucción de la red argumentativa del texto fuente y desconsideración de los aspectos ideológicos implicados en la red;
- lectura ingenua y falta de pensamiento crítico;
- falta relación autor texto y texto contexto;
- desconocimiento de la situación comunicativa;
- falta de apoyos teóricos, es decir, de lecturas;
- limitaciones para construir o expresar puntos de vista personales con un apoyo teórico;
- puesta en escena de enunciadores poco adultos y dificultades para construir un ethos académico;
- estilo inadecuado poco especializado;
- desconocimiento del objetivo del informe de lectura como género y
- falta de compromiso con el campo y la comunidad discursiva: no entienden el informe como una aportación de saberes.

Según lo relevado, los productos escritos mostraron que no importan ni la edad ni la formación que tenga el docente, existen grandes dificultades para inscribirse en la comunidad científico académica y abordar materiales bibliográficos desde una postura académica. Son claras también las dificultades que presentan para interpretar críticamente los textos y producir textos críticos con evaluaciones ideológicas. El análisis cualitativo de estas producciones muestra que los docentes comienzan respetando el género informe de lectura académico y migran lentamente hacia el artículo de opinión. Y que aun cuando puedan presentar una hipótesis/conclusión con argumentos, los argumentos no siempre están orientados hacia esa conclusión y la red, por lo tanto, es incoherente.

Inferimos que esto tiene que ver con que los docentes como tantos otros lectores están permeados por la cultura de los medios y leen desde una posición de ciudadanos comunes los textos que abordan. Lo mismo sucede con su escritura, ya que como hemos señalado más arriba presentan problemas para elaborar la situación retórica que requieren los escritos, componer un ethos académico y expresar los presupuestos ideológicos y científicos que sustentan toda argumentación. Tienden más a identificarse con la forma de leer y escribir de sus estudiantes que con el modo de leer y escribir de la comunidad a la que pertenecen. Falta posicionamiento en la comunidad discursiva y entrenamiento de escritura desde ese lugar.

En función de estos resultados, y como segunda etapa del trabajo, realizamos un Seminario de Argumentación y Pensamiento Crítico (SIA) de formación docente con la intención de reducir las falencias encontradas. El SIA se llevó a cabo de un modo mixto, tanto *on line* como *off line*, entre los meses de mayo y julio de 2015.

El Seminario sobre Argumentación constó de cinco encuentros presenciales y se ajustó al siguiente programa de formación que atendía a reforzar el trabajo con la red argumentativa y a desarrollar el pensamiento crítico abordando temas como: comunidad discursiva, sentido común, sistema de creencias, topos e ideología.

A lo largo de los encuentros, los profesores debían leer y exponer los materiales bibliográficos del programa, que serían objeto de discusión en el grupo. Cada encuentro concluyó con una actividad de aplicación de las teorías trabajadas. Los docentes contaron con una guía para las exposiciones.

Podemos decir que los encuentros correspondientes al seminario fueron productivos para los profesores de Seminario debido a que promovió la reflexión teórica sobre argumentación y se pudieron pensar/analizar los conceptos expuestos desde el lugar de docentes del ingreso que debe transmitir en el aula estos conocimientos. No obstante señalamos aquí que muy pocos docentes hicieron su disertación sobre la base de los parámetros establecidos en el instructivo. Por lo general, fueron reproducciones discursivas que no jerarquizaban la información y no focalizaban en el eje temático.

Terminado el Seminario y resueltas las actividades programadas, como parte de la apropiación y evaluación de los temas desarrollados, pensamos dos pruebas. Por un lado, diseñamos un protocolo para trabajar con informes de lectura académicos y, en particular, con la red argumentativa; y por el otro, solicitamos a los docentes la reescritura de los informes escritos durante la actividad de diagnóstico.

El protocolo, pensado como una tarea de metareflexión y metacognición, propuso a los docentes reflexionar sobre su propia escritura revisando y corrigiendo la escritura de otros. En un encuentro presencial de dos horas se solicitó a los profesores que evaluaran los informes escritos por sus propios compañeros siguiendo el protocolo de trabajo.

El análisis de los protocolos atendió a una serie de variables que remiten a los aspectos a observar en la tarea de los profesores: tiempo, modo, conocimientos y pensamiento crítico.

Consideramos importante relevar cuántos profesores y en qué medida pudieron responder la consigna en el tiempo estipulado (porcentaje respondido); si lo hicieron siguiendo ordenadamente las consignas o respondiendo a lo que sabían en primera instancia; cuál fue el grado de compromiso de los docentes con el trabajo realizado; compromiso que medimos a partir de la prolijidad, la legibilidad; manejo de las redes argumentativas como forma de apropiación de los temas del Seminario de Argumentación (SIA); si reflexiona sobre el trabajo del otro, si sugiere correcciones desde la teoría apropiada.

El primer dato significativo que surge del análisis de los protocolos es que solamente un profesor logró terminar todo el trabajo en el tiempo estipulado (dos horas) mientras que la mayoría no logró completar la mitad del mismo.

Con respecto a la selección del modo de responder, la mayoría lo hizo siguiendo el orden propuesto en las consignas, se podría inferir que los profesores no hicieron un relevamiento

total de la propuesta con la idea de ir respondiendo aquellos ítems que les resultaran menos dificultosos.

En cuanto al grado de compromiso mostrado en esta producción, podemos decir que los docentes cumplieron con la formalidad y con los estándares a los que están acostumbrados por su trabajo, especialmente en cuanto a la prolijidad y la caligrafía. Es significativo el bajo número de docentes que presentan “respeto por el género respuesta”, ya que en el dictado de clases de la materia se insiste a los alumnos que elaboren respuestas referenciadas a la pregunta que se efectuó. Lo mismo sucede con “responde a lo pedido en la consigna”.

Con respecto a la apropiación de los conocimientos trabajados en el SIA, al ser tan bajo el porcentaje respondido, se dificulta elaborar una conclusión. Aun así los resultados obtenidos son bastante satisfactorios porque nos muestran el universo en el que estamos trabajando.

Con respecto a la actividad metareflexiva, eje de esta actividad, fue medianamente satisfactoria ya que la mayoría no logró completar el protocolo. Aunque podríamos inferir falta de compromiso con el trabajo presentado o que la elección de la instancia de trabajo no era la adecuada creemos que es de destacar que el único docente que terminó es un compañero que sobresale en su formación académica y que está terminando una maestría en Análisis del Discurso. El dato no es menor. Habla de la falta de formación para encarar trabajos académicos y de la falta de entrenamiento o de vocación en los docentes restantes.

Finalmente, podemos decir que esta actividad nos resultó útil para observar de qué modo los docentes no solo se comprometen o no con las actividades propuestas por la cátedra sino también para medir sus vinculaciones con la teoría y su deseo de aprender.

La última etapa de este proceso consistió en la reescritura del informe de lectura crítico producido como diagnóstico. Esta tarea de escritura fue una prueba domiciliaria y personal que debía entregarse en un lapso de 15 días. En principio, debemos decir que llevó más de tres meses para que los docentes entregaran el trabajo de reescritura solicitado y que, en consecuencia, la mayoría de los docentes infringió la variable tiempo.

Con respecto a la revisión y corrección de los trabajos efectuados por los profesores, podemos decir que, en general, no se han hecho grandes modificaciones, los cambios fueron superficiales y los docentes no lograban presentar datos que resultaran probatorios de la hipótesis o llevaran hacia la conclusión pretendida. Aquellos que corrigieron sus argumentos lo hacían sin darse cuenta de que estaban orientados en otra dirección.

Como cierre de este trabajo, efectuamos una encuesta virtual mediante un formulario de Google cuya invitación a responder se envió por mail con la aclaración de que la resolución de esta sería anónima. Cabe destacar que la encuesta fue enviada a todo el equipo de trabajo, es decir los 77 profesores más las 6 coordinadoras, de este total de 83 encuestados solo se obtuvieron 52 respuestas (64% del total esperado). El periodo en el que la encuesta estuvo abierta para recibir respuestas fue de 15 días.

Según esta encuesta, los docentes destacan del SIA, en primer lugar, la posibilidad de mejorar el modo de transferir el conocimiento a los alumnos y, en segundo lugar, de ampliar conocimientos

previos. Menos de la mitad de los docentes consideró relevante el tema de la reflexión sobre la lectura académica y un poco más consideró importante la escritura académica, objetivos fundantes de la materia que dictan.

Con respecto al ítem que aborda la temática de las actividades propuestas durante el Seminario, es significativo observar que solo cinco docentes las rescatan como apropiadas. Las interpretaciones pueden ser variadas pero creemos que la respuesta está en relación directa con las dificultades que la mayoría de los docentes tuvieron para resolverlas. En un SIA donde está en juego la trascendencia y la propia calificación como docente, ningún docente puede elegir no responder poniendo en juego su lugar en el grupo.

CONCLUSIONES

a- Del trabajo del año 2015

Es importante destacar que, en principio, los docentes de la cátedra que participaron de las actividades propuestas, en el 2015, no dieron muestra cabal del grado de compromiso pretendido por una comunidad científico académica.

Una primera mirada permite señalar que aun cuando en el SIA intervinieron todos los profesores de la cátedra, fueron escasos los que acataron las pautas de exposición y análisis textual requeridas.

Otra observación que se desprende del trabajo propuesto en el marco del desarrollo de la formación fue la resistencia que una parte significativa de docentes manifestaron, ya sea a realizar efectivamente las tareas solicitadas como a respetar los tiempos establecidos para presentar las actividades de aplicación, el desarrollo de los protocolos y la reescritura de la producción escrita.

Se pudo advertir además que la lectura e interpretación de los materiales bibliográficos se alejó notablemente de los cánones previstos para una lectura académica acotada e ilustrada.

Respecto de los trabajos de escritura, no pudo observarse en la producción de los docentes un vasto conocimiento de los rasgos con los que debería contar una producción académica. En sus escritos trasuntó fundamentalmente la ausencia de un compromiso que les permitiera asumir a cada uno de los docentes una postura personal con los fundamentos teóricos que necesariamente diferencian el pensamiento académico del pensamiento de la calle.

Para terminar, insistimos en la idea ya esbozada. A nuestros docentes les falta alcanzar un posicionamiento más firme en la comunidad académica y necesitan trabajar en la construcción de un andamiaje teórico.

b- Del año 2016

En consonancia con el trabajo llevado a cabo con los docentes de la cátedra durante el 2015, en el 2016 llevamos a cabo un nuevo seminario, en este caso de Análisis del Discurso.

El planteamiento de dicho seminario fue diferente del anterior, en este caso constó de tres encuentros presenciales a los que los participantes debían llegar con las lecturas previstas

efectuadas. Los encuentros fueron más participativos ya que la propuesta fue debatir sobre la base de los textos sugeridos. Además de los aspectos teóricos, se propusieron una serie de actividades de aplicación sobre un corpus previamente compartido.

El cierre del seminario constó de un trabajo en el que se debía redactar un comentario breve sobre un texto presentado. Este trabajo fue propuesto como presencial, en pantalla o en papel según elección del participante y hubo también algunos trabajos domiciliarios realizados por los profesores que se ausentaron el día de cierre del seminario.

Si bien aún no está cerrado el análisis de estos trabajos, podemos adelantar que los docentes presentan mayores dificultades a la hora de efectuar trabajos en pantalla, aun siendo los más jóvenes del plantel los que trabajaron de este modo. En cuanto a los trabajos en papel, si bien los profesores respetaron más las consignas, presentaron dificultades en la presentación y legibilidad de los textos. En cuanto a los informes realizados en forma domiciliaria, llama la atención el déficit en el desarrollo de la estructura argumentativa.

La inadecuación total en la densidad teórica, la omisión de autores y el poco desarrollo de conceptos tal vez conlleve una falsa representación sobre la escritura académica. Se puede pensar que es en el proceso de producción y planificación de ideas que se desarrollan las dificultades y el escaso dominio en la construcción de un enunciador académico.

Finalmente, consideramos que cuando en el marco de un Seminario de Formación los docentes participantes disienten con la realización del trabajo, exhiben su descontento con el mismo, enarbolan el argumento de no necesitar realizar la tarea o efectivamente no cumplen con las actividades sugeridas, están atentando contra sí mismos.

Creemos que estas actitudes dan cuenta de la falta de formación, pero de ningún modo de la inutilidad o inadecuación de la misma.

Las dificultades que exhiben los docentes de la cátedra en la lectura y la escritura son, con algunas diferencias y salvedades, las mismas limitaciones que presentan los ingresantes a la Universidad.

Nuestros docentes, nosotros, somos los mediadores entre el conocimiento y los estudiantes a nuestro cargo, por eso es que estos primeros resultados aquí esbozados nos ponen en el camino de seguir trabajando en el sentido en que lo estamos realizando, pero haciendo crecer exponencialmente los esfuerzos hasta ahora realizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Toulmin, S. (1958, 2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART57002&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n057/pdf/57002.pdf>

Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 28 (2). Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/castedo.pdf>

Flores, M.L. y Natale, L. (s/f). *¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura?*

Recuperado de https://lh4.googleusercontent.com/9aSJNRC48xwWEutt9UnZLoVDuH55QJNqMrSVDOOkdXfVu5CtNatjZ650zmQNnufgVcJ8_

Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación*, 15(1), 173-181.

van Dijk, T. (2006). *De la gramática del texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía académica*. Recuperado de [http://www.discourses.org/cv/De%20la%20gramatica%20 del%20texto%20al%20 analisis%20critico%20del%20discurso.pdf](http://www.discourses.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20 analisis%20critico%20del%20discurso.pdf).

ASESORAMIENTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Análisis de intervenciones psicopedagógicas en el contexto de asesoramiento a una docente

Ivone Jakob

ijjakob@hotmail.com

Pablo Rosales

pablounrc@yahoo.com.ar

Pelizza, Luisa

lpelizza@hum.unrc.edu.ar

Paola Ripoll

paolaripoll82@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

Se comunican resultados parciales del proyecto de investigación “Asesoramiento para la enseñanza de la lectura y la escritura” (SeCyT-Universidad Nacional de Río Cuarto, UNRC) que indaga las intervenciones que despliegan los asesores para favorecer la construcción de una visión compartida y la resolución colaborativa de los problemas que supone la enseñanza de la lectura y la escritura, en distintos niveles educativos. Se concibe al asesoramiento como un proceso que implica dos dimensiones diferentes aunque relacionadas: el proceso de resolución conjunta de problemas y la creación de una relación de colaboración. La investigación es de tipo cualitativa, inscripta en la modalidad del estudio de caso. La recolección de los datos ha sido realizada a través de la observación participante y el registro de las interacciones acontecidas en las sesiones de trabajo. En esta oportunidad se presentará el análisis del proceso de asesoramiento para enseñar estrategias de lectura dentro de una secuencia didáctica de las Ciencias Sociales, en el nivel primario.

Palabras clave: Lectura - Enseñanza - Asesoramiento Psicopedagógico

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar resultados parciales del proyecto de investigación “Asesoramiento para la enseñanza de la lectura y la escritura” (SeCyT-UNRC)⁴⁴ que indaga las intervenciones que despliegan los asesores para favorecer la construcción de una visión compartida y la resolución colaborativa de los problemas que supone la enseñanza de la lectura y la escritura, en distintos niveles educativos. En esta oportunidad se presentará el análisis del proceso de asesoramiento para enseñar estrategias de lectura dentro de una secuencia didáctica del área de Ciencias Sociales, en el nivel primario.

El análisis preliminar de los datos permite identificar intervenciones recurrentes del asesor que inciden positivamente en la generación de intercambios en torno a la construcción compartida de problemas y soluciones. Entre otras, se identifican: formular y definir problemas a partir de sucesivos niveles de especificación, atender a la perspectiva y saberes del asesorado, solicitar el acuerdo explícito y la valoración de lo que se propone a fin de asumirlo conjuntamente, promover la generación de un contexto conceptual compartido, dotar de pertinencia y sostener los intercambios en torno de un problema asumido como tal por ambos, orientar y organizar la resolución de la tarea. El grado de participación de asesor y asesorado varía en función del propósito de los intercambios (definición de problemas o construcción de soluciones) y de los temas que son objeto de discusión. En función del proceso seguido es posible apreciar la asunción progresiva, por parte del asesorado, del diseño de intervenciones didácticas para enseñar estrategias de lectura siguiendo el enfoque de la lectura compartida.

1. Marco conceptual

El asesoramiento educativo representa una de las actividades emergentes reconocida por las incumbencias profesionales y por los trayectos formativos a los psicopedagogos (Jakob, Moyetta y Valle, 2012). Se ha decidido considerar al asesoramiento en este campo como objeto de estudio a fin de mejorar las condiciones que se ofrecen en esa tarea, explicitar y reflexionar acerca de las intervenciones profesionales desarrolladas y aportar conocimientos específicos a un campo no suficientemente conceptualizado ni investigado (Sánchez y García, 2005; Monereo y Pozo, 2005).

Desde el marco conceptual que asumimos se concibe al asesoramiento como una práctica colaborativa, es decir como una actividad en la que se trabaja con alguien con:

[] el propósito de alcanzar una meta u objetivo relevante y compartido, a través de ciertos medios o acciones que habrán de disponerse de forma coordinada según las posibilidades de las distintas partes implicadas. Se admite que esa actividad no podría llevarse a cabo sin el concurso, la mediación o el apoyo de quien asesora, y que ese apoyo del asesor y la acción conjunta desplegada gracias a su concurso, ser con el tiempo incorporada -interiorizada- por el asesorado (Sanchez y García, 2005, p.30).

⁴⁴ Proyecto SeCyT-UNRC 18/E360 “Asesoramiento para la enseñanza de la lectura y la escritura”, dirigido por Ivone Jakob y codirigido por Pablo Rosales; con Luisa Pelizza, Paola Ripoll, Mónica Astudillo y Graciela Placci, como integrantes del equipo.

Para el caso que nos ocupa, el asesoramiento en contextos de educación, Nieto Cano (2001) plantea que es considerado como un servicio indirecto puesto que no incide directamente sobre los alumnos de la institución educativa, aunque guarda relación con los objetivos específicos que la misma persigue. En esta misma línea, para Monereo y Pozo (2005), se trata prácticas dirigidas a alguien que, a su vez, se espera promueva actividades de enseñanza y aprendizaje en otro; asesorar en educación consiste, en definitiva, en ayudar a mejorar las formas de enseñar y aprender.

Las situaciones de ayuda

[...] tenderán a adoptar la forma típica de un proceso de resolución de problemas de carácter interactivo (West e Idol, 1987; Dustin, 1992). Y esta última cualidad es esencial puesto que, cuando se establece una relación entre profesionales, no solo entran en juego elementos estrictamente técnicos o laborales, sino también e inevitablemente, aspectos psicosociales dependientes de los sujetos (Nieto Cano, 2001, p. 149).

Además de estos rasgos, Rodríguez Romero (2001) agrega que el asesoramiento consiste en una interacción bidireccional dedicada a la ayuda, que no limita la capacidad de elección y decisión de la parte asesorada (individuos, grupos o instituciones), que involucra un trabajo sobre la base de acuerdos negociados y en el que la que la resolución de problemas va acompañada de la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares.

Retomando varios de los rasgos señalados, se acuerda en concebir al asesoramiento como un proceso colaborativo de resolución de problemas del cual deben responsabilizarse, conjuntamente, tanto el asesor como el asesorado (García, Rosales y Sánchez, 2003). Esta concepción alude a dos dimensiones diferentes aunque íntimamente relacionadas: el proceso de resolución conjunta de problemas y la creación de una relación de colaboración (Sánchez Miguel, 2002). La primera dimensión, de carácter cognitivo, consiste en construir una representación mental de un estado deseado y en la búsqueda de medios para alcanzarlo. La segunda dimensión tiene tanto un rasgo cognitivo como otro motivacional y emocional.

Por una parte, el proceso de resolución de problemas contiene tres grandes fases: a) definición de los problemas que se han de afrontar y de las metas que se plantearán respecto de su solución, esto es, la construcción del espacio del problema; b) búsqueda de alternativas viables de solución para resolver los problemas de manera estratégica, incluyendo la selección y organización de los medios para alcanzar las metas definidas; c) evaluación de la puesta en práctica de esas soluciones, reformulando si es necesario las metas de cambio inicialmente planteadas (Sánchez Miguel, 2002; García, Rosales y Sánchez, 2003).

Por otra parte, en la construcción de la relación de colaboración se trata de:

[] propiciar las condiciones interpersonales y personales necesarias para que ese trabajo conjunto de resolución de problemas pueda tener lugar. De manera más específica, parece obvio que las personas implicadas en la definición conjunta de un problema deben respirar un clima de aceptación, valoración y confianza que les anime a expresar su visión y admitir, si se viera necesario, la necesidad de revisarla (Sánchez Miguel, 2002, p.54).

Además, esta relación de colaboración permite que la resolución del problema sea efectivamente concebida como un acto conjunto de construcción en la medida en que:

[] al asesorado se le permita asumir toda la responsabilidad de la que sea capaz y se le anime a intervenir en cada paso que se vaya dando. Así, a medida que el proceso avance (o a medida que, en ocasiones futuras, se siga prestando ayuda al mismo profesor), el asesor podrá ir reduciendo su participación en cada una de las fases del proceso para que los profesores puedan ir asumiéndolas hasta llegar a hacerlo plenamente (García, Rosales y Sánchez, 2003, p.131).

Particularmente relevante para este proyecto de investigación resulta esclarecer ciertas intervenciones que en el asesoramiento permiten construir significados compartidos en torno de aquellos problemas que se asuman como de mutuo interés por solucionar. Monereo y Castelló (2004) conciben al asesoramiento como un proceso de representación conjunta de contextos problemáticos. Los autores entienden por con-texto al nacimiento de:

Un nuevo texto nacido de la confrontación y transformación de otros textos, es decir de distintas representaciones y discursos elaborados sobre un mismo suceso por diferentes actores. Este nuevo texto puede integrar totalmente, en el mejor de los casos, los textos individuales y erigirse como un con-texto compartido, o en cambio subsumir parcialmente esos textos, creándose un contexto problemático (Monereo y Castelló, 2004, p.75).

En tanto el proceso de asesoramiento involucra a los discursos y sus significados se vincula estrechamente con las habilidades comunicativas que el asesor debe dominar. En efecto, Sánchez Moreno (1997) señala que:

[...] el proceso de asesoramiento [...] es también un proceso social y, por lo tanto un proceso de comunicación. El asesor debe desarrollar habilidades de comunicación y conocimiento de los sistemas sociales que interactúan en el centro. Parece conveniente que los asesores pongan en práctica una serie de habilidades determinadas para conseguir iniciar y mantener a lo largo de todo el proceso una relación social en la interacción con los profesores (Sánchez Moreno, 1997, p.336).

2. Metodología

La investigación emprendida es de tipo cualitativa, inscripta en la modalidad del estudio de caso, entendido como la indagación de lo particular y único, y que profundiza en lo que puntualmente puede ser aprendido de un caso simple o de un ejemplo en acción (Stake, 1998). Se optó por esta modalidad atendiendo a que la misma permite estudiar la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y la interacción que se produce entre ellos y su contexto (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

Nos concentramos en dos situaciones particulares para realizar una descripción rica e intensiva de los fenómenos y luego, mediante un proceso inductivo de interpretación, arribar a algunas conclusiones (Pérez Serrano, 2003; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). En efecto, se trata de un proyecto que incluye dos estudios. En ambos se enfoca el análisis en los intercambios ocurridos entre asesor y asesorado en prácticas de asesoramientos que difieren en cuanto a su contenido-objeto y en cuanto al nivel educativo en el que se desempeñan los asesorados. En el primer estudio se aborda el análisis de un proceso de asesoramiento para la enseñanza de estrategias

de lectura en el dominio de las ciencias sociales en el nivel primario. En tanto que en el segundo se analizará una experiencia de asesoramiento para la enseñanza de la escritura de un texto profesional en el marco de una asignatura del último año de la Licenciatura en Psicopedagogía, en la que los alumnos desarrollan sus prácticas preprofesionales.

En cuanto a los criterios de selección de los casos, se analizó la factibilidad de desarrollar un proceso de asesoramiento con docentes que hayan manifestado la necesidad de recibirlo en los problemas antes mencionados, la conformidad para que ese proceso en el que se ven involucrados sea objeto de investigación así como el compromiso manifestado por las docentes para emprender una secuencia de enseñanza co-elaborada con un asesor. Cabe destacar que se consideró especialmente que los docentes asumieran participar voluntariamente y que manifestaran interés para implicarse en el diseño instruccional a desarrollar.

En esta presentación nos centraremos en resultados parciales del primero de estos estudios, el cual analiza un proceso de asesoramiento seguido para la enseñanza de estrategias de lectura en el dominio de las Ciencias Sociales en el nivel primario. El proceso se concretó con una docente de 5º y 6º grado de nivel primario, de una escuela de gestión privada de la localidad de Sampacho, provincia de Córdoba. En cuanto a los estudiantes de la institución, su origen socioeconómico es diverso, aunque en su mayoría provienen de hogares de clase media. El asesoramiento desarrollado⁴⁵ tuvo como propósito colaborar y acompañar a la docente en la planificación de una secuencia didáctica para el área de Ciencias Sociales donde especialmente se tenga en cuenta el diseño y la puesta en marcha de situaciones de *lectura compartida*⁴⁶.

Para la recolección de datos en los dos estudios se ha seleccionado la observación participante y el registro y transcripción de las interacciones que ocurren en las situaciones de asesoramiento (sesiones de trabajo). Las situaciones a su vez se concretan en distintas actividades: situaciones de discusión y reflexión en torno a los problemas que se pretenden abordar, lectura y análisis de material bibliográfico, de experiencias didácticas, diseño de propuesta de enseñanza, entre otras.

⁴⁵ Las grabaciones de las sesiones entre asesor y docente fueron obtenidas en el desarrollo del proyecto de investigación "Enseñar a leer en el contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales. La implementación del enfoque de lectura compartida para favorecer lecturas estratégicas en un aula de nivel primario" (beca CONICET acordada a Paola Ripoll, dirigida por Gisela Vélez y codirigida por Pablo Rosales). Las sesiones no fueron objeto de análisis de esa investigación, sino que forman parte del corpus de datos del proyecto en el que se enmarca esta comunicación.

⁴⁶ El concepto de "lectura compartida (Solé, 1992) [] alude a situaciones de interpretación conjunta en las que el docente dialoga con sus estudiantes sobre el significado de las ideas del texto, mostrando los comportamientos lectores para comprenderlo y solicitando esos comportamientos a los estudiantes, cediéndoles progresivamente la iniciativa para que ellos conduzcan la situación de lectura según sus necesidades de comprensión" (Rosales y Jakob, 2014, p.33). En las situaciones de lectura compartida se desarrollan intervenciones tales como: sistematizar lo leído (en un párrafo u otras secciones), solicitar o realizar aclaraciones, formular preguntas y responderlas y formular o solicitar la formulación de hipótesis y buscar su validación; se trata de desarrollar una interacción dialógica en la que el docente sostiene la participación del alumno y adecua sus intervenciones al grado de dificultad de la tarea y a los conocimientos de los alumnos (Ripoll, 2016). La organización del diálogo depende de los propósitos de lectura, de la estructura del texto y de las interacciones entre los lectores, y esto último está parcialmente previsto en función de las acciones del docente de mostrar o solicitar ciertas estrategias de lectura (Rosales y Jakob, 2014).

3. Análisis de los datos

Para esta presentación nos enfocaremos en una de nuestras preguntas de investigación: ¿qué intervenciones despliegan los asesores a fin de favorecer la construcción de una visión compartida y a fin de promover una resolución colaborativa de los problemas que se abordan?

De todas las sesiones de asesoramiento desarrolladas en el primer estudio (13 sesiones de dos horas promedio cada una) hemos tomado una muestra intencional a fin de configurar inicialmente el análisis en función de ciertos propósitos (sesiones 4, 5 y 6, seleccionadas para esta comunicación en virtud de tratarse específicamente de cuestiones vinculadas a la enseñanza de la lectura). Conformado el corpus de datos a partir del registro de la totalidad de situaciones de asesoramiento, se ha procedido a la identificación de episodios según los intercambios ocurridos refieran a uno u otro momento del proceso de asesoramiento (definición del problema, construcción de soluciones y evaluación del proceso).

Clasificados los datos según episodios, han sido analizados según tres dimensiones (Sánchez Miguel, 2000, 2002; García, Rosales y Sánchez, 2003): a) construcción de una relación de colaboración; b) tratamiento de los problemas (definición de los problemas, construcción de solución para los problemas o evaluación de las soluciones intentadas, según el episodio que corresponda); c) grado de participación de asesor y asesorados. De estas focalizaremos en esta oportunidad solo la segunda dimensión.

Hemos identificado hasta el momento dos problemas de los que se ocupan asesor y asesorado en el proceso estudiado, que guardan especial relevancia para los objetivos de esta presentación. El primer problema remite a las relaciones que, siguiendo el contexto conceptual compartido, intentan establecer entre: a) las consignas y propósitos de lectura de los textos y b) los contenidos de Ciencias Sociales y la información que proveen esos textos. El segundo problema refiere al diseño conjunto de actividades e intervenciones didácticas para la enseñanza de estrategias de lectura dentro de las actividades en las que también se enseñan contenidos de Ciencias Sociales. En relación con ambos problemas se han observado episodios de definición conjunta del problema y de construcción conjunta de soluciones. Incipientemente han podido apreciarse algunos pocos episodios de evaluación de las soluciones intentadas, ello porque estamos analizando momentos del proceso en el que aún las acciones no han sido implementadas.

De los episodios analizados han podido observarse mayor cantidad de intervenciones centradas en las dimensiones “resolución compartida del problema” y “grado de participación de asesor y asesorado”, que de la dimensión “construcción de la relación de colaboración”, quizá por el particular compromiso evidenciado por la docente en este proceso que genera unas condiciones más que favorables para el asesoramiento y vuelve menos necesarias esas intervenciones. A continuación, dados los límites de esta comunicación, desarrollamos y ejemplificamos solamente algunas de las intervenciones identificadas en la dimensión “tratamiento de los problemas” (entendido conceptualmente como resolución compartida de problemas desde la bibliografía ya referida), para dos tipos de episodios del proceso de asesoramiento: definición conjunta del problema y solución compartida de este.

3.1. Episodios de construcción (definición) conjunta del problema “diseño de la enseñanza de estrategias de lectura”

b) Dimensión “Resolución compartida del problema (definición del problema)”. En el proceso de definir y compartir el problema se identifican intervenciones asesoras que consisten en:

b.1. proponer el problema en términos de una aproximación inicial al mismo. Son problemas que se plantean como abiertos, y para los cuales se declara explícitamente que quedan sin resolver inmediatamente, por más que luego se los retome;

b.2. definir cada vez con mayor precisión el problema. Esta operación está sostenida en el marco conceptual al que adhiere la asesora sobre el tema/contenido de asesoramiento. Para esta definición se ofrecen, se leen y comentan materiales de consulta sobre el tema/objeto al que refiere el problema. Asimismo, se plantea el problema como un trabajo compartido para su definición primero y para la búsqueda de soluciones más adelante;

b.3. escenificar los problemas de la clase. Se anticipan problemas tal como se prevé que pudieran acontecer en las clases. Veamos a continuación algunos pasajes de la sesión 5 que podrían ejemplificar estas intervenciones.

La asesora lee un texto de la bibliografía acordada. La docente interrumpe:

Docente (D): Me parece importante... por ejemplo, cuando leemos un párrafo los chicos están muy acostumbrados a leer automáticamente... en un párrafo, leen un párrafo y adentro de este puede haber tres vocablos y no saben lo que significan. Qué hacemos con ese párrafo por más que el párrafo contenga veinte palabras, tres, que no las entienden no comprenden la idea. Entonces ahí es donde a nosotros se nos va a ir muchísimo tiempo por el hecho de que cada uno le da una idea al texto, le da un preconcepción por lo que conoce en el momento pero tenemos que situarle un contexto para que comprendan lo que están leyendo

Asesora (A): Sí, exactamente, en eso estamos pensando cuando decimos “lectura modelada” o “compartida”, que se ponga en evidencia todo lo que no comprenden, que haya un espacio para que lo digan, y también es una aproximación que no es absoluta y no es acabada; avanzar un poquito más en lo que ellos creen; bueno, darles un paso más para que puedan entender, significa no necesariamente ayudarlos a que puedan definir esa idea que les queda progresivamente a lo largo de la secuencia sino que vayan construyendo eso...

D: O sea, estar preguntándole, qué te parece esta idea, con qué la relacionaste y por ejemplo qué decís, qué palabra podemos decir que tenga dos significados y depende del contexto que vos lo uses

A: Sería empezar a darle las ayudas para, precisamente, que tomen en cuenta el contexto Eso creo que es una solución, porque vos podés advertir esto, pero hay que mostrarles a los chicos que ellos puedan hacer lo mismo cuando tengan que interpretar un texto, una idea o un concepto general, vos le trasmitís tu estrategia.

La asesora en algún sentido acepta las anticipaciones de la docente y las resitúa en la estrategia de enseñanza de lectura sobre la cual están leyendo. Obsérvese el uso del plural para denotar algo que se está pensando en común (“en eso *estamos* pensando cuando decimos lectura modelada o compartida”). Respecto del problema de desconocimiento de palabras la asesora ofrece una

interpretación quizá distinta de la maestra; en todo caso, va más allá del problema, no ofrece una solución descontextualizada del problema planteado, ni cualquier solución, sino que plantea cómo podría enfocarse o entenderse este problema de la comprensión de ciertas palabras, en función del enfoque del problema de la comprensión que está intentando que se comparta, y que además tiene efectos sobre las formas de operar en el aula. La docente inmediatamente plantea otra cuestión:

D: ¿Qué van a hacer los chicos con eso, o van a tener desde la oralidad nada más?

A: Lo podemos ver a eso, cómo lo podemos lograr, a lo mejor ir anotando, o después que terminemos de trabajar todo lo que hicimos hasta acá y trabajamos estrategias, cómo lo podemos evaluar.

D: Porque me parece que en el grupo hay algunos que inmediatamente desde la oralidad lo van a tomar, y a otros les cuesta más.

A: Está bien, esa es la idea, lo podemos poner en evidencia si hay que estar viéndolo o hay otra forma de que no quede suelta, lo tenemos que aprovechar.

D: Algo así como sistematizarlo.

A: Bueno, está bien, lo vamos a ir anotando. Justamente en la segunda idea que me parece muy interesante de que en el proceso el profesor cumple una función de guía en la medida de querer asegurar el enganche entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas y que se traducen en los objetivos y los contenidos que se apropian en un momento dado, así estamos a punto de proceder a una construcción conjunta que se caracteriza por... una participación guiada y aclarando

La docente interviene desde otra preocupación que muestra el grado de implicación en el diseño de la enseñanza de las estrategias de lectura: le preocupa la toma de conciencia de las estrategias de lectura y si en el aula se va a tematizar. Se sale de la comprensión del significado de los textos y va hacia el aprendizaje de las estrategias de lectura para comprender esos textos. Puede ser que esté centrada en un enfoque más declarativo de las estrategias, sin embargo, plantea un problema pertinente. La asesora se hace cargo del planteo de ese problema y propone cómo podría considerarse, pero lo deja abierto. Otro pasaje de la misma sesión en que se avanza sobre este problema:

A: Porque en un primer momento vos vas a oralizar [las estrategias, modelando] pero cuando empiezan a pedirles que ellos las pongan en práctica, a las estrategias, se empiezan a apropiarse más significativamente, que si las tiene que ejercitar, ahí estamos como avanzando un poquito más. No quedan tan en el aire.

(La docente continúa la lectura).

A: Estoy pensando que ahí cuando dice “que permite el error”, tratar no de valorar positivamente la respuesta positiva sino ponerla en contraste, en este lugar ya no de ser la que interviene sino más bien la que ordena el diálogo que se pueda establecer, pero siempre entre los chicos, que ante la respuesta correcta no quedarnos con eso, sino volver a ver qué opinan los otros, qué opinan ustedes [] que se vea después de la confrontación y no tiene que darse una respuesta al último, correcta absolutamente, sino que quede dando vueltas para seguir pensando en próximas situaciones de lectura...en la secuencia, como que los temas no están acabados.

La asesora no solo describe qué se podría hacer en una actividad de lectura y en la relación entre varias actividades, sino que además usa las palabras que se dirían en clase. En cierto sentido, ejemplifica las intervenciones. Son como distintos niveles de planificar las actividades de enseñanza de la lectura. Por un lado, en relación con cómo trabajar con los significados verbalizados por los alumnos; por otro lado, cómo ese trabajo se continúa más allá de una clase. Se están planificando distintos tiempos didácticos, el de la clase y el de la secuencia, siguiendo un criterio de continuidad necesario para la formación de estos comportamientos.

3.2. Episodios de construcción de soluciones para el problema “diseño de situaciones de enseñanza de lectura”

Ya en los episodios de construcción de soluciones al problema definido y compartido de diseñar situaciones de enseñanza de lectura dentro de clases de Ciencias Sociales se aprecian intervenciones recurrentes en las distintas dimensiones definidas.

b) Dimensión “Resolución compartida del problema” (construcción de soluciones a los problemas definidos). Por su relevancia, destacamos en esta dimensión el siguiente tipo de intervenciones del asesor.

b.1. Participa explícitamente del diseño de las consignas e intervenciones didácticas, sin sustituir la labor del docente. Veamos un pasaje de la sesión 6 que representan estos momentos de diseño del guión de clase:

A: (Lee la planificación general de las actividades) Bien, “Se solicita a los alumnos que argumenten sus respuestas preguntando: ¿dónde encontraste esto en el texto? ¿Cómo te diste cuenta que eso respondía a la pregunta?”. Sería cómo se dieron cuenta, pero bueno, estas son las preguntas, para darle sentido al volver al texto, ese sería el propósito. Bueno, ahora las preguntas [luego de leer individualmente el texto], qué preguntas le vamos a hacer, porque, digamos, serían las mismas preguntas que estaban antes, pero acá sería agregarles más información, porque si tienen que responder lo mismo les va a resultar aburrido.

D: Tenemos que acentuar en los elementos primarios [de la actividad económica en estudio].

A: Sí, y como que describe más el proceso de trabajo, el trabajo del patrón diferenciado del trabajo de los peones.

D: Podemos comenzar con el tema del trabajo, o con los actores, los agentes. Eso sería una dinámica de hacerlos pensar desde otro punto de vista, o sea, van a estar buscando lo mismo que en el otro texto pero

E: con otras preguntas. La primera me parece que tendría que ser algo para enlazarlo con lo anterior: “¿En Buenos Aires se necesitaba lo mismo para criar el ganado que en el Litoral?” Bueno, algo así para engancharlo con lo anterior, que sean preguntas que intenten diferenciarse.

D: Bueno, y le ponemos el “por qué”, porque te van a decir “Sí” o “No”.

E: Dale, qué cosas y por qué.

D: Yo creo que con el por qué van a incluir qué cosas.

E: ¿Sí?

D: Me parece, no sé, porque al decir el por qué, no sé, a lo mejor, me parece que sí.

Se puede apreciar que tanto asesora como docente están planificando consignas, intervenciones didácticas, eligiendo los pasajes de los textos con los cuales trabajar, valorando los textos en función de las estrategias que los alumnos tienen que activar. El análisis de todo el proceso permite advertir que lo que era desconocido conceptualmente por la docente, lo que era intentado en situaciones de lectura por ella, lo que fue acordado como contexto conceptual se traduce en este momento en el diseño interior de las actividades en el que la docente asume un fuerte compromiso, como no debería ser de otra forma, dado el rol educador que tiene y se le reconoce.

CONCLUSIONES

Si ponemos en relación las intervenciones analizadas con aquellas que se describen en la bibliografía especializada podemos encontrar ciertas coincidencias, al tiempo que es posible reconocer la variedad y riqueza de los comportamientos puestos en juego por un asesor, por cierto contextualizado en las particulares condiciones establecidas con el asesorado y sus antecedentes. Se trata una docente con un fuerte compromiso y evidentes conocimientos acerca de la materia que enseña (Ciencias Sociales) y las formas de enseñarla, muy predispuesta para participar de una investigación que suponía diseñar y poner en marcha una secuencia didáctica según un enfoque novedoso para ella en relación con la enseñanza de estrategias de lectura.

En este contexto, consideramos que las intervenciones del asesorado resultan mayormente pertinentes y apropiadas contribuyendo a configurar un proceso de diseño e implementación de situaciones de enseñanza caracterizado por: equidad y equilibrio en los intercambios entre asesor y docente; cesión progresiva del control de la tarea y alternancia en la conducción de la construcción de las soluciones; variación de la participación de asesor y asesorado en función de los temas que son objeto de discusión (según los saberes iniciales disponibles por ambos), y en función del desarrollo de la situación, observándose la progresiva inclusión por parte del asesorado en temas y problemas no asumidos inicialmente. En función del proceso seguido es posible apreciar la asunción progresiva, por parte del asesorado, del diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones didácticas para enseñar estrategias de lectura siguiendo el enfoque de la *lectura compartida*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Madrid: Labor.
- García, J. R.; Rosales, J. y Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15(2), 128-148.
- Jakob, I.; Moyetta, L. y Valle, M. (2012). El aprendizaje de la práctica profesional en el dominio del asesoramiento educativo. *Contextos de educación*, 12. Recuperado de <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/jakob.html>.

- Monereo, C. (2004). Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal. En A. Badía, T. Mauri y C. Monereo (Comp.), *La práctica psicopedagógica en contextos de educación formal*. (pp. 73-100). Barcelona: UOC.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2005). Presentación. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 11-26). Barcelona: Graó.
- Nieto Cano, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Barcelona: Ediciones Octaedro..
- Pérez Serrano, G. (2003). *Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas*. Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias".
- Ripoll Alessandrini, P. (2016, en prensa). Intervenciones docentes para enseñar a leer ciencias sociales. Resultados de una investigación didáctica desarrollada en un quinto grado de nivel primario. En *Contextos de Educación*, 21. Recuperado de <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/444>. 42-53.
- Rodríguez Romero, M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En J. Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 69-87) Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rosales, P. y Jakob, I. (2014). Intervenciones didácticas para enseñar a leer en el aula universitaria: Del "lean este autor" a la lectura compartida entre docente y estudiantes. En P. Rosales y M. Novo (Comps.), *Lectura y escritura en carreras de Ciencias Humanas y Sociales. Ideas y experiencias de enseñanza* (pp. 29-41) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sanchez Miguel, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- _____. (2002). El asesoramiento psicopedagógico: ¿qué es lo que dificulta el trabajo con los profesores? *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 6 (8), 47- 68.
- Sánchez Moreno, M. (1997). El proceso de asesoramiento. En C. M. García y J. López Yañez (Coord.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 331-346). Barcelona, Ariel.
- Sanchez, E. y García, J. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En I. Pozo y C. Monereo (Coords.). *La práctica de asesoramiento educativo a examen* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

ESTRATEGIAS DE LECTURA Y ESCRITURA PARA FAVORECER LA APROPIACIÓN DEL LENGUAJE DISCIPLINAR EN PRIMER AÑO DE MEDICINA VETERINARIA

Natalia Picco

Romina Bellingeri

Andrea Bozzo

Cátedra de Biología Celular y Embriología General

Facultad de Agronomía y Veterinaria

Universidad Nacional de Río Cuarto

npicco@ayv.unrc.edu.ar

Resumen

Los procesos de lectura y escritura se encuentran en constante interrelación y existe entre ellos un enriquecimiento mutuo que los convierte en herramientas fundamentales para la apropiación de los saberes y la estructuración del pensamiento. En este sentido, se puede afirmar que no es posible una escritura eficiente sin una lectura profunda que la preceda. Si bien no es necesario saber “acerca de” la lectura y la escritura de los textos universitarios antes de ingresar al mundo académico-científico, se requiere generar espacios donde los estudiantes interpreten textos portadores de saberes científicos y elaboren escritos en los que se espera, entre otras estrategias, que reorganicen la información proveniente de múltiples fuentes. Dada la naturaleza complementaria de la lectura y la escritura, es necesario lograr una integración entre estas dos modalidades del lenguaje en el proceso de alfabetización académica. La implementación de prácticas de lectura y escritura que acompañen la enseñanza de los contenidos posibilitará en los estudiantes la apropiación de los conceptos y las formas discursivas propias de la disciplina. Para la elaboración de esta propuesta didáctica se seleccionaron los temas Fecundación y Placenta del programa de la asignatura Biología Celular y Embriología General, que se dicta en el primer año de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El objetivo de esta innovación es promover actividades de lectura y escritura que favorezcan la apropiación del lenguaje disciplinar en los estudiantes de primer año de Medicina Veterinaria. Se propone analizar en forma conjunta con los estudiantes distintos tipos de textos mediante consignas de lectura y escritura y, de esta manera, promover aprendizajes significativos y favorecer procesos reflexivos. Esta propuesta representa la posibilidad de articular el trabajo entre docentes y estudiantes para favorecer el aprendizaje y la apropiación del lenguaje científico específico de la disciplina.

Palabras clave: Alfabetización Académica - Lenguaje Disciplinar - Innovación - Medicina Veterinaria

INTRODUCCIÓN

El ingreso a los estudios universitarios implica para los estudiantes un arduo proceso de aprendizaje de contenidos disciplinarios de complejidad creciente y, en relación con ello, el conocimiento y el dominio de diversos modos de comunicación de ese saber disciplinario. En este contexto, gran parte del fracaso académico de los alumnos puede obedecer a la dificultad para acceder a los textos disciplinares y a las limitaciones que presentan para dar cuenta de los saberes construidos (Padilla, Douglas y López, 2010). La reflexión y la problematización sobre las prácticas de lectura y escritura de textos académicos constituyen un aspecto fundamental de la vida universitaria, así como también el diseño de estrategias y técnicas que permiten su desarrollo. Al reflexionar sobre este aspecto, advertimos que la asignatura Biología Celular y Embriología General, en la que nos desempeñamos como docentes, se ha caracterizado históricamente por una enseñanza transmisiva que se corporiza en clases expositivas (teóricas y prácticas). En las mismas, circula gran cantidad de información disciplinar con ausencia de espacios para generar debates constructivos e incluso momentos abiertos para las preguntas. En el dictado de la asignatura, se abordan las distintas unidades del programa tal como se encuentran organizadas en el libro de texto que se utiliza como bibliografía base, así se concibe al conocimiento como una verdad comprobada y acabada, sin lugar a contradicciones.

Por otro lado, se ha observado que los estudiantes tienen dificultad para acceder al dominio del lenguaje disciplinar y falta de autonomía en el manejo de habilidades de lectura y escritura propios de la disciplina. Si bien los textos que escriben son coherentes, en el sentido de plantear ideas y organizarlas siguiendo una secuencia lógica, en ciertas situaciones no logran establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra. Asimismo, la representación de la tarea de lectura para los estudiantes no implica el establecimiento de relaciones entre textos, ni entre textos y contexto (Di Stefano y Pereira, 2004), ya que en la asignatura no se establecen pautas o consignas tendientes a promover la lectura comprensiva y la escritura autónoma.

En la misma sintonía de Camargo, Uribe y Caro (2011), podemos contemplar año tras año que los estudiantes universitarios no consideran que las asignaturas que cursan estén relacionadas con formas particulares de leer y escribir propias de cada disciplina, así como tampoco que estos procesos deban ser aprendidos junto con los contenidos de cada asignatura.

Para superar estos inconvenientes, este trabajo propone actividades de lectura y escritura para promover la incorporación de nuevos conocimientos tendientes a modificar los esquemas preexistentes del estudiante y que los mismos se articulen con los saberes propios de la asignatura. Coincidiendo con Carlino (2003), pretendemos que la lectura y la escritura no sean consideradas como habilidades básicas, sino que se promueva una responsabilidad colectiva de acompañar a los estudiantes en la construcción de herramientas para “aprender a aprender”, a comprender y a producir los textos característicos de una comunidad académica específica.

Es por ello, que el objetivo de este trabajo es promover actividades de lectura y escritura que favorezcan la apropiación del lenguaje disciplinar en los estudiantes de primer año de Medicina Veterinaria.

Marco teórico

La lectura de textos progresivamente más complejos y especializados constituye una actividad imprescindible para los estudiantes universitarios. Sin embargo, actualmente en las universidades confrontamos el problema de la formación de los estudiantes en las habilidades comunicativas de lectura y escritura que, si bien son básicas y fundamentales para construir el conocimiento, cada vez son menos trabajadas (Paz Soldán, Rocha Velasco, Gonzáles Salinas y Alvístegui, 2011; Vázquez y Miras, 2004; Roldán, 2013). El transcurso del primer año de la universidad representa el acceso a una comunidad dentro de la cual los discursos son producidos, leídos, manipulados y puestos en circulación (Maingueneau, 1980) y donde los estudiantes comienzan a familiarizarse con los géneros textuales propios de su profesión (Roldán, Rivarosa y Vázquez, 2011). Sostenernos en esta posición implica reconocer la pluralidad de prácticas existentes en torno a la lengua escrita y que los usos sociales de la lectura y la escritura son múltiples y variados (Kalman, 2004). Como señala Paula Carlino (2005), las posibilidades de leer y escribir textos académicos están relacionadas con los estilos, estructuras y lenguajes específicos de los campos de conocimiento y, por lo tanto, deben enseñarse en estos ámbitos con las particularidades que les son propias. Las prácticas de lectura y escritura necesarias para abordar una disciplina solo se aprenden cuando el estudiante debe enfrentar situaciones de consulta bibliográfica propias del área. Acorde con esta perspectiva, hablar, leer y escribir en el contexto de la disciplina que enseñamos resultan caminos privilegiados para aprender conceptos biológicos (Carlino, 2005).

Si bien no es necesario saber "acerca de" la lectura y la escritura de los textos universitarios antes de ingresar al mundo académico-científico, se requiere generar espacios donde los estudiantes interpreten textos portadores de saberes científicos y elaboren escritos en los que se espera, entre otras estrategias, que reorganicen la información contenida en múltiples fuentes (Jakob, Bono, Vélez, Boatto, Luján, Rainero, 2014). Es justamente el proceso de incorporación de los estudiantes a este mundo, lo que les permitirá apropiarse de un "saber leer y saber escribir" a la vez que estos saberes resulten constitutivos de su formación. Como docentes, consideramos que es necesario acompañar a los estudiantes de forma intencional y sistemática para que desarrollen procesos reflexivos de interpretación y producción de textos académicos. Tendrán que aprender también los propósitos que guían la lectura y la escritura, la posición que ocupan como estudiantes lectores y escritores frente a otros lectores y escritores y las ideas y significados que subyacen a esa participación. Para que este aprendizaje sea posible es necesario fortalecer las estrategias que permitan a los estudiantes el acceso efectivo a los usos de la lengua oral y escrita en la universidad (Delcambre y Lahanier-Reuter, 2010) y asumir la formación de la competencia lecto- escritora como parte integral del proyecto pedagógico de las asignaturas.

La apropiación significativa que supone la lectura tiene que reflejarse en las tareas de escritura que requieren de la elaboración de textos con propósitos específicos que, en términos epistémicos, deberían posibilitar la profundización en la reflexión sobre los temas que se leen y escriben y promover en consecuencia la reorganización de la información. Así, la lectura y la escritura se constituyen en medios privilegiados para aprender y se inscriben en un discurso que es propio de dominios disciplinares y profesionales específicos, al que los estudiantes pretenden

ingresar; y requiere, por tanto, la interpretación y elaboración de géneros académicos inscriptos en situaciones de estudio, producción y transmisión del conocimiento científico (Novo, 2005; Vélez, 2004).

Los procesos de lectura y escritura se encuentran en constante interrelación, uno lleva indefectiblemente al otro y existe entre ellos un enriquecimiento mutuo. En este sentido, se puede afirmar que no es posible una escritura eficiente, sin una lectura profunda que la preceda (Ortiz, 1995). Dada la naturaleza complementaria de la lectura y escritura es necesario lograr una integración entre estas dos modalidades del lenguaje en el proceso de alfabetización académica.

La lectura juega un papel importante en el proceso de escritura en diferentes momentos:

- Antes de escribir, la lectura le brinda al lector estructuras textuales que facilitan la expresión de ideas, esto significa que el estudiante posee un modelo que utiliza como base para su propia escritura.
- Durante el transcurso de la escritura, la lectura permite establecer un hilo conductor entre las ideas ya plasmadas y las nuevas que se pretenden comunicar.
- Después de la escritura, la re-lectura crítica permite evaluar y corregir el texto, según las exigencias de los aspectos relacionados con el significado, estructura del texto y uso de las convenciones de la lengua escrita.

La lectura y la escritura pueden ser utilizada por los estudiantes como una estrategia de enseñanza-aprendizaje y de metacognición, que plantea la necesidad de conocer los procesos de lectura y escritura que ponen en juego y cómo utilizarlos. De esta manera le permite al alumno-lector-escritor conocer y manipular de manera intencional su comportamiento lingüístico con la finalidad de hacerlo más efectivo (Fracca, 2002).

Metodología

Las innovaciones propuestas se implementan en dos de las unidades de la asignatura: Fecundación y Placenta.

En la clase programada para abordar el tema Fecundación se comenzó con la lectura de un texto, utilizando una diapositiva como disparador de las actividades a desarrollar. Posteriormente, se presentaron los fundamentos teóricos necesarios para introducir a los estudiantes al tema e iniciar los procesos de lectura y deconstrucción grupal que se continúan. Para las actividades de lectura se entregaron dos fuentes bibliográficas que abordaban la temática con diferentes formas de redacción, organización del texto, contextos en las que fueron escritas y destinatarios. Una de estas corresponde al libro empleado como bibliografía base de la asignatura que se caracteriza por un enfoque positivista y, por otro lado, un artículo de divulgación veterinaria. La elección del material de lectura tuvo como propósito promover en los estudiantes, la búsqueda y selección crítica de la información proveniente de diferentes soportes, el procesamiento, la jerarquización y la interpretación de la misma. Los estudiantes respondieron una guía orientadora para realizar una lectura comprensiva de los textos. Esta incluía preguntas de respuesta literal (que solo exigían buscarlas en el texto), preguntas para pensar y buscar (las respuestas podían inferirse a

partir de la información que ofrece el texto) y preguntas de elaboración personal (que exigían una intervención del conocimiento y/u opinión del lector). Mientras los estudiantes realizaban las actividades, el docente respondía las consultas que surgían y realizaba diferentes tipos de intervenciones orientadas a clarificar la comprensión de los textos. También se abordaron las diferentes estrategias metacognitivas implementadas en los distintos momentos de la lectura: antes (conciencia de los propósitos, activación de los conocimientos previos, contextualización y elaboración de predicciones), durante (selección de la información relevante, evaluación y análisis de las partes importantes del texto, aclaración y realización de inferencias) y después (control de la comprensión y análisis crítico del texto). Hacia el final de la clase se socializaron las respuestas de los estudiantes, intentando favorecer el debate e intercambio de opiniones entre los grupos. Conjuntamente se solicitó la elaboración de un texto grupal escrito donde se explicitaran las similitudes y diferencias de la temática abordada en ambos textos y además que argumentaran su posición en relación al rol del Médico Veterinario en la fecundación animal.

Para abordar el tema Placenta, en la clase teórica se desarrollaron actividades de lectura. Para ello, se entregó a los estudiantes un cuento del autor James Herriot en el que relata las vivencias de un Médico Veterinario en la Segunda Guerra Mundial y un texto científico en el que se describen las causas de la retención placentaria. Ambos textos estaban acompañados de una guía de preguntas orientadoras que tendrá como objetivo reflexionar sobre los propósitos que persigue cada texto, su audiencia y sus modos de escritura. Consideramos que la lectura estética es una herramienta importante para mejorar nuestras clases, ya que permite la incorporación de las enseñanzas que traen consigo los textos literarios en un ámbito de lectura más placentero. En la clase práctica siguiente los estudiantes se dividirán en grupos, recibirán una placenta fresca de una especie determinada y analizarán las características macroscópicas de la misma. Con la información obtenida de este análisis, la bibliografía disponible y las intervenciones docentes realizadas durante la clase, se solicitará a cada grupo la redacción de un informe escrito que aborde dichos aspectos. En una clase posterior, se observarán preparados histológicos placentarios en los cuales se analizarán las características microscópicas. A su vez, cada grupo expondrá oralmente la relación que encuentra entre las características macroscópicas de la placenta que describió en el informe y las características microscópicas observadas.

Evaluación de los aprendizajes y del desarrollo del proceso

En este trabajo, la evaluación de los aprendizajes será continua y participativa, donde los docentes consignarán cada una de las actividades realizadas, rescatando los aciertos y corrigiendo las falencias que se presenten durante el proceso. Los aspectos a evaluar serán:

- producción oral y escrita: comprensión de la temática abordada en los textos brindados a través de las preguntas orientadoras. Elaboración de textos escritos que cumplan con los requerimientos pautados por el docente. Exposición oral de las actividades de lectura y escritura realizadas en las clases;
- autoevaluación de los estudiantes mediante actividades metacognitivas: aportará información del proceso acerca de los pasos seguidos para resolver una tarea, principales logros y

dificultades, sus fortalezas y debilidades. Esto permitirá determinar cómo los estudiantes se aproximan al desarrollo de las tareas y que estrategias utilizan.

La evaluación de esta propuesta consistirá en un proceso continuo que comenzó con el diseño de la innovación, continúa durante el desarrollo de la misma y finalizará con el análisis de la información a fin de valorar la propuesta. Además, asumiendo desde una perspectiva constructivista que los aprendizajes no pueden entenderse únicamente a partir de un análisis externo de lo que enseñamos y de cómo lo hacemos (Coll, 1989), la evaluación del proyecto se realizará tanto desde la perspectiva de los docentes como de los estudiantes. Para la evaluación del desarrollo del proceso, se llevarán a cabo los siguientes procedimientos:

- encuestas de opinión de los estudiantes al finalizar la actividad: serán de carácter anónimo. Aportarán información sobre la motivación ejercida, el grado de satisfacción, cumplimiento de los objetivos y su parecer acerca de la estrategia implementada;
- valoración de la participación y motivación de los estudiantes en cada actividad realizada, mediante la observación sistemática por parte del docente: la observación será llevada a cabo mediante listas de cotejo que recopilarán datos para valorar actitudes, motivación, trabajo grupal, participación y colaboración de los estudiantes. Además, el docente evaluará la generación de ambientes de aprendizaje facilitadores del trabajo, la promoción de actitudes de compromiso, el uso de lenguaje preciso y el desarrollo de autonomía para resolver las actividades;
- evaluación docente: permitirá indagar sobre el grado de satisfacción durante la implementación de la innovación;
- durante las reuniones periódicas de trabajo se sistematizarán las opiniones de los docentes registrando los nuevos aportes, las inquietudes o preguntas que puedan surgir, las dificultades u obstáculos que se presenten con el objeto de reajustar y/o reformular la propuesta para el siguiente año.

Algunos Resultados

Dado que la asignatura se está desarrollando en este cuatrimestre, los resultados que comentamos a continuación corresponden a las innovaciones propuestas para el tema Fecundación.

La mayoría de los estudiantes manifestaron que el texto de divulgación utilizado actuó como una herramienta motivadora para el abordaje de la temática propuesta. Sin embargo, en algunos alumnos se evidenció dificultad para interpretar el mismo tema a partir del libro de texto, específicamente por la presencia del vocabulario específico de la asignatura. En relación a las actividades de escritura, los textos producidos por los alumnos fueron muy heterogéneos en relación a la estructura, adecuación del uso de términos disciplinares y estrategias de escritura. En la mayoría de los escritos se pudo identificar que interpretaron la consigna, lo que se reflejó en la construcción de conceptos disciplinares y el establecimiento de relaciones entre estos. En algunos textos se advirtió la generalización de conceptos sin argumentar, predominando cierta economía de recursos léxicos y escasa precisión del vocabulario.

Al indagar a los alumnos sobre la importancia de incluir este tipo de actividades, manifestaron que la lectura proveniente de distintas fuentes y la producción de textos les ayudó en la comprensión del tema y consideraron que puede utilizarse como otra estrategia más para el estudio.

Consideraciones finales

Esta propuesta representa la posibilidad de articular el trabajo entre docentes y estudiantes para favorecer el aprendizaje y la apropiación del lenguaje científico específico de la disciplina. En esta se pone de manifiesto un doble esfuerzo: por un lado, sensibilizar a los docentes desde sus representaciones en torno al valor epistémico de la lectura y la escritura al interior de la disciplina y, por otro, ofrecer la ayuda necesaria a los estudiantes en sus esfuerzos por acercarse al conocimiento y a la cultura dentro de la cual ese conocimiento se les ofrece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 6(20), 409-420.
- _____. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Camargo, Z.; Uribe, G. y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Publicaciones Universidad del Quindío.
- Coll, C. (1989). Significado y sentido en el Aprendizaje Escolar. Reflexiones en torno al concepto de Aprendizaje significativo. En C. Coll, *Conocimiento Psicológico y Práctica Educativa. Introducción a las relaciones entre Psicología y Educación*. Buenos Aires: Paidós
- Delcambre, I. y Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyques*, 18. Recuperado de www.forumlecture.ch 3/2010
- Di Stefano, M. y Pereira, M. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el Nivel Superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En *Textos y contextos: leer y escribir en la Universidad*. Asociación Internacional de lectura. Lectura y Vida.
- Fraca, L. (2002). El aprendizaje estratégico y la didáctica metalingüística. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano desarrollo de la lectura y la escritura. México: Secretaría de Educación Pública.
- Jakob, I; Bono, I; Vélez, G; Boatto, Y.; Luján, S. y Rainero, D. (2014). Leer, escribir y aprender: tareas y espacios áulicos compartidos en el primer año universitario. *Contextos de Educación*, 14(16).
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 5-28.
- Maingueneau, D. (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.

- Novo, M. (2005). Conceptos y texturas. En M.C Novo y P. Rosales, *La lectura y la escritura en la enseñanza de las ciencias sociales*. Río Cuarto: Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ortiz, M. (1995). La necesaria revisión de la práctica pedagógica de la lectura y la escritura. *Movimiento Pedagógico*, III(5), 2-4.
- Padilla, C.; Douglas, S. y López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *@tic, Revista de Innovación educativa*, 4,2-12.
- Paz Soldán, A.; Rocha Velasco, O.; Gonzáles Salinas, G. y Alvéstegui, M. (2011). *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad. Diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura*. La Paz: PIEB - Universidad Católica Boliviana.
- Roldán, C.; Rivarosa, A. y Vázquez, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/4010Roldan.pdf>
- Roldán, C. (2013). *Las tareas de escritura universitarias en Ciencias. Hacia el conocimiento de la comunidad discursiva de las Ciencias Biológicas* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Vázquez, A. y Miras, M. (2004). *Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura*. Recuperado de <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/index.htm>
- Vélez, G. (2004). *Estudiar en la universidad. Aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. Río Cuarto: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

CONCIENCIA LINGÜÍSTICA. ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Elsa Ivonne Valencia Chaves
mastereleivonne@gmail.com

Alexandra Martínez Alzate
alexafoca@yahoo.es

Carlos Daniel Ortiz Carabalo
cd_ortiz@hotmail.com

Liliana Duque Murilo
liliduque10@gmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá. Colombia ⁴⁷

Resumen

Este trabajo gira en torno a la competencia comunicativa, alrededor de los procesos de comprensión y producción de textos académicos en estudiantes de la Universidad Distrital en Colombia y de la Universidad de Cuyo en Mendoza en Argentina, con la intención de transformar y favorecer los aprendizajes a través de estos procesos e impactar la formación docente inicial para que favorezca la labor pedagógica en la infancia, pues los estudiantes presentan dificultades en la comprensión y escritura de textos académicos, lo que afecta sus aprendizajes y formación como sujetos críticos y reflexivos. La etapa de la investigación que se presenta corresponde a la Fase I de la investigación. La metodología empleada ha sido la Investigación acción participativa, la cual permitirá que los estudiantes sean parte activa de su propio proceso, facilitando la adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje a través de la aplicación consciente del dispositivo pedagógico creado, en consecuencia, se logrará una transformación significativa en la competencia comunicativa al fortalecer su consciencia lingüística, que permita transformar la comprensión y producción de los/las estudiantes, a partir de sus necesidades reales. En la primera fase determinará un diagnóstico para identificar las diferentes estrategias que utilizan para leer y escribir textos académicos. El ejercicio metodológico se llevará a cabo desde la investigación acción participativa a través de seis fases. La etapa actual (fase I) es parte del diagnóstico en la que se identificarán las estrategias usadas por los estudiantes en la lectura y escritura de un texto académico, como lo es la reseña crítica sirviendo como modelo una estructura diseñada de esta para que ellos la sigan.

Palabras clave: Competencia comunicativa - Textos académicos - Estudiantes universitarios

⁴⁷ Profesores del proyecto curricular Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C., Colombia.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura de textos académicos en las universidades es una preocupación constante entre los estudiantes y profesores, por el grado de dificultad que presentan a la hora de enfrentarse con estos tipos de textos. Esto es debido a dos problemas identificados; primero, los estudiantes llegan con niveles de dominio de estos procesos muy bajos que nos les permite asumir los ejercicios de lectura y escritura de manera adecuada. La falta de dominio hace que los estudiantes no conciban la lectura y escritura como habilidades que se deben fortalecer y desarrollar a lo largo de un ejercicio que va desde lo más sencillo hasta lo más complejo, por lo que se enfrentan a la sensación de aburrimiento, desinterés, falta de organización y apatía sobre estos procesos, lo que ocasiona que en muchos casos no se comprenda la importancia de su fortalecimiento, sino que consideran que necesitan únicamente una serie de instrucciones metodológicas a seguir para mejorar en la lectura y la escritura académicas. Y segundo, los profesores de las diferentes asignaturas que no forman parte directa del área del lenguaje, consideran que, a pesar de dicha problemática no es su tarea docente contribuir a que estos procesos se realicen de manera explícita, debido a que no es su función. Asimismo, están convencidos que los estudiantes poco a poco irán mejorando en estos procesos una vez tomen el ritmo de la universidad.

Por lo anterior, la concepción del proyecto de investigación del que se desprende esta ponencia permitirá generar procesos de transformación en la lectura y escritura de textos académicos⁴⁸, del Proyecto curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil (LPI), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá, Colombia. La ponencia se encuentra organizada en tres apartados: introducción, presentación de la propuesta y consideraciones finales.

1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Caracterización

El diseño de la malla curricular de LPI concibe el *área de lenguaje* de una manera transversal⁴⁹, es decir, este atraviesa todos los ambientes de formación de los estudiantes, de manera que se contrastan los diferentes lenguajes que pueden transitar en la escuela formal y no formal. Es así, que los procesos de lectura y escritura se desarrollan en la medida en que los estudiantes leen y escriben los textos académicos que se exigen en los diferentes espacios académicos. Además, los cursos en los que se imparte la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura académica corresponden a las electivas, de este modo, se asumen como procesos alternativos o de complemento a la formación de las (los) pedagogas (los) infantiles.

⁴⁸ Para este primer momento de la investigación se ha decidido trabajar con los estudiantes la reseña crítica, debido a que este tipo de documento permite establecer un punto intermedio entre la lectura y la producción avanzada.

⁴⁹ Este diseño de la malla curricular no ofrece espacios específicos en los que los estudiantes puedan llevar a cabo un proceso académico que les permita fortalecer las habilidades de lectura y escritura, en la medida en que avanzan en los conocimientos disciplinares.

Por consiguiente, un grupo de profesores de LPI preocupado por estos procesos creó un equipo de trabajo que facilite abordar y superar las dificultades que tienen los estudiantes en sus procesos de lectura y escritura.

La población está formada en su mayoría por jóvenes de entre 17 y 24 años, del cual uno por ciento (1%) está conformada por jóvenes entre los 18 y los 20 años. A los problemas antes descritos, se suman que la mayoría tiene malos hábitos de estudios, por lo que su producción de textos es deficiente, desde el nivel lexical hasta el textual.

Metodología

La metodología para esta propuesta es *Investigación acción-participativa* conceptualizada desde Balcazar, que la entiende como la relación entre la teoría y la práctica para generar transformaciones en los grupos que se hagan partícipes de un trabajo de tipo social, educativo, cultural que se enmarque en esta línea. En palabras de Balcazar, "La IAP provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional, como agentes de cambio y no como objetos de estudio" (Balcazar, 2003, p.61).

En relación a nuestra propuesta, significa que los estudiantes de segundo semestre serán parte activa del proceso, partirán de sus saberes y prácticas lectoras y escritoras para construir las secuencias didácticas que propicien un desarrollo de la *consciencia lingüística* en ellos. De tal manera que, cada fase del proyecto involucra a los estudiantes y parte de esas experiencias⁵⁰, para convertirlas en punto de partida y corpus inicial del proceso de investigación.

De acuerdo a esto, la capacidad de análisis y crítica de los estudiantes sobre su propia realidad en cuanto a los procesos de lectura y escritura, su participación activa en las diversas fases del proyecto permite como resultado el desarrollo de la *consciencia lingüística* en ellos, por lo que se fortalecerá la competencia comunicativa en el ámbito académico y social.

A esta población se le aplicó un ejercicio diagnóstico. Este consistió en la elaboración de la escritura de una reseña crítica, que se inicia con la lectura individual del texto de Evelio Cabrejo: "La lectura comienza antes de los textos escritos". Documento que está en concordancia con el campo problemático que atraviesa el segundo semestre académico: *La comunicación adulto-niño*. Las estudiantes realizaron la lectura del documento una vez, a partir de un formato preestablecido de reseña crítica, se les pidió que elaboraran su escrito, el cual fue presentado una semana después de realizada la lectura del texto seleccionado. La lectura del documento que inicia el ejercicio de investigación fue seleccionado atendiendo a criterios de: temática que atraviesa el eje problemático del semestre, pertinencia del autor en el uso lingüístico, nivel de complejidad teórica que presenta el texto y atención a la riqueza conceptual y lingüística.

⁵⁰ Como lo plantea Balcazar, "la experiencia de todas las personas es valiosa y les puede permitir contribuir al proceso" (Balcazar, 2003, p. 60), siendo esta una característica de todo trabajo etnográfico, en el cual el contexto social y los sujetos que en ellos conviven son los elementos fundamentales de una investigación de tipo social, en la que se transforman realidades contando con el propio aporte de los implicados y su consciencia al respecto.

El objetivo de este ejercicio fue determinar los niveles de lectura y escritura en los que se encuentran las/los estudiantes, las formas en que organizan la información y el nivel de comprensión lectora y producción escrita que poseen cuando deben realizar un ejercicio de este tipo dentro de los espacios académicos del segundo semestre⁵¹, lo anterior, no fue explicado a los estudiantes. Es pertinente aclarar que en esta fase no hubo ninguna intervención por parte de los profesores del equipo de investigación.

Una vez los/las estudiantes realizaron los ejercicios, se procederá a la segunda etapa dentro de la Fase I de la investigación, en la que se aplicará, por una parte, una entrevista semiestructurada diseñada por el grupo de trabajo, en la que los estudiantes responderán por escrito a una serie de preguntas sobre su proceso de comprensión lectora y producción escrita, con el fin de evidenciar cuáles son las diferentes estrategias que utilizan a la hora de enfrentarse a estos procesos. Dentro de esta misma parte, se realizará un ejercicio de reflexión en parejas, en la que responderán a una serie de preguntas desestabilizadoras que después serán discutidas en pequeños grupos, con el fin de iniciar el proceso de análisis sobre sus propios ejercicios de lectura y escritura.

El corpus recogido de este ejercicio se evalúa, a partir de un instrumento de análisis diseñado especialmente para la investigación, con el fin de evidenciar las falencias en la comprensión lectora y producción escrita de las estudiantes. Por lo tanto, tener en cuenta las diferentes estrategias que utilizan en los dos momentos servirá para poder realizar un proceso de mejoramiento en los procesos de comprensión lectora y producción escrita.

La *IAP* es complementada con el paradigma sociocognitivo, que propone a la experiencia como el eje central de los modelos del aprendizaje-enseñanza⁵². Dicho modelo puede ser entendido como un marco conceptual que permite la complementariedad con otros enfoques transversales a la educación de los estudiantes. Esto implica que hay una transformación en la estructura de estos procesos, es decir, que lo que prima es el conocimiento, la destreza y la habilidad que aportan los estudiantes, a partir de su vivencia en un contexto determinado. En esta situación se produce un cambio en los currículos académicos rígidos determinado por el contenido y la pedagogía prescriptiva, a uno basado en la flexibilidad, centrado en el aprendizaje y la competencia.

En este paradigma de aprendizaje-enseñanza están centrados en los procesos cuya prioridad es la comprensión- aprehensión de los estudiantes hacia el aprendizaje. Esto implica que, su eje son las estrategias de enseñanzas centradas en procesos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos centrados en las/los estudiantes. Es así que, las estrategias planeadas por los docentes deben encaminarse a realizar ejercicios que motiven al trabajo cooperativo y colaborativo, y a operaciones que involucren la indagación, la comprensión y la construcción de conocimiento novedoso, es decir, un conocimiento que se construye a partir de la investigación.

⁵¹ Dentro de los diferentes espacios académicos que tienen que transitar los/las estudiantes se contó con el apoyo de los diferentes profesores que comparten este segundo semestre. Las asignaturas donde se realizaron los ejercicios son: Vivencia Escolar I, Fundamentos del lenguaje, Seminario Transdisciplinar de Lenguaje y Comunicación.

⁵² Esta denominación obedece a un cambio de orden que deviene justamente del cambio de paradigma. En otras palabras, desde esta perspectiva se le da prioridad al aprendizaje y posteriormente a la enseñanza.

Según el paradigma sociocognitivo, los procesos de lectura y escritura pueden ser entendidos como afirman Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey, 1987, citado por Castello, Bañales Faz y Vega López:

[] la regulación o el control de la escritura -según la nomenclatura más habitualmente utilizada en sus trabajos- se realiza mediante los procesos de planificación y revisión, conceptuados como dos sistemas complejos e interactivos de control metacognitivo [...]. Desde estas teorías, la planificación es considerada como un sistema de regulación descendente -arriba-abajo (top-down)- basado en el proceso de establecimiento de objetivos (goalsetting) (Roussey y Piolat, 2005). A través de este proceso, el escritor activa o construye una red de objetivos y subobjetivos (networkgoals) que, a modo de esquema o modelo mental, le permiten controlar y coordinar la totalidad de la producción textual (Flower, Schriver, Carey, Haas y Hayes, 1989; Hayes, 1996). Por su parte, la revisión es considerada un sistema de regulación ascendente -abajo-arriba (bottom-up)- que, a través de los procesos de detección, diagnóstico y reparación de problemas, permite también al escritor monitorear y controlar el logro de la red de objetivos establecida, utilizando diversas estrategias de solución. (Castello, Bañales Faz y Vega López, 2010, pp. 1256-1257).

Fundamentos claves

Para esta propuesta, han sido considerados los siguientes conceptos: *competencia comunicativa*, *consciencia lingüística* y *lingüística funcional*, estrategias de aprendizaje, entre otros. El concepto de competencia comunicativa se toma del clásico planteamiento que desarrolla Hymes (1971,1972,1974), que la define como la capacidad de formar enunciados no solo correctos desde la mirada gramatical, sino además, socialmente apropiados. Otros autores como Savignon (1972), Canale y Swan (1983), Van Ek (1986) han desarrollado propuestas interesantes que han nutrido la comprensión de la competencia comunicativa, en especial en segundas lenguas. Sin embargo, la propuesta que hace Bachman (1990) también es relevante en nuestro trabajo, por cuanto expone un componente más dentro de este rango que otros autores presentan. Se trata de la *competencia estratégica* que va a permitir que los sujetos hagamos uso de determinados comportamientos, que permiten poner en evidencia el conocimiento del mundo para apoyar la producción de interacciones y comunicación.

La *competencia estratégica* interviene para el uso efectivo de la comunicación y siempre está relacionada con la capacidad de utilizar los diferentes recursos verbales y no verbales para favorecer, por una parte, la efectividad de la comunicación y, por otra parte, permitir compensar posibles fallos o errores que pueden llegar a producirse en esta. En el caso de la enseñanza de la primera lengua tenemos un grupo destacado de autores que han indagado con resultados notorios la importancia del fortalecimiento de la competencia comunicativa en los estudiantes (Lomas, Tuson, Osoro, 1997), siendo ellos los que nutren en parte nuestra conceptualización. Por lo anterior, comprendemos la *competencia comunicativa* como la capacidad que posee cualquier hablante para usar su lengua de una manera fluida, eficaz y adecuada en la comunidad de habla en la que interactúa y actúa.

En consecuencia, la universidad debe brindar en los diferentes espacios académicos las herramientas y estrategias que les permita a los estudiantes comprender las reglas gramaticales

en un contexto de la lengua, así como también, los diferentes niveles de descripción lingüística, relacionadas con los contextos sociales y culturales en que se comunican los sujetos. Aún más, cuando los niveles de dominio alcanzados por los estudiantes en la educación superior distan mucho de una adecuada apropiación por parte de ellos.

En estos casos, se hace pertinente buscar enfoques que permitan la relación entre el proceso y las habilidades. Por ejemplo, Lerner (2001), entiende a la lectura y la escritura como prácticas sociales, que deben ir más allá de cumplir una función escolar, para ser asumidas como prácticas que se conecten con la realidad social de los sujetos y que por ello sean significativas y necesarias de abordar. En síntesis, se debe naturalizar la apropiación de estos procesos, a través del planteamiento de acciones didácticamente funcionales no solo para el ámbito académico, sino sociocultural.

De esta manera, el trabajo a desarrollar con los y las estudiantes de segundo semestre se plantea en relación a vivir los procesos de lectura y escritura, desde sus saberes y necesidades para lograr así un impacto significativo en la competencia comunicativa, contando con el desarrollo de la *consciencia lingüística* como herramienta de transformación. Pues como lo plantea Lomas (1994) “el aprendizaje solo será funcional si parte del nivel de desarrollo de los alumnos y si, en consecuencia, tiene en cuenta lo que en cada momento son capaces de hacer y de aprender”.

Focalizar los intereses y necesidades de los/las estudiantes de la universidad y de cómo hacen uso de la lengua en contextos académicos permitió comprender lo que Krashen (1982) determinó para diferenciar entre adquisición y aprendizaje de una lengua. Siguiendo el planteamiento conceptual de este autor, es importante brindar a nuestros estudiantes situaciones comunicativas no solo para que participen en estas como miembros de los contextos académicos, sino que además se logre una reflexión metalingüística en los procesos más cercanos.

En lengua española, profesores como Lomas, Tuson y Osoro (1997), entre otros, han realizado trabajos de investigación sobre los aspectos formales de la lengua en espacios de comunicación que contribuyen de manera significativa al fortalecimiento de la *competencia comunicativa* de los estudiantes y que muchos autores han dado en llamar: *consciencia lingüística* entendida como el proceso que permite apropiarnos del conocimiento desde el mismo conocimiento de forma consciente, en este caso como posibilidad lingüística.

La reflexión metalingüística de los aspectos formales de la lengua, desde el punto de vista de la experiencia con esta, explora asuntos que permiten pensar sobre el propio uso que hacen los / las estudiantes de la lengua, así como, al involucrar lo afectivo relacionado con las actitudes e intereses personales de ellos, los usos sociales y culturales, brindando elementos para considerar que los procesos de lectura y escritura académica pueden mejorar cualitativamente.

Lograr que los estudiantes participen y tomen consciencia de su propio proceso de aprendizaje a través de actividades posibilitadoras, que ayuden de manera directa a que el producto escrito final resulte adecuado a los fines académicos, pues el uso lingüístico es una práctica social y cultural que debemos aprender a utilizar en la actualización que se hace de esta en cada situación

comunicativa. De acuerdo a la definición que hace el Centro Virtual Cervantes, la *conciencia lingüística* es:

El conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla. Relacionado con el particular propósito de aprender, la conciencia lingüística permite percibir aspectos de la lengua que de otro modo pasarían inadvertidos; implica, pues, el acceso al conocimiento que uno tiene sobre el propio conocimiento de la lengua, y se distancia de los planteamientos conductistas en la enseñanza de lenguas.

En este sentido, comprendemos la *conciencia lingüística* como la posibilidad que tenemos los sujetos de despertar nuestra curiosidad, realizar preguntas sobre el funcionamiento de la lengua que muchos consideran que se debe saber y dominar los patrones lingüísticos, reflexionar y analizar los diferentes usos que se realizan de la lengua en contextos comunicativos y situacionales particulares. En consecuencia, la propuesta que se persigue es la de diseñar una secuencia didáctica que dé respuesta a estos procesos de lectura y escritura, a partir del uso de las diferentes estrategias de aprendizaje que entran en juego cuando los /las estudiantes se enfrentan a una tarea comunicativa en el espacio académico, gracias al desarrollo de la conciencia lingüística.

Es así, que uno de los objetivos dentro de la secuencia didáctica es la de promover el uso de una variedad de estrategias, a través de actividades de la lengua que promuevan: la *exploración*, la *discusión*, el *análisis*, y *despertar preguntas* frente a cuestiones de tipo lingüístico. Al respecto Cots, Armengol, Arnó, Irún y Llorca (2007), aluden a Schmidt (1983) quien plantea que cuando no existe una atención específica a los aspectos formales de la lengua no se puede llegar a niveles altos de pro eficiencia lingüística y propone cuatro niveles para determinar el concepto de conciencia lingüística, que sirve para nuestros propósitos y que reelaboramos de la siguiente manera: La intencionalidad⁵³, Poner atención⁵⁴, Darse cuenta⁵⁵ y Entender⁵⁶. Y como impronta proponemos el nivel de Comprensión⁵⁷.

Desde el paradigma de la investigación en la enseñanza del lenguaje y la pedagogía, la *conciencia lingüística* propone la integración de diferentes enfoques como una forma de dirimir el problema

53 Tener la intención de aprender algo no es razón suficiente para aprender algo. La motivación es importante para que el proceso se realice, sin embargo, no determina el éxito de los objetivos de aprendizaje.

54 En ella intervienen tres factores importantes: estado de alerta, orientación y detección que deben ser dirigidos hacia una determinada cuestión, que será la atención a la forma lingüística utilizada en el contexto en que es usada. En este factor las estrategias socioafectivas juegan un papel fundamental para que la atención se fije, por tanto, la motivación fundamenta de manera directa.

55 Implica un nivel más complejo que la anterior e implica un nivel más alto de conciencia que permite que se dé un tipo de aprendizaje ya que se inician procesos de reflexión en el que las estrategias cognitivas y metacognitivas son usadas por los/las estudiantes.

56 Nivel más complejo que el anterior ya que se reconoce un principio general que es el responsable de las diferentes formas lingüísticas concretas que están siendo utilizadas en el contexto comunicativo determinado sean entendidas por lo que influye directamente. En este nivel se considera que es necesario entender para aprender pues se requiere un alto grado de abstracción. Para que esto sea posible desde el punto de vista pedagógico es necesaria la exposición a textos auténticos o muestras de lengua que permitan la comprensión del uso de la lengua en una comunidad, poniendo especial relevancia en aquellos trozos de lengua cuyas formas se quieren aprender y realizar preguntas de por qué quien escribe dice lo que dice, escribe de esa manera y formulando hipótesis que pueden dar explicaciones provisionales a los porqués.

57 Este nivel es propuesto por el grupo de investigación, ya que consideramos que el nivel planteado por Schmidt como Entender no alcanza a generar en los/las estudiantes una conciencia lingüística que brinde la posibilidad de llevar a cabo por parte de los estudiantes propuestas escritas individuales que muestren un nivel de conciencia lingüística alta. Consideramos que el paso siguiente es el de la Comprensión, por cuanto, se requiere un proceso de intersubjetividad alto. La reflexión en este nivel se sustenta en la relación entre la forma, el significado y la función que desempeñan las formas lingüísticas utilizadas. Es en este nivel en el que la conciencia lingüística ya se ha instaurado en los/las estudiantes para lograr una producción escrita fluida y una comprensión lectora alta con niveles de criticidad que permite que sean interlocutores válidos en los contextos de comunicación académicos.

de la competencia comunicativa dentro de los espacios académicos. Es decir, que para establecer sus procesos no parte del nivel cero, inventando una nueva teoría, por el contrario, establece un nuevo método para alcanzar los mismos objetivos. Según Lomas, en el prólogo de Cots (2007):

No estamos ante una versión edulcorada del estudio tradicional de la gramática, sino ante una manera distinta de pensar sobre la lengua y sobre sus usos en la que la reflexión sobre el lenguaje se orienta tanto a la adquisición gradual de competencias comunicativas como al aprendizaje escolar de una ética democrática en el uso de las lenguas que se opongan a las ideologías que utilizan las palabras como herramientas de menosprecio, discriminación y manipulación de las personas (Lomas, 2007, p. 10-11).

En otras palabras, un proceso de fortalecimiento de competencia comunicativa a nivel superior permitirá que este sea posible mediante la adquisición de un mayor estado de consciencia sobre la forma en la que funciona el lenguaje en un determinado contexto. Este concepto adquiere mayor coherencia cuando se articula con el paradigma socio-cognitivo que sigue esta propuesta.

Es así que, en el proceso que conlleva el desarrollo de la *conciencia lingüística* se hace necesario volver a los enfoques pedagógicos sobre la lengua, ya sea para brindarles a los estudiantes un tecnolecto o conceptos sobre el lenguaje, para que entiendan los asuntos relacionados con los procesos de adquisición o fortalecimiento de la lengua.

Por lo anterior, se hace necesario traer a colación el concepto de *lingüística funcional*, debido a que permite retomar los enfoques desde los que ha actuado la enseñanza de la lengua. Rafael Hoyos (1992) la define como:

La característica esencial de la lingüística funcional, en oposición a otras corrientes de investigación en los estudios contemporáneos sobre el lenguaje es, como su nombre lo indica muy claramente, la de dar énfasis a la función, sea que se trate de la función de la lengua como instrumento de comunicación, de la función distintiva en fonología o de las funciones sintácticas. En este último campo en particular, le parece fundamental el dar cuenta con cuidado de la manera como se organizan las grandes unidades del enunciado y sus relaciones mutuas. Un estudio semejante no puede concebirse sino en el marco de enunciados reales, tales como los que se encuentran en *corpus* comprobados o los que producen los informes en respuesta a un cuestionario. (p.11).

Con ello es posible deslindar una metodología que permita ese carácter vivencial o contextualizado que se requiere para que los estudiantes se apropien de la lengua. Las estrategias se vinculan necesariamente a lograr un aprendizaje significativo y efectivo, es decir, a iniciar el camino para que podamos hablar de aprendizaje autónomo, aprender a aprender, y toda la fraseología que circula en el mundo académico. De esta manera, las estrategias de aprendizaje son condiciones esenciales para que se produzca en realidad un aprendizaje efectivo y dinámico⁵⁸.

Desde estas perspectivas, asumimos las estrategias de aprendizaje desde la revisión conceptual que realizan Valle Arias, Barca Lozano, González Cabanach y Núñez Pérez (1999):

⁵⁸ Es a partir de estas que se diseñó el instrumento y se tendrán en cuenta cuando se elabore la secuencia didáctica para fortalecer estas dos habilidades comunicativas de la consciencia lingüística que se fortalece a partir de la reflexión del uso de la lengua en contextos académicos.

Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje (didácticas). (p.428).

En nuestro caso, asumimos las que consideran cuatro tipos⁵⁹: *estrategias de comunicación, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas*. La clasificación, desde la perspectiva pedagógica y didáctica ofrece la posibilidad de que formen parte esencial del diseño de una secuencia para mejorar la competencia comunicativa en los estudiantes en las habilidades lectoras y escriturales.

Las *estrategias comunicativas* tienen que ver con todos aquellos mecanismos que los sujetos utilizamos para lograr comunicarnos de manera adecuada y eficaz. Trabajar estas estrategias le da la posibilidad a los sujetos de no abandonar la comunicación a pesar de los obstáculos que se presenten. De esta manera, las/los estudiantes a partir de ejercicios pueden llegar a hacer conscientes las diversas estrategias que utilizan, así como integrar nuevas para lograr una real conciencia lingüística que se usa cuando producimos y comprendemos textos académicos. En este orden de ideas, las estrategias que nos interesan dentro de las *estrategias de comunicación* son las que han llamado de *compensación*, las cuales permiten que los estudiantes busquen alternativas que les permitan la comunicación, algunas pueden ser: parafrasear, usar ejemplos para explicar, sinónimo y antónimos, reestructuración, entre otras.

Las *estrategias cognitivas*⁶⁰ son aquellas actividades y procesos mentales que se dan de modo consciente e inconsciente permitiendo a través del entrenamiento que los procesos de comprensión, en especial, el lenguaje pueda ser desarrollado en un nivel cada vez más complejo, es decir, que en la medida en que estas estrategias son usadas de manera consciente, los/las estudiantes serán capaces de utilizar la lengua de manera más comunicativa en los procesos de comprensión y producción pues no solo comprenderán su funcionalidad en los procesos de comunicación sino también lograrán niveles de reflexión en el uso adecuado dentro del contexto académico, pues parten de sus conocimientos previos para ir insertando en sus estructuras

⁵⁹ Existen diferentes tipologías sobre las estrategias de aprendizaje. Autores como Dansereau(1985), Nisbet y Shucksmith (1987), Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste (1987), Gardner (1988), Beltrán (1993), Justina y Cano (1993), Monereo (1994), entre otros han trabajado al respecto. Sin embargo, todos parecen coincidir en que ellas permiten un aprendizaje más eficaz por lo que se logra en el estudiante un mejoramiento cualitativo y significativo en los procesos. Rebeca Oxford en 1990 muestra a través del aprendizaje de las lenguas (L2 y ELE) una clasificación que ha definido muchos estudios posteriores. La clasificación que realiza la divide en dos tipos de estrategias de aprendizaje: Directas, aquellas que inciden de manera directa en la comunicación. Dentro de esta tipología las clasifica: De Memoria, Cognitivas y de Compensación. Dentro de las llamadas Indirectas, las cuales sirven de soporte en el proceso, considera la siguiente clasificación: Metacognitivas, Afectivas y Sociales. Para nuestro trabajo consideramos importante una clasificación más sencilla porque en esa clasificación el estudiante al ser el actor principal del proceso de aprendizaje logra desarrollar una conciencia lingüística a partir de las cuatro estrategias que abordamos.

⁶⁰ Las estrategias de aprendizaje están relacionadas con actividades y/o procesos mentales, no solo conscientes, sino también inconscientes, que favorecerán procesos de comprensión, en tanto requieren organización, comprensión, ejecución y producción para lograr con un objetivo, en este caso particular que el lenguaje pueda hacerse aún más complejo, de tal forma que se evidencien en la lectura y la escritura en un contexto académico, en el cual se reconocen diferencias y matices individuales, (Míguez, 2005, p. 47). Es decir, que en la medida en que estas estrategias son usadas de manera consciente, los estudiantes sean capaces de evaluar su propio proceso pero que a su vez se sea más eficaz. Actas del Segundo Simposio Internacional **¿Qué significa leer y escribir hoy? Nuevas tendencias.**

cognitivas nuevos conocimientos. En este sentido, es pertinente la comprensión que hacen Hernández, Bueno, González y López cuando plantean que:

Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje (2006, sf).

Dentro de estas, consideramos oportuno trabajara las que influyen directamente en el proceso de comprensión lectora y de producción escrita, por tanto, hemos considerado tener en cuenta la clasificación que realizan varios autores, entre ellos Moreno y Orantes (2006), teniendo en cuenta que nos ubicamos en tareas sencillas y/o complejas, por lo cual, hemos planteado el siguiente esquema: *estrategias de repetición* (repetir, subrayado, destacar, tomar notas literales), *estrategias de elaboración y reestructuración* (palabras claves, analogías, metáforas, parafraseo, elaboración de relaciones contextuales), *estrategias de organización* (conectan la información nueva a las ya establecidas: agrupamiento en categorías, identificación de la estructura de un texto, jerarquización de conceptos – mapas mentales, mapas conceptuales, red léxico-semántica, resumir un texto), *estrategias de regulación y control* (asociaciones mentales).

Las estrategias metacognitivas⁶¹ le van a permitir a los estudiantes utilizar los diferentes recursos de los que disponen para planear, dominar y evaluar su propio proceso, porque son comunes a cualquier proceso de aprendizaje. Este tipo de estrategias permitirá que los/las estudiantes observen y analicen su propio proceso de aprendizaje, por tanto, podrán darse cuenta ellos mismos de su propia cognición en la que llevarán a la práctica su propio proceso de aprendizaje al aplicarlas en las diversas tareas a las que se enfrentan en la universidad, ya que al darse cuenta de las estrategias que usan podrán regularlas, controlarlas y aplicarlas a los contextos donde deban utilizarlas, pues sabrán cuándo, cómo y por qué las utilizan. Por consiguiente, este tipo de estrategias nos permite aprender a aprender, a trabajar cooperativamente con nuestros compañeros y a desarrollar eficazmente las tareas académicas y cotidianas.

En esta clasificación se encuentran las siguientes *estrategias de control de la comprensión*: están dadas para permitir a los/las estudiantes darse cuenta y ser conscientes de lo que se quiere aprender. *Estrategias de planificación*: los estudiantes dirigen y controlan su conducta, por lo que deberán fijarse una meta de aprendizaje, establecer un planeamiento de los pasos a seguir en la tarea, establecer las estrategias que más les convengan para la tarea. *Estrategias de regulación, dirección y supervisión*: en estas se establece la capacidad que tiene el estudiante para seguir el plan de trabajo, seguimiento del plan elaborado, formular preguntas, buscar estrategias alternativas debido a que las seleccionadas en el plan de acción no funcionan. *Estrategias de evaluación*: estas van a permitir que los/las estudiantes puedan llevar a cabo un proceso de autoevaluación que les permitirá ir apropiándose de nuevas estrategias; entre estas tenemos:

⁶¹ Son estrategias que en general no se enseñan y se relacionan con el conocimiento metacognitivo de cada estudiante. Desde esta dinámica, el autoconocimiento permitirá la autorregulación llevándonos a un conocimiento metacognitivo. Monereo y Clariana (1993), las definen como: formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información.

revisión del plan de trabajo desarrollado y ejecutado, evaluar los resultados de la tarea final y de las tareas posibilitadoras, búsqueda de ocasiones para llevar a la práctica lo aprendido y consolidar los conocimientos. Por último, las *estrategias socioafectivas*, llamadas por González y Touron (1992) estrategias de manejo de recursos, estrategias afectivas de Weinstein y Mayer (1986) o Beltrán (1996) estrategias de apoyo; las cuales permitirán que el aprendizaje no se dé exclusivamente desde lo cognitivo, sino que se construyan relaciones de interdependencia que hacen que el proceso de aprendizaje sea más fructífero y autogestionado. Por consiguiente, en la medida en que el estudiante se involucra de manera emocional en lo que produce, los compromisos adquieren una nueva forma de asumirse. Dentro de estas estrategias tenemos en cuenta la clasificación que realiza Beltrán: *Estrategias de sensibilización*: motivación, formación, cambio o mantenimiento de actitudes. *Estrategias de atención*: atención global, selectiva o sostenida, meta atención. *Estrategias de adquisición*: comprensión, transformación, retención. *Estrategias de socialización*: trabajo cooperativo en prácticas de aprendizaje, aprender del error y uso de otros textos por fuera de la clase.

Las estrategias socioafectivas son explicadas por Rosas, cuando afirma que:

Tener conocimiento de las actitudes y los sentimientos, así como de los patrones de aprendizaje permite que los individuos se involucren con más fuerza con su proceso de aprendizaje, esto se puede observar en los estudios sobre estrategias de aprendizaje más recientes entre los que podemos nombrar los de Buttler (1997), Rubin (2001) y Wenden (1995). No obstante, no podemos dejar de lado el hecho de que el componente afectivo es muy importante pero a la vez difícil de acceder; y, tal como lo expresa Leng (2002) es un área en tanto abandonada porque está oculta, no es fácil de expresar, es subjetiva, imprecisa, personal y muy privada; por tanto, es muy difícil de observar y más aún de medir. (2007,sp).

CONCLUSIONES

En este apartado se establece una relación de los objetivos alcanzados por el proyecto en su primera fase.

1. En el segundo semestre del año 2016-III en LPI se trabaja con los dos grupos, de mañana y tarde, en los diferentes espacios académicos ofertados en las asignaturas. Gracias a la colaboración de dos de los profesores y del equipo de investigación, se cuenta con 80 estudiantes para realizar este ejercicio.
2. Asimismo, a los/las estudiantes se les ha venido planteando desde el inicio del semestre la importancia del conocimiento y uso del lenguaje para su vida académica, profesional y personal. De esta manera, se está realizando un ejercicio de motivación hacia los asuntos lingüísticos como estrategia para ir creando un ambiente que permita el desarrollo de las actividades propuestas a lo largo de la investigación.
3. Tres estudiantes de diferentes semestres académicos, por sus intereses en el área de lenguaje han entrado a formar parte del grupo de investigación con la expectativa de inscribirse en la línea de investigación en *lenguajes, creación y comunicación* que lidera el

área de lenguaje. Una de las estudiantes está cursando para este semestre 2016-III la línea y pretende llevar a cabo su trabajo de grado en lo que concierne a consciencia lingüística.

4. Se decidió trabajar como texto modelo el de la reseña, pues identificamos en el diagnóstico que es el que los estudiantes elaboran con mayor frecuencia y frente al que ofrecen menos resistencia. Es un texto que se realiza desde los primeros semestres académicos en las diferentes asignaturas de la carrera.
5. El equipo de investigación decidió diseñar un formato de reseña que diera respuestas a las diferentes experiencias y observaciones vividas en semestres anteriores, por lo cual, dentro del diseño se tuvo en cuenta elementos que una reseña crítica no contempla pero que por razones pedagógicas se insertan (referencia bibliográfica, ubicación del autor, palabras claves, núcleos de significación o tesis centrales del texto, síntesis, metodología, valoración crítica) porque permiten que posteriormente den el salto a otras tipologías de manera más conscientes.
6. Hasta el momento se ha creado el instrumento de diagnóstico para evidenciar, por una parte, los diferentes niveles de lectura y escritura que poseen los/las estudiantes cuando realizan ejercicios académicos, en nuestro caso, la reseña crítica, nos encontramos en la recopilación de los escritos de los estudiantes y, por otra parte, una vez detectados estos niveles poder llevar a cabo la aplicación del instrumento en cuanto al tipo de estrategias utilizadas por los estudiantes cuando realizan un ejercicio lector y escritor.
7. En estos momentos está la posibilidad de vincular a otros estudiantes de LPI en el proyecto de investigación como pasantes. Designación que les sirve a las estudiantes, tanto para su formación en el área del lenguaje, como también de modalidad de grado.
8. Hasta el momento el equipo ha diligenciado la solicitud de vinculación a dos redes de investigación en el área de lenguaje. Una de carácter nacional, Red de Lectura y Escritura en Educación Superior-Redless, de ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) e internacional, Red Internacional de Universidades Lectoras RIUL, que está en gestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV(7-8), pp.59-77.
- Cabrejo Parra, E. (s.f.). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas hojas de lectura*. pp. 12 19.
- Castelló, M.; Bañales Faz, G.; Vega López, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, núm. 3, pp. 1253-1282.
- Centro Virtual Cervantes. *Consciencia Lingüística*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica

- Cots, J. M.; Armegol, L.; Arnó, E.; Irún, M. y Llurda, E. (2007). *La consciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Grao.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Hernández Más, M.; Bueno Velazco, C.; González Viera, T. y López Llerena, M. (2006). Estrategias de aprendizaje-enseñanza e inteligencias múltiples: ¿Aprendemos todos igual? *Humanidades Médicas*, 6(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202006000100002&lng=es&tlng=es.
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Huxley and E. Ingram & Academic Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin,
- Hoyos Andrade, R. (1992). *Introducción a la lingüística funcional*. Santa Fe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Recuperado de https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/la-enseñanza-de-la-lengua-carlos_lomas.pdf
- Lomas, C.; Tusón, A. y Osoro, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Argentina: Paidós.
- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista ierRed*, 1(3). Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n3/html/mmiguez.html>
- Moreno M. y Orantes, A. (2006). Modelos de instrucción y estrategias de aprendizaje frente al impacto de las nuevas tecnologías. *Revista Humanidades Médicas*, 6(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202006000100002#11
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1991). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Rosas, E. (2007). Las estrategias socioafectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Paradigma*, 28(2). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200009
- Valle Arias, A.; Barca Lozano, A.; González Cabanach, R. y Núñez Pérez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), pp. 425- 461. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

MESA VII

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN SEGUNDAS LENGUAS

LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN INGLÉS: RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD DISCURSIVA DE PROFESIONALES UNIVERSITARIOS <i>Lidia Aguirre y Edith J. Murúa</i>	360
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO: ESTUDIOS DE CORPUS DE GÉNEROS ACADÉMICOS EN DISTINTAS DISCIPLINAS <i>Silvia C.Beck</i>	370
IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE GÉNEROS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES EN INGLÉS EN LAS CARRERAS DE BIOQUÍMICA Y LICENCIATURA EN QUÍMICA EN LA UNC <i>Natalia Busso y Luciana Andrea Lopez</i>	383
EL GÉNERO ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA: SU ABORDAJE EN LOS CURSOS DE LECTOCOMPRESIÓN DEL INGLÉS EN LA CARRERA DE MEDICINA, U.N.CÓRDOBA <i>Paula del Castillo y Mariana Emma y Gottero</i>	393
LECTURA Y ESCRITURA COMO BASE DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES EN LENGUA EXTRANJERA: CONSIDERACIONES SOBRE INTERVENCIÓN <i>Adriana A. Deza y Liliana Anglada</i>	407
LEER EN LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN INGLÉS DE LA CARRERA DE GEOGRAFÍA: ALGUNOS RESULTADOS PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN <i>Mariana Emma y Gottero</i>	416
ESCRITURA ONLINE DE TEXTOS DISCIPLINARES DE TURISMO EN INGLÉS: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA MIXTA BASADA EN EL GÉNERO <i>María Laura González y Carina Rudolph</i>	426
INTERRELACIONES ENTRE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA Y REFORMULACIÓN ESCRITA EN LENGUA MATERNA <i>María Susana González</i>	436
INSTANCIAS DE COMPOSICIÓN ENDOCÉNTRICA COMO RECURSO PARA CREAR NUEVOS TÉRMINOS EN EL ÁMBITO DE LA ECOLOGÍA <i>María Dolores González Ruzo y Magdalena Llovell Curia</i>	447
¿ES POSIBLE COMPRENDER TEXTOS ACADÉMICOS ESCRITOS Y AURALES EN INGLÉS CON ESCASOS CONOCIMIENTOS DEL IDIOMA? <i>Patricia Insirillo, Alicia Nerguizian y Ana María A.Otero</i>	455
ESTUDIO DE LA IDENTIDAD LECTORA DE LOS ESTUDIANTES INGRESANTES A LAS CARRERAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD <i>María Gabriela Jure y Nuria Virginia Soler Méndez</i>	466
APORTES DE TEXTOS MULTIMODALES EN CURSOS DE LECTO-COMPRESIÓN ACADÉMICA EN L2 EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE <i>Ana María Otero, Patricia Insirillo y Alicia Nerguizian</i>	475

LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN INGLÉS: RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD DISCURSIVA DE PROFESIONALES UNIVERSITARIOS

Lidia Aguirre

lidia.aguirre@gmail.com

Edith J. Murúa

murua javiera@hotmail.com

Universidad Nacional de Catamarca

Resumen

El concepto de competencia se refiere a las capacidades humanas necesarias a fin de resolver situaciones de la vida diaria y en las cuales la educación es imprescindible para que los individuos puedan manejar diferentes circunstancias cooperando como sujetos responsables en diversos contextos sociales e individuales. Las competencias no son capacidades innatas, sino que se desarrollan y construyen a través de las motivaciones internas. Entre estas, y a los fines de este trabajo, se pueden destacar las tareas académicas y aquellas relacionadas con la educación científica. Los estudiantes y futuros profesionales de áreas tecnológicas necesitan desarrollar competencias tales como el reconocimiento de la identidad discursiva de su comunidad de práctica de manera que esta les permita no solo comprender mejor los textos de su especialidad, sino también poder expresar sus ideas dentro del marco del discurso específico de su comunidad. Estas competencias son particularmente necesarias para captar la información científica en inglés. El objetivo de este estudio es identificar los elementos propios del discurso científico de áreas tecnológicas -tales como la agronomía y la biología- que coadyuvan a la identidad discursiva de estos profesionales universitarios. Para ello, se realizó un estudio empírico en el que se identificaron, clasificaron y definieron los distintos marcadores discursivos utilizados en los textos científicos en lengua inglesa. El corpus de análisis estuvo constituido por artículos publicados en revistas científicas, afines a las áreas involucradas en este estudio. Se espera que esta exploración resulte un aporte a los integrantes de la comunidad científica para que puedan no solo reconocer los patrones de redacción de los textos científicos sino también enunciar sus pensamientos según las normas discursivas del entorno académico.

Palabras clave: Comunidad - Agronomía - Biología - Identidad - Inglés

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes universitarios necesitan poseer ciertas competencias básicas, tales como: la resolución de problemas o la aplicación de creatividad y de pensamiento complejo, todos los cuales se logran con la mediación del lenguaje en el contexto cultural que determinará sus variadas manifestaciones. A los fines de lograr una buena comunicación, la lectura y escritura de textos científicos en la universidad abarcan diferentes géneros discursivos según el área temática o la especialidad, y según el grado de conocimientos disciplinares del estudiante. La selección de dichos textos depende de los intereses y del aporte de los textos a la carrera y vida profesional, ya que los principales objetivos del discurso científico son la presentación de la información y la comunicación de las experiencias alcanzadas.

El concepto de competencia se refiere a las capacidades humanas necesarias a fin de resolver situaciones de la vida diaria y en las cuales la educación es imprescindible para que los individuos puedan manejar diferentes circunstancias cooperando como sujetos responsables en diversos contextos sociales e individuales. Las competencias no son capacidades innatas sino que se desarrollan y construyen a través de las motivaciones internas. Entre estas y, a los fines de este trabajo, se destacan las competencias relacionadas con las tareas académicas y la educación científica.

Marco teórico

Según afirma Yus (2015, p.2), “el ser humano está inextricablemente atado al lenguaje”. Desde niños comenzamos a desarrollar un mecanismo que nos permite ser competentes en nuestra comunicación, interactuando con nuestro entorno, asumiendo nuestro rol y especificidad en el mundo. Cuando usamos el lenguaje, mostramos una imagen de nosotros mismos, pero a la vez, este sirve para identificar a otros interlocutores, clasificarlos y juzgarlos, alinear pensamientos, ideas, conceptos o distanciarnos para destacar diferencias. Esta identidad que se construye mediante la comunicación humana tiene en cuenta la interacción en la creación de un mundo personal y social y el rol del lenguaje en los procesos socio-culturales. De Fina (2011) destaca que los tipos de identidades pueden implicar diferentes agentes y procesos de comunicación. Así, se distinguen al menos dos tipos: individual y colectiva o, desde otro punto de vista, personal y social. Dentro de las identidades sociales hay grandes categorías referidas al género, raza y afiliación política entre otros; mientras que las personales son constructos que involucran características físicas o morales que distinguen una persona de otra (por ejemplo, valiente o cobarde). Por último, las identidades situacionales serían las que se relacionan con un contexto específico de interacción como la del estudiante/profesor, médico/paciente o, para el caso de este estudio, estudiante de una disciplina tal como la agronomía o la biología/profesional universitario dedicado a la investigación en esas áreas.

En el caso particular del discurso científico, la presentación de la información y la comunicación de las experiencias alcanzadas contribuyen a moldear la identidad de la comunidad académica. Los actos lingüísticos están incluidos en acciones sociales y el discurso solo es significativo en el contexto de situación de quien lo utiliza. La noción que vehicula el contexto social en el ámbito

de la escritura es aquella de las comunidades discursivas, las que incluyen escritores, lectores, textos y contextos sociales en su interacción natural. La idea que subyace es que los estudiantes necesitan iniciarse en el discurso de la comunidad académica discursiva en la que quieren insertarse (Wodak, 2012; Johns, 1997). La comunidad discursiva es la comunidad de especialistas que discuten y escriben acerca de ideas e información relevante para sus intereses profesionales.

La construcción de la voz del autor, o su identidad individual, es la manera en que refleja su autonomía de pensamiento con respecto a otros escritores (Hyland, 2008). Algunos investigadores la definen como la expresión del propio punto de vista, autoridad y presencia. Se toman en cuenta las creencias y valores del escritor, la manera en la que considera su relación con las audiencias, la forma de dar significado al texto escrito con las opciones del lenguaje. La voz del individuo refleja múltiples voces -identidad colectiva-, las que son socialmente construidas y están disponibles en repertorios siempre cambiantes. De acuerdo a estos postulados, la voz del autor se define como las características de la escritura, que distingue a un escritor de otros y que se evidencia en sus textos. La voz en la escritura se considera como la voz distintiva o reconocible; voz de autoridad y voz resonante o de presencia. Sin embargo, la identificación de la voz de autoridad en el discurso escrito no es tarea fácil, ya que es un complejo de estrategias lingüísticas como el uso de pronombres personales de 1ra. y 2da. persona, vocativos, marcadores explícitos. Según esta argumentación, el reconocimiento de la voz del autor en la escritura en L2 es una habilidad fundamental que los docentes debieran enseñar ya que facilitaría la interpretación del alcance de las certezas enunciadas por el autor.

En el trabajo de Sancho Guinda (2005) se mencionan algunos de los aspectos que el escritor recurre para dar significado al texto, entre ellos la noción de armonía cohesiva adoptada por Hasan (1984) que se logra a través de la presencia de cadenas que se relacionan entre sí a través de la mención continuada de un elemento (repetición). Winter (1974,1979) amplía el concepto de repetición a formas gramaticales no usuales y a veces no perceptibles para el receptor (sustitución, elipsis), y comprueba su alcance informativo al proporcionar un marco que posibilita la interpretación de contenidos nuevos y establece que no es necesario que las relaciones intra o interoracionales establecidas por repetición sean contiguas ni únicas. Phillips (1985) demuestra luego que la función estructural de la repetición sistemática a distancia en grandes textos genera pautas globales de organización textual. Los tres autores concluyen que la cohesión que se logra por repetición contribuye a la coherencia del texto y genera macroesquemas retóricos de organización. Luego, Hoey (1991) toma de referencia estos autores para presentar un modelo más integral y compacto de la repetición como agente de cohesión.

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta en la pedagogía de los géneros textuales es el manejo de la negociación de las relaciones sociales dentro de la comunidad de práctica a la que pertenecen el escritor y el lector. Tomamos, a modo de ejemplo, las de la Introducción en artículos científicos: establecer el problema a investigar mediante la revisión de investigaciones anteriores; definir el nicho mediante, por caso, una pregunta a contestar, es decir, una forma de indagación; ocupar el nicho estableciendo los objetivos con frases tales como: *el objetivo del presente estudio es ; en este trabajo presentamos los resultados preliminares ; este estudio fue*

diseñado para evaluar entre otras. No obstante, los ingenieros agrónomos y los biólogos tienen áreas más especializadas en cuanto al contenido y aparecen en la prosa académica expositiva propia de los artículos de investigación de su campo de conocimiento.

Es así que los estudiantes y futuros profesionales universitarios necesitan desarrollar competencias tales como el reconocimiento de la identidad discursiva de su comunidad de práctica de manera que esta les permita no solo comprender mejor los textos de su especialidad, sino también poder expresar sus ideas dentro del marco del discurso específico de su comunidad. Estas competencias que son particularmente necesarias para captar la información científica en el idioma nativo, también lo son si la información está en otro idioma, en este caso particular, en inglés. El objetivo de este estudio es identificar los elementos propios del discurso científico de áreas tecnológicas - tales como la agronomía y la biología- expresados en idioma inglés, que coadyuvan a la identidad discursiva de estos profesionales universitarios.

Materiales y métodos

Se realizó un estudio empírico en el que se identificaron, clasificaron y definieron los distintos marcadores discursivos utilizados en los textos científicos en lengua inglesa. El corpus de análisis estuvo constituido por seis artículos publicados en revistas científicas, afines a las áreas involucradas en este estudio.

Las comunidades de práctica en el ámbito científico están conformadas por profesionales, con diversos niveles de especificidad en cuanto al discurso que manejan ya que este puede ser compartido con otros profesionales en disciplinas similares -por ejemplo, biólogos, ingenieros agrónomos, químicos. En estos casos puede haber similitud de intereses que lleven a compartir reglas lingüísticas, retóricas y textuales. El escritor-investigador defiende o refuta hipótesis, métodos, teorías y prácticas que ha leído en otros textos dentro de la literatura de su campo disciplinar. Por ello, es notable observar que el artículo de investigación mantiene partes establecidas, indicadas por títulos tales como: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión y Conclusión, y contiene frases particulares propias de cada sección. Hay otras características formales del discurso llamados movimientos (Swales, 1990), que hemos tomado como metodología para el análisis y que son muy útiles para este caso.

Resultados y discusión

En el área disciplinar Agronomía, hemos seleccionado tres artículos que respetan la estructura planteada por Swales (1990) lo cual demuestra, en una primera aproximación, la pertenencia del autor a la comunidad científica en general -dato importante para definir su identidad. En esta instancia se harán referencia solo a dos de ellos.

En el artículo 1, referido a la exterminación de malezas y el cultivo de legumbres después de una cosecha de arroz -cuyos autores son siete científicos de la Universidad Charles Sturt y del Centro Graham de Innovación Agrícola, ambos de Australia- es destacable mencionar el vocabulario específico que marca la temática a tratar pero también la comunidad particular a la que pertenecen los autores: *cultivo alimenticio, rinde*

por hectárea, la sequía en Australia, la disminución del cultivo de arroz en la región, restricciones físico-químicas en los suelos pos-cultivo de arroz, factores físicos del suelo, suelos aluviales pesados, entre muchas otras expresiones propias del campo disciplinar agronómico.

Rice is the staple food crop for at least half of the world's population [1]. Australia is currently the world leader in terms of yield per hectare for irrigated rice where it is grown in the southeast of the continent [2] and arguably the most efficient in terms of water usage [3]. During the last lengthy drought in Australia (2002–2009) [4], rice cultivation in this region dropped to less than 20,000 ha, but by 2013, production expanded again to 114,000 ha [5]. While there are clearly opportunities to sow a crop immediately following rice, producers in this region are often reluctant to do so, and existing data suggest that there may be physico-chemical constraints in post-rice soils that discourage them from attempting a subsequent crop [6].

In Australia, irrigated rice production occurs as an anaerobic culture, with fields inundated with 10–25 cm of standing water during the growing season [7, 8]. In southern NSW, rice is normally grown on heavy clay alluvial soils [9], and each crop utilizes approximately 10–12mLof water ha⁻¹.

También la constante referencia a otros autores que investigaron temas similares (en la introducción se mencionan 36 citas bibliográficas, en este caso identificadas por números según los requisitos de la revista en particular) ayuda a construir la identidad situacional de los autores.

However, limited information on the fate of pulse crops following irrigated rice is available, and most reports have focused on wheat [20, 34, 35] or maize [36] rotations. This study was thus undertaken to compare the performance of field pea and faba bean sown at three different planting dates following a flooded rice crop in comparison with non-flooded fallow.

Los investigadores también marcan su identidad personal al exponer sus opiniones o puntos de vista sobre la situación analizada, pero en todos los casos la respaldan con una referencia bibliográfica pertinente. Por ejemplo: *En Australia y otras regiones productivas de suelos secos, la humedad residual de los suelos pos-cultivo de arroz podrían también ser un recurso económico (Faour y otros, 2005) para cultivos subsiguientes.*

In Australia and other dryland production regions, residual soil moisture in post-rice soils could also be an economic resource for subsequent crops [21], with greater than 1 mL·ha⁻¹ of available water that would otherwise drain into the water table [6].

En el artículo 2, los autores pertenecen a dos institutos de investigación en Alemania, uno sobre cultivos vegetales y ornamentales y el otro relacionado a la Agricultura de clima controlado. En este caso, los investigadores son más cautelosos en su presentación del panorama investigativo; recurren en varias oportunidades a las referencias directas. Así, por ejemplo, mencionan que *el coliflor, el brócoli y los repollitos de Bruselas contienen típicamente más de 159 kg N/ha en los residuos del cultivo, según Feller y otros (2010)*. En otro párrafo dicen: *Según Davidson y otros (2000) las pérdidas totales de óxido nítrico y gas nitrogenado vía la nitrificación y de-nitrificación son controladas por la proporción cíclica del nitrógeno en el ecosistema*

...cauliflower, broccoli and Brussels sprouts typically contain more than 150 kg N/ha in crop residues, according to Feller et al. (2010).

According to Davidson et al. (2000), the total losses of nitric oxide (NO), N₂O and nitrogen gas (N₂) via nitrification and denitrification are controlled by an ecosystem's N cycling rate, while the relative contributions of these compounds are mostly determined by abiotic factors, predominantly oxygen (O₂) availability

En ambos casos, estos investigadores coinciden con las observaciones de Feller (2010) y de Davidson (2000) pero prefieren exponer los conceptos ligándolos explícitamente a estos autores que ya afirmaron estas ideas con anterioridad. De este modo, logran instalarse en la identidad situacional de la comunidad científica agronómica.

Idéntica modalidad se adoptó para la selección de los artículos del área de Biología. Los tres artículos seleccionados también responden a la estructura propuesta por Swales (1990). En esta instancia se detalla el análisis de dos de ellos. Si bien estas publicaciones contienen todas las partes establecidas para un trabajo de investigación (Introducción, Metodología, Resultados, Discusión y Conclusión), no mantienen el orden estándar, consignándose la sección Métodos después de la Conclusión.

El primer texto titulado *Temperature sensitivity of mineral soil carbon decomposition in shrub and graminoid tundra, west Greenland* se refiere a la influencia de la temperatura conjuntamente con las variables ambientales en la descomposición del carbono en la tundra del oeste de Groenlandia. Sus autores pertenecen al Departamento de Ciencias Biológicas de la Facultad de Darmouth, Estados Unidos. En este trabajo se observan frases con terminología propia de la temática abordada tales como: *temperaturas atmosféricas, concentración de carbono, respiración heterotrófica, sensibilidad a la temperatura, descomposición entre tipos de vegetación, suelos de gramínea y de arbustos*, entre otras.

We have a limited understanding of the integrated effect of shrub expansion and warming atmospheric temperatures on soil carbon processes, and few studies have investigated these dynamics in mineral tundra soils. Mineral soils have lower carbon concentrations, but constitute a large portion of the total soil carbon pool in soils with minimal organic horizon development, such as polar desert or upland soils [30–32].

We measured ecologically important differences in heterotrophic respiration and temperature sensitivity of decomposition between vegetation types. Graminoid soils had 1.8 times higher cumulative respiration and higher temperature sensitivity (expressed as Q-10) in the shallow depths (Q-10 graminoid = 2.3, Q-10shrub = 1.8) compared to shrub soils. Higher Q-10 in graminoid soils was also observed for the initial incubation measurements (Q-10 graminoid = 2.4, Q-10shrub = 1.9). Cumulative respiration was also higher for shallow soils, increased with moisture level, and had a temperature-depth interaction. Increasing soil moisture had a positive effect on temperature sensitivity in graminoid soils, but not in shrub soils.

Los autores de este artículo respaldan su investigación a través de citas bibliográficas, principalmente en la Introducción (37) y en menor cantidad en la Discusión y Metodología. Antes del planteo del problema se realizan 28 referencias sobre temas afines, lo que refleja un trabajo de rastreo bibliográfico importante por parte de los autores del artículo: *Los estudios empíricos muestran un rango de relación entre la sensibilidad a la temperatura y la calidad del carbono. No obstante, los modelos de sensibilidad de temperatura que no representan restricciones*

ambientales, frecuentemente fallan en predecir la sensibilidad de temperatura observada en experimentos de incubación.

Empirical studies show a range of relationships between temperature sensitivity and carbon quality. Therefore, temperature sensitivity models that do not represent environmental constraints often fail to predict observed temperature sensitivity from incubation experiments.

En cuanto al estilo de redacción, los autores recurren a frases estandarizadas para enunciar el objetivo: *El objetivo de este estudio fue investigar [...]*

The objective of this study was to investigate the interactive effects of temperature and moisture on soil decomposition in an Arctic landscape with heterogeneous vegetation.

Para lograr cohesión en el texto, se recurre a la repetición de palabras y estructuras. En el siguiente ejemplo se ilustra la repetición de un verbo en diferentes tiempos: *han investigado, investigar, investigamos. También se repiten términos tales como: mineral, soils, temperature, entre otros.*

We have a limited understanding of the integrated effect of shrub expansion and warming atmospheric temperatures on soil carbon processes, and few studies have investigated these dynamics in mineral tundra soils. Mineral soils have lower carbon concentrations, but constitute a large portion of the total soil carbon pool in soils with minimal organic horizon development, such as polar desert or upland soils [30–32]. Furthermore, these soils allow us to investigate the role of physical protection of carbon (through adsorption to mineral surfaces or aggregation) on temperature sensitivity of decomposition [33, 34].

We investigated four possible biotic and abiotic controls, along with their interactive relationships, on decomposition rates and the temperature sensitivity of decomposition in mineral soils: (1) vegetation cover, (2) soil depth, (3) temperature, and (4) soil moisture.

Además se observa la repetición de estructuras: *Los suelos de gramínea superficiales que estudiamos tienen. Los suelos de arbustos que estudiamos tienen.*

The shallow graminoid soils we studied have significantly lower C:N ratios than shallow shrub soils [35], so our finding that they are more temperature sensitive than shallow shrub soils does not support thermodynamic predictions that temperature sensitivity decreases with carbon quality. It is possible that the relationship between quality and temperature sensitivity is constrained by other soil factors and limitations, such as nitrogen availability.

The shrub soils we studied have significantly smaller pools of nitrogen [35], and the availability of mineral nitrogen can limit rates of enzyme synthesis necessary for carbon mineralization [49].

Los autores muestran su voz en la escritura a través del uso de la primera persona en plural: *Investigamos cuatro posibles controles bióticos y abióticos. Focalizamos nuestro análisis en el modelo más. En este trabajo, medimos los efectos de la temperatura y humedad.*

We investigated four possible biotic and abiotic controls, along with their interactive relationships, on decomposition rates and the temperature sensitivity of decomposition in mineral soils: (1) vegetation cover, (2) soil depth, (3) temperature, and (4) soil moisture.

We focused our analysis on the most parsimonious model without the “pretending” interaction terms

In this paper, we measured the temperature and moisture effects on soil respiration and temperature sensitivity of decomposition for two tundra vegetation types.

El segundo texto titulado *Interactive effects of multiple climate change variables on trophic interactions: a meta-analysis* hace referencia a la aplicación de un análisis para estudiar los efectos interactivos de las diversas variables del cambio climático en las interacciones tróficas. Sus autores pertenecen al Instituto de Energía y Clima de la Universidad de Yale, Estados Unidos. En este trabajo también se observan frases con terminología propia de la temática abordada tales como: *cambio climático, estructura y función del ecosistema, cualidades abióticas, disponibilidad de agua, concentración de dióxido de carbono, competencia inter e intra específicas, distribución de especies, patrones de biodiversidad*, entre otras.

Climate change stands to alter ecosystem structure and function through numerous and diverse pathways. In addition to changing the fundamental abiotic qualities of ecosystems (e.g., temperature, water availability, CO2 concentration), climate change is expected to alter the behavior and life history characteristics of organisms which could lead to dramatic changes in inter and intra-specific competition, predation, mutualisms, species distributions, biodiversity patterns, and the provisioning of ecosystem services.

Los autores de este artículo respaldan su investigación a través de citas bibliográficas, tanto en la Introducción (19) como en la Discusión (32) y Metodología (18). Antes del planteo del problema se realizan referencias sobre temas afines, lo que refleja un trabajo de rastreo bibliográfico importante por parte de los autores del artículo: [] *la mayoría de los estudios tienden a investigar los efectos del clima en los componentes bióticos focalizándose en una especie singular y considerando la comunidad mayor como una variedad de referencia [7] y focalizándose en una variable de cambio climático a la vez [8-10].*

[...] most studies have tended to examine climate effects on biotic components by focusing on single species while treating the larger community as background variation [7] and by typically focusing on a single climate change variable at a time [8-10].

Sin embargo, los autores ponen de manifiesto sus dudas con respecto a que si los referidos estudios pueden predecir la forma en que los sistemas responderán ante los cambios climáticos y, de esa manera, dejan planteado el problema que lleva a realizar esta investigación:

Whether or not such approaches adequately capture how systems will respond to climate change remains uncertain. We address this uncertainty by comparing the responses of interacting species...

Los autores buscan cohesión textual recurriendo a la repetición de palabras, en este ejemplo un mismo término se presenta con distintas funciones gramaticales.

These relatively low-quality plants force insects to increase their feeding rates to compensate for the decreased food quality [61]. Increases in atmospheric CO2 have few direct effects on insects [62], except in a few special cases such as hematophagous insects and phytophagous insect larvae that use CO2 gradients to locate feeding opportunities [63]. In contrast, increased temperatures do not generally affect plant C:N ratios or physical traits but they can increase terpene production and can either cause increases or decreases in plant phenolics [22]. Insects exposed to increased

temperatures generally exhibit increased metabolism and respiration [64], resulting in increased feeding, development, and reproduction rates [62].

También se observa la repetición de estructuras: *En los estudios terrestres, la mayoría de las interacciones de alimentación examinadas. En los estudios marinos, todas las interacciones de alimentación examinadas. En los estudios de agua dulce, todas las interacciones de alimentación examinadas.*

In the terrestrial studies (n = 26), most of the feeding interactions examined ...were either between plants and ... In the marine studies (n = 5), all the feeding interactions examined involved plants and ... In the freshwater studies (n = 3), all of the feeding interactions examined were between phytoplankton and ...

Los autores muestran su voz en la escritura a través del uso de la primera persona del plural: *Utilizamos la Web de la Ciencia para explorar. Elegimos focalizarnos en seis variables de cambio climático. Utilizamos los términos de búsqueda. Complementamos nuestra base de datos.*

We used Web of Science to search the literature for factorial experimental or modeling studies that investigated the individual and interactive effects of at least two climate change variables on the feeding interactions between species at different trophic levels. We chose to focus on six climate change variables that are most frequently included in experiments: temperature, precipitation, CO₂, O₃, photoperiod, and ultraviolet radiation. We used the search terms “food web”, predator* or predation, prey or herbivore*, herbivore* and plant*, parasite* and host* in combination with “climate change”, “climatic change”, “global warming”, “global change”, and “global environmental change”. We supplemented our database by searching through the literature-cited sections of key review papers and meta-analyses as well as publications from research sites that employ free-air carbon dioxide enrichment [21].

En los cuatro artículos analizados, la selección de un vocabulario específico, de la comunidad discursiva de la agronomía y la biología respectivamente, refleja la pertenencia de sus autores a dichas comunidades. De este modo, están poniendo de manifiesto su voz como investigadores y expertos ya que de ese modo afirman su identidad discursiva.

CONCLUSIÓN

Este estudio ha permitido reconocer algunos de los rasgos de la comunidad científica del campo de la Agronomía y la Biología que constituyen la identidad discursiva de estos investigadores universitarios. Entre los rasgos se mencionan la referencia de citas bibliográficas, especialmente en la sección Introducción y el posterior posicionamiento de los autores sobre la problemática planteada; el uso de expresiones propias de la especialidad; el empleo de la primera persona para indicar su voz de autoridad, el uso de frases estandarizadas para enunciar el objetivo, la repetición de términos y estructuras para lograr un efecto lingüístico de cohesión en la temática planteada, entre otros. La repetición de las fuentes bibliográficas, el respeto por los estándares de formato sin perder la identidad situacional son también factores importantes a tener en cuenta cuando se examina el modo de comunicar en el campo de la investigación científica.

Se espera que esta exploración resulte un aporte a los alumnos y profesionales que integran la comunidad científica para que puedan no solo identificar los patrones de redacción de los textos científicos sino también enunciar sus pensamientos según las normas discursivas del entorno académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bradley-Cook J. et al (2015). Temperature sensitivity of mineral soil carbon decomposition in shrub and graminoid tundra, west Greenland. *Climate Change Responses*, 1(15).
- De Fina, A. (2011). Discourse and identity. En T. van Dijk (Ed.) *Discourse Studies. A multidisciplinary introduction* (pp. 263-282) (2da edición). Londres: Sage Publications.
- Hasan, R. (1984). Coherence and Cohesive Harmony. En J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension* (pp. 181-219). Delaware: International Reading Association.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text* (4th ed). Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2008). Disciplinary voices: Interactions in research writing. *English Text Construction*, 1(1), 5–22.
- Johns, A. (1997). *Text, Role and Context. Developing Academic Literacies*. Estados Unidos: CUP.
- Nett, L.; Fuß, R.; Flessa, H. & Fink, M. (2015). Emissions of nitrous oxide and ammonia from a sandy soil following surface application and incorporation of cauliflower leaf residues. *Journal of Agricultural Science*, 153, 1.341–1.352.
- Phillips, M. (1985). *Aspects of Text Structure: An Investigation of the Lexical Organization of the Text*. Amsterdam: North-Holland.
- Rosenblatt, A. & Schmitz, O. (2014). Interactive effects of multiple climate change variables on trophic interactions: a meta-analysis. *Climate Change Responses*, 1(8).
- Sancho Guinda, C. (2005). La repetición como agente de cohesión en el texto técnico. *Anglogermánica online*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970639> de Mayo de 2018
- Shamsul Haque, K. M.; Dunn, B.; Beecher, G.; Eberbach, P. L.; Dyal-Smith, M.; Howitt, J. A. & Weston, L. A. (2016). Weed Suppression and Performance of Grain Legumes Following an Irrigated Rice Crop in Southern Australia. *Agronomy*, 6(47), 2-16.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Gran Bretaña: CUP.
- Winter, E. O. (1974). *Replacement as a Function of Repetition: a Study of some of its Principal Features in the Clause Relations of Contemporary English* (Tesis doctoral). University of London.
- Winter, E. O. (1979). Replacement as a Fundamental Function of the Sentence in Context. *Forum Linguisticum*, 4(2), 95-133.
- Wodak, R. (2012). Language, power and identity. *Language Teaching*, 45(2), 215-233. Cambridge: CUP.
- Yus, F. (2015). *Discourse and identity*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/27445855430> de setiembre de 2016.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO: ESTUDIOS DE CORPUS DE GÉNEROS ACADÉMICOS EN DISTINTAS DISCIPLINAS

Silvia C.Beck

Universidad Nacional de Río Cuarto
sbeckriocuarto@gmail.com

Resumen

La enseñanza de géneros textuales académico-profesionales es una preocupación en el ámbito universitario. La participación en la cultura de una disciplina implica no solamente la adquisición de saberes sobre temas específicos de cada área sino también de los modos de acceso a la comunicación del conocimiento. Cada disciplina comunica el conocimiento a través de géneros textuales que presentan información de maneras que responden a las normas, valores e ideologías inherentes a cada área de estudio. En este contexto, las prácticas de alfabetización académica son necesarias para facilitar la adquisición de habilidades para comprender y usar la lengua característica de los textos académicos y así, lograr una comunicación exitosa dentro de la comunidad discursiva de cada disciplina. Además, la comunidad científico-académica se ha convertido en una comunidad internacional, y el inglés en su principal lenguaje de interacción. Esto significa que los estudiantes universitarios deben desarrollar las habilidades de comunicación necesarias para acceder a los géneros específicos de sus disciplinas tanto en lengua materna como extranjera. Diversas investigaciones han comenzado a describir la lengua usada en distintos géneros textuales para informar la práctica pedagógica de los cursos de inglés que se dictan en la universidad. Por lo tanto, es importante identificar y describir los géneros necesarios para la formación de nuestros profesionales. El objetivo de este estudio es, entonces, analizar dichos géneros y describir sus fraseologías mediante el análisis de corpus lingüísticos. En esta ponencia se presentará la primera etapa del estudio focalizando en los criterios de selección de los géneros textuales y los de construcción de los corpus especializados para el análisis lingüístico. En una segunda etapa se identificarán, analizarán y categorizarán cuantitativa y cualitativamente las fraseologías más recurrentes y se realizarán comparaciones entre corpus utilizando medidas estadísticas descriptivas e inferenciales, para luego hacer una propuesta pedagógica.

Palabras clave: Alfabetización Académica - Inglés - Género Textual - Corpus

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de géneros textuales académico-profesionales es una preocupación en el ámbito de la universidad, ya que el conocimiento de estos géneros permite “que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos” (Carlino, 2013, p.361-362). La participación en la cultura de una disciplina implica no solamente la adquisición de saberes sobre temas específicos de cada área sino también de los modos de acceso a la comunicación del conocimiento. Cada disciplina comunica el conocimiento a través de géneros textuales que presentan información de maneras que responden a las normas, valores e ideologías inherentes a cada área de estudio (Hyland, 1999, 2000). En este contexto, las prácticas de alfabetización académica son necesarias para facilitar la adquisición de habilidades para comprender y usar la lengua característica de los textos académicos y así lograr una comunicación exitosa dentro de la comunidad discursiva de cada disciplina (Carlino, 2003, 2005, 2013; Frausin, Samoluk y Salas, 2010; Hyland, 2006).

Además, la comunidad científico-académica se ha convertido rápidamente en una comunidad internacional, en la que el idioma inglés es usualmente el código elegido para la comunicación entre sus miembros. Diversos estudios proponen que la formación en el ámbito académico y/o profesional debe apuntar a facilitar el diálogo con los miembros de la comunidad a la que se desea pertenecer, permitiendo el acceso a textos escritos y orales típicos de las distintas disciplinas en idioma inglés (Flowerdew, 2000; Hyland, 2006; Martínez, 2011). Esta creciente necesidad de uso del inglés para la comunicación en el ámbito de la ciencia y la tecnología ha permitido el rápido desarrollo del área de Inglés con Fines Académicos (IFA), cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades específicas que permiten el uso de los textos propios de cada disciplina. El IFA ha aportado a la enseñanza de la lengua extranjera desde diversos enfoques metodológicos y líneas teóricas. En particular, la descripción del lenguaje del Inglés con Fines Académicos desarrollada por Swales (1990) se ha centrado en el análisis de los géneros textuales que circulan en ámbitos académicos y profesionales. Este enfoque considera que una lengua se manifiesta por medio de géneros textuales caracterizados por propósitos comunicativos y estructuras retóricas diferentes, reconocidos como tales por los miembros de la comunidad discursiva que los utiliza. Mediante el estudio de los géneros de distintas comunidades discursivas, la enseñanza de IFA ha tratado de producir descripciones de la lengua usada en cada uno de estos géneros específicos con el propósito de informar a la práctica pedagógica de los cursos de inglés que se dictan para la formación de académicos y profesionales (Cargill y O'Connor, 2009; Hyon, 1996; Martínez y Picchio, 2014, 2015; Swales, 1990, 2009). Para llevar a cabo estas descripciones, las investigaciones que estudian los géneros académicos en inglés han utilizado una variedad de enfoques tales como técnicas etnográficas (Basturkmen, 2009; Bazerman, 1988; Berkenkotter y Huckin, 1995; Bhatia, 2004, 2008; Curry y Lillis, 2010; Flowerdew y Li, 2009), análisis del género (Dudley-Evans, 1986; Hyland, 2000; Swales, 1990) y estudios de corpus (Hunston, 2002; Hyland, 2008; Hyland y Tse, 2009; Martínez, Beck y Panza, 2009; Muñoz, 2015; Wan, Lian y Ge, 2008).

En la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), la investigación en el área de IFA ha aportado resultados de estudios de corpus sobre aspectos de la estructura retórica, la idiomática

y el vocabulario de distintos géneros académicos y distintas disciplinas. En los estudios de vocabulario, específicamente, se observó que muchas de las palabras analizadas en los corpus tienden a (co)ocurrir regularmente con otras palabras, formando combinaciones léxicas con patrones de uso y significados específicos en géneros y disciplinas específicas. Estos resultados demostraron claramente que la palabra individual como unidad de análisis presenta limitaciones para el análisis del vocabulario de un género y de una disciplina determinada. El objetivo de este proyecto es, por lo tanto, describir y analizar las fraseologías -combinaciones léxicas recurrentes- en géneros académicos en inglés. La fraseología propia de cada género contribuye “a determinar si un discurso se percibe como fluido, natural e idiomático” (Sinclair, 1984, citado por Beaugrande, 2001, p.12). Por ello, es necesario abordar los problemas de idiomática asociados con las fraseologías que pertenecen al lenguaje académico (Coxhead, 2000; Nation, 1990) para facilitar la enseñanza de la comprensión y producción de géneros específicos. Se espera que los resultados del presente proyecto permitan identificar las fraseologías típicas de géneros académicos y profesionales, y de esta manera contribuir al desarrollo de prácticas de alfabetización académica en inglés en la UNRC.

1. Marco Teórico

Este estudio se enmarca en el contexto de la alfabetización académica en inglés, el Análisis del Género, la Lingüística de Corpus y el estudio de la fraseología.

Desde hace ya varios años, expertos en áreas tales como la lingüística aplicada y la pedagogía han utilizado la noción de alfabetización académica para referirse a las capacidades de análisis y producción de textos propios de disciplinas específicas (Carlino, 2003, 2005, 2013; Hyland, 2006). La alfabetización académica es necesaria para formar parte de una comunidad disciplinar, científica y/o profesional, ya que permite conocer y usar exitosamente las convenciones discursivas de la misma. En este sentido, el término tiene dos significados, uno “[] sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo en que se logra ingresar como miembro de ella” (Carlino, 2005, p.14). Actualmente, la alfabetización académica se presenta como una necesidad tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Esta necesidad se manifiesta particularmente con respecto al inglés, ya que este idioma se ha convertido en el medio de comunicación de la ciencia y la tecnología, que permite el acceso a información actualizada y la divulgación de resultados en diferentes áreas de conocimiento (Braine, 2002; Hyland, 2006; Johns & Swales, 2002; Martín-Martín, 2010; Swales, 2004; Wood, 2002). Como consecuencia de este fenómeno, la enseñanza del idioma inglés en ámbitos académicos y profesionales se ha convertido en un área de investigación y especialización docente, la del Inglés con Fines Académicos (IFA) (Hyland, 2006). El IFA es una subárea del Inglés con Fines Específicos (IFE), que se distingue por su explícita relación con contextos académicos formales (Charles, 2013; Hamp-Lyons, 2011). La enseñanza del IFA contempla las necesidades, objetivos y habilidades de los estudiantes, así como también busca determinar las características lingüísticas y discursivas típicas de los textos que circulan en las distintas disciplinas, tales como vocabulario, patrones de organización textual y géneros

asociados a las distintas áreas de conocimiento (Carkin, 2005). Es por esto que la enseñanza de IFA se nutre, en gran parte, de estudios de análisis del género.

Los estudios de análisis del género en el área de la lingüística aplicada en inglés han evolucionado desde diferentes enfoques: la Nueva Retórica (Bazerman, 1988; Berkenkotter y Huckin, 1995; Freedman y Medway, 1994; Miller, 1984), la Lingüística Sistemática Funcional (Christie y Martin, 1997; Halliday, 1978; Halliday y Hassan, 1989; Martin, 1992) y la escuela de Inglés con Fines Específicos (IFE) (Bhatia, 1993, 2001, 2008; Dudley-Evans, 1986; Flowerdew, 2003; Gosden, 1992; Hopkins y Dudley-Evans, 1988; Nwogu, 1991; Swales, 1981, 1990, 2004). Los tres enfoques comparten el interés en describir la relación entre el contexto social y las realizaciones lingüísticas consideradas respuestas apropiadas a situaciones retóricas recurrentes para revelar aspectos de la construcción de los géneros. Sin embargo, las escuelas difieren, principalmente, en la conceptualización del término género, en el objetivo y la metodología de análisis, y en las necesidades de los contextos que dan origen a los estudios. De particular importancia para el presente estudio es el enfoque de la escuela de Inglés con Fines Específicos. Esta línea teórica ha centrado sus estudios en la descripción de géneros académicos y profesionales para optimizar la enseñanza del discurso escrito y oral principalmente a hablantes no nativos del inglés que necesitan interactuar en sus comunidades para avanzar en sus estudios y carreras.

Para la descripción de géneros académicos y profesionales, muchos de los estudios han utilizado la lingüística de corpus, la cual proporciona el marco teórico y la metodología de análisis necesaria para el estudio de fenómenos lingüísticos en colecciones de textos representativos de un tipo de lenguaje particular (Sinclair, 2005). El análisis de corpus, típicamente asistido por computadora, permite observaciones y descripciones de patrones de la lengua en uso. En particular, los estudios de corpus han permitido identificar unidades léxico-gramaticales recurrentes, las cuales tienen implicancias tanto para la lingüística teórica como para la aplicada (Biber et al., 1999; Sinclair, 1991). Los corpus representativos de géneros y registros específicos permiten observar unidades léxico-gramaticales o fraseologías típicas de los mismos.

Diversos estudios de corpus han confirmado el hecho que el lenguaje natural hace un uso considerable de patrones lexicales recurrentes (Beck y Gozzarino, 2014; Biber y Barbieri, 2007; Biber, Conrad y Cortes, 2004; Hyland, 2008; Sinclair, 1991, 2004). Sinclair (1991) propuso el concepto de “Principio Idiomático” para describir a las regularidades distribucionales en el uso de la lengua. Este principio postula que un usuario del lenguaje tiene a su disposición un gran número de frases pre-construidas que constituyen opciones unívocas, aun cuando parecen ser analizables en segmentos. Esto ha despertado interés en el estudio de la fraseología, es decir, la identificación de unidades de varias palabras típicas del lenguaje en uso. Una fraseología se define como “la co-ocurrencia de una forma o lema de un ítem léxico y uno o más elementos lingüísticos adicionales de varios tipos que funcionan como una unidad semántica en una cláusula u oración y cuya frecuencia de co-ocurrencia es mayor a lo esperado por azar” (Gries, 2008, p. 6, traducción propia). Uno de los principales propósitos del estudio de la fraseología es hacer más explícitas las características semánticas y pragmáticas de estas secuencias léxicas recurrentes.

Diversos análisis fraseológicos (Ellis, 1996, 2008; Granger & Meunier, 2008; Sinclair, 1991, 1996, 2004 y Stubbs, 1996) han demostrado que: a) gran parte de la comunicación hace uso de expresiones semifijas, b) el lenguaje es rico en restricciones colocacionales y coligacionales, y prosodias semánticas, c) la frase es el nivel básico de representación del lenguaje donde la forma y el significado se unen con mayor fiabilidad, d) las secuencias recurrentes juegan un papel central en la adquisición del lenguaje y e) quienes hablan con fluidez usan un vasto repertorio de secuencias lingüísticas recurrentes. Estas combinaciones son unidades lexico-gramaticales que no son frases fijas, sino que son unidades semánticas abstractas. Desde esa perspectiva, estos estudios han logrado cuestionar y redefinir los límites entre vocabulario y gramática. Se ha demostrado que solo algunas secuencias son fijas, la mayoría son combinaciones recurrentes de construcciones gramaticales con palabras de un campo léxico restringido, pero que tienen una variabilidad léxica considerable.

Sinclair (2004), además, propuso un modelo que reconcilia las dimensiones paradigmáticas y sintagmáticas en la descripción de las unidades léxicas extendidas. Este modelo propone las siguientes categorías de análisis: la colocación (la habitual recurrencia de palabras o lemas individuales); la coligación (la co-ocurrencia de palabras y categorías gramaticales); la preferencia semántica (la co-ocurrencia de palabras y construcciones gramaticales con palabras de un campo semántico determinado) y la prosodia discursiva (un descriptor de la actitud del hablante y la función discursiva). Además, este modelo permite especificar la fuerza de atracción entre una palabra y sus colocaciones; la posición de la palabra y las colocaciones, la cual puede ser variable o fija; y la distribución de las palabras, ya sea ocurrencia amplia en el lenguaje en general o variedades amplias, o restringida a tipos de textos especializados (Stubbs, 2004).

2. Metodología

Objetivo general: identificar y categorizar las fraseologías propias de distintos géneros académicos/profesionales en distintas disciplinas para aportar al diseño curricular y desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza del inglés con fines académicos.

Objetivos específicos:

1. Identificar los géneros académicos/profesionales en inglés que los alumnos de la UNRC necesitan conocer para su formación académica y profesional.
2. Construir corpus representativos de los distintos géneros académicos y diferentes disciplinas identificados.
3. Identificar las fraseologías propias de cada corpus.
4. Categorizar dichas fraseologías siguiendo el modelo propuesto por Sinclair (2004).
5. Comparar el uso de las fraseologías analizadas entre las disciplinas estudiadas.
6. Realizar una propuesta pedagógica sobre la enseñanza de las fraseologías típicas de los géneros estudiados para los distintos cursos de grado y postgrado dictados en la UNRC.

Materiales

Para responder a los objetivos planteados, se están construyendo cuatro corpus textuales especializados electrónicos. Por corpus especializado se entiende una colección de textos representativos de un género y de una disciplina. Su construcción sigue los lineamientos sugeridos por Sinclair (1991, 2005) y Barnbrook (1996), teniendo en cuenta las proporciones de los materiales, tamaño, representatividad, balance, especificidad, uso de documentos completos y la disponibilidad en formato electrónico.

Para el análisis lingüístico se utilizará el programa WordSmith Tools (Scott, 2009), el cual incluye un grupo de herramientas para la observación del comportamiento de las palabras en los textos. Las herramientas que se utilizarán en este estudio son: Wordlist, Concord y Keyword. La herramienta Wordlist genera listas de palabras en orden alfabético y de frecuencia, y proporciona estadísticas tales como el número total de palabras, número de oraciones, rango y relación entre tipo y cantidad de palabras. También extrae grupos de palabras o fraseologías llamadas combinaciones léxicas recurrentes. La herramienta Concord genera listas de palabras o frases en su contexto de ocurrencia, revela sus colocaciones e identifica frases comunes, y permite observar patrones de uso y fraseologías recurrentes. Finalmente, la herramienta Keyword identifica las palabras clave en un texto o corpus determinado, es decir, aquellas cuya frecuencia es inusualmente alta en comparación con la de otros textos más generales.

Procedimientos

Para alcanzar los objetivos propuestos, y utilizando los materiales descriptos, el estudio se lleva a cabo en tres etapas.

Primera etapa: identificación de los géneros académicos / profesionales a estudiar siguiendo las pautas que aporta la teoría sobre el análisis de necesidades en el contexto de IFA mediante entrevistas a docentes de la universidad. Esto permite identificar los géneros que circulan en la cultura académica/profesional de cada disciplina y tomar decisiones acerca de qué géneros estudiar y en qué disciplina.

Segunda etapa: construcción de los corpus textuales electrónicos que luego se utilizarán para el estudio de las fraseologías.

Tercera etapa: identificación, análisis y comparación de las fraseologías propias de cada ciencia y cada género. A partir de los resultados obtenidos se harán propuestas pedagógicas para los cursos de inglés con fines académicos y específicos de la UNRC.

3. Resultados de la primera y segunda etapa

Este proyecto fue diseñado para el período 2016-2018. Como estamos aún en el primer año de ejecución, se ha llevado a cabo la primera etapa en su totalidad y estamos en este momento en la segunda etapa de construcción de corpus.

En la primera etapa se tomaron decisiones con respecto a qué disciplinas estudiar y qué géneros textuales seleccionar para la creación de los corpus. Para ello se tuvo en cuenta la experiencia

y especialización de los investigadores en la enseñanza del Inglés con Fines Académicos y Específicos. Dado que todos los investigadores del proyecto son docentes del Profesorado de Inglés de la UNRC, y varios de ellos enseñan o han enseñado inglés técnico en la carrera de Ingeniería Agronómica, se decidió seleccionar “Lingüística Aplicada” y “Ciencias Agrarias” para el estudio de las fraseologías propias de las disciplinas.

Con respecto a los géneros textuales, se realizaron entrevistas a profesores de la UNRC con el propósito de identificar los géneros textuales no solo que más circulan en el ámbito de las dos carreras: Profesorado de Inglés e Ingeniería Agronómica, sino también que los alumnos más necesitan leer en inglés tanto a nivel de grado como de postgrado. Estas entrevistas dieron por resultado que a nivel de postgrado, en ambas disciplinas, el género textual que más circula y el que más necesitan leer en inglés es el artículo de investigación. Con respecto al nivel de grado, los docentes señalaron que circulan diversos tipos de textos, entre los cuales, uno de los más mencionados fue, en Agronomía, el artículo de semidivulgación (artículo que divulga los avances científicos, escrito por los investigadores con un lenguaje apropiado para lectores semilegos), junto con apuntes de cátedra y el libro de texto. Sin embargo, cuando respondieron a la pregunta sobre qué necesitan leer en inglés, en su gran mayoría nombraron distintos tipos de artículos de semidivulgación.

En Lingüística Aplicada, la situación fue similar aludiendo a una gran diversidad de géneros textuales, aunque en este caso, los docentes en general hablaron de la gran necesidad de que los alumnos puedan leer comprensivamente textos sobre conceptos, teorías, avances en la ciencia con un lenguaje más apropiado a alumnos de grado o profesionales, haciendo así referencia a la dificultad que presentan los artículos de investigación para este tipo de alumnos. Esto nos permitió interpretar que también en Lingüística Aplicada, los docentes se estaban refiriendo a artículos de semidivulgación. Se decidió entonces por el género “handbook” o “manual” que en lingüística aplicada adquiere una connotación diferente al significado popularizado de “libro o manual de referencia que lista brevemente los hechos sobre un tema particular o instrucciones de mantenimiento o reparación”, en esta disciplina el manual adquiere el sentido de “libro en que se compendia lo más sustancial de una materia” (RAE). Es decir, en esta disciplina los “manuales” se consideran, en general, libros de referencia que cubren los temas más importantes de una disciplina y proveen un panorama introductorio y accesible a un área de un campo disciplinar. Estos manuales están destinados a una audiencia diversa, especialmente estudiantes, profesionales o investigadores ajenos al área.

Por lo anteriormente expuesto, se tomó la decisión de construir dos corpus especializados para cada disciplina: uno de artículos de investigación y uno de artículos de semi-divulgación, cada uno de un millón de palabras, representativos del lenguaje de la ciencia y comparables entre sí.

Según Sinclair (1991) y Barnbrook (1996), un estudio de corpus debe comenzar con el propio corpus, y la calidad de los resultados depende de la calidad del corpus. Es por esto que la construcción de un corpus debe seguir criterios de diseño explícitos establecidos a priori. Nuestro equipo de investigación decidió seguir los lineamientos de construcción de corpus sugeridos por Barnbrook (1996), Hunston (2002) y Sinclair (1991- 2004): tamaño, representatividad,

proporción de los materiales, balance, especificidad del corpus, uso de documentos completos y la disponibilidad en formato electrónico.

El tamaño de los cuatro corpus será de un millón de palabras, considerado (Biber, 2006) como el tamaño mínimo para el estudio de fraseologías. Cada corpus de artículos de investigación se construye con artículos de revistas especializadas, de alto factor de impacto y recomendadas por los docentes de las áreas respectivas. De cada revista se seleccionan entre 15 y 20 de los últimos artículos publicados. Se calcula que se necesitarán alrededor de doscientos artículos para lograr el millón de palabras en cada corpus.

Para el corpus de artículos de semidivulgación de Lingüística aplicada se seleccionaron seis “handbooks” representativos de la disciplina. Para el corpus de artículos de semidivulgación de agronomía, por otra parte, se seleccionaron artículos publicados en la sección “Extensión” de las páginas web de diversas universidades norteamericanas. En esta sección los investigadores publican sus resultados de investigación no para sus pares, como sería en un artículo de investigación, sino para universitarios y/o profesionales que quieren estar al día con los desarrollos científicos. Se calcula que se necesitarán alrededor de setecientos artículos para lograr el millón de palabras.

Una vez seleccionados los textos que compondrán los cuatro corpus, se los prepara para que puedan ser leídos por el programa WordSmith Tools (Scott, 2009): se los transforma a formato TXT, se los procesa de manera que las figuras, tablas, agradecimientos, etc. no aparezcan como parte del texto y se les asigna una nomenclatura. Estos corpus serán uno de los productos principales de este proyecto, ya que son desarrollos tecnológicos que podrán luego ser usados para: a) la investigación lingüística, b) la edición y autoedición de trabajos y c) el diseño de materiales pedagógicos.

CONCLUSIÓN

Las prácticas de alfabetización académica son necesarias para facilitar la adquisición de habilidades de comprensión y uso de la lengua característica de los textos académicos y, así, lograr una comunicación exitosa dentro de la comunidad discursiva de cada disciplina. La enseñanza de los géneros textuales académico-profesionales es una preocupación en el ámbito universitario ya que la participación en la cultura de una disciplina no es solo la adquisición de conocimientos específicos del área, es también la adquisición de la manera en que se comunica el conocimiento. Además, la comunidad científico-académica se ha convertido en una comunidad internacional, y el inglés en su principal lenguaje de interacción. Esto significa que los estudiantes universitarios deben desarrollar las habilidades de comunicación necesarias para acceder a los géneros específicos de sus disciplinas tanto en lengua materna como extranjera. Por este motivo, se están construyendo corpus textuales de dos géneros y dos disciplinas para identificar sus fraseologías y categorizar su uso. A partir de los resultados obtenidos se harán propuestas pedagógicas para los cursos de inglés con fines académicos y específicos que se dictan en la UNRC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnbrook, G. (1996). *Language and computers: a practical introduction to the computer analysis of language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Basturkmen, H. (2009). Commenting on results in published research articles and masters dissertations in Language Teaching. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 241-251.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Beck, S. y Gozzarino, A. (2014). *Inglés Técnico-Científico: uso de combinaciones léxicas recurrentes en un corpus de artículos de investigación de ciencias experimentales. Acerca de la Didáctica e Investigación en Lengua Extranjera*. Río Cuarto: UniRio.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication. Cognition/Culture/Power*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhatia, V. (1993). *Analyzing genre: language use in professional settings*. Essex: Longman.
- Bhatia, V. (2001). Analysing genre: some conceptual issues. En S. M. Hewing (Ed.), *Academic writing in context* (pp. 79-92). Birmingham: University of Birmingham Press.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse*. NY: Continuum.
- Bhatia, V. (2008). Lenguas con propósitos específicos: perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*, 41(67), 157-176.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: Benjamin.
- Biber, D. y Barbieri, F. (2007). Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes*, 26, 263-286.
- Biber, D.; Johansson, S.; Leech, G.; Conrad, S. y Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.
- Biber, D.; Conrad, S. y Cortes, V. (2004). If you look at.: Lexical Bundles in University Teaching and Textbooks. *Applied Linguistics*, 25(3), 371-405.
- Braine, G. (2002). Academic literacy and the nonnative speaker graduate student. *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 59-68.
- Cargill, M. & O'Connor, P. (2009). Writing scientific research articles: strategy and steps. *Aquaculture International*, 18(4), 705-706.
- Carkin, S. (2005). English for Academic Purposes. En E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, (pp. 85-97). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/versidad*, 3(2).
- _____. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. *Uni-Pluri/versidad*, 5(3).

- _____. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Charles, M. (2013). English for Academic Purposes. En B. Paltridge y S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, (pp. 137-154). UK: John Wiley & Sons.
- Christie, F. & Martin, J.R. (1997). *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. London: Continuum.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Curry, M. y Lillis, T. (2010). Academic research networks: Accessing resources for English-medium publishing. *English for Specific Purposes*, 29, 281-295.
- Beaugrande, R. de (2001). Large corpora, small corpora, and the learning of "language". En M. Ghadessy, A. Henry y R. Roseberry, *Small Corpus Studies in ELT* (pp. 3-30). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dudley-Evans, T. (1986). Genre Analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of MSc dissertations. En M. Coulthard (Ed.), *Talking about Text* (pp. 128-145). Birmingham: English Language Research.
- Ellis, N. C. (2008). Phraseology: The periphery and the heart of language. En F. Meunier y S. Granger (Eds.), *Phraseology in language learning and teaching* (pp. 1-13). Amsterdam: Benjamins.
- Ellis, N.C. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 91-126.
- Flowerdew, J. (2000). Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative-English-speaking scholar. *Tesol Quarterly*, 34, 127-151.
- Flowerdew, J. (2003). Signalling nouns in discourse. *English for Specific Purposes*, 22(4), 329-346.
- Flowerdew, J. & Li, Y. (2009). English or Chinese? The trade-off between Local and International Publication among Chinese Academics in the Humanities and Social Sciences. *Journal of Second Language Writing*, 18, 1-16.
- Frausin, P.; Samoluk, M. y Salas, P. (Septiembre de 2010). Competencias básicas. La alfabetización académica en la educación superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del profesorado de educación física de la ciudad de Santa Fe. Una mirada desde los actores. Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de Educación*, Buenos Aires.
- Freedman, A. & Medway, P. (1994). Locating genre studies: antecedents and prospects. En A. Freedman y P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 1-20). London: Taylor and Francis Ltd.
- Granger, S. & Meunier, F. (Eds.). (2008). *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- Gries, S. (2008). Phraseology and linguistic theory: A brief survey. En S. Granger y F. Meunier (Eds.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective* (pp. 3-25). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotics: the social interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamp-Lyons, L. (2011). English for Academic Purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 2-4.
- Hopkins, A. y Dudley-Evans, T. (1988). A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7, 113-121.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- _____. (2000). Speaking as an insider: Promotion and credibility in abstracts. En K. Hyland (Ed.), *Disciplinary discourses: Social interaction in academic writing* (pp. 63-84). London: Pearson Education.
- _____. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. London: Routledge.
- _____. (2008) As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27, 4-21.
- Hyland, K. y Tse, P. (2009). Academic Lexis and Disciplinary Practice: Corpus Evidence for Specificity. *International Journal of English Studies*, 9(2), 111-129.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions. *TESOL Quarterly*, 30(4), 693-719.
- Johns, A. y Swales. (2002). Literacy and disciplinary practices: opening and closing perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 13-28.
- Martín Martín, P. (2010). El inglés para fines académicos: aportaciones en la investigación y enseñanza del discurso científico. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 109-121.
- Martin, J. R. (1992). *English text. System and structure*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Martínez, I.; Beck, S. y Panza, C. (2009). Academic vocabulary in agricultural research articles: A corpus-based study. *English for Specific Purposes*, 28, 183-198.
- Martínez, I. & Picchio, R. (2014). Genre -based Reading Course for Masters Students in an EFL Context. *ARTESOLESP E-journal*, 4(1), 30-36.
- _____. (2015). Reading sources in English to write a Literature Review in a Romance language: a genre-based EAP course in a Masters program. *The ESPecialist*, 36(1), 138-153.
- Martínez, I. (2011). Capitalizing on the advantages of the Latin American EAP situation: Using authentic and specific materials in EAP writing instructions. *Ibérica*, 21, 31-48.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Muñoz, V. (2015). The vocabulary of agriculture semi-popularization articles in English: A corpus-based study. *English for Specific Purposes*, 39, 26-44.

- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nwogu, K. N. (1991). Structure of science popularizations: a genre-analysis approach to the schema of popularized medical texts. *English for Specific Purposes*, 10(2), 111-123.
- Scott, M. (2009). *WordSmith Tools*. Oxford: OUP.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1996). The search for units of meaning. *Textus*, IX, 75-106.
- _____. (2004). The lexical item. En J. Sinclair y R. Carter (Eds.), *Trust the text. Language, corpus and discourse* (pp. 131-148). London: Routledge.
- _____. (2005). Corpus and text: basic Principles. En M. Wynne (Ed.), *Developing linguistic corpora: a guide to good practice* (pp.1-16). Oxford: Oxford Books. Recuperado de <http://ahds.ac.uk/linguistic-corpora/>.
- Stubbs, M. (1996). *Text and Corpus Analysis*. Oxford: Blackwell.
- _____. (2004). Language Corpora. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *Handbook of applied linguistics* (pp. 106-132). UK: Blackwell Publishing.
- Swales, J. (1981). Aspects of Article Introductions. *Aston ESP Reports*, 1.
- _____. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Glasgow: Cambridge University Press.
- _____. (2009). When there is no perfect text: Approaches to the EAP practitioner's dilemma. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 5-13.
- _____. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, J.; Liang, S. & Ge, G. (2008) Establishment of a Medical Academic World List. *English for Specific Purposes*, 27, 442-458.

BIBLIOGRAFÍA

- Biber, D. (2008). Representativeness in corpus design. En T. Fontenelle (Ed.), *Practical lexicography. A reader* (pp. 63-87). Oxford: Oxford University Press.
- Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. & Peacock (Eds.). (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001). Issues in EAP: a preliminary perspective. En J. Flowerdew y M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 8-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilquin, G.; Granger, S. & Paquot, M. (2007) Learner corpora: The missing link in EAP pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 319-335.
- Gosden, H. (1992) Discourse functions of marked theme in scientific research articles. *English for Specific Purposes* Volume 11, 3, 207-224

- Granger, S. & Paquot, M. (2008). Disentangling the phraseological web. En S. Granger y F. Meunier (Eds.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective* (pp. 27-49). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ishikawa S. (2009). Phraseology Overused and Underused by Japanese Learners of English: A Contrastive Interlanguage Analysis. *Phraseology, Corpus Linguistics and Lexicography*, (pp 87-100). Nishinomiya, Japan: Kwansai Gakuin University Press.
- Kennedy, G. (1998). *An introduction to corpus linguistics*. London: Longman.
- Mauranen, A., Hynninen, N. & Ranta, E. (2010). English as an academic lingua franca: The ELFA project. *English for Specific Purposes*. 29, 183–190.
- Meyer, C. (2004). *English corpus linguistics. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nwogu, K. N. (1997). The medical research paper: Structure and functions. *English for Specific Purposes*, 16(2), 119-138.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal* 59(4), 339-341.
- Vazquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la Universidad? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1(1). Universidad Nacional de Río Cuarto Secretaría Académica.
- Wood, J. T. (2002). *Interpersonal Communication: Everyday Encounters*. Wadsworth/ Thomson Learning.

IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE GÉNEROS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES EN INGLÉS EN LAS CARRERAS DE BIOQUÍMICA Y LICENCIATURA EN QUÍMICA EN LA UNC

Natalia Busso

nataliabusso@gmail.com

Luciana Andrea Lopez

lucianaalopez@gmail.com

Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA)

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En la enseñanza de inglés, con fines específicos, se manifiesta en las últimas décadas un interés marcado por estudiar los géneros académicos y profesionales de circulación frecuente en el ámbito universitario. Los estudiantes de grado se enfrentan día a día con los desafíos que conlleva el abordaje de una diversidad de textos escritos en una lengua extranjera y con distintos grados de especialización. Como docentes de lectocomprensión del inglés en el nivel superior, creemos que para una enseñanza eficaz en este contexto resulta indispensable determinar primero qué géneros discursivos son característicos en una esfera de especialidad dada (Bhatia, 1993), para poder equipar luego a los alumnos con las herramientas lingüísticas y discursivas que les permitan el acceso y la integración a su cultura disciplinar (Hyland, 2004). La presente propuesta de investigación persigue, como objetivo principal, aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de lectura comprensiva en inglés en las carreras de Bioquímica y Licenciatura en Química de la Universidad Nacional de Córdoba. En primer lugar, se hará referencia al marco teórico en el que se sustenta este estudio, basado en conceptos provenientes de la lectura en el nivel superior, la lingüística textual germánica y el análisis del género. En una segunda etapa, se relevarán los textos en inglés que forman parte de la bibliografía de las asignaturas de las mencionadas carreras; se establecerán los géneros discursivos predominantes; y se realizará una caracterización de los mismos según el enfoque teórico-metodológico adoptado. Por último, se identificarán semejanzas y diferencias en virtud de los géneros relevados en las dos ofertas académicas. Estimamos que estudios de esta índole pueden arrojar datos valiosos para el diseño curricular de cursos de grado de comprensión lectora en inglés, además de informar la práctica áulica y el diseño de materiales en el dominio de las Ciencias Químicas.

Palabras clave: Inglés - Lectocomprensión en el Nivel Superior - Géneros discursivos - Ciencias químicas - Caracterización genérica

INTRODUCCIÓN

La identificación y caracterización de los géneros académicos y profesionales que vehiculan el conocimiento especializado de una determinada esfera disciplinar constituyen una preocupación creciente en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario. En nuestra labor como docentes de lectocomprensión del inglés en el nivel superior, observamos de manera cotidiana las dificultades que supone para nuestros estudiantes la lectura de textos académicos y profesionales de distintos grados de especialización escritos en esta lengua extranjera. En este sentido, y en consonancia con autores como Bhatia (1993) y Hyland (2002), entendemos que conocer previamente cuáles son los textos prototípicos de un área de especialidad es un requisito esencial para el desarrollo de materiales didácticos que sean representativos de las necesidades de los estudiantes y, por ende, para una enseñanza más eficaz de la lectura comprensiva en el contexto universitario. En virtud de lo expuesto, resulta evidente la importancia de realizar estudios descriptivos y exploratorios con una base empírica sólida de los géneros discursivos de circulación frecuente en el nivel superior, a los fines de equipar a los estudiantes de grado de un conocimiento y manejo genérico que les posibilite el acceso a la comunidad académico-científica en general y a un campo disciplinar en particular (Hyland, 2004).

El presente trabajo, que se encuadra dentro de un proyecto mayor de investigación con aval de Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (SECTyP) UNCórdoba, titulado “Tipologización de géneros académicos y profesionales en distintas disciplinas de la UNC: un estudio contrastivo”, tiene como objetivo principal contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la lectocomprensión en inglés en el campo disciplinar de las Ciencias Químicas en la Universidad Nacional de Córdoba. Primeramente, se hará referencia al enfoque teórico que sustenta este estudio, el cual se basa en aportes y conceptos provenientes de la lectura en el nivel superior, la lingüística textual de orientación germánica y los estudios de análisis del género. En segundo término, se relevarán los textos en inglés que se incluyen en la bibliografía de las asignaturas obligatorias de Bioquímica y Licenciatura en Química; se identificarán los géneros que prevalecen en estas carreras; y se caracterizarán los mismos en base al marco teórico seleccionado. Por último, se determinarán similitudes y diferencias en relación a los géneros relevados en una y otra oferta académica. Creemos que investigaciones de esta índole pueden aportar datos de suma utilidad para el diseño curricular de cursos de lectura comprensiva en inglés en el contexto universitario, así como también informar la práctica áulica y el diseño de materiales en una disciplina dada.

1. Marco teórico

La problemática planteada se aborda en base a un enfoque que conjuga nociones provenientes de tres corrientes teóricas: la lectura en el nivel superior, la lingüística textual de corte germánico y los estudios de análisis del género.

Desde la Didáctica de la Lengua Extranjera, las especialistas Dorronzoro y Klett (2006) entienden la lectura en lengua extranjera en el ámbito universitario como un proceso de construcción de conocimientos llevado a cabo por un lector, el estudiante, que es miembro de “una determinada

comunidad disciplinar a partir de un texto escrito en un idioma que no es el materno, y mediante el diálogo establecido con el autor, con el propósito de construir conocimientos dentro de un área específica” (p.59). En la universidad, el rol que se le asigna a la lectura es, primordialmente, el de propiciar la adquisición y construcción de conocimientos dentro de un campo del saber dado, lo que se denomina *lectura para aprender* (Dorronzoro y Klett, 2006). La lectura en lengua extranjera debe ser considerada al servicio de la transformación, reelaboración y apropiación de saberes disciplinares determinados por la institución universitaria y será este contexto académico el que establezca los textos con que se articule dicha práctica, los propósitos con que estos se aborden y la forma que adopte la práctica de la lectura (Dorronzoro y Klett, 2006).

En este punto y acorde a los propósitos del presente trabajo, resulta necesario adoptar una definición operativa tanto de texto como del texto de especialidad. Desde la Lingüística Textual de corte germánico, Heinemann y Viehweger (1991, citado por Ciapuscio 2003, p.22) conceptualizan al objeto complejo *texto* como:

El resultado de una variedad de operaciones psíquicas interrelacionadas; [...] el texto es una estructura multidimensional, en la cual se manifiestan los sistemas de conocimientos de los hablantes: el conocimiento lingüístico, el conocimiento enciclopédico, el conocimiento accional (pragmático) y el conocimiento sobre clases textuales.

En armonía con la noción anterior, Ciapuscio (2003) concibe los *textos especializados* como:

Productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, registros que son definidos por los usuarios de los textos, las finalidades y las temáticas. Los textos especiales se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad y responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas. Los factores funcionales, situacionales y temáticos tienen su correlato en el nivel de la forma lingüística, tanto en la sintaxis como en el léxico. (p.30).

A los fines de caracterizar los ejemplares textuales que se identifiquen en el relevamiento de la bibliografía en inglés de las carreras abordadas en este estudio y en coherencia con la noción de texto de especialidad adoptada, se empleará una tipología de análisis textual de múltiples niveles elaborada por Ciapuscio y Kuguel (2002). Este modelo de *impronta cognitivo-comunicativa*, que es una reformulación de la tipología de textos de Heinemann y Viehweger (1991, citado por Ciapuscio, 2003) y Heinemann (como se citó en Ciapuscio, 2003), parte de la hipótesis básica de que el saber sobre clases textuales se origina a través de ordenamientos multidimensionales de representaciones prototípicas en distintos niveles: el nivel situacional, el nivel funcional, el nivel semántico y el nivel formal. Los diversos niveles o módulos que se utilizan para caracterizar los textos se vinculan entre sí, es decir, se establece entre ellos un condicionamiento estrecho y recíproco. Las dimensiones superiores determinan los aspectos microestructurales; en tanto que los rasgos microestructurales son aquellos aspectos que permiten describir con fundamento al texto en sus niveles globales (Ciapuscio, 2003, p.24). Esta tipología tiene la finalidad no solo de ofrecer criterios útiles para caracterizar el discurso especializado en tanto tipo textual, sino también para clasificar los textos del corpus en función de su grado de especialización.

Como se mencionara previamente, en el ámbito universitario cada esfera disciplinar posee un repertorio característico de géneros académicos y profesionales. Se vuelve necesario entonces

adherir a una noción de género discursivo. Desde la Lingüística Aplicada Anglosajona y dentro del Inglés con fines específicos, Swales (1990) define a los *géneros discursivos* como:

Eventos comunicativos cuyos participantes comparten algunos propósitos. Estos son reconocidos por los expertos de la comunidad discursiva y, en consecuencia, constituyen la base fundacional del género. La misma da forma a la estructura esquemática del discurso e influencia y limita las elecciones de contenido y estilo. (p.58).

En esta misma línea, Bhatia (1993, 2004) elabora la noción de género a partir del postulado teórico de Swales (1990) y coincide en los aspectos centrales de su definición: evento comunicativo, propósitos comunicativos, estructura, convenciones y nomenclatura de la comunidad discursiva. Sin embargo, Bhatia añade los factores psicolingüísticos a su propuesta ya que sostiene que estos revelan la estructura cognitiva de los géneros y las estrategias retóricas utilizadas por los autores.

En virtud del contexto específico de circulación de los géneros explorados en esta investigación, otro concepto central es el de *comunidad discursiva*. Swales (1990) afirma que estas comunidades se caracterizan, entre otras cosas, porque tienen objetivos comunes y mecanismos de intercomunicación, participación y retroalimentación entre sus miembros, usan diversos géneros para el logro de sus objetivos, han adquirido un léxico específico y sus miembros tienen un grado adecuado de contenidos relevantes y experiencia discursiva.

2. Relevamiento de la bibliografía en inglés

Luego de adoptados los lineamientos teóricos y establecida la metodología de trabajo, en una primera etapa se relevaron los textos en inglés que integran la bibliografía en los programas de las asignaturas obligatorias de dos de las carreras de la Facultad de Ciencias Químicas: Bioquímica y Licenciatura en Química. Fue posible acceder a todas las propuestas programáticas de manera digital ya que estas se encuentran disponibles en la página oficial de la facultad. Vale aclarar que un número reducido de materias no explicita la bibliografía utilizada en las cátedras. Seguidamente, se confeccionó una tabla *ad hoc* para cada carrera donde se registraron las distintas asignaturas agrupadas por año de cursado, se asentó la inclusión o no de bibliografía en inglés y se listaron los ejemplares textuales en lengua inglesa en el orden en que aparecen en los respectivos programas.

3. Determinación de géneros discursivos predominantes

En una segunda etapa y, a partir de los datos recolectados mediante el análisis bibliográfico realizado por carrera, se establecieron los géneros discursivos más frecuentes en inglés en una y otra propuesta académica. En la carrera de Bioquímica se detectaron que predominan los siguientes géneros: el libro de texto universitario, el artículo de investigación científica y el manual de principios y/o estándares. En tanto que, en la Licenciatura en Química prevalecen el libro de texto universitario y el artículo de investigación científica.

3.1. Caracterización de los géneros discursivos más frecuentes

Una vez identificados los géneros con mayor frecuencia en ambas carreras se emprendió la caracterización de estos empleando como instrumento de análisis la tipología textual multinivel, propuesta por Ciapuscio y Kuguel (2002).

Para la selección de los títulos a analizar, como representantes de los géneros discursivos hallados, se emplearon los criterios de relevancia y accesibilidad. Para establecer la relevancia de los textos en inglés se apeló a la información provista por un informante especialista en el contexto de una entrevista no estructurada. En cuanto al parámetro de accesibilidad, se optó por trabajar únicamente con textos que estuvieran disponibles en formato digital.

Bioquímica

3.1.1. Libro de texto universitario

Uno de los géneros discursivos de circulación más frecuente en el ámbito universitario es el libro de texto, por constituir una de las fuentes principales para la adquisición de conceptos, metodologías, normas, valores y supuestos ideológicos de los distintos campos disciplinares (Cubo de Severino, 2007; Hyland, 1999 y Parodi, 2010).

Se eligió caracterizar el libro *Brock Biology of Microorganisms* dado que forma parte de la bibliografía obligatoria de la asignatura Microbiología General ubicada en el tercer año de esta carrera. Cabe destacar que si bien en el programa en cuestión se citan tres ediciones distintas de este texto (novena, décima y décimo primera), se trabajó con una versión más reciente (décimo cuarta edición) por encontrarse en formato electrónico.

Nivel situacional

Este texto se sitúa dentro de lo que se denomina *comunicación interna* a la disciplina, ya que está dirigido esencialmente a estudiantes universitarios de Microbiología (aprendices de especialistas). Los productores textuales son un grupo de cinco autores que se desempeñan y/o se han desempeñado como docentes en distintas universidades de los Estados Unidos. Por consiguiente, la relación que se establece entre los interlocutores es de naturaleza *asimétrica*.

Nivel funcional

En este libro de texto es posible reconocer un claro predominio de la *función informativa* debido a que su lectura posibilita la adquisición de informaciones nuevas. Este propósito informativo se concreta a través de secuencias expositivo-explicativas en las que se definen o explican conceptos propios de la disciplina.

Además de informar, los autores tienen una manifiesta intención didáctica. Los contenidos del libro se organizan en seis unidades con sus respectivos títulos y cada una de estas comprende varios capítulos. Cada capítulo inicia con un título, una sección especial denominada *Microbiology Now*, que tiene como objetivo acercar a los estudiantes a investigaciones recientes relacionadas con el contenido abordado en dicho capítulo y subtítulos temáticos. En la totalidad de los capítulos se observan palabras destacadas en negrita, una gran presencia de tablas, esquemas y

gráficos, la inclusión de un resumen de conceptos centrales bajo el rótulo *Big Ideas* y un listado de términos clave acompañados de sus correspondientes definiciones. Además, se aprecia en algunos capítulos la incorporación de una sección especial titulada *Explore the Microbial World*, cuyo propósito es centrarse en una variedad de temas específicos que ayuden a los estudiantes a adquirir una visión general de la Microbiología y, al mismo tiempo, fomentar su curiosidad por el mundo científico. Al final de este ejemplar textual se incluyen dos apéndices y un glosario de términos y conceptos centrales en la disciplina.

La presencia de recuadros con breves cuestionarios y preguntas de revisión y de aplicación hace visible la función subsidiaria de *dirigir*.

Nivel de contenido semántico

El tema del texto se evidencia en el título del mismo, *Brock Biology of Microorganisms*, es decir, trata sobre la biología de los microorganismos. Según el grado de originalidad de los contenidos, este libro representa una forma textual *derivada* por basarse en textos subyacentes (formas textuales primarias, como artículos de investigación). Como es de esperar en textos académicos, *Brock Biology of Microorganisms* adopta una perspectiva temática *didáctica*, que se manifiesta en el prefacio y que se puede advertir, además, en los recursos gráficos a los que se apela en el paratexto icónico y en la inclusión de distintos elementos paratextuales verbales (glosario, apéndices, etc.). En cuanto al entramado textual, se identifican *partes estandarizadas* tales como: la división en unidades y capítulos, acompañados por títulos y secciones con subtítulos temáticos.

Nivel formal

Por su intención didáctica, este texto presenta numerosas definiciones, explicaciones y ejemplificaciones. Asimismo, se identifica un uso marcado de la voz pasiva como un rasgo prototípico del discurso científico.

En el nivel léxico, se observa que la terminología incluida es objeto de abundante tratamiento (definición, reformulación y expansión).

Se advierte una marcada presencia de recursos no lingüísticos, tales como: imágenes, tablas y gráficos en función del propósito didáctico del texto.

Licenciatura en Química

3.1.2. Artículo de investigación

El artículo de investigación científica (AIC) es uno de los géneros detectados en la exploración de los programas de la carrera. Su inclusión en la bibliografía de las diversas asignaturas se puede atribuir a que es un género que vincula el conocimiento más reciente en las distintas áreas disciplinares. El objetivo primordial de esta clase textual es la difusión y construcción de saberes (Cubo de Severino, 2007).

Se eligió caracterizar el artículo de investigación científica titulado *Partitioning dynamic electron correlation energy: Viewing Møller-Plesset correlation energies through Interacting Quantum*

Atom (IQA) energy partitioning, que apareció este año en la revista especializada *Chemical Physics Letters*. La revista, publicada por la editorial científica *Elsevier*, alberga AICs que cubren todas las áreas de la Fisicoquímica. Esta publicación especializada forma parte de la bibliografía de la asignatura Química Física Ambiental que se dicta en el tercer año de la carrera.

Nivel situacional

El artículo analizado aparece en la publicación arbitrada *Chemical Physics Letters* de circulación entre especialistas. Por ende, constituye una instancia de *comunicación interna* a la disciplina entre un grupo numeroso de personas. El texto supone una relación *simétrica* entre los participantes, en tanto que los tres destinatarios como a su vez los destinatarios son expertos en el área disciplinar.

Nivel funcional

En este texto se cumplen dos funciones comunicativas básicas. En primer lugar, la función comunicativa que predomina es la de *informar* dado que este género tiene como propósito central presentar los resultados de una investigación a la comunidad científica. En segundo término, la función subsidiaria que se identifica es la de *dirigir* debido a que los autores del artículo de investigación persiguen, además, el objetivo de lograr la aceptación, validación y uso de los resultados del estudio en cuestión por parte de la comunidad de pares. En consonancia con las funciones identificadas, las secuencias textuales que se explotan son: expositivas, descriptivas y narrativas (función informar) y secuencias argumentativas (función dirigir).

Nivel de contenido semántico

La temática de este texto es la partición de la energía de correlación dinámica de electrones y se encuentra explicitada en el título bajo la forma de un sintagma nominal extenso especializado (Adelstein y Kuguel, 2005). En relación a la originalidad de sus contenidos, este ejemplar textual representa una forma *primaria* por el hecho de no basarse en textos subyacentes y exponer resultados noveles a la comunidad académico-científica. Este artículo de investigación responde a la *estructura canónica* propia de este género en las ciencias experimentales: introducción, método, resultados, discusión y conclusión.

La perspectiva temática adoptada en el AIC es teórica dado que se persigue el objetivo de expandir el saber sobre la temática planteada, es decir, “lograr conocimiento nuevo, que modifique el estado de conocimientos previos” (Ciapuscio y Kuguel, 2002, p.47).

Nivel formal

A nivel de superficie textual, en este artículo se observa el empleo de diferentes recursos sintácticos cuyo objetivo es generar un efecto de objetividad tales como el uso de formas pasivas y la utilización de sintagmas nominales no humanos en posición de sujeto sintáctico. Además es posible identificar la inclusión de numerosos sintagmas nominales extensos especializados y de palabras compuestas guionadas. Ambos elementos contribuyen a la compactación de la información y a la precisión en el discurso.

El artículo exhibe una densidad terminológica alta y las unidades léxicas especializadas reciben muy escaso tratamiento. Se identifica la presencia de numerosas siglas que en su mayoría se proporcionan entre paréntesis inmediatamente a continuación de la forma desplegada. En instancias posteriores, generalmente se emplean solo las siglas y, de este modo, se observa la máxima estilística de economía de expresión, característica del discurso científico.

En relación a los elementos paratextuales, este artículo está organizado en apartados que reciben títulos funcionales (paratexto verbal), es decir, adelantan la función del segmento que encabezan. En la sección método se recurre a la incorporación de numerosas ecuaciones mientras que en la sección resultados se incluyen varias tablas y gráficos (paratexto icónico), lo que posibilita condensar gran cantidad de información en poco espacio y plasmar resultados de pruebas empíricas.

4. Similitudes y diferencias en los géneros relevados en las carreras de Bioquímica y Licenciatura en Química

La identificación de los géneros de mayor frecuencia por carrera y la siguiente descripción de los mismos en cuatro niveles de análisis permitieron establecer algunas similitudes y diferencias en relación al repertorio de géneros académicos y profesionales que circulan en Bioquímica y Licenciatura en Química.

Una primera semejanza que se pudo apreciar es que ambas propuestas académicas exhiben en su bibliografía géneros discursivos en común: libros de texto dirigidos principalmente a estudiantes universitarios y artículos de investigación científica.

Otra similitud observada es que, tanto en Bioquímica como en Licenciatura en Química, se incluyen géneros cuyos destinatarios previstos originalmente son especialistas y no estudiantes universitarios de grado, tales como el artículo de investigación y el manual de principios y/o estándares.

En el análisis de la bibliografía incluida en inglés, se advirtieron ciertas diferencias en relación a los géneros discursivos empleados en estas dos carreras. Primeramente, se apreció una mayor variedad de géneros en la carrera de Bioquímica que puede deberse al amplio campo de acción de los profesionales en esta disciplina. En segundo lugar, en Bioquímica se detectó una presencia más marcada de géneros profesionales normativos, como por ejemplo el manual de principios y/o estándares.

CONCLUSIONES

La primera fase de este estudio, que consistió en el relevamiento de las propuestas programáticas de Bioquímica y de Licenciatura en Química, permitió establecer que la mayoría de las asignaturas de ambas carreras contemplan una extensa bibliografía en inglés. Las etapas siguientes (la determinación de los géneros discursivos predominantes en las dos carreras y la caracterización de los mismos mediante el análisis multinivel de ejemplares textuales) han arrojado datos que consideramos pueden resultar valiosos para el diseño curricular de cursos de lectura comprensiva

en inglés en el área de las Ciencias Químicas, así como también informar la práctica áulica y el diseño de materiales en este campo disciplinar.

A la luz de la información recabada, nos permitimos sugerir una revisión y una ampliación del abanico de géneros discursivos trabajado en los materiales de lectura comprensiva del inglés al español en el área de las Ciencias Químicas. Consideramos necesario abordar una mayor variedad de géneros profesionales y dentro de ellos géneros de tipo instructivo relevantes en esta esfera disciplinar. Creemos en la importancia de diseñar secuencias didácticas que promuevan una mayor concientización en los estudiantes sobre las características representativas y diferenciadoras de los géneros académicos y profesionales que circulan en la comunidad discursiva a la que aspiran integrar.

Deseamos destacar además que tipologías de análisis multinivel como la adoptada en este trabajo se constituyen en herramientas que proporcionan criterios sólidos al momento de la selección de textos para el diseño de materiales de lectura en cursos de lectocomprensión del inglés en áreas de especialidad en el nivel universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelstein, A. & Kuguel, I. (2005). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Londres: Continuum.
- Ciapuscio, G. E. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA, Universitat Pompeu Fabra.
- Ciapuscio, G. E. & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. T. Fuentes Morán (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp.37-73). Salamanca: Ediciones Almar.
- Cubo de Severino, L. (2007). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- Dorronzoro, M.I. & Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la Universidad: Marco teórico y transposición didáctica. En R. Pastor; N. Sibaldi y Klett, E. (eds.), *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor* (pp. 57-72). Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras.
- Hyland, K. (1999). Talking to students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks. *English for Specific Purposes*, 18(1), 3-26.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go? *English for Specific Purposes*, 21, 385-395.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. MI: University of Michigan Press.
- Parodi Sweis, G. E. (2010). Rhetorical organization of textbooks. En G. Parodi (ed.), *Academic and professional discourse genres in Spanish* (pp.634-651). John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corpus de textos analizados

Madigan, M. T.; Martinko, J. M.; Bender, K. S.; Buckley, D. H. & Stahl, D. A. (2015). *Brock Biology of Microorganisms*. (14th edition). USA: Pearson Education.

McDonagh, J. L.; Vincent, M. A. & Popelier, P. L. A. (2016). Partitioning dynamic electron correlation energy: Viewing Møller-Plesset correlation energies through Interacting Quantum Atom (IQA) energy partitioning. *Chemical Physics Letters*, (662), 228-234.

EL GÉNERO ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA: SU ABORDAJE EN LOS CURSOS DE LECTOCOMPRESIÓN DEL INGLÉS EN LA CARRERA DE MEDICINA, U.N.CÓRDOBA

Paula del Castillo
paulacastillo@yahoo.com

Mariana Emma y Gottero
marianaemma@gmail.com

Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Las comunidades disciplinares desarrollan prácticas de lectura y escritura particulares, con géneros discursivos propios que son reconocidos por sus miembros y que condicionan las convenciones para construir conocimientos y los usos del lenguaje (Swales, 1990; Bhatia, 1993; Cassany y Morales, 2008). Debido a que en el ámbito universitario circulan textos académico-científicos, sus usuarios necesitan adquirir las herramientas que les permitan el acceso y la subsiguiente integración a su comunidad científico-discursiva, lo que implica el dominio de los géneros y de las convenciones discursivas de la comunidad científica en general y del área disciplinar en particular. En respuesta a la necesidad de permitir a los estudiantes de nivel superior el acceso a materiales bibliográficos escritos en inglés, lengua de comunicación entre expertos a nivel internacional, surgen cursos instrumentales de lectocomprensión. En este contexto, sostenemos que los materiales empleados en estos cursos deben ser diseñados a partir de textos representativos de los géneros que los estudiantes leen en su formación universitaria y de los géneros que deberán comprender y producir a nivel profesional (Bhatia, 1993). Así, esta comunicación tiene como objetivo describir el proceso de diseño de un manual de lectocomprensión elaborado para el cursado del tercer nivel del Módulo de Inglés en la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba, haciendo énfasis en la articulación de actividades que apuntan al desarrollo tanto de conciencia genérica como de habilidades léxico-gramaticales del artículo de investigación científica (AIC). De esta manera, intentamos contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de Inglés con fines específicos y propiciar el análisis de la relación entre teoría y práctica en el campo de la lectocomprensión en lengua extranjera.

Palabras clave: Lectocomprensión - Artículo de Investigación - Diseño de Materiales – Inglés-Medicina

INTRODUCCIÓN

Sin duda, en la actualidad, existe consenso entre profesionales y académicos acerca de la relevancia que la comprensión y, en definitiva, el aprendizaje a partir de textos escritos representa en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje (Ibañez, 2008). Si tenemos en cuenta la rapidez de los avances científicos y tecnológicos y que el inglés se ha establecido como lengua internacional para el intercambio de conocimientos entre expertos a nivel mundial (Grabe y Kaplan, 1996; Swales, 2004), la capacidad de leer comprensivamente en este idioma resulta una herramienta indispensable y se ha tornado una exigencia académica ineludible en el nivel universitario, que permite el acceso al conocimiento especializado y, a su vez, la integración de los estudiantes a sus comunidades disciplinares (Bhatia, 2004).

Por los motivos arriba expuestos, en el año 1999 se implementaron los cursos de lectura comprensiva en lengua extranjera en diferentes carreras de grado de la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C). A partir de ese momento y progresivamente, diversas unidades académicas adoptaron la asignatura “Lectocomprensión en inglés” en carácter optativo u obligatorio. En el caso de la carrera de Medicina (de la facultad homónima) ha sido particular, ya que en su último cambio de plan de estudios, incluyó tres niveles obligatorios de lectocomprensión en idioma inglés a fin de que el estudiante lleve a cabo su estudio con mayor profundidad, pueda perfeccionarse como profesional en el futuro y participar como miembro activo de la comunidad académico-científica a la que pertenecerá.

En este contexto, un equipo de docentes del Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) planificó y diseñó los tres manuales que se usan actualmente como material didáctico de la cátedra. Trabajos anteriores (Cardini, M. N.; Del Castillo, P.; Emma y Gottero, M. y Soliz, M. 2015; Del Castillo y Emma y Gottero, 2015) abordan el proceso de elaboración, los criterios de jerarquización textual y la articulación de los tres manuales; sin embargo, consideramos que, por el género abordado y sus características distintivas, el manual del nivel III merece un trato individual.

Por lo tanto, el objetivo de esta comunicación es describir el enfoque metodológico empleado para el diseño del manual de lectocomprensión del nivel III para la carrera de Medicina de la U.N.C. En primer término, hacemos referencia - aunque de manera parcial y limitada- a los fundamentos teóricos que subyacen a la metodología empleada desde la perspectiva de la enseñanza del inglés con fines específicos, en particular al diseño del manual anteriormente mencionado a partir del análisis del género. Posteriormente describimos el contexto y los criterios tomados para la selección del corpus textual y jerarquización de los géneros abordados en los tres niveles de inglés, especialmente el artículo de investigación científica (AIC) en el nivel III. Luego ilustramos algunas actividades donde se puede observar la articulación de la teoría en la práctica áulica. Finalmente, antes de dar nuestras consideraciones en relación al manual de cátedra y su abordaje, analizamos la valoración de los estudiantes sobre el material didáctico.

1. Marco Teórico

A continuación, abordamos los conceptos teóricos que sirven de sustento para el diseño del manual de lectocomprensión del inglés para medicina del nivel III, integrando la lectura en el nivel superior (Dorronzoro y Klett, 2006), la concepción de género (Parodi, 2008) y el modelo de análisis de género del AIC (Swales, 2004; Parodi, 2008 y Nwogu, 1997).

Con respecto a la lectura en lengua extranjera en el nivel superior, Dorronzoro y Klett (2006) la definen como:

Un proceso de construcción de sentido llevado a cabo por un lector, que forma parte de una determinada comunidad disciplinar, a partir de un texto escrito en un idioma que no es el materno, y mediante el diálogo con el autor, con el propósito de construir conocimientos dentro de un área específica. (p.59).

Es decir, estas autoras consideran que dicho proceso debe ser no solo un *medio* para propiciar la construcción de conocimientos a los que el estudiante, como miembro de una comunidad académica específica debe acceder, sino también, una *herramienta* para acceder al código lingüístico y a conocimientos específicos en un área de estudio. A su vez, esta concepción de lectura se basa en el interaccionismo social, el cual postula que el lector está fuertemente determinado por los escenarios culturales, históricos e institucionales en los cuales lleva a cabo su actividad (Vygotsky, 1988, 1995, como se citó en Dorronzoro y Klett, 2006). En consecuencia, el contexto sociohistóricocultural es de suma importancia en esta concepción de lectura ya que condiciona absolutamente el sentido de lo dicho y de lo comprendido (Vygotsky, 1988, 1995, como se citó en Dorronzoro y Klett, 2006). En sintonía con Dorronzoro y Klett (2006), entendemos el contexto como “la esfera de la actividad humana específica con la que se articula la actividad discursiva verbal de los sujetos” (p.58). En nuestro caso en particular, la práctica lectora se realiza en el ámbito universitario y, en concordancia con estas autoras, podemos decir que será este contexto académico - formado por docentes, investigadores y estudiantes- el que determine los textos con los que se lleve a cabo dicha práctica y los propósitos con que éstos se aborden.

Cada área del conocimiento disciplinar conforma una comunidad discursiva particular que surge a partir de prácticas de lectura y escritura particulares, con géneros discursivos propios, reconocidos por sus miembros y que condicionan las convenciones para construir conocimientos, vocabulario y los usos del lenguaje (Swales, 1990; Bhatia, 1993; Cassany y Morales, 2008). Entonces, la formación de los estudiantes universitarios conlleva la inserción dentro de su comunidad discursiva a través de la adquisición de las herramientas lingüísticas necesarias, lo que incluye el dominio de los géneros y de las convenciones discursivas de la comunidad científica en general y del área disciplinar en particular.

Estas demandas, exigidas a los estudiantes dentro de una determinada disciplina, permiten la aplicación del enfoque basado en los géneros desde la perspectiva psicosociolingüística que propone Parodi (2008). Este autor concibe a los géneros de manera *integral y multidimensional*:

El género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/hablantes (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos. (p.26).

Según este autor, tres dimensiones fundamentales interactúan en la construcción de los géneros: la dimensión social, la lingüística y la cognitiva. Así, los géneros emergen y se desempeñan como prácticas sociales en contextos que modelan e imponen restricciones, y permanecen por medio de representaciones cognitivas, ya que es el sujeto quien almacena en su mente información y la emplea según el caso. Estas dimensiones (social y cognitiva) se articulan por medio de la dimensión lingüística.

En concordancia con Alexopoulou (2010), que señala que en un enfoque basado en el género se debe estudiar al género en distintos niveles, consideramos que las categorías propuestas por Adelstein y Kuguel (2004) son pertinentes para analizar un género científico porque determinan cuatro niveles de análisis relevantes para analizar el género artículo de investigación: el *nivel situacional* corresponde a los elementos integrantes del contexto de producción, al propósito comunicativo y al ámbito de uso; el *nivel funcional* incluye la función del texto, las partes textuales funcionales y las secuencias textuales; el *nivel semántico* se refiere a la temática y la organización de la información y el *nivel formal* se representa en la superficie textual mediante los recursos lingüísticos y no lingüísticos.

Sumado a los aportes de Parodi (2008) y Aldestein y Kugel(2004), el modelo de la estructura retórica del AIC de Swales (1981, 1990) nos ha servido como marco referencial ya que, como bien señala Bhatia (2012), el análisis de género es “quizás la herramienta más útil y popular para analizar los géneros académicos y profesionales con aplicaciones en ESP”.

En este contexto es fundamental destacar el concepto de *move* “movida” propuesto por Swales (1981, 1990): un segmento estructural que tiene una función y propósito comunicativo específico, para analizar la estructura textual (Maswanaa, S.; Kanamarub, T. y Tajino, A., 2015). Este concepto permite identificar la estructura organizacional y las características lingüísticas principales de cada género. En concordancia con Chang and Kuo (2011) y Stoller and Robinson (2013) (citados en Maswana, et al, 2015), consideramos que incluir el análisis de los movimientos retóricos en el diseño de materiales didácticos de enseñanza-aprendizaje permite una mayor comprensión de un género específico, en nuestro caso en particular, el género AIC.

Si bien hay otros estudios realizados sobre el AIC basados en el análisis del género, la mayoría se focaliza en secciones aisladas (Nwogu, 1997). Es por esto que hemos tomado como referencia a Nwogu (1997), que realiza una estructura esquemática de la información sobre el AIC en el campo médico, utilizando como marco teórico el modelo de análisis de género de Swales (1981, 1990).

Con este sustento teórico, se procedió a la búsqueda y selección del corpus textual a partir del cual se diseñaron las guías de estudio.

2. Contextualización del manual del nivel III

Pensar en tres niveles de inglés implicó un replanteo en el diseño de los materiales didácticos, principalmente en relación con los géneros a trabajar en cada nivel.

La lectura en el nivel superior requiere textos que sean representativos de las comunidades disciplinares y de los ámbitos profesionales (Bathia, 1993; Hyland, 2002). En consecuencia, “para poder enseñar lectocomprensión en lengua materna o en lengua extranjera, es necesario conocer previamente los textos que circulan en cada disciplina y las convenciones que rigen su funcionamiento” (Hurtado, 2011, p.492). Con este trasfondo y a la luz del listado de los géneros frecuentes en medicina propuesto por Muñoz Torres (2003), se consultó a expertos (médicos) y estudiantes; al mismo tiempo, se analizaron los programas de la carrera de medicina, con el objetivo de recopilar información sobre los textos que circulan en la disciplina y clasificarlos. Esto nos permitió seleccionar los contenidos temáticos y conformar un corpus textual que comprendiera géneros prototípicos representativos de ésta área del conocimiento para satisfacer las necesidades de los tres niveles de lectocomprensión en inglés existentes en el área de medicina de la UNC.

El corpus textual seleccionado para los manuales de cátedra está secuenciado, según los modelos básicos del discurso (Werlich, 1975, citado en Bassols y Torrent, 1997). Los cuales permiten la gradación de los contenidos de lo más simple a lo más complejo. A partir de la selección de géneros prototípicos de la medicina y teniendo en cuenta el plan de estudio de la carrera de medicina y el potencial grado de conocimiento disciplinar del estudiante en cada nivel, se buscaron y eligieron los textos. A continuación mencionaremos el ordenamiento textual presentado en los tres niveles.

En el *nivel I*, el corpus textual seleccionado está conformado por textos con predominio de secuencias expositivo-descriptivas (*género manual*) y expositivo-narrativas (*género caso clínico*). En el *nivel II*, se incluyeron textos con predominio de secuencias expositivo-narrativas, para lo cual se retomó el género caso clínico y textos con predominio de secuencias argumentativas como el *artículo de revisión y editorial*. En el *Nivel III*, se decidió trabajar con mayor profundidad, los géneros: *abstract* y *artículo de investigación* -de secuencia predominante argumentativa.

3. Estructura del manual del nivel III

La estructura del manual de nivel III difiere levemente de los niveles I y II (Del Castillo y Emma y Gottero, 2015). Estas diferencias responden a que el nivel III tiene una menor carga horaria y al hecho de incluir dos géneros de alta circulación en las ciencias médicas: el abstract y el artículo de investigación.

El *abstract* es la primera sección de un artículo de investigación pero, constituye en sí mismo un género altamente estructurado que proporciona un breve resumen del AIC, permitiendo al lector decidir si necesita leer el texto completo. El abstract tiene una longitud limitada y un ordenamiento de la información convencionalizado que se repite en casi todas las disciplinas de manera similar (Weissbeg y Buker, 1990).

Por su parte, el *artículo de investigación científica* (AIC) es un texto escrito que informa por primera vez de los resultados de una investigación, y que es redactado y publicado siguiendo unas normas muy concretas, aceptadas por la comunidad científica internacional, cuyo uso asegura la comunicación efectiva de la información científica en todo el mundo (Day, 2006).

A su vez Parodi (2008) agrega que:

Es un género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto de un determinado punto de vista, asumido en una revisión teórica o respecto de los resultados obtenidos en un estudio empírico. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva, predominantemente, argumentativo y con apoyo de recursos multimodales (p. 53).

Sintéticamente es definido como un informe claro, estructurado, original y veraz que presenta los resultados de una investigación que ha aplicado el método científico (Venegas, 2005, citado por Sánchez, 2011).

El Manual consta de ocho guías: las dos primeras trabajan con el abstract; las siguientes (de la 3 a la 6) abordan las distintas secciones del AIC: introducción, metodología, resultados y discusión de manera individual. Las últimas dos guías (7 y 8) consolidan los conocimientos con ejercitaciones de repaso de contenidos vistos anteriormente.

Finalmente, cabe aclarar que los abstracts -incluidos en las guías 1 y 2- pertenecen a los AIC que se utilizan en las guías siguientes. Asimismo, dada la complejidad de comprender una sección, (por ejemplo la de metodología) de manera aislada del resto del AIC, se decidió incluir el texto completo al inicio. Entonces, incluimos un AIC para trabajar las guías 3 (introducción) y 4 (metodología) y otro AIC para abordar las guías 5 (resultados) y 6 (discusión). Además se incluyeron dos textos de práctica complementaria luego de cada dos guías.

4. Actividades propuestas

Cada género tiene sus características y convenciones, lo que facilita que el lector pueda distinguir un género de otro (Bathia, 1993). Por esta razón, como ya dijimos, se comenzó con actividades que tomen el texto como un todo y se realizó un análisis a nivel superestructural donde se analizaron los elementos paratextuales que nos indican el contexto situacional y función comunicativa para luego realizar un análisis más pormenorizado utilizando las movidas y pasos como punto de partida. Para ello se diseñaron actividades para trabajar el nivel semántico y formal y se siguieron los lineamientos propuestos por Nwogu (1997) para la identificación de las características y funciones de cada sección con sus correspondientes segmentos textuales (*moves*) y elementos microtextuales característicos.

Queremos aclarar que no pretendemos realizar un análisis exhaustivo del género, sino que nuestra propuesta apunta al desarrollo tanto de conciencia genérica como de habilidades léxico-gramaticales del AIC para facilitar la lectocomprensión.

A continuación ilustraremos y describiremos algunas actividades del enfoque pedagógico que hemos adoptado para abordar los géneros abstract y AIC. Las mismas han sido extraídas del manual Lectocomprensión del inglés, Manual para Medicina, Nivel III (Cardini et al, 2015). Debido a cuestiones de espacio, solo hemos incluido las consignas o parte de los ejercicios. Los ejercicios completos se incluirán en el anexo.

En el primer ejemplo extraído de la Guía 1, pág. 5, se parte del paratexto para activar conocimientos previos temáticos y genéricos. Se trabajan los niveles situacional y semántico.

1. Observe los elementos paratextuales, para responder las preguntas a continuación.

a. Según el título, ¿con qué áreas de la medicina relaciona el tema del texto?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Endocrinología | <input type="checkbox"/> Gastroenterología |
| <input type="checkbox"/> Inmunología | <input type="checkbox"/> Otras, ¿cuáles? |
| <input type="checkbox"/> Urología | |
| <input type="checkbox"/> Emergentología | |
| <input type="checkbox"/> Diagnóstico por imágenes | |

b. ¿Dónde puede aparecer este género? ¿Qué indicios hay en el paratexto?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Editorial | <input type="checkbox"/> Artículo de investigación |
| <input type="checkbox"/> Reporte de caso | <input type="checkbox"/> Artículo de revisión |

c. ¿Qué propósito cumple este género?

.....

También se realizaron actividades para reconocer la estructura retórica de un abstract. En la actividad 4 de la Guía 2, p.23, se analiza el nivel funcional de cada sección del AIC.

4. Complete las actividades propuestas a continuación:

a. Visualmente, ¿en qué se diferencian los *abstracts* trabajados en la Guía 1 de éste?

b. ¿Puede distinguir los segmentos textuales? ¿En qué elementos se puede apoyar?

c. Lea el texto, para subrayar los verbos.

d. Identifique qué secciones están presentes. Si la sección está presente, encierre en un círculo la tilde √.

- | | | |
|----|---|---|
| B: | √ | x |
| P: | √ | x |
| M: | √ | x |
| R: | √ | x |
| C: | √ | x |

En la siguiente actividad se requiere que los estudiantes comprendan y analicen no solo el contenido temático sino también las estructuras lexicogramaticales para poder ubicar los fragmentos propuestos en los espacios en las distintas secciones del AIC.

3. Complete los espacios en blanco de cada fragmento con palabras/frases del cuadro de la derecha. ¿A que sección del AIC pertenecen?

SECCIÓN:	
Of the 1211 children and adolescents who were ^{A)}, 927 (76.5%) entered the run-in phase and 699 (75.4%) were ^{B)} to a treatment group, for an overall ^{C)} of 57.7%. The ^{D)} of diagnosed type 2 diabetes was 7.8 months. The baseline demographic and clinical characteristics of this cohort have been reported in detail previously ^{E)} and ^{F)} in Section C in the Supplementary Appendix.	<ul style="list-style-type: none"> > are summarized > mean duration > screened > randomly assigned > enrollment rate
SECCIÓN:	
In addition, for patients with a positive rapid diagnostic test result, a filter-paper disk was dipped into fresh stool and placed in a microtube with two or three drops of normal saline solution (0.9% sodium chloride). Tubes were ^{A)} and sent to Institut Pasteur (Paris) for ^{B)} with the use of standard methods ^{C)}	<ul style="list-style-type: none"> > performed

A continuación, la actividad plantea un trabajo a nivel microtextual, que implica la identificación de los tiempos verbales en cada sección del abstract (Guía 2, pp.11-12).

8. Lea los siguientes ejemplos, para identificar y subrayar los verbos. Luego, complete los espacios en blanco.

Para presentar el problema central o la hipótesis, el tiempo verbal usado es:

.....

- The main problem, however, is...
- We examine why these models have difficulty with...
- However, this assumption is not valid when...
- However, this assessment cannot be based solely on...
- Although it is known that...

El siguiente ejemplo ilustra una actividad para ubicar las palabras o frases en el lugar correcto. En el caso de los verbos, tanto el significado como sus características (tiempo verbal y voz) deberían facilitar la resolución del ejercicio (Guía 7, p.138).

4. Lea el siguiente abstract para, luego, completar los espacios en blanco con la palabra o frase apropiada. Hay dos palabras/frases extra, que no necesitan ser usadas.

estimate	were followed	a randomized trial
existing epidemiologic studies	was assessed	
examined	are needed	

The American Journal of Gastroenterology

A Prospective Study of the Effect of Bowel Movement Frequency, Constipation, and Laxative Use on Colorectal Cancer Risk

Jessica Ohnberg MPH, Elizabeth D. Kantor PhD, John D. Potter MD, PhD, Emily White PhD

Am J Gastroenterol. 2014;109(10):1640-1649.

Abstract

Objectives. Constipation and laxative use have been hypothesized to increase colorectal cancer (CRC) risk, but ⁽¹⁾ _____ have been inconclusive. To address this issue, the authors prospectively ⁽²⁾ _____ the association between CRC incidence and constipation, non-fiber laxative use, and fiber laxative use among 75,214 participants of the Vitamins And Lifestyle study.

Methods. Information on bowel movement frequency as well as average 10-year non-fiber

En la siguiente ilustración, (Guía 3, pp. 43- 44) se trabaja con la *Introducción* del (IAC), se analizan los elementos paratextuales que nos indican el contexto situacional, destinador-destinatario, relación entre los participantes, contexto social-situacional, tipo de comunicación y propósito comunicativo del género a analizar. Se utiliza metalenguaje pero se aclara entre paréntesis y/o se proporcionan opciones lo cual posibilita la resolución del ejercicio.

4. Observe los siguientes elementos paratextuales del AIC de esta guía. Luego, elija una respuesta para cada aspecto de la tabla.

Patients' perceptions of nutrition care provided by general practitioners: focus on Type 2 diabetes

Lauren Ball*, Roger Hughes, Ben Desbrow and Michael Leveritt

School of Public Health, Griffith Health Institute, Griffith University, Gold Coast 4222, Australia.
 *Correspondence to Lauren Ball, School of Public Health, Griffith Health Institute, Griffith University, Gold Coast 4222, Australia; E-mail: l.ball@griffith.edu.au
 Received 26 October 2011; Revised 21 February 2012; Accepted 24 February 2012.

Parámetros		Caracterización
Destinador (Autor)	Formación	a. Nutricionistas b. Médicos c. Equipo multidisciplinario (médicos y nutricionistas)

En el siguiente ejemplo se analizan las funciones de la sección metodología (Guía 4, pp.59-60).

2. Lea las funciones que tienen las distintas partes del artículo de investigación científica (AIC), para tildar las que cree corresponden a la sección Metodología.

Función del discurso	
≡ Presentar antecedentes	<input checked="" type="checkbox"/>
≡ Revisión de investigaciones relacionadas	<input type="checkbox"/>
≡ Presentación de la nueva información	<input type="checkbox"/>
≡ Descripción del procedimiento de recolección de datos	<input type="checkbox"/>

Luego de haber presentado en el ejercicio 9 los segmentos textuales, funciones y recursos lingüísticos propios de la Introducción, en esta actividad, los alumnos tienen que poner en práctica lo leído para identificar los segmentos textuales con su correspondiente tiempo verbal predominante (Guía 3, ejemplo 17a, p.57).

a. Identifique los segmentos textuales y el tiempo verbal que predomina en cada uno de ellos.

SEGMENTO	PÁRRAFO/S	TIEMPO VERBAL	
SEGMENTO 1: <i>Crear un espacio para la investigación</i>		<input type="checkbox"/> PRESENTE	<input type="checkbox"/> PASADO
SEGMENTO 2: <i>Establecer un nicho de investigación</i>		<input type="checkbox"/> PRESENTE	<input type="checkbox"/> PASADO
SEGMENTO 3: <i>Presentar el trabajo actual (ocupar el nicho de investigación)</i>		<input type="checkbox"/> PRESENTE	<input type="checkbox"/> PASADO

En la siguiente ilustración se le pide a los estudiantes que luego de haber leído la teoría sobre los segmentos textuales, funciones y elementos lingüísticos de la sección *Resultados*, identifiquen y establezcan correspondencias entre ciertos elementos lingüísticos y los fragmentos en los que aparecen (Guía 5, pp. 96-98).

b. Lea las siguientes oraciones, para identificar qué función de las mencionadas en el segmento 7 (A,B,C) cumple cada una de ellas. Puede haber 2 funciones en la misma oración. La primera está resuelta a modo de ejemplo.

<ul style="list-style-type: none"> • Patient demographic data are shown in Table 1 and symptoms are listed in Table 2. (r.5) 	A
<ul style="list-style-type: none"> • GERD (18%) and peptic ulcer (13%) were the major causes of organic dyspepsia; there were six cases (2%) of upper gastrointestinal cancer (4 gastric carcinomas, 1 gastric lymphoma and 1 esophageal adenocarcinoma) characterizing a total of 96 (34%) patients as having organic dyspepsia (Table 3). (r.6-8) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflux disease included cases of erosive esophagitis, Barrett's esophagus and esophageal ulcer. (r.8-9) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Organic dyspepsia (determined by the finding of reflux disease or peptic ulcer or malignancy) showed statistical significance with age, H. pylori positive status and smoking, but not with weight loss, symptom intensity and duration, gender and ethnicity (Table 5). (r.10-13) 	
<ul style="list-style-type: none"> • The specific findings on upper digestive endoscopy are summarized in Table 4 (r.9-10) 	

c. ¿Encontró algún elemento lingüístico del segmento 8? En caso afirmativo, justifique su respuesta.

12. Observe los tiempos verbales del texto de esta sección, para responder las siguientes preguntas en forma oral:

- a. ¿Qué tiempo verbal predomina?
- b. ¿Por qué predomina ese tiempo verbal?
- c. ¿Qué otro tiempo verbal es utilizado? ¿Cuándo es utilizado principalmente?

5. Valoración de los estudiantes sobre el manual de cátedra

Con el objetivo de evaluar nuestras decisiones y la importancia de trabajar el género AIC en el nivel III, los temas tratados en los textos y, a su vez, recabar información sobre las actividades macro y micro textuales diseñadas para analizar este género, realizamos al final del primer cuatrimestre 2016 una encuesta semiestructurada a 92 alumnos que ya estaban terminando de cursar la asignatura. Una vez analizadas las respuestas, se pudo observar lo siguiente:

El 59,78% de los estudiantes considera que lo aprendido en los tres módulos de inglés le será de bastante ayuda para perfeccionarse como futuros profesionales; 26,09% señalaron que será de mucha ayuda; 14,13%, de poca ayuda y ninguno dijo que no ayudaría.

En cuanto a los contenidos temáticos de los textos tratados: 39,59% los consideró interesantes; 32,01%, útiles; 22,08% relevantes; 4,16%, desconocidos; 1,5%, irrelevantes y 0,66%, aburridos.

La siguiente pregunta apunta a obtener información acerca de la percepción de los estudiantes sobre qué género/s serán de mayor utilidad en su futuro profesional. El 39,71% consideró al AIC como el más importante, el 32,35% al caso clínico y el 27,94% al artículo de revisión.

Seguidamente, se consultó sobre la opinión con respecto a las actividades realizadas para trabajar distintos aspectos de los géneros. Los resultados de las respuestas fueron los siguientes:

Tabla 1

<p>Identificación de los segmentos textuales y sus características</p> <p>Útil: 58,25 % Irrelevante: 23,30 % Relevante: 11,65 % Difícil: 4,85% Importante: 1,94%</p>	<p>Uso de tiempos verbales, voz pasiva y activa</p> <p>Útil: 53,84% Importante: 23,07% Irrelevante: 9,89% Relevante: 8,78% Difícil: 4,39%</p>
<p>Reconocimiento de la estructura global del texto</p> <p>Útil: 59,13% Importante: 17,20% Relevante: 13,97% Irrelevante: 8,60% Difícil: 1,07%</p>	<p>Análisis del vocabulario específico</p> <p>Importante: 40,54% Útil: 34,23% Relevante: 20,72% Irrelevante: 1,80% Difícil: 2,60%</p>

Fuente: elaboración propia.

Consideramos positivo que 85,87% opina que lo aprendido en clase le será de ayuda (bastante y mucha). Por otro lado, la mayoría valoró como interesante, útil y/o relevante los contenidos temáticos de los textos. La respuesta acerca de qué géneros les serán de mayor utilidad, coincide con los géneros elegidos (caso clínico y artículo de revisión) para trabajar en los manuales de nivel I y II de medicina de la U.N.C y la elección de elegir trabajar el AIC con mayor profundidad para su análisis y ejercitación en el nivel III. En cuanto a las actividades realizadas para trabajar los géneros/los segmentos textuales, podemos observar que una gran mayoría las considera útiles, sin embargo, cabe destacar que solo una minoría los considera importantes. Las actividades relacionadas a verbos, estructura global y vocabulario específico fueron valoradas como importantes y/o útiles en su mayoría. No obstante, las actividades para identificar los segmentos textuales, sus características y el uso de verbos resultan de mayor dificultad.

CONCLUSIÓN

El acceso al conocimiento especializado se realiza a través de géneros prototípicos de cada disciplina; en este contexto, la lectocomprensión se constituye en pilar fundamental de formación académica y profesional y el conocimiento genérico se torna un elemento clave. Por esta razón, hemos incluido en el material didáctico dos de los géneros más leídos por la comunidad científica a fin de desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para interactuar eficientemente con los géneros que enfrentarán durante su proceso de formación y perfeccionamiento profesional y que, eventualmente, puedan participar en la comunidad científica-disciplinar a la que pertenecerán.

Con respecto a la encuesta realizada sobre *las actividades para trabajar distintos aspectos de los géneros*, encontramos una marcada diferencia entre los alumnos que consideran útil identificar los segmentos textuales y sus características con la poca cantidad que lo consideran importante. Por otro lado, luego de realizar la encuesta, nos pareció que los adjetivos “relevante” e “importante” son bastante similares. En consecuencia, creemos conveniente realizar una nueva encuesta utilizando menos adjetivos valorativos para poder determinar con mayor exactitud las fortalezas y debilidades. No obstante, el porcentaje de los adjetivos positivos supera ampliamente, en todas las categorías, a los adjetivos negativos.

Teniendo en cuenta los resultados de la encuesta, consideramos que el manual de lectocomprensión para medicina Nivel III, diseñado a partir del análisis del género y sus características macro y microtextuales, ha tenido una valoración positiva por parte de los estudiantes, aunque sabemos y reconocemos que es perfectible. En consecuencia, creemos que la enseñanza-aprendizaje a partir del análisis del género ayuda al desarrollo de una conciencia genérica y constituye un enfoque a tener en cuenta para su implementación en materiales con fines pedagógicos.

Finalmente, esperamos con este trabajo contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de Inglés con fines específicos y propiciar el análisis de la relación entre teoría y práctica en el campo de la lectocomprensión en lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En J. Guervós et al. (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE, (pp. 97-110). Salamanca: Imprenta Kadmos.
- Adelstein, A. y Kugel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario. Colección Textos Básicos Nº 3*. Editorial: UNGS.
- Bassols, A. y Torrent, M. (1997). Modelos textuales. Barcelona: Octaedro.
- Bhatia, V.K (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V.K. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum.
- Bhatia, V.K (2012). *Critical reflections on genre analysis*. Ibérica 24 (2012): 17-28.
- Cardini, M. N.; Del Castillo, P.; Emma y Gottero, M. y Soliz, M. (2015). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Medicina. Nivel III*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Cardini, M.N., Emma y Gottero, M., Soliz, M. (2015). Lectocomprensión en inglés con fines académicos: propuesta de sistematización para el diseño de materiales. En *VII Congreso Internacional Cátedra Unesco. Lectura y escritura: Continuidades, rupturas y construcciones*. Córdoba: Musse Cecilia. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2313> 23, feb.2016.
- Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez)*, Cojedes: Venezuela.
- Day, R. A. (2006). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos (3ª ed)*. Washington: Organización Panamericana de Salud.
- Del Castillo, P. y Emma y Gottero M. (2015). Diseño de materiales de lectocomprensión del inglés para Medicina: de la teoría a la práctica. En *XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración.
- Dorronzoro, M.I & Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la Universidad: Marco Teórico y transposición didáctica. En R. Pastor; N. Sibaldi & E. Klett (eds.), *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras.
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. London: Addison Wesley Longman.
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología (5ta Ed.)*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*.
- Ibáñez, R. (2008). Comprensión de textos académicos escritos en inglés: Relación entre nivel de logro y variables involucradas. *Revista Signos*, 41(67), 203-229.
- Maswanaa, S.; Kanamarub, T. y Tajino, A. (2015). Move analysis of research articles across five engineering fields: What they share and what they do not. *Ampersand*, 2, 1–11.

- Muñoz Torres, C. (2003). Hacia una tipología de géneros médicos inglés-español. En C. Bach & J. Martí (eds.), *Actas I Jornada Internacional sobre la Investigación en Terminología y Conocimiento Especializado* (pp. 65-71). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Nwogu, K. (1997). The medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes*, 16(2), 119-138.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Sánchez Upegui, A. (2011). *Manual de redacción. Académica e investigativa: como escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte. Fundación Universitaria.
- Swales, J. (1981). Aspects of article introductions. *Aston ESP Reports Nº 1*. The University of Aston: Birmingham.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres, Exploration and Applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Weissbeg, R. & Buker, S. (1990). *Writing up research. Experimental research report writing for students of English*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

LECTURA Y ESCRITURA COMO BASE DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES EN LENGUA EXTRANJERA: CONSIDERACIONES SOBRE INTERVENCIÓN

Adriana A. Deza

Universidad Nacional de Córdoba y UTN
adriana.deza@gmail.com

Vanina Neyra

Universidad Nacional de Córdoba
vanina.neyra@gmail.com

Liliana Anglada

Universidad Nacional de Córdoba
lilanglada@gmail.com

Resumen

La lectura y la escritura no son habilidades que se adquieren sin intervención, transferibles a cualquier género y contexto. Los procesos para leer y escribir en contextos académicos, que propicien la transformación de los discentes en lectores-escriutores independientes, deben ser aprendidos. En investigaciones anteriores analizamos las habilidades escritoras que traen alumnos ingresantes a las carreras en inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En el marco del proyecto de investigación-acción en curso se evalúa si una serie de intervenciones didácticas específicas en forma de talleres y acompañamiento de los alumnos promueven el desarrollo y mejoramiento de sus habilidades, atendiendo las particularidades genéricas y lingüístico-discursivas de los textos a través de los cuales tienen acceso al saber disciplinar. En este caso en particular, se trata de alumnos que cursan la asignatura Lingüística I. El marco teórico del proyecto está formado por los postulados provenientes de la lingüística sistémico-funcional con apoyo en tradiciones teórico-metodológicas divergentes, pero no necesariamente incompatibles (Anglada, Calvo & Deza, 2015), como lo son la redacción como proceso cognitivo (Flower & Hayes, 1980, 1996) y la escritura desarrollada a partir del conocimiento de géneros particulares (Hyland, 2004; Rose & Martin, 2012). Para esta ponencia se propone analizar encuestas *ad hoc* realizadas al inicio del período lectivo 2016, con particular hincapié en las percepciones que los alumnos manifiestan sobre sus habilidades lectoras y escritoras. Estas percepciones son analizadas en función de la calidad de las técnicas de redacción que incorporan a sus textos, y en relación a la intervención de los talleres de lectura con base en los postulados de estudios sobre géneros. Sobre la base de estas consideraciones, se espera poder retroalimentar los talleres para que los alumnos desarrollen hábitos para la lectura comprensiva independiente y formas particulares de expresar contenidos disciplinares específicos en sus textos.

Palabras clave: LSF - Lectura - Escritura - Género - Investigación-acción

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura no son habilidades que se adquieren sin intervención, transferibles a cualquier género y contexto. Los procesos para leer y escribir en contextos académicos, que propicien la transformación de los discentes en lectores-escritores independientes, deben ser aprendidos. En investigaciones anteriores analizamos las habilidades escritoras que traen alumnos ingresantes a las carreras en inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En el marco del proyecto de investigación-acción en curso se evalúa si una serie de intervenciones didácticas específicas en forma de talleres y acompañamiento de los alumnos promueven el desarrollo y mejoramiento de sus habilidades, atendiendo las particularidades genéricas y lingüístico-discursivas de los textos a través de los cuales tienen acceso al saber disciplinar. En este caso en particular, se trata de alumnos que cursan la asignatura Lingüística I.

El propósito de este trabajo es analizar encuestas *ad hoc* realizadas al inicio del período lectivo 2016, con particular hincapié en las percepciones que los alumnos manifiestan sobre sus habilidades lectoras y escritoras. Estas percepciones son analizadas en función de la calidad de las técnicas de redacción que incorporan a sus textos, y en relación a la intervención de los talleres de lectura con base en los postulados de estudios sobre géneros. Sobre la base de estas consideraciones, se espera poder retroalimentar los talleres para que los alumnos desarrollen hábitos para la lectura comprensiva independiente y formas particulares de expresar contenidos disciplinares específicos en sus textos.

Marco teórico

El marco teórico del proyecto está constituido por los postulados provenientes de la lingüística sistémico-funcional con apoyo en tradiciones teórico-metodológicas divergentes, pero no necesariamente incompatibles (Anglada, Calvo & Deza, 2015), como lo son la redacción como proceso cognitivo (Flower & Hayes, 1980, 1996) y la escritura desarrollada a partir del conocimiento de géneros particulares (Hyland, 2004; Rose & Martin, 2012).

Desde la perspectiva de la escritura basada en géneros, los estudiantes se benefician de aprender a partir de modelos o casos ejemplares para luego poder producir sus propios textos. Los modelos de David Rose y James Martin⁶² emergieron tras un extenso programa de investigación-acción que se desarrolló a lo largo de varios años y que se dio a conocer como *Reading to Learn* (Leer para Aprender) (Rose, en imprenta). Apoyados en teorías lingüísticas, de aprendizaje y conocimiento, estos autores destacan en particular las teorías social realistas tales como la de Basil Bernstein (como se citó en Rose, en imprenta), que ven a la educación como una institución de producción e intercambio de conocimientos, y a al conocimiento como un intercambio de saberes entre los alumnos y los docentes. Por otra parte, en cuanto a la relación entre educador y educando, Rose and Martin (2012) asignan una relevancia trascendente a las actividades y tareas que realiza el

⁶² En *Evaluating the task of language learning*, David Rose reseña las acciones llevadas a cabo por varios grupos de investigadores que han trabajado con la pedagogía del género y los resultados alcanzados. Este documento se encuentra entre las fuentes consultadas para este trabajo y fue recuperado de http://www.readingtolearnlessons.com/wp-content/uploads/2015/12/Evaluating_language_learning.pdf

educando, por cuanto son estas actividades -pautadas y guiadas por el educador- las constituyen los procesos de aprendizaje y dan como resultado el aprendizaje propiamente dicho.

Particular utilidad práctica tiene el modelo de Ciclo de Aprendizaje de Lectura propuesto por los autores. En dicho modelo se presenta en forma de esquema circular un ciclo de lectura-escritura que puede aplicarse a cualquier nivel de aprendizaje, desde escuela primaria a carreras de grado. La Pedagogía del Género de la Escuela de Sídney pauta los pasos que debería tener una intervención efectiva, a partir del momento en que se les presenta a los discentes el texto por primera vez hasta que se les solicita que ejerciten sus habilidades escritoras en un trabajo independiente. Plantea un esquema de acompañamiento que culmina -hacia el final del ciclo- con la escritura independiente por parte del educando (ver gráfico).

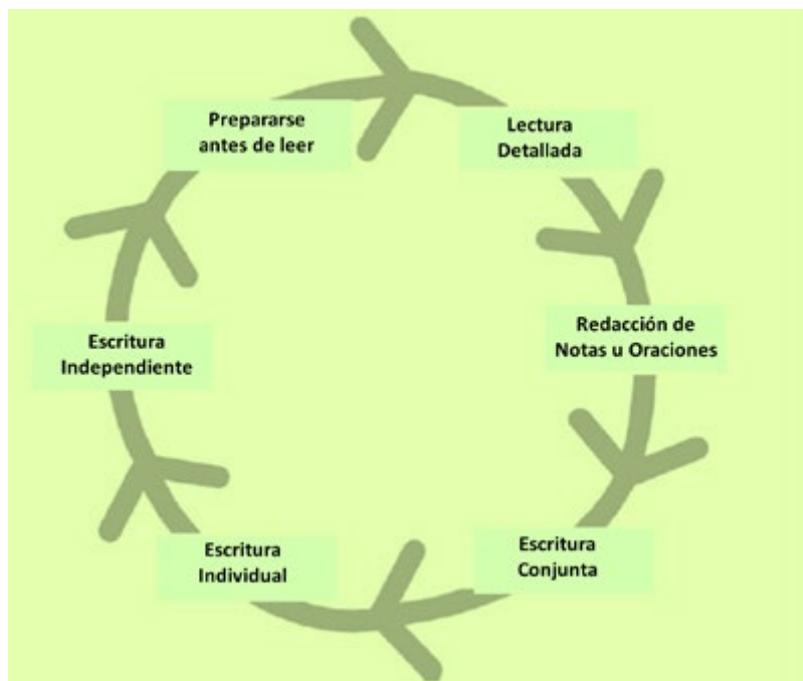


Figura 1: Ciclo de Lectura para el Aprendizaje Fuente: Martin, J.R. & Rose, D., 2005, p. 10.

De acuerdo a lo informado en el capítulo *Evaluating the Task of Language Learning* (Rose, en imprenta), los resultados de la aplicación de estos pasos y procesos en la enseñanza de la escritura han sido muy positivos con diversas poblaciones de alumnos. Es por este motivo, que nuestra investigación intenta imitar las prácticas exitosas allí descriptas.

Metodología

La investigación-acción marco en curso⁶³ se realiza con grupos de alumnos que este año cursan una de tres asignaturas correspondientes a los programas de estudios de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, para el Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés: Gramática II, Gramática contrastiva y Lingüística I. La primera asignatura se dicta el tercer

⁶³ Esta investigación-acción corresponde al proyecto titulado "La lectura y la escritura: bases esenciales para el desarrollo de conocimientos disciplinares en una lengua extranjera", trabajo que abarca el bienio 2016-2017 y que ha recibido aval académico y subsidios de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba.

año de las carreras, mientras que las otras dos son asignaturas que se dictan en el cuarto año. Este trabajo está orientado a lograr que la calidad de los textos de los alumnos mejore. Con miras a alcanzar dicho objetivo, las docentes a cargo de los cursos han realizado actividades áulicas para que sus alumnos sean más capaces de reflejar sus conocimientos sobre temas específicos, demuestren un mejor manejo del lenguaje técnico y satisfagan las expectativas que se tienen respecto de los textos académicos disciplinares. Entendemos que esto puede lograrse desarrollando una metodología de lectura reflexiva y más atenta sobre materiales obligatorios y centrales a cada asignatura así como también realizando un trabajo de detección de palabras y expresiones clave del área temática de que se trata y concienciación sobre el hecho que tales opciones léxicas funcionan como resúmenes en sí mismas y que su carga semántica no puede ser suplida por sinónimos de uso no técnico. Un desafío es lograr que los discentes identifiquen la terminología específica, la internalicen y hagan un uso apropiado de esta, y no que solo “decoren” el texto con algunos términos específicos de la disciplina para “sonar” académicos. Procuramos, por lo tanto, acompañar a nuestros alumnos en su transformación de lectores y escritores inexpertos a lectores y escritores independientes.

En esta ponencia describimos los hallazgos que surgen de la implementación del primer tramo del proyecto en el grupo de los alumnos que cursan Lingüística I. Este tramo de investigación comprende el trabajo de seis investigadores, dos de ellos docentes de la asignatura.

A los fines organizativos, se aceptó la división natural pre-existente en dos grupos de número heterogéneo de alumnos cursantes, un grupo al que denominaremos GRUPO A, consistente en 96 alumnos y un GRUPO B, compuesto por 59 alumnos.

Paso 1 – Lectura y encuesta

Como primer paso, al inicio del dictado de clases correspondientes al ciclo 2016 y con el objetivo de recabar información sobre las hábitos de lectura y las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades lectoras, se les entregó a los dos grupos de alumnos un texto sobre un tema de Lingüística para que leyeran en clase. Luego de la lectura individual y silenciosa, se guió a los alumnos a través de preguntas para que, en una segunda lectura más atenta, identificaran la idea central del texto en cuestión y detectaran las secciones que desarrollaban dicha idea por medio de ejemplos o contenido ilustrativo. Finalizadas las dos lecturas y después de la tarea de discusión y puesta en común acerca de la idea principal del texto y las maneras en que el autor había comunicado y sustentado dicha idea, los alumnos completaron una encuesta de diez preguntas relacionadas con los procesos y estrategias que utilizaron durante la lectura del texto y otras predictivas sobre las percepciones que ellos tienen sobre sus propias capacidades. La encuesta constaba de cinco preguntas para responder por sí o por no y cinco preguntas en las que los alumnos debían elaborar sobre las respuestas emitidas, con escalas Likert de cuatro opciones. Las primeras ocho indagaban sobre el ejercicio de lectura realizado en clase y las últimas dos sobre estrategias que los alumnos emplean de manera habitual. A continuación se transcriben las preguntas de la encuesta en su versión en español:

1. ¿Leyó el título antes de comenzar a leer el texto?
2. ¿Cuán importante es comprender el título para entender los conceptos principales del texto?
3. ¿Se detuvo cuando no comprendía algo, por ejemplo, una palabra o expresión, para averiguar su significado?
4. ¿Cuán importante es detenerse y reflexionar sobre lo que se está leyendo?
5. ¿Encontró una idea principal desarrollada en el texto?
6. ¿Cuán difícil le resultó hallar la idea principal?
7. ¿Prestó atención a la forma en que el texto estaba organizado? En otras palabras, ¿prestó atención a la manera en que la idea principal era presentada y explicada?
8. ¿Cuán bien cree usted que sería capaz de describir para otros la manera en que la idea principal fue presentada y explicada?
9. ¿Aplica usted alguna técnica o estrategia al leer con el fin de comprender un texto para sus clases?
10. Explique brevemente lo que hace cuando lee textos para sus clases por primera vez. Puede escoger más de una opción.⁶⁴

Se calcularon los porcentajes de las respuestas por grupo. A continuación se comparan los porcentajes de las respuestas que resultaron semejantes y se destacan las diferencias entre ambos Grupos, el A y el B:

- 96% de ambos grupos manifestó haber leído el título antes de comenzar a leer el texto, más del 80% de ellos por considerarlo muy o extremadamente importante para entender sus conceptos principales.
- Alrededor del 80% de ambos grupos se detuvo cuando no comprendía algo, por ejemplo, una palabra o expresión, para averiguar su significado.
- 73% del Grupo A y 78% del Grupo B consideraron muy o extremadamente importante detenerse y reflexionar sobre lo que se estaban leyendo.
- Casi 100% de ambos grupos declaró haber hallado la idea principal desarrollada en el texto.
- Más del 90% de ambos grupos indicó emplear diversidad de técnicas y estrategias de lectura (aunque este dato no es objeto de análisis a los fines de esta ponencia).
- Por el contrario, mientras 70% del Grupo A manifestó que hallar la idea principal no le resultó nada difícil, 53% del Grupo B declaró que le resultó un poco, muy o extremadamente difícil hacerlo.

⁶⁴ La encuesta en su versión original en inglés, tal cual fue administrada a los alumnos, se encuentra en el Anexo, al final de este artículo.

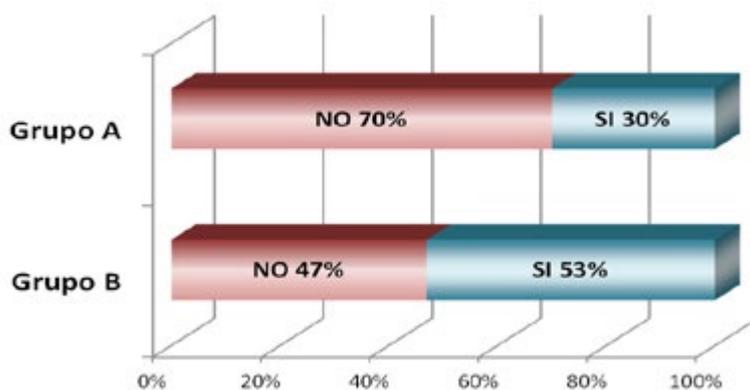


Figura 2. Fuente: elaboración propia

- 41% del Grupo A manifestó NO haber prestado atención a la forma en que el texto estaba organizado, es decir, a la manera en que la idea principal era presentada y explicada, mientras que 71% del Grupo B declaró sí haberlo hecho.

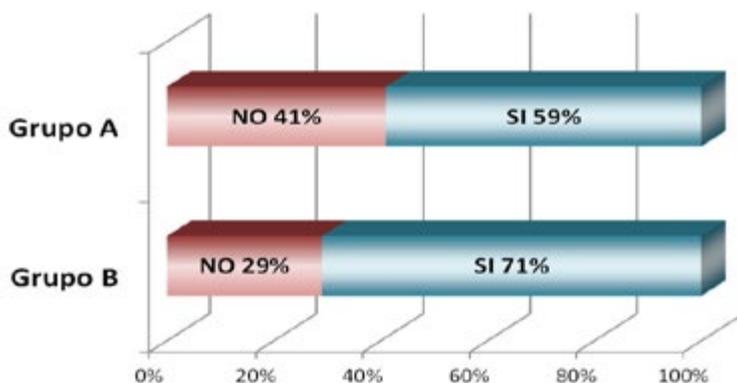


Figura 3. Fuente: elaboración propia

- Asimismo, consultados sobre si se sentían capaces de describir para otras personas la manera en que la idea principal fue presentada y explicada en el texto de lectura, solo 66% del Grupo A declaró creerse capaz⁶⁵, contra 74% del Grupo B que declaró sentirse capaz de hacerlo.

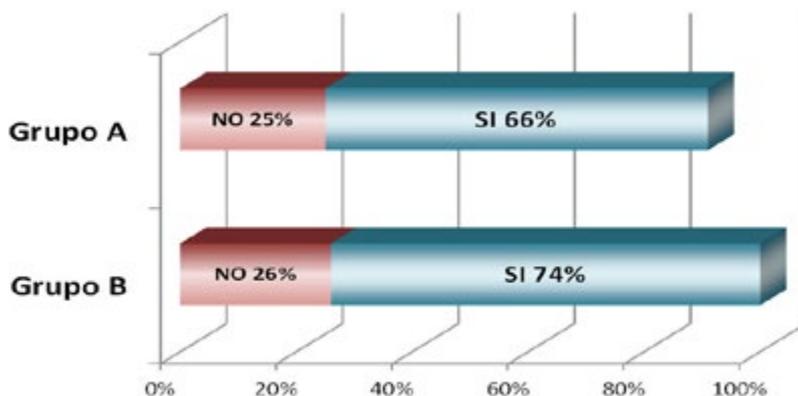


Figura 4. Fuente: elaboración propia

⁶⁵ El 8% restante del Grupo A no respondió esta pregunta.

Paso 2 - Intervención

Aprovechando la separación natural de las comisiones, al Grupo A se le realizó una intervención que constó de las siguientes etapas y acciones: I) leer en conjunto otro texto sobre Lingüística, distinto del primero; II) identificar las secciones del texto y su propósito; III) prestar atención a cuestiones referidas al género textual (poniendo énfasis en los constructos de CAMPO, TENOR y MODO⁶⁶); IV) descubrir las maneras en las que el autor presentaba puntos nuevos y retomaba otros, destacando así aspectos del MODO; V) tomar cinco términos o expresiones técnicas empleadas para la descripción de la relación lenguaje-contexto; con este fin se leyeron las secciones en las que estos términos habían sido usados de tal manera que los alumnos se concentraran en el uso del vocabulario específico. Luego de participar en las actividades de esta intervención, los alumnos debieron realizar una tarea domiciliaria que consistió en construir un texto en forma independiente sobre la base a una premisa específica y siguiendo el modelo trabajado en clase.

En esta primera intervención expresamente se omitió la etapa de construcción de textos en forma conjunta alumnos-docente por considerar que esta estaba cubierta por las tareas que se realizan en otras asignaturas de la carrera como lengua y gramática.

Al Grupo B se le asignó la lectura del texto de manera autónoma y la tarea de construir un texto siguiendo la misma consigna a la que recibieron los alumnos del Grupo A, pero sin mediar intervención y sin la instrucción de usar un modelo. Luego, los investigadores analizaron los textos producidos por los alumnos de cada grupo teniendo en cuenta seis variables: (1) propósito, (2) etapas, (3) campo, (4) modo, (5) sintaxis y morfología, (6) puntuación y ortografía. Adicionalmente y en forma previa a analizar cada una de las variables, los investigadores calificaron cada trabajo en forma global, asignándole una nota que iba de 1 a 4, siendo 3 y 4 las notas correspondientes a aprobado.

La diferencia entre grupos con respecto al nivel de desempeño fue de alrededor del 10%, como puede observarse en el siguiente gráfico:

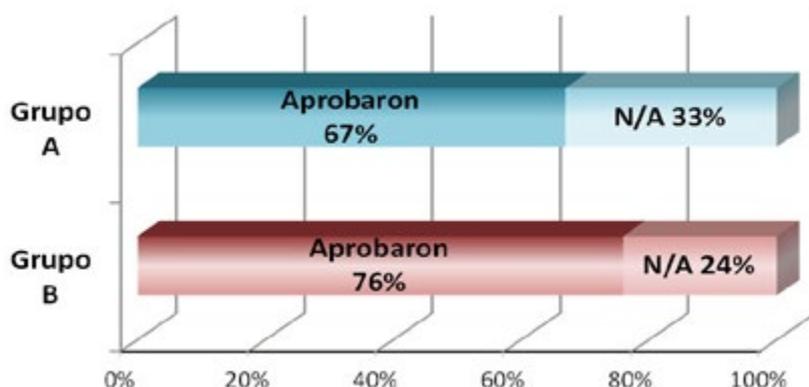


Figura 5. Fuente: elaboración propia

⁶⁶ Estas tres variables de registro que operan a nivel del contexto de situación son descritas por Martin (1992, pp. 492-546).

Lo llamativo es que los puntajes individuales del Grupo B reflejan un mejor desempeño en relación al Grupo A, lo cual resultó inesperado dado que este último grupo es el que recibió la intervención. Esto podría indicar que el taller no logró mejorar las competencias escriturarias o que la lectura reflexiva y concienciar a los alumnos sobre aspectos genericos no llevaron a un uso eficiente de los modelos textuales y una habilidad de escritura más desarrollada. Cabe recordar que la intervención no incluyó una de las fases propuestas por el modelo *Reading to Learn*, en la cual se realiza la construcción conjunta de un texto entre docente-alumnos de un texto con el fin de que los alumnos se apropien de las habilidades de un escritor más competente. Por otro lado, este desempeño más bajo del Grupo A podría deberse al retroceso que se ha observado en la adquisición de la lengua que evidencian una curva en forma de u en el proceso de aprendizaje. Adquirir conocimientos nuevos implicaría una fase de desestructuración o desestabilización de los esquemas de conocimiento ya existentes antes de la reestructuración y reorganización. Por otra parte, se podría entender el desempeño más bajo del Grupo A en relación con otras variables no contempladas en esta ponencia como la personalidad, la motivación, etc.

CONCLUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue conocer las percepciones de los alumnos sobre sus procesos de lectura y ponerlas en relación con sus escritos. Las respuestas a las preguntas de la encuesta revelaron algunos puntos de disidencia entre los grupos. Del Grupo A, 70 % de los alumnos reportó que les resultó fácil hallar la idea principal, 59% indicó haberle prestado atención a la organización textual y 66% consignó haberse sentido capaz de describir la idea principal. Cabe poner estos datos en comparación con los obtenidos para el grupo de control, que reportó más dificultad en hallar la idea principal, siendo fácil hacerlo solo para 47% de los alumnos, mientras que un mayor número de alumnos se describieron como atentos a la organización textual y más capaces de describir el texto (71% y 74%, respectivamente). El porcentaje que revela la apreciación sobre la destreza en detectar la idea principal (cerca del 50%) para el Grupo B podría ser indicativo de cierta cautela por parte de los estudiantes de ese grupo. En consecuencia, podría establecerse una relación entre la prudencia manifestada por el grupo B al reflexionar sobre la lectura y su mejor desempeño luego en la tarea de escritura. Además, estos alumnos prestaron más atención a la organización textual y se sintieron más confiados para describir la idea principal del texto que los alumnos del otro grupo.

En cuanto a nuestro interés por monitorear y realizar ajustes sobre las intervenciones, consideramos necesario incluir la etapa de construcción conjunta de un texto entre los alumnos y la docente durante la clase. Por tal motivo, en el tercer taller, que se llevó a cabo después de las vacaciones de invierno, se les proveyó más andamiaje a los alumnos al redactar en forma conjunta en clase un texto similar al que deberían redactar luego en sus hogares como parte de la escritura independiente. Nos resta ahora evaluar el desempeño de los alumnos en esta nueva tarea a fin de cotejar los resultados aquí informados a la luz de los nuevos hallazgos.

Cabe destacar que los resultados de esta primera etapa de la investigación son tentativos y se desprenden de un trabajo exploratorio; es por tanto necesario ser cautelosos con el alcance que

le podemos asignar a los resultados obtenidos. Los procesos de lectura y escritura son altamente complejos y se encuentran afectados por diversas y numerosas variables tanto a nivel individual como grupal. No obstante, la evaluación y análisis constantes permiten hacer ajustes en la intervención, como hemos tratado de hacerlo en esta investigación.

Como consideraciones finales, nos gustaría agregar que creemos en la importancia de socializar a los alumnos en los géneros que deben aprender a leer y escribir en el contexto universitario y para las distintas disciplinas, somos conscientes de que esto no se logra en un período breve o a través de una o dos intervenciones aisladas. Por el contrario, es imprescindible dedicar más tiempo a la implementación de talleres de lectura y escritura y, además, hacerlo en forma sistemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anglada, L.; Calvo, A.I. & Deza, A. (2015). Aportes desde dos enfoques teóricos para la didáctica de la escritura en lenguas extranjeras. En *Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*. Recuperado de <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/4818>>
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en Contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: Scaffolding asymmetries. En J. Webster, C. Matthiessen, & R. Hassan (Eds.), *Continuing discourse on language*. London: Continuum. Recuperado de <https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Designing-Literacy-Pedagogy.pdf>
- Rose, D. (en imprenta). Evaluating the task of language learning. En B. Miller, P. McCardle & V. Connely (Eds.), *Development of writing skills in individuals with learning difficulties*. Leiden: Brill. Recuperado de http://www.readingtolearnlessons.com/wp-content/uploads/2015/12/Evaluating_language_learning.pdf
- Rose, D. & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy of the Sydney school*. Sheffield: Equinox Publishing.

LEER EN LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN INGLÉS DE LA CARRERA DE GEOGRAFÍA: ALGUNOS RESULTADOS PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN⁶⁷

Mariana Emma y Gottero

Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA)

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

marianaemma@gmail.com

Resumen

El dominio del discurso especializado y el proceso eficiente de los modos de construcción del conocimiento permiten acceder a saberes disciplinares, dialogar con especialistas y construir una identidad como autores-lectores, por lo que el manejo de géneros prototípicos de las disciplinas se plantea como un camino para construir y apropiarse de saberes que permitan la integración a una comunidad discursiva. Dado que el inglés se ha transformado en la lengua en la que se comunican los expertos a nivel internacional, leer eficientemente textos académicos en este idioma es un requisito casi indispensable para quienes forman parte del contexto universitario. A su vez y debido a que cada disciplina tiene un repertorio propio de géneros, saber sobre los géneros en inglés que circulan en el contexto de la carrera de Geografía en la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) e incluirlos en un corpus textual con fines pedagógicos podría significar un aporte a las prácticas de lectura en lengua extranjera en el área. Por lo tanto, los objetivos de este trabajo son: identificar los géneros prototípicos de circulación frecuente en inglés en dicha carrera; analizar el material de cátedra existente a la luz de los resultados que se desprendan de dicha identificación y hacer una propuesta de géneros a incluir en un corpus textual con fines pedagógicos a partir de los hallazgos. Para ello, se considera necesario llevar a cabo un relevamiento de los programas de la carrera de Geografía y analizar la bibliografía que ahí se propone para, luego, elaborar un corpus textual basado en criterios sólidamente fundados.

Palabras clave: Género - Geografía - Lectocompresión - Materiales - Inglés

⁶⁷ Este es un informe de avance de trabajo final para la Especialización en Prácticas y proceso de lectura y escritura (Facultad de Lenguas, UNC), dirigido por Daniela Moyetta.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente comunicación es socializar los resultados obtenidos hasta el momento en esta investigación.

El artículo está estructurado de la siguiente forma: en primer lugar, se presenta el problema y se delimita el tema de estudio. A continuación, se exponen los antecedentes y el marco teórico que sustenta esta investigación. Seguidamente, se plantean la hipótesis de trabajo y se enumeran los objetivos. Posteriormente, se describe el diseño metodológico. Luego, se discuten los datos recabados hasta el momento. Finalmente, se plantean las implicancias del estudio.

Planteo del Problema

Leer es un complejo proceso cognitivo intencionado de decodificación y resignificación que involucra diversas dimensiones del texto, del lector y del contexto a partir del texto en sí mismo, de los conocimientos previos del lector y de la situación (Parodi, 2006). Al mismo tiempo, leer es una práctica social y, como tal, toma características particulares según el contexto específico en el cual tenga lugar (Dorronzoro y Klett, 2006).

En la universidad, la función epistémica de la lectura (leer para aprender) cobra especial relevancia ya que en este espacio los estudiantes deben construir y apropiarse de conocimientos que les permitan integrarse a su comunidad discursiva, lo que implica el manejo de géneros prototípicos de la disciplina. Dominar el discurso especializado y procesar los modos de construcción del conocimiento, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, permiten el acceso a saberes disciplinares, contribuyen al diálogo con especialistas y construyen una identidad como autores-lectores ya que cada disciplina conforma una comunidad discursiva que, a través del tiempo, ha generado prácticas lectoras y escritoras particulares, con géneros discursivos propios (Cassany y Morales, 2008). Así mismo, los textos académicos son “la textualización de los objetos de conocimiento propios de la disciplina” (Dorronzoro y Klett, 2006, p.62); estos no solo transmiten un contenido temático sino que, a su vez, reflejan una forma de estructurar la realidad típica de la disciplina que se textualiza con recursos lingüísticos particulares.

De lo dicho se desprende que leer eficientemente textos académicos especializados en inglés es un requisito casi indispensable por ser esta la lengua en la que se comunican los expertos a nivel internacional (Grabe y Kaplan, 1996). De aquí deriva la necesidad de los cursos de lectocomprensión en lenguas extranjeras para los alumnos de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Dado que cada disciplina tiene un repertorio propio de géneros y, por lo tanto, conocer la disciplina exige saber leerlos y producirlos (Cassany y Morales, 2008), saber sobre los géneros en inglés que circulan en el contexto de la carrera de Geografía en la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) e incluirlos en un corpus textual con fines pedagógicos podría significar un aporte a las prácticas de lectura en lengua extranjera en el área.

Antecedentes

La enseñanza de lectocomprensión en Inglés con Fines Específicos (IFE) ha sido influenciada, a través del tiempo, por distintas corrientes de investigación. Estas influencias se ven reflejadas en las prácticas pedagógicas y materiales diseñadas para su enseñanza. Este trabajo se enmarca en los conceptos vertidos por autores como Bhatia (1991), Dudley-Evans y St. John (1998); Spector-Cohen, Kirschner y Wexler (2001); Luzón (2005) y Kuzborska (2011), quienes destacan la importancia de utilizar el género como uno de los criterios de selección textual en el diseño de materiales para cursos de IFE, ya que los textos reflejan “cómo se usa el lenguaje de un campo disciplinar para dar sentido a sus objetos de conocimiento” (Dorronzoro, 2005, p.63).

Bhatia (1991, p.154) se enfoca en la lectura y la escritura en el contexto de los negocios y señala la importancia de tener en cuenta tres aspectos al momento diseñar un curso de ESP: el lingüístico, el sociológico (que da cuenta de la variable contextual del texto) y el psicológico-cognitivo que “revela la estructuración cognitiva típica de áreas particulares de investigación”. Este autor detalla los pasos a seguir para analizar un género con la finalidad de identificar elementos que puedan ser transferidos a través no solo de la descripción lingüística, sino también del reconocimiento de la estructura cognitiva realista relacionada a cada género. Partiendo de la intuición, se debe ubicar al texto de manera intuitiva en el contexto situacional; luego, se debe considerar en más detalle el nivel situacional-contextual y los tres niveles de realización lingüística: características léxico-gramaticales, textualización (*text-patterning*) de un género particular y las regularidades en la organización de cada género. El último paso debe ser la corroboración de la información con un informante especialista.

Por su parte, Dudley-Evans y St. John (1998) enfatizan la importancia de entender al texto como vehículo de información y no como un mero objeto lingüístico. Esto implica que la selección textual al momento del diseño del material debe hacerse en torno a las necesidades de los alumnos y no basados en estructuras sintácticas. Dicha selección debe, por lo tanto, asemejarse a las situaciones académicas en las cuales los estudiantes se encontrarán con esos textos. Es decir, los textos deben guardar una relación de similitud con los contenidos temáticos y géneros que se leen en la disciplina, longitudes y propósitos. El punto de partida para la selección textual deben ser los eventos o situaciones reales en las cuales el estudiante usará lo aprendido (*target events*) y la conciencia retórica.

Spector-Cohen, Kirschner y Wexler (2001) proponen un programa (*syllabus*) para cursos de Inglés con Fines Académicos (IFA) en el nivel universitario. La propuesta se basa en los presupuestos teóricos de la lectura como actividad interactiva (Grabe, 1988, citado en Spector-Cohen, Kirschner y Wexler, 2001, p.369) en la que intervienen distintos procesos, habilidades y conocimientos. Las autoras señalan la necesidad de alcanzar un nivel umbral de L2 para poder realizar transferencias de las habilidades de lectura en L1 a la L2. En el caso del IFA, la falta de conocimiento genérico (*formal schemata*) y disciplinar (*content schemata*) puede dificultar la comprensión, por lo tanto es necesario un análisis de la bibliografía presente en los programas para utilizar esta información como *input* en las clases. Su propuesta es un programa basado en cuatro ejes: formas lingüísticas, estrategias de lectura, géneros prototípicos y actividades significativas (*criterion tasks*). El énfasis en uno u otro eje dependerá del nivel lingüístico de los estudiantes.

Así, el diseño de un programa de IFA debería, según estas autoras, seguir los siguientes pasos: análisis de necesidades –que incluye el análisis de los programas de las materias troncales de la carrera– para obtener información acerca de los textos y tareas que se realizan con ellos, la definición de los objetivos, la selección, el análisis y la secuenciación de los textos teniendo en cuenta los cuatro ejes antes mencionados.

Luzón (2005) presenta una propuesta programática de inglés para ingeniería basada en el concepto de “colonia de géneros” de Bhatia (2004). Este tipo de programa consiste en presentar a los estudiantes grupos de géneros con propósitos comunicativos similares, para que reflexionen sobre las similitudes y diferencias entre los géneros que forman una colonia y sean conscientes de que la audiencia a la que el texto va dirigido y su propósito comunicativo determinan la lengua que se usa. El primer paso para el diseño de este tipo de programa es definir los propósitos comunicativos que necesitarán manejar los estudiantes y los géneros que los materializan en su disciplina. Una vez definida la colonia de géneros es preciso determinar sus estructuras de organización y sus elementos léxico-gramaticales. Son estas características las que se enseñarán en el curso de manera que los estudiantes reflexionen acerca del contexto de uso de cada género y sus características, y sobre el uso de la lengua.

Kuzborska (2011) analiza los procesos de toma de decisiones de los docentes del nivel terciario en Lituania para diseñar materiales para cursos de Inglés con Fines Académicos. Esta autora enfatiza la importancia de que dicha actividad esté apoyada en los resultados de las investigaciones y sostiene que los docentes deben estar informados no solo por el contenido de las asignaturas de la carrera, sino también por los docentes de esos espacios. Kuzborska describe los pasos en el proceso de diseño de materiales: el primero debe ser un análisis de necesidades, por lo que es imperativo identificar los textos (géneros y contenidos) que leerán los estudiantes y las prácticas o situaciones en las que leerán, las habilidades de comprensión lectora que aplicarán en esas situaciones y su actual nivel de desempeño en la lectura. Toda esta información conducirá a la formulación de objetivos acordes a las necesidades de los estudiantes.

En síntesis, los autores citados coinciden en un requisito fundamental: contar con una descripción de los géneros que se leen y que circulan en los ámbitos de especialidad. Estos datos son el punto de partida para diseñar materiales con textos y actividades que apunten a resolver estas necesidades académicas y profesionales. Por todo lo expuesto, identificar, clasificar y describir los géneros prototípicos de circulación frecuente en la disciplina es fundamental para la práctica pedagógica.

En lo que respecta a la descripción de los géneros de circulación frecuente en diferentes disciplinas, diversos autores han analizado los géneros prototípicos en español en áreas como Medicina (Muñoz Torres, 2003), Odontología (Cassany y Morales, 2008), Psicología, Trabajo Social, Ingeniería en Construcción y Química Industrial (Parodi, 2008). De esta revisión se desprende la necesidad de explorar géneros escritos en idioma inglés en disciplinas distintas a las mencionadas. En el caso de Geografía, hasta donde sabemos, este tema ha sido escasamente estudiado, lo que justifica una investigación de los géneros prototípicos en Inglés en esta disciplina y, de esta manera, aportar datos valiosos para el desarrollo de materiales y la práctica áulica de lectura en lengua extranjera.

Marco teórico

En este proyecto se articulan conceptos de la Lingüística Textual, los estudios de Análisis del Género y la lectura en el nivel superior.

La Lingüística Textual brinda herramientas para encarar el análisis de textos desde la noción de textos especializados, que, referidos a temáticas propias de un dominio de especialidad, siguen convenciones y tradiciones retóricas disciplinares específicas y se realizan en clases textuales del discurso de especialidad (Ciapuscio & Kuguel, 2002).

En relación con el Análisis del Género, el presente trabajo se nutre de los aportes de las Escuelas de Inglés con Fines Específicos (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2004). Un punto de referencia es, así, la noción de género⁶⁸, cuyo conocimiento se considera medular en la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que los miembros de una comunidad científica reconocen y aceptan las propiedades formales, particularmente, estructuras esquemáticas prototípicas. Los estudios de género dentro de la tradición del Inglés con Fines Específicos han estado motivados principalmente por razones pedagógicas, ya que se sostiene que la enseñanza explícita de los géneros relevantes para las diferentes disciplinas puede ayudar a los estudiantes en el ingreso y permanencia en las comunidades discursivas (Bawarshi & Reiff, 2010). Por lo tanto, el énfasis ha sido puesto en las convenciones lingüísticas de los textos académicos y profesionales.

Tomamos, entonces, la noción de género discursivo de Parodi (2008) por proponer una mirada integral y multidimensional de los géneros e incluir la dimensión cognitiva en su concepción:

El género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/hablantes (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos. (p.26).

En esta misma línea, Bhatia (2004) sostiene que los géneros son “usos del lenguaje en un contexto comunicativo convencionalizado para expresar un conjunto específico de objetivos de una institución social o disciplina” (p.239). Estos usos del lenguaje generan formas estructurales estables al imponer restricciones para el uso de recursos léxico-gramaticales y discursivos.

En lo que respecta a lectura en lengua extranjera en el nivel superior, partimos del concepto de Dorronzoro y Klett (2006), quienes la definen como:

Un proceso de construcción de sentido llevado a cabo por un lector, que forma parte de una determinada comunidad disciplinar, a partir de un texto escrito en un idioma que no es el materno, y mediante el diálogo con el autor, con el propósito de construir conocimientos dentro de un área específica. (p.59).

⁶⁸ El uso de diferentes denominaciones que suelen usarse como equivalentes generó confusión terminológica. Los términos tipo textual, clase textual y género son utilizados en el marco de distintas vertientes teóricas para referirse a variadas clasificaciones del objeto texto. La Lingüística del Texto acuñó los términos tipo textual y clase textual para distinguir entre la clasificación científica de textos y la clasificación realizada intuitivamente por los hablantes de una comunidad. (Ciapuscio, 1994)

Esta función epistémica de la lectura (Dorronzoro, 2005) le permite al lector establecer conexiones con sus esquemas previos, modificándolos, reestructurándolos y ampliándolos, para dar lugar al conocimiento. Asimismo, y a decir de Dorronzoro y Klett (2006, p. 60), “el contexto determina la forma que adopta la práctica de lectura prescribiendo tanto los textos que circulan, como los propósitos con lo que estos textos deben ser abordados”, por lo tanto, los textos y los propósitos también deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar material para un curso de lectocomprensión en lengua extranjera.

Estas definiciones permiten ver la importancia que reviste para el sujeto lector reconocer los géneros discursivos e identificar sus características, teniendo en cuenta su propósito de lectura y utilizando las estrategias que le sean útiles en cada caso particular.

Hipótesis

La revisión bibliográfica sobre el tema, mi práctica profesional y el marco teórico en el que se encuadra el presente estudio permiten formular las siguientes hipótesis, que serán puestas a prueba durante la investigación:

- a. existe una relación entre la selección de textos que conforman un corpus con fines pedagógicos y el diseño de materiales para cursos instrumentales de lectocomprensión;
- b. la identificación de los géneros textuales prototípicos de una disciplina y la incorporación de estos en materiales con fines pedagógicos contribuyen a reflejar la realidad discursiva de la disciplina.

Objetivos

Objetivos Generales

- Contribuir a mejorar las prácticas pedagógicas de lectura en lengua extranjera en el ámbito de la UNC.
- Explorar qué géneros discursivos en inglés circulan en la carrera de Geografía.
- Ampliar los resultados del proyecto de investigación “Hacia una tipología de géneros académicos en lengua extranjera en el ámbito de la UNC”, del cual se desprende esta tesis.

Objetivos Específicos

- Identificar los géneros de circulación frecuente en inglés en la Carrera de Geografía (UNC), a partir del análisis de los programas de las materias de esta disciplina.
- Sobre esta base, seleccionar géneros en inglés prototípicos del área, para su posterior análisis textual.
- Analizar los géneros seleccionados según los parámetros señalados por Bhatia (1993, 2004) y Parodi, Ibañez, Venegas y González, (2010).

- Analizar el material de cátedra existente a la luz de los resultados que se desprendan de la identificación de los géneros prototípicos de la disciplina.
- Comparar los textos usados en el manual de cátedra vigente con los hallazgos.
- Proponer qué géneros incluir en un corpus textual con fines pedagógicos a partir de los hallazgos.

Metodología

El diseño descriptivo y exploratorio se justifica por la escasez de antecedentes en la temática. Al abordar el estudio desde una perspectiva psicosociolingüística y el contexto académico en el que se sitúa el objeto de estudio, se hace necesaria una combinación de descripciones empíricas y métodos de investigación lingüística (análisis del discurso), para intentar una tipologización de textos especializados.

El análisis responde a parámetros propuestos por Bhatia (1993, 2004) y Parodi, Ibañez, Venegas y González (2010): a. construir una base de datos con todas las referencias bibliográficas obligatorias y de consulta incluidas en los programas de estudio; b. especificar el contexto situacional; c. recolectar los textos; d. seleccionar los textos; e. analizar los textos; f. corroborar los resultados del análisis con expertos del área disciplinar.

El análisis de textos se realizará considerando las cinco variables específicas propuestas por Parodi (2008, p.40-73) y Parodi, Ibañez, Venegas y González, (2010 p. 249-289):

- a- macropropósito comunicativo (propósito que origina el evento comunicativo y que permite identificarlo como un ejemplar de un género discursivo determinado);
- b- relación entre los participantes (roles centrales que adoptan los miembros de una comunidad discursiva: escritor experto, lector experto, lector semilego, lector lego);
- c- modo de organización del discurso (tipos básicos de enunciados que expresan diferentes formas de organizar el discurso y que definen al género como predominantemente descriptivo, narrativo, expositivo-explicativo, argumentativo);
- d- contexto de circulación ideal (el contexto en que idealmente los textos correspondientes a un género son empleados, por ejemplo: pedagógico, científico, laboral);
- e- modalidad (modo semiótico utilizado en los géneros discursivos para construir la red conceptual del mensaje y darle sentido a este: monomodal o multimodal).

Se espera que la aplicación de estas variables permita la identificación y clasificación de los géneros prototípicos de la carrera de Geografía para luego realizar un análisis más profundo de un ejemplar de cada género. En este segundo análisis se aplica la tipología multinivel de Ciapuscio y Kuguel (2002) y Kuguel (2007) para obtener una descripción más detallada de cada género que incluye tanto aspectos microestructurales como características macroestructurales, que surgen del contexto comunicativo.

Avances

Conformación de la base de datos

En esta primera etapa, luego del relevamiento y análisis bibliográfico sobre el tema de estudio, se analizaron los programas tanto de las materias obligatorias como de las optativas propuestas en plan de estudios de la carrera de Geografía para recabar información sobre los materiales en inglés que forman parte de las bibliografías.

Para ello, se diseñó una ficha donde se volcaron los datos tanto de las bibliografías obligatorias como las de consulta de todas las materias. El modelo se muestra a continuación.

Materia	Año	Bibliografía en inglés	Títulos
(Nombre de la materia)		Si/No	

El relevamiento de los programas de las materias obligatorias reveló que, de quince materias, seis contienen bibliografía en inglés.

Con respecto a las materias optativas, el plan de estudios presenta un listado pero señala que “el listado de materias optativas no se agota, es dinámico (...). La carrera de Geografía deberá adaptarse a estas cuestiones y actualizar de manera permanente la nómina de materias optativas”.

La recolección de estos programas permitió descubrir que dicho listado original de 32 asignaturas se ha ampliado, a pedido de los alumnos, hasta alcanzar la cifra de 92, en la actualidad. Por lo tanto, aquí se debió tomar una decisión con respecto a cuáles analizar o si analizar todos los programas de las materias optativas. La consulta con personas del área administrativa del Departamento de Geografía permitió la definición del criterio: se tienen en cuenta las materias más representativas definido por aquellas que más se rinden. Así, el listado quedó reducido a 30 materias dictadas en la Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Agropecuarias, Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales y/o otras carreras de la misma Facultad de Filosofía y Humanidades. De este total de 30, cinco asignaturas tienen bibliografía (obligatoria o de consulta) en inglés.

Las fichas completas se encuentran en el anexo.

Recolección y selección de textos

El siguiente paso involucra la selección y recolección de los textos en inglés para su análisis. Por cuestiones de acceso a estas fuentes, no se persiguió una recolección exhaustiva. Se consultaron las bibliotecas, aulas virtuales y repositorios digitales. En algunos casos, los docentes de las cátedras aportaron los textos.

Los criterios de selección adoptados fueron los siguientes: 1- disponibilidad; 2- que el material no contara con una traducción al español (algunas cátedras ofrecen traducciones hechas por algún estudiante o docentes del área); 3- la repetición del autor o texto en distintas unidades o materias y 4- la opinión de los expertos en relación a la centralidad del texto.

Siguiendo estos criterios, de las seis materias obligatorias con bibliografía en inglés se tomaron cuatro textos (el listado se presenta en el anexo). La selección de los textos de las materias optativas, aún está en proceso.

En este momento se está realizando el análisis de los textos de las materias obligatorias y posteriormente se corroborarán los resultados del análisis con expertos del área disciplinar (en forma de entrevista no estructurada). A continuación realizará el mismo procedimiento con las materias optativas para luego analizar el manual de cátedra vigente y finalmente se propondrá un corpus textual que incorpore textos representativos de los géneros de las comunidades disciplinares y de los ámbitos profesionales en el material de enseñanza de lectocomprensión en lengua extranjera.

CONSIDERACIONES FINALES

Un estudio de géneros disciplinares puede marcar pautas claras de selección textual para la conformación de corpus con fines pedagógicos y así, la selección textual podrá cubrir la totalidad de las actividades correspondientes a la pregunta qué debe saber expresar, representar y comunicar un profesional y qué modelos pueden servirle para estas actividades (Cabré, 2004).

La identificación de los géneros textuales presentes en la carrera de Geografía y el análisis del material de la cátedra Módulo de Idioma Inglés contribuirán a mejorar las prácticas pedagógicas en ese contexto. Así mismo, este trabajo permitirá ampliar los resultados del proyecto de investigación del cual se desprende.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bhatia, V. (1991). A genre-based approach to ESP materials. *World Englishes*, 10, 153-166.
- _____. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- _____. (2004). *Worlds of written discourse: A Genre-based view*. London: Continuum.
- Bawarshi, A. & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research and pedagogy*. Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Cabré, M.T. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para fines específicos? En A. Van Hoff (Ed.), *Textos y discursos de especialidad: el español de negocios*. *Revista Foro Hispánico*, 26, 19-34.
- Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes: Venezuela.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Cátedra de Semiología

- Ciapuscio, G. & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios & M. T. Fuentes Morán (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-73). Salamanca: Ediciones Almar.
- Dorronzoro, M. I. & Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la universidad: Marco teórico y transposición didáctica. En R. Pastor; N. Sibaldi y E. Klett (Eds.), *Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor* (pp. 57-72). Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional del Tucumán.
- Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En E. Klett (Ed.), *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual* (pp.13-30). Buenos Aires: Araucaria.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. London: Addison Wesley Longman.
- Kuzborska, I. (2011). Teachers' decision-making processes when designing EAP reading materials in a Lithuanian university setting. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 223-237.
- Luzón, M. (2005). Aplicación del concepto de "colonia de géneros" a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos. *Ibérica*, 10, 133-144.
- Muñoz Torres, C. (2003). Hacia una tipología de géneros médicos inglés-español. En C. Bach y J. Martí, (Eds.), *Actas I Jornada Internacional sobre la Investigación en Terminología y Conocimiento Especializado* (pp. 65-71). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G.; Ibáñez, R.; Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Chile: Editorial Planeta Chilena.
- Spector-Cohen, E.; Kirschner, M. y Wexler, C. (2001). Designing EAP reading courses at the university level. *English for Specific Purposes*, 20, 367-386.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

ESCRITURA ONLINE DE TEXTOS DISCIPLINARES DE TURISMO EN INGLÉS: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA MIXTA BASADA EN EL GÉNERO

María Laura González

gonzalezml75@yahoo.com

Carina Rudolph

crudolph@ffha.unsj.edu.ar

Universidad Nacional de San Juan

Resumen

La instrucción explícita de géneros disciplinares en inglés es esencial para que nuestros alumnos universitarios adquieran una formación de calidad que les permita participar activamente dentro de sus ámbitos discursivos. Para ello necesitan adquirir una alfabetización avanzada que les permita manejar la construcción, desarrollo y evolución de conceptos y prácticas de su comunidad discursiva (Schleppegrell y Colombi, 2008). La intervención pedagógica debe explicitar qué se necesita aprender enfatizando la instrucción de prácticas académicas disciplinares en contextos apropiados para la interacción alumno- profesor. Para ello proponemos usar los conceptos y lineamientos de la Lingüística Sistémico- Funcional (LSF) porque consideramos que representa un marco adecuado desde lo lingüístico, genérico y pedagógico para explicitar las características de los géneros de Turismo a enseñar. El proyecto *Scaffolding Literacy in Academic and tertiary Environments* (SLATE) (Dreyfus, Humphrey, Mahboob & Martin, 2016) sirvió como marco teórico-metodológico para diseñar e implementar este proyecto en un contexto disciplinar universitario. Investigaciones relacionadas con la lectura disciplinar basada en género en la carrera de Turismo en la FFHA, Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) han demostrado que la intervención pedagógica explícita sobre los rasgos genéricos y lingüísticos de los textos ayuda a los alumnos a abordarlos de manera más eficiente. El propósito de este trabajo es mostrar el diseño de un proyecto de escritura mixta (presencial y online) en inglés basada en género para ayudar a los alumnos de cuarto año de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional de San Juan en la producción de correos electrónicos específicos de la práctica profesional. El ciclo de actividades programadas permitió a los estudiantes tomar conciencia y adquirir gradualmente el control sobre este género específico del ámbito del Turismo. Este proceso se vio favorecido por el uso de la plataforma online, la cual ayudó a los estudiantes a estar más en control de su propio aprendizaje.

Palabras clave: Escritura Disciplinar Online – Género – Inglés - Turismo

INTRODUCCIÓN

La instrucción explícita de géneros disciplinares en inglés es esencial para que nuestros alumnos universitarios adquieran una formación de calidad que les permita participar activamente dentro de sus ámbitos discursivos. Para ello necesitan adquirir una alfabetización avanzada que les permita manejar la construcción, desarrollo y evolución de conceptos y prácticas de su comunidad discursiva (Schleppegrell y Colombi, 2008). El propósito de este trabajo es presentar el diseño de un proyecto de escritura para asistir a alumnos de cuarto año de la carrera Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional de San Juan en la producción escrita de géneros disciplinares en inglés. En este artículo mostraremos el diseño de una intervención pedagógica mixta (presencial y en línea) para guiar a los alumnos en la producción del macrogénero correo electrónico, específicamente del género recomendación. El proyecto *Scaffolding Literacy in Academic and tertiary Environments* (SLATE) (Dreyfus, Humphrey, Mahboob & Martin, 2016) sirvió como base teórico- metodológica para la implementación de nuestro proyecto en un contexto nuevo.

Consideramos que la intervención pedagógica explícita respecto de qué se necesita enseñar y aprender en cuanto a prácticas académicas disciplinares en contextos apropiados para la interacción alumno- profesor es fundamental. Para ello proponemos usar los conceptos y lineamientos de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) porque consideramos que representa un marco adecuado desde lo lingüístico, genérico y pedagógico para explicitar las características de los géneros de Turismo a enseñar.

1. Marco teórico- metodológico

Las distintas disciplinas constituyen campos conceptuales, retóricos y discursivos; aprender a procesar y a generar conocimientos disciplinares implica familiarizarse con las convenciones de su lenguaje escrito, de sus textos y de sus formas de lectura. La alfabetización avanzada señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (Carlino, 2005). Como consecuencia, los modos de leer y escribir difieren según los campos de estudio y solo pueden aprenderse dentro del marco de cada uno de ellos. La alfabetización avanzada proporciona lineamientos metodológicos para la enseñanza universitaria en el sentido que considera los requerimientos comunicativos de los futuros profesionales.

La alfabetización avanzada en una disciplina particular incluye el aprendizaje de distintos géneros para abordar diferentes temas, propósitos, participantes y contextos. Teniendo esto en cuenta es que proponemos enmarcar nuestro trabajo en la Lingüística Sistémico- Funcional (LSF) para analizar el lenguaje en su contexto disciplinar ya que dicho marco concibe el lenguaje como funcional con respecto a sus significados potenciales y sus interpretaciones del texto, sistema y elementos de las estructuras lingüísticas (Halliday & Matthiessen, 2004). Dentro de esta visión funcional, el lenguaje se interpreta como un sistema de significados acompañado por las formas a través de las cuales estos significados se realizan. La LSF propone describir e identificar los rasgos

gramaticales que hacen que un texto particular sea de un determinado tipo. En otras palabras, la relación entre las opciones lingüísticas y los contextos situacionales en los que aparecen pueden ser explicados en términos funcionales. Este marco propone herramientas para analizar las formas en que el lenguaje construye contextos sociales y culturales al mostrar cómo un texto transmite significado a través de las opciones gramaticales y lexicales que lo realizan.

La LSF interpreta el contexto de cultura a través de la noción de *género*. Los géneros son actividades por etapas con un propósito que son funcionales para alcanzar propósitos culturales (Martin & Rose, 2008). Cada cultura tiene géneros que se realizan a través de las variables del *registro*, reconocidas como significativas y apropiadas para alcanzar propósitos sociales. La enseñanza explícita de los rasgos de los géneros de la educación superior proporciona a los alumnos las herramientas para manejar los discursos más relevantes de la ciencia y de la sociedad, lo que se puede lograr por medio de la *Pedagogía basada en el Género* (Christie & Martin, 1997; Dreyfus et al., 2016; Martin & Rose, 2008; Rothery, 1996). Este marco metodológico adopta un enfoque explícito para la alfabetización avanzada con el propósito de brindar igualdad de oportunidades a todos los alumnos de leer y escribir los géneros que les permitirán participar activamente en los ámbitos de la ciencia, la tecnología y otras instituciones sociales. Para lograr tan ambicioso objetivo es fundamental explicitar cómo funciona la lengua para transmitir significado, poniendo énfasis en el contenido, la estructura y la secuencia de las etapas de aprendizaje para adquirir la alfabetización en un campo disciplinar determinado. Esta pedagogía se focaliza en el rol del género en la construcción social de la experiencia, lo que sugiere que los procesos educativos son esenciales para la construcción de posicionamientos sociales relevantes en contextos técnicos y profesionales. Algunos de los beneficios de la pedagogía basada en el género son el hecho de ser explícita, sistemática, basada en las necesidades del aprendiente, crítica y generadora de conciencia social (Hyland, 2004).

El proyecto SLATE⁶⁹ (Dreyfus et al., 2016), que es la base metodológica de nuestro trabajo, consistió en brindar apoyo lingüístico basado en el género en línea a los alumnos de la Universidad de Hong Kong para que mejoren su capacidad lingüística en inglés académico. El *Círculo de Enseñanza- Aprendizaje –Teaching Learning Cycle* (TLC), (Rothery, 1996)  fue adoptado como base metodológica para el diseño e implementación de las tareas. Este consiste en tres etapas: la *deconstrucción* de un texto prototípico del género estudiado, la *construcción conjunta* de un nuevo texto y la *construcción independiente* de una instancia de un nuevo texto representativo del género abordado. La primera etapa, la *deconstrucción*, indaga a los alumnos sobre su conocimiento previo del género en cuestión como punto de partida, lo que implica analizar la estructura y los rasgos lingüísticos del género estudiado. En esta etapa es fundamental la *construcción experiencial* de conocimiento, es decir, el conocimiento del tema que necesitan

⁶⁹ El proyecto SLATE desarrolló una pedagogía de empoderamiento que incorpora aspectos de la teoría de Género (Martin & Rose, 2008), sociología de la educación (Bernstein, 2000) y la teoría socio-cultural (Vygotky, 1978). Es un proyecto de investigación a gran escala que se llevó a cabo en la *City University de Hong Kong* con el objetivo de ayudar a los alumnos que no hablan inglés a desarrollar su proficiencia en inglés académico. Algunos proyectos previos tales como *Lenguaje y Poder Social (Language and Social Power)*, *Escribir bien (Write it Right)* y *Leer para aprender (Reading to Learn)* (Rose & Martin, 2012) identificaron las prácticas de alfabetización necesarias para tener éxito en la educación secundaria y explicitaron los recursos lingüísticos necesarios para dichas prácticas

para escribir el nuevo texto. Esto se lleva a cabo por medio de la lectura de una gama de textos auténticos representativos del género y del tema, y también relacionándolos con el conocimiento adquirido en las otras materias de la carrera. La *construcción conjunta* consiste en generar un nuevo texto en colaboración con un escritor experto, en este caso el profesor de inglés, quien aporta lineamientos y guía sobre las tres metafunciones del lenguaje desplegadas en el texto (ideacional, interpersonal y textual). Finalmente, en la etapa de *construcción independiente*, el alumno produce un nuevo texto considerando los rasgos genéricos adecuados. El rol del profesor en esta etapa es el de proveer ciclos iterativos de devolución (feedback) asincrónica para que el estudiante mejore su producción.

Con este propósito en mente la *herramienta 3x3* (Humphrey, Martin, Dreyfus & Mahboob, 2010) diseñada por los autores del proyecto SLATE resultó ser muy valiosa. Se la llama 3x3 porque forma una matriz de nueve celdas donde rasgos en los tres niveles lingüísticos abordados (género y registro, semántica discursiva y léxico-gramática) intersectan con rasgos lingüísticos de las tres metafunciones (ideacional, interpersonal y textual), lo que hace visible la organización metafuncional del lenguaje pero simplifica el modelo de estratificación y rango propuesto por la LSF.

El tipo de devoluciones durante la construcción independiente fue adaptada del trabajo de Dreyfus et al. (2016), que describen tres niveles: *la devolución general* (saludar al estudiante, hacer, un comentario positivo y resumir el foco de la devolución); *la devolución* (identificar cuestiones específicas que requieren atención) y *el resumen de la devolución* (una recapitulación de las devoluciones y comentarios alentadores sobre la producción).

Para la etapa de la devolución utilizamos estrategias de corrección adaptadas de Ellis (2009). Se favorecieron las estrategias de corrección metalingüísticas y las directas. Las primeras consisten en dar al alumno pistas utilizando códigos de errores o descripciones gramaticales cortas para ayudarlos a entender la naturaleza del problema. En las segundas el profesor sugiere la forma correcta.

2. Nuestro proyecto de escritura

El proyecto se desarrolló con alumnos de cuarto año de la carrera de Licenciatura en Turismo de la UNSJ. Dicha carrera está organizada en cinco años, pero en tercer año los alumnos pueden acceder al título de Técnico Universitario en Turismo. El inglés tiene un rol central en la carrera y se cursa durante los cinco años, en materias anuales con una carga horaria de aproximadamente 5 horas semanales. Por ello, se asume que el nivel de inglés de los alumnos que empiezan a cursar cuarto año es A2 (usuario básico) según el el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas⁷⁰ (MCER, es español, CEFR en inglés) y se pretende llevar ese nivel a B1 (umbral)/B2 (usuario independiente) porque consideramos que este nivel de la lengua le permitirá a nuestros

⁷⁰ El Marco Común Europeo de Referencia fue diseñado y puesto en práctica por el Concejo de Europa según los objetivos culturales y educativos de Europa. Este marco propone que es posible y necesario definir seis niveles de manejo en el aprendizaje de una lengua extranjera: A1 Comienzo; A2 Progreso (usuario básico); B1 Umbral; B2 Ventaja (usuario independiente); C1 Competencia operacional efectiva; C2 Maestría (usuario competente). El CEFR propone descriptores con los rasgos más relevantes de lo que un hablante debe poder hacer en cada nivel.

alumnos universitarios desenvolverse eficientemente en contextos académicos, disciplinares, profesionales y técnicos.

Para alcanzar dicho objetivo, se diseñó una intervención pedagógica mixta que combinaba encuentros presenciales con encuentros virtuales para la producción de correos electrónicos. La decisión de este tipo de intervención se debió no solo a las ventajas ya reportadas respecto de la instrucción online (Bliuc, Goodyear & Piggott, 2011; Daymon, Blau & Campbell, 2011), sino también al hecho de que los alumnos requerían de un proceso de guía individual el cual no siempre se puede dar dentro del contexto de la clase presencial.

En la actualidad, las comunicaciones vía correo electrónico son empleadas frecuentemente debido a que se trata de una comunicación rápida y de cero costo. En la industria del turismo, los correos electrónicos se pueden utilizar con distintos objetivos: para pedir o dar información o instrucciones, para enviar o confirmar propuestas, para enviar documentación, entre otros. El registro del correo electrónico dependerá de las personas involucradas en la comunicación, pudiendo ser formal (comunicación con un superior o cliente) o semiformal (comunicación entre pares). La fases en este tipo de comunicación son las siguientes: ^Saludo ^Referencia a una comunicación previa / Propósito de la comunicación ^Recomendaciones ^Pedido de contestación ^Saludo de despedida.

3. Intervención pedagógica

Durante la *etapa de deconstrucción* se analizaron dos ejemplos de correos electrónicos (uno formal y uno semiformal) utilizando la herramienta 3x3 especialmente adaptado para este género (ver anexo 1). En la *etapa de construcción conjunta* los alumnos escribieron un correo electrónico en grupos pequeños y con la ayuda del profesor. Ambas etapas se llevaron a cabo en clase.

En la *etapa de construcción independiente* los alumnos escribieron un correo electrónico individualmente. La tarea fue diseñada por las docentes y se relacionó con la temática que estaba siendo abordada en ese momento, normas de diseño de páginas web para la promoción turística. A continuación presentamos la tarea:

Usted es el gerente de una importante agencia de turismo llamada TRAVELTIME. La compañía quiere atraer nuevos clientes por lo que usted ha decidido crear una página web para ofrecer sus productos online. Para ello, se ha contratado un equipo de diseño web. Envíe un correo electrónico al equipo de diseño con instrucciones sobre el diseño de la página web. Incluya información sobre: títulos, fuente tipográfica, texto, videos, imágenes, información de contacto, navegación, gráficos animados y ventanas emergentes. También, usted quiere que se pueda acceder a la página desde tablets y teléfonos inteligentes.

Cada estudiante subió su correo electrónico a la web Kaizena y las docentes procedieron a brindar la devolución sobre su trabajo siguiendo las tres fases descritas por Dreyfus et al. (2016).

En la etapa de *devolución general* se saludó a los alumnos, se realizó un comentario positivo sobre el texto y se detalló el propósito de la devolución mediante un archivo de audio. En la etapa de *devolución* propiamente dicha se realizaron comentarios referidos a la organización

general del texto y al contenido, sugiriendo a los alumnos que revisaran en texto teniendo en cuenta el instrumento 3x3. También se señalaron errores relacionados con el lenguaje, tales como errores gramaticales, de vocabulario y de ortografía, mediante pistas metalingüísticas que les posibilitarán a los alumnos reflexionar sobre la naturaleza del error. Estas pistas consistieron en un código de corrección o en una breve explicación gramatical. Finalmente, en la etapa de resumen de la devolución se realizó una breve recapitulación del soporte brindado junto con un comentario de aliento. En el caso de que los alumnos tuvieran alguna duda respecto de los comentarios realizados podían enviar comentarios en la misma plataforma, generando así un diálogo con las docentes. Los alumnos revisaron el texto y escribieron una nueva versión del mismo la cual fue nuevamente subida a Kaizena y las tres etapas de la devolución se repitieron hasta que el texto alcanzó los requerimientos del instrumento 3x3. En el caso de que en la versión final del texto persistieran errores gramaticales menores, las docentes brindaron la versión correcta.

CONCLUSIONES

La adaptación del proyecto SLATE en el contexto de los alumnos de Turismo de la UNSJ fue exitosa, ya que permitió que estudiantes con un nivel de inglés limitado pudieran leer y escribir textos específicos de la disciplina y familiarizarse con los recursos lingüísticos usados en el género abordado.

Podemos concluir que una pedagogía basada en el género ayudó a los alumnos a tomar conciencia y a obtener gradualmente el control sobre los géneros que requieren para su desempeño profesional. La utilización de un enfoque de arriba hacia abajo para la enseñanza y para la devolución demostró ser eficaz y estimulante para los alumnos, ya que fueron capaces de mejorar sus textos al nivel de la cláusula / frase, teniendo en cuenta su efecto en los niveles de fase y en el texto entero.

En las etapas de deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente se usaron una serie de tareas y actividades así como también documentos de soporte basados en la naturaleza del género correo electrónico. Aunque estos pueden variar dependiendo del género y el grupo de alumnos.

El uso de la plataforma online ayudó a los alumnos a estar más en control de sus propios aprendizajes. Es importante destacar que el uso de la tecnología en educación debe estar subordinada a un marco metodológico acorde con la disciplina y no al revés. En este caso, la pedagogía basada en el género fue la base para el diseño de la intervención online.

Las revisiones hechas por los alumnos luego de las devoluciones mostraron que estaban comprometidos con el proceso, aunque no resultaron en textos libres de error. Sin embargo, sus versiones finales evidenciaron una clara organización en el texto lo cual resultó ser una muestra aceptable del género en esta disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers
- Bliuc, A.; Ellis, R.; Goodyear, P. & Piggott, L. (2011). A blended learning Approach to teaching foreign policy: Student experiences of learning through face-to-face and online discussion and their relationship to academic performance. *Computers & Education*, 56(3), 856-864.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Christie, F & Martin, J. (Eds.) (1997). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell.
- Daymont, T.; Blau, G. & Campbell, D. (2011). Deciding between traditional and online formats: exploring the role of learning advantages, flexibility, and compensatory adaptation. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 12(2), 156-175.
- Dreyfus, S.; Humphrey, S.; Mahboob, A., & Martin, J. R. (2016). *Genre. Pedagogy in Higher Education. The SLATE project*. UK: Palgrave Macmillan.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). London: Arnold.
- Humphrey, S.; Martin, J.; Dreyfus, S. & Mahboob, A. (2010). The 3x3 : Setting up a Linguistic Toolbox for Teaching Academic Writing. In A. Mahboob & N. Knight (Eds.), *Directions in Applicable Linguistics* (pp. 185-199). London: Continuum.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational Linguistics. In R. Hassan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (pp. 86-123). London: Longman.
- Schleppegrell, M. & Colombi, M. (Eds.). (2008). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with power*. New York: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anexo 1: Correo electrónico - Herramienta 3x3

Metafunciones	Texto en su totalidad - Acción social	Fases- Patrones semántico-discursivos	Cláusulas/ oraciones- gramática y expresiones
Campo	¿Construyen las etapas el conocimiento relevante para los temas y el propósito del texto?	¿Está la información relacionada de una manera lógica?	¿Es el vocabulario utilizado el específico del tema y la disciplina?
Tenor	¿Convince el texto al lector mediante la elaboración de la información en las distintas etapas?	¿Se focaliza la interacción con el lector en brindar información?	¿Se utiliza sujeto finito para brindar información y verbos modales para las recomendaciones?
Modo	¿Construye el lenguaje utilizado un texto coherente?	¿Hay un flujo lógico de la información entre las etapas?	¿Se favorece el uso de pasiva para las recomendaciones?

ANEXO

Encuesta suministrada a los dos grupos de alumnos al comienzo del año académico

Dear students:

We kindly ask you to answer the following questions. Your collaboration will be very useful in determining some of the difficulties that students experience when reading discipline-specific materials so that we can later design activities that might help students overcome them .

Professor Liliana Anglada and research assistants

For each question below, please circle the answer that best represents your opinion.

1. Did you read the heading of the text before starting to read the text? YES NO
2. If your answer to the previous question was “yes,” how important was understanding the heading for the understanding of the main point in the text?
Extremely important Very important Somewhat important Not important
3. Did you stop reading when you didn’t understand something, for example, a word or expression, to figure out what that word or expression meant? YES NO
4. If your answer to the previous question was “yes,” how important do you think it is to stop and reflect on what you are reading?
Extremely important Very important Somewhat important Not important
5. Did you find a main idea running through the text? YES NO
6. If your answer to the previous question was “yes,” how difficult was it for you to find that main idea?
Extremely difficult Very difficult Somewhat difficult Not difficult
7. Did you pay attention to the way in which the text was organized? In other words, did you pay attention to how the main idea was presented and explained? YES NO
8. If your answer to the previous question was “yes,” how well do you think you could describe for somebody else how the main idea was presented and explained?
Extremely well Very well Not very well Not well at all
9. Do you use any techniques or strategies when you read with the aim of understanding a text for your classes? YES NO
10. If your answer to the previous question was “yes,” please briefly describe what you do when you read a text for your classes for the first time. You may choose one or more options:

- a. read the text quickly and then do a second slower reading
- b. stop after each paragraph and reflect upon it before moving on to the next one
- c. try to understand every line you read before moving on to the next one
- d. jot down the main ideas in each paragraph in the margins
- e. underline the main ideas while reading and then do a second reading only for those underlined parts
- f. If you use other techniques, please write them down below or on the back of this page.

We do appreciate your time and help in answering this survey.

INTERRELACIONES ENTRE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA Y REFORMULACIÓN ESCRITA EN LENGUA MATERNA

María Susana González

Departamento de Lenguas Modernas

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

masugonzalez@gmail.com

Resumen

Este trabajo se focaliza en las reformulaciones por medio de una oración síntesis de un fragmento de un texto académico escrito en inglés que fue realizado por un grupo intacto de estudiantes de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Para esta actividad se seleccionó un fragmento cuyo tema fuera conocido por los estudiantes de todas las carreras y cuyo andamiaje facilitara la lectura. El análisis de las capas de Temas mostró que los dos puntos de vista sobre la temática debatida en el artículo se plantean en forma consecutiva, es decir, que cada postura se desarrolla en una sección del texto y luego se presenta la opuesta. Además, en cada sección el Macro Rema funciona como sintetizador de lo dicho anteriormente. Utilizando una metodología cuantitativa y cualitativa se analizaron las producciones y se observaron dificultades en la escritura de la oración síntesis. Los errores más frecuentes fueron: incomprensión de conceptos, atribución errónea de una postura al investigador que escribe el artículo u omisión de posturas hegemónicas contra las que el autor argumenta. Finalmente, se analizó la selección de recursos léxico-gramaticales utilizados en las reformulaciones. Debido a la heterogeneidad de los grupos se consideraron las variables independientes experiencia universitaria y conocimientos de la lengua inglesa para detectar su impacto en las reformulaciones. Los resultados de este análisis mostraron que los estudiantes que recién ingresaban tuvieron muchas más dificultades que los que estaban culminando su ciclo de grado. Estos resultados indican que desde las cátedras de lenguas extranjeras se puede ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre la organización retórica y las características léxico-gramaticales de los textos académicos con el objetivo de facilitar sus lecturas y posteriores reformulaciones.

Palabras clave: Comprensión lectora - Reformulación escrita - Textos académicos - Nivel universitario - Interrelación de variables

INTRODUCCIÓN

En los cursos de lecto-comprensión en Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, tanto presenciales como a distancia, los estudiantes reformulan fragmentos o artículos de investigación completos que pertenecen al tipo argumentativo refutativo por medio de la escritura de una oración síntesis y la construcción de una red conceptual en español. Los estudiantes poseen un nivel elemental de conocimientos de inglés, su experiencia universitaria es disímil porque pueden acceder a estos cursos en cualquier momento de su carrera y su lengua materna es el español en la mayoría de los casos. Debido a las migraciones de países limítrofes hemos observado algunos casos de estudiantes cuya lengua materna es de un pueblo originario. En estos cursos, los estudiantes deben adquirir en tres cuatrimestres estrategias de comprensión lectora, léxico académico, rudimentos de gramática inglesa y conocimientos de la organización de los diferentes subtipos o subgéneros de textos académicos.

Los estudiantes que poseen mayores conocimientos de inglés pueden rendir un examen libre de comprobación de sus competencias lectoras en la lengua extranjera en cinco turnos de exámenes durante el año académico.

1. Marco teórico

En la actualidad consideramos a la comprensión lectora como un proceso interactivo en el que participan tres polos: el lector, la situación de lectura y el texto (Silvestri, 2004). Las variables que afectan este proceso están relacionadas con estos tres polos (Alderson, 2000). El lector, al enfrentarse al texto se plantea diferentes propósitos de lectura por lo tanto de las decisiones que se tomen en ese momento dependerá la forma en que se aborde el texto, la selección de estrategias y la comprensión y recuperación del texto leído (Grabe y Stoller, 2002). El lector construye la representación del texto o texto paralelo que es el resultado de las interrelaciones entre sus conocimientos previos y la información provista por el texto (Spath Hirschmann, 2000). Este proceso se facilita si el docente guía a los estudiantes para que utilicen sus conocimientos previos de manera que puedan compensar la falta de conocimientos de la lengua extranjera, cuando se realiza la reconstrucción personal del texto leído. (Goodman, 1994; Bernhardt, 2005, 2011). El modelo de Construcción e Integración de Kintsch, como otros modelos psicolingüísticos, asigna una crucial importancia a los conocimientos previos en el proceso de comprensión. Este conocimiento se encuentra almacenado en la memoria y se activa durante el proceso de lectura (Kintsch, 1988, 1998). Con respecto al texto, consideramos que existen dos factores a nivel semántico discursivo que facilitan u obstaculizan la reconstrucción personal de un texto argumentativo refutativo: los signos de organización textual Lorch y Lorch (1995, 1996) y el método de desarrollo a nivel de los hipertemas, hiperremas, macrotemas y macroremas como lo plantea la Lingüística Sistemico Funcional (Martin y Rose, 2003, 2007). Según estos autores, los hipertemas son las primeras oraciones de cada párrafo que marcan el punto de arranque del mensaje del párrafo, los macrotemas son los párrafos iniciales de cada sección que marcan el punto de inicio del mensaje de la sección y el macrorema es el último párrafo de la sección que recoge y cierra lo desarrollado.

En nuestro trabajo de investigación desarrollamos los conceptos de trama consecutiva y alternada en los textos argumentativos refutativos. En la primera, cada postura se desarrolla en un párrafo o sección del texto y luego se presenta la opuesta mientras que en el segundo tipo de trama las diferentes posturas se presentan alternadamente en el mismo párrafo o sección. En nuestros trabajos hemos demostrado que la trama consecutiva facilita el seguimiento de las diferentes posturas presentadas en los textos (González, Roseti, Delmas, de Francesco, 2012).

Además, acordamos con los estudios que sostienen que el sistema cognitivo reproduce la estructura jerárquica del texto. Los protocolos retrospectivos muestran que el recuerdo de los contenidos de un texto depende del nivel que tienen esos contenidos en la estructura del texto: los contenidos e ideas que son más relevantes se recordarán mejor (García Madruga, Cordero, Vilaseca, Santamaría Moreno, 1995) para ser reformulados en la escritura.

Con respecto a la escritura, en nuestro contexto se plantea una situación especial porque los estudiantes leen un texto en inglés pero lo reformulan en español debido a que nuestro objetivo no es la producción escrita en la lengua extranjera.

2. Metodología

Para esta actividad se seleccionó un fragmento cuyo tema fuera conocido por los estudiantes de todas las carreras y cuyo andamiaje facilitara la lectura. El título del fragmento de Jewitt, C. (2008), *Multimodality and Literacy in School Classrooms*, ya plantea claramente el tema que se va a desarrollar con las palabras *multimodalidad* y *alfabetización*. Después de la introducción hay una sección titulada *New Conditions and Conceptualizations for Literacy*, Gilley, B. (2009). Excepto por la forma *literacy* que puede ser un falso cognado porque significa *alfabetización* y muchas veces se confunde con *literatura*, las demás formas son transparentes y sirven para anticipar el tema de la sección: necesidad de reconceptualizar la alfabetización debido a las nuevas condiciones contextuales. Esta sección tiene tres subtítulos: *Literacy to Literacies* (De la alfabetización a las alfabetizaciones), *Multiliteracies* (Multialfabetizaciones) y *Multimodality* (Multimodalidad). El análisis de los hipertemas, macrotemas y macroremas muestra que en este fragmento se plantean las diferentes posturas en forma consecutiva. Además, los macroremas funcionan como sintetizadores de lo tratado en las secciones. En el macrorema que cierra la introducción se presenta la idea del autor quien considera que la construcción del conocimiento depende del modo y el medio elegido para presentarlo. El macrorema que cierra el primer apartado destaca que debido al contexto comunicativo actual plural y diverso es necesario reconsiderar la idea de una alfabetización monolítica, autónoma y universal. El macrorema del segundo apartado muestra que existe un reconocimiento de la compleja interacción entre las alfabetizaciones locales y globales. El macrorema del tercer apartado sintetiza la crítica del autor sobre la insistencia de una alfabetización centrada en la lectura y la escritura con exclusividad. Finalmente, el macrorema del último apartado sintetiza la conclusión del autor acerca de la necesidad de incorporar representaciones no lingüísticas en las aulas debido a que los modelos de multimodalidad afirman que todos los modos aislados son parciales.

Una vez que el análisis del texto mostrara que el andamiaje es facilitador para la comprensión lectora, se diseñó un instrumento para evaluar la comprensión de los fragmentos y una encuesta para recabar datos acerca de los estudios previos de inglés de los estudiantes, cantidad de materias aprobadas, carrera que estaban cursando y año de ingreso a la Facultad. El propósito de la inclusión de esta encuesta fue obtener información sobre los conocimientos previos de los estudiantes no solo de la lengua extranjera sino también de su frecuentación con textos académicos a través de la cantidad de materias cursadas y aprobadas.

En este trabajo nos concentraremos solamente en la reformulación del fragmento a través de una oración síntesis a la cual definimos como una oración compleja que recupera las ideas y subideas más importantes del texto (Stevens, Slavin, Farnish y Anna, 1991). En el caso de un texto contrastivo se espera que los estudiantes expresen las posturas que se contrastan y a qué postura adhiere el autor. Para el análisis se utilizó la siguiente tipología: 1) *incorrecta*: el lector se ha equivocado en la comprensión de conceptos importantes del texto, 2) *parcial*: el lector ha logrado expresar solo una de las propuestas que, generalmente, se circunscribe a la postura del autor, 3) *general*: el lector ha logrado mostrar las propuestas presentadas pero sin establecer semejanzas y diferencias, 4) *incompleta*: el lector ha logrado incluir en su síntesis todas las propuestas pero no definió o incluyó conceptos importantes, 5) *correcta*: el lector ha interpretado y elaborado una oración clara, precisa y completa en la que incluye las propuestas que aparecen en el texto y establece en forma sintética semejanzas y diferencias (Spath Hirschmann, 2000).

Teniendo en cuenta esta taxonomía, se procedió a realizar el análisis de la recuperación de conceptos y subconceptos en las oraciones síntesis y luego los recursos lingüísticos utilizados por los estudiantes para establecer los contrastes entre posturas.

3. Análisis de los resultados

Para la elaboración de este estudio se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de las oraciones síntesis formuladas por los 45 estudiantes que rindieron el examen libre de Nivel Medio en el turno de julio de 2016. Este corpus se redujo a 41 ejemplos puesto que un estudiante no realizó las tareas asignadas y tres no realizaron la tarea como lo establecía la consigna porque escribieron más de una oración. Los resultados se volcaron en la siguiente tabla:

Tabla 1

Resultados del análisis de las oraciones síntesis

Tipos de oraciones síntesis	Cantidad de estudiantes	Porcentajes
Incorrecta	7	17.07%
Parcial	6	14.63%
General	13	31.71%
Incompleta	4	9.76%
Correcta	11	26.83%
Total	41	100%

Fuente: elaboración propia.

De los cuarenta y un ejemplos analizados, en siete casos (16,67%) se detectaron problemas de comprensión porque este grupo confundió dos conceptos: multimodalidad y alfabetización. En el caso de este último concepto, *literacy*, la forma en inglés, resultó un falso cognado para nuestros estudiantes porque confundieron esta forma con *literatura*. Trece estudiantes (31,71%) escribieron una idea muy general que no especificaba las características de cada postura, seis (14,63%) una idea parcial que solo incluía la propuesta del autor, cuatro estudiantes (9,76%) construyeron una idea incompleta porque no incluyeron o definieron el concepto de *multimodalidad* y once estudiantes (26,83%) lograron construir una idea correcta presentando la postura del autor y el abordaje hegemónico con el que debate. En este grupo, siete estudiantes construyeron su texto paralelo siguiendo linealmente el texto fuente, mientras que cuatro lograron romper con esa construcción lineal.

De la observación general de la tabla se desprende que un porcentaje importante de este grupo de estudiantes pudo recuperar las dos posturas sobre alfabetización presentadas en el fragmento pero no pudo especificar sus características para establecer las diferencias entre ambas. El resultado fue la construcción de una oración síntesis general realizada por el 31,71% de los estudiantes.

3.1. Interrelación de variables

En un segundo momento, se relevaron los datos aportados en la encuesta para analizar su influencia en los resultados debido a la heterogeneidad del grupo. La información recabada se volcó en las siguientes tablas.

3.1.1. Incorrecta

Tabla 2

Alumnos que construyeron una oración síntesis incorrecta con datos relacionados con conocimientos de inglés, carreras, año de ingreso y cantidad de materias aprobadas

Estudiantes	Carrera	Materias aprobadas	Ingreso	Conocimientos de inglés
1	Historia	22	1987	Elemental
16	Edición	0	2015	Elemental
23	Edición	1	2015	Elemental
27	Edición	4	2013	Intermedio
37	Antropología	20	2006	Intermedio
40	Historia	22	1987	Elemental
42	Antropología	6	2014	Elemental

Fuente: elaboración propia.

Ejemplo: *las nuevas condiciones de alfabetización en la escuela están vinculadas a la educación profunda, también se dan diferentes cambios multimodales y generacionales en el proceso lingüístico y neolingüístico en las clases contemporáneas* (Estudiante N° 40).

Este estudiante no logró incluir las dos posturas sobre alfabetización planteadas en el fragmento: la actual y la propuesta de multimodalidad.

Con respecto a las variables independientes, el conocimiento de inglés de los estudiantes 27 y 37 no fue suficiente para construir una oración síntesis correcta. El estudiante 37 tiene más cantidad de materias aprobadas y años en la Facultad pero esto tampoco influyó en los resultados.

3.1.2. General

Tabla 3

Alumnos que construyeron una oración síntesis general con datos relacionados con conocimientos de inglés, carreras, año de ingreso y cantidad de materias aprobadas

Estudiantes	Carrera	Materias aprobadas	Ingreso	Conocimientos de inglés
2	Edición	0	2016	Elemental
3	Edición	6	2014	Elemental
5	Historia	20	2005	Intermedio
9	Antropología	26	2010	Intermedio
21	Edición	0	2010	Intermedio
28	Historia	0	2016	Avanzado
29	Historia	3	2015	Elemental
32	Edición	1	2015	Elemental
33	Educación	35	2010	Intermedio
39	Edición	1	2015	Intermedio
43	Letras	5	2013	Elemental
44	Educación	15	2007	Elemental
45	Filosofía	23	2005	Intermedio

Fuente: elaboración propia.

Ejemplo:

En la nueva era digital, los jóvenes han desarrollado nuevas formas de apropiarse de los contenidos a través de múltiples recursos multimedia, esto presenta una necesaria reformulación de los estándares hasta ahora utilizados para definir los límites comunicacionales y la relación entre el usuario y los elementos externos que lo rodean e influyen profundamente su formación. (Estudiante N° 2).

En el ejemplo se observa que el estudiante no distingue ni define las dos posiciones con respecto a la alfabetización.

Si observamos la interacción de variables, vemos que en este grupo tres estudiantes (5, 9 y 23) poseen conocimientos intermedios de inglés y están próximos a recibirse sin embargo no lograron construir una idea correcta probablemente porque no comprendieron la consigna. En este grupo predominan los estudiantes que están comenzando sus estudios (61,54%), pero aunque poseen diferentes niveles de inglés no se observan diferencias en la construcción de sus

oraciones síntesis. Nuevamente vemos que los conocimientos de la lengua extranjera no son decisivos para la recuperación de las diferentes posturas y su comparación.

3.1.3. Parcial

Tabla 4

Alumnos que construyeron una oración síntesis parcial con datos relacionados con conocimientos de inglés, carreras, año de ingreso y cantidad de materias aprobadas

Estudiantes	Carrera	Materias aprobadas	Ingreso	Conocimientos de inglés
4	Letras	23	2011	Elemental
6	Antropología	28	2008	Intermedio
8	Antropología	26	2010	Elemental
17	Letras	0	2014	Elemental
34	Edición	16	2002	Elemental
35	Geografía	24	2009	Elemental

Ejemplo:

El proceso de alfabetización escolar debe dar cuenta del dinamismo comunicativo y ser funcional a las prácticas discursivas de los estudiantes considerando sus competencias y habilidades previas para ello es necesario que se enmarque en un enfoque multimodal que permita entender la construcción de significados como un proceso complejo - que puede tener una naturaleza lingüística, audiovisual o mixta- donde intervienen distintas influencias histórico políticas y socioculturales, diversificadas y maximizadas por la globalización tecnológica.

En este caso, no se incluye cómo el paradigma actual se opone al propuesto ni tampoco se establecen las oposiciones entre ambos.

Si consideramos las variables independientes vemos que cuatro de los seis estudiantes están en la última etapa de sus estudios, sin embargo no pudieron recuperar en su oración síntesis el debate presentado en el fragmento porque solo sintetizaron la postura del autor.

3.1.4 Incompleta

Tabla 5

Alumnos que construyeron una oración síntesis incompleta con datos relacionados con conocimientos de inglés, carreras, año de ingreso y cantidad de materias aprobadas

Estudiantes	Carrera	Materias aprobadas	Ingreso	Conocimientos de inglés
14	Edición	12	2014	Elemental
15	Historia	15	2008	Intermedio
20	Antropología	22	2011	Avanzado
31	Letras	14	2014	Intermedio

Fuente: elaboración propia.

Ejemplo:

En este artículo se desarrolla el concepto de múltiples alfabetizaciones que corresponde a la sociedad contemporánea caracterizada por flujos acelerados de personas, ideas e informaciones que se ven potenciados por los medios digitales dando cuenta de que la alfabetización no es funcional y debido a este nuevo contexto se debe prestar atención a cómo las pautas globales son aprendidas localmente no solo generando procesos de alfabetización diversos sino ampliando las modalidades integrando modos no lingüísticos. (Estudiante N° 14).

El estudiante 14 no define el paradigma actual porque solamente dice que la alfabetización no es funcional. En este grupo observamos que los conocimientos de la lengua extranjera son variados y que todos los estudiantes tienen experiencia universitaria semejante. Nuevamente, el mayor conocimiento de la lengua extranjera no favoreció a los estudiantes 15, 20 y 31.

3.1.5. Completa

Tabla 6

Alumnos que construyeron una oración síntesis correcta con datos relacionados con conocimientos de inglés, carreras, año de ingreso y cantidad de materias aprobadas

Estudiantes	Carrera	Materias aprobadas	Ingreso	Conocimientos de inglés
7	Edición	2	2015	Elemental
10	Antropología	25	2006	Elemental
11	Letras	25	2012	Avanzado
12	Historia	30	2006	Avanzado
13	Historia	23	2007	Elemental
18	Educación	12	2013	Intermedio
19	Edición	14	2012	Intermedio
22	Antropología	10	2013	Avanzado
24	Geografía	23	2011	Intermedio
30	Filosofía	30	2006	Elemental
41	Letras	23	2006	Intermedio

Fuente: elaboración propia.

Ejemplo:

El texto expone la necesidad de abandonar la idea de alfabetización como un mero conjunto de habilidades y competencias lingüísticas para pensarla de forma plural y múltiple como eventos y prácticas históricamente determinadas donde interviene la multimodalidad de la comunicación en tanto el lenguaje se mezcla con las representaciones no-lingüísticas en la construcción de sentido. (Estudiante N° 13).

En el grupo de estudiantes que construyeron una idea correcta se observa que solo uno tiene poca experiencia universitaria (N° 7), todos los demás han concluido su ciclo de grado o están promediando sus estudios. Excepto el estudiante N° 7, en los demás casos en que los estudiantes

poseen conocimientos básicos de la lengua extranjera (10, 13, 25, 30 y el 35) pareciera que la experiencia universitaria compensó los escasos conocimientos de inglés.

4. Análisis de los recursos lingüísticos utilizados para contrastar las dos posturas sobre alfabetización

Finalmente, se analizaron las oraciones síntesis correctas con el objetivo de recuperar los recursos lingüísticos que utilizaron los estudiantes para distinguir las dos posturas. En la tabla siguiente se volcaron los resultados.

Tabla 7

Recursos utilizados por los estudiantes para presentar las dos posturas sobre alfabetización

Cantidad de Estudiantes	Recursos
7	Obliga a replantear la idea de una alfabetización autónoma y neutral por una multialfabetización.
10	Nuevas tendencias teóricas a través de los modelos de <i>multimodalidades, multialfabetizaciones.... dejando atrás el modelo dominante</i> de la escritura impresa como único modelo de alfabetización.
11	La visión de una <i>alfabetización autónoma, monolítica y universal</i> debe replantearse como <i>multialfabetizaciones</i> .
12	<i>Cambio en la concepción de la alfabetización como una habilidad autónoma, neutral y universal</i> para entender las alfabetizaciones según su contexto local y social, junto a esto el concepto de <i>multimodelos de comunicación</i> .
13	La necesidad de abandonar la idea de alfabetización como un mero conjunto de <i>habilidades y competencias</i> para pensarla en <i>forma plural y múltiple</i> .
18	Sería necesario dejar de hablar de una <i>sola alfabetización universal y limitada a lo textual</i> y pasar a considerar una <i>múltiple alfabetización</i> que tenga en cuenta todos los elementos.
19	<i>La multialfabetización y la multimodalidad</i> en tanto prácticas <i>plurales, diversas y situadas</i> que permiten la construcción de sentidos y representaciones a partir de recursos lingüísticos y de elementos no lingüísticos lo cual se contrapone con la visión dominante de la <i>alfabetización como una práctica escolar universal y autónoma</i> .
22	El foco se está moviendo desde la perspectiva de la alfabetización como una habilidad neutral a la idea de multiformas locales de alfabetización , incorporando representaciones <i>no lingüísticas o multimodales</i> .
24	<i>Nuevos modos de alfabetización</i> que a través de la incorporación de imágenes, acciones y sonidos permiten caracterizarla como <i>pluralizada y diversificada</i> , imponiendo de este modo la necesidad de revisar las variables en las <i>prácticas de alfabetización tradicionales</i> de la escuela.
30	Repensar la alfabetización basada en la <i>lectura y escritura tradicionales</i> , haciendo necesario dar lugar a nuevas formas como la <i>multialfabetización</i> .
41	Revisar la <i>tradicional perspectiva</i> que entiende al aprendizaje y a las prácticas escolares como <i>autónomas, neutrales y meros conjuntos de estrategias y competencias</i> y entonces conseguir integrar los <i>modos multimediales - no lingüísticos</i> .

Fuente: elaboración propia.

En la tabla precedente se destacaron en negrita los recursos seleccionados por los estudiantes y en bastardilla las dos posturas. Como se puede observar, los estudiantes no seleccionaron conjunciones contrastivas para oponer las dos posturas. Solamente el estudiante 19 recurrió al uso del verbo *contraponer* que se puede considerar como una metáfora lógica que reemplaza a una conjunción contrastiva (Martin, 1997). Este autor considera que además de las nominalizaciones trabajadas por Halliday (1994) también existen metáforas lógicas cuando un sustantivo, un verbo o una construcción preposicional reemplazan a una conjunción para establecer una relación lógica. En el resto de los casos, los estudiantes recurren a unidades o frases para mostrar la necesidad del cambio: *replantear, repensar, revisar, mover el foco* o utilizan la negación léxica: *dejar de hablar, abandonar una idea, dejar atrás*.

CONCLUSIONES

Del análisis realizado podemos concluir que:

- a) un porcentaje importante de este grupo de estudiantes pudo recuperar las dos posturas sobre alfabetización presentadas en el fragmento si sumamos los porcentajes de los que realizaron una oración síntesis correcta e incompleta (36,59%), sin embargo hay otro grupo importante (31,71%) que logró la recuperación de las dos posturas pero no pudo especificar sus características ni diferencias y construyó una oración síntesis general. Esto muestra las dificultades de los estudiantes para mostrar su comprensión lectora a través de este tipo de tarea;
- b) la variable independiente conocimiento de inglés no parece ser un factor decisivo en este tipo de tarea. Estos resultados corroboran resultados de otros estudios;
- c) es difícil establecer la influencia de la variable independiente experiencia universitaria porque creemos que esta variable está fuertemente relacionada con las trayectorias escolares de los estudiantes;
- d) los estudiantes no seleccionan conjunciones contrastivas para oponer posturas sino que recurren a diferentes formas para expresar la idea de la necesidad de un cambio.

Creemos que es importante trabajar en las clases de lenguas extranjeras sobre la escritura de los estudiantes como una forma de favorecer su desarrollo como escritores de textos académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and Procrastination in Second Language Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.
- Bernhardt, E. (2011). *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York: Routledge.
- García Madruga, J.; Cordero, M.; Luque Vilaseca, J.; Santamaría Moreno, C. (1995). *Comprensión y Adquisición de Conocimientos a partir de Textos*. Madrid: Siglo XXI.
- Gilley, B. (2009). Is democracy posible? *Journal of Democracy*, 20.

- González, M.; Roseti, L.; Regueira, I.; Delmas, A.; de Francesco, K. (2012). Comprensión lectora: la dificultad de la organización de argumentos. *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Tomo 1. Facultad de Psicología: Buenos Aires.
- Goodman, K. (1994). Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. En R. Ruddell; M. Rudell & H. Singer (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education Ltd.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, second edition. London: Great Britain.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Educatio* (32).
- Kintsch, W. (1988). The role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction Integration Model. En R. Ruddell; M. Rudell & H. Singer (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorch, Jr., R.; Puzles Lorch, E. (1995). Effects of Organizational Signals on Text Processing Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 87(4).
- _____. (1996). Effects of Organizational Signals on Free Recall of Expository texts. *Journal of Educational Psychology*, 88(1).
- Martin, J. (1997). *Waves of Abstraction: Organizing Exposition*. Miller, T (ed.) *Functional Approaches to Written Texts: Classroom Application*. Washington DC: English Language Programs.
- Martin, J. y Rose, D. (2007). *Working with Discourse*. Nueva York: Continuum.
- Silvestri, A. (2004). *La comprensión del texto escrito*. (ed.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Spath Hirschmann, S. (2000). Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de las competencias receptivas. En S. Menéndez; A. Cortés; A. Menegoto y A. Cócora (eds.). *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Mar del Plata.
- Stevens, R.; Slavin, R. y Farnish, A. (1991). The Effects of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main Idea Identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16.

INSTANCIAS DE COMPOSICIÓN ENDOCÉNTRICA COMO RECURSO PARA CREAR NUEVOS TÉRMINOS EN EL ÁMBITO DE LA ECOLOGÍA

María Dolores González Ruzo
doloresgonzalezruzo@gmail.com

Magdalena Llovell Curia
magdalenallovellc@gmail.com

Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Tanto los cambios ambientales y los descubrimientos de nuevos fenómenos como los avances en su investigación exigen la creación de nuevos vocablos para representar las nuevas realidades. La lengua utiliza todos sus recursos para nombrar aquello novedoso que surge. El objetivo de este trabajo es analizar los casos de composición endocéntrica más comunes presentes en los artículos periodísticos de tres medios gráficos de renombre en lengua inglesa: *Time Magazine*, *The Economist* y *National Geographic*. Nos basamos en la teoría de Aronoff & Fudeman (2011) que define el proceso de composición como la creación de un lexema a partir de dos o más lexemas. A su vez, esta teoría diferencia la composición endocéntrica de la exocéntrica. Los compuestos endocéntricos son en los que el núcleo representa el significado central de toda la palabra compuesta, el núcleo y la palabra compuesta pertenecen a la misma categoría léxica. Por el contrario, en los compuestos exocéntricos no se puede determinar la categoría léxica a partir del núcleo. Para realizar este análisis se seleccionaron 20 artículos escritos en inglés, disponibles online y fechados en el 2015. Estos artículos presentan temáticas ambientales actuales como economías ambientales, degradación ambiental, recuperación ecológica, entre otras. Luego de haber realizado un estudio piloto encontramos que las formas compuestas más frecuentes están formadas por adjetivos o sustantivos más sustantivos; por ejemplo, *wastewater*, *wildlife* y *songbirds*. Asimismo, encontramos otras combinaciones como sustantivo más adjetivo; tal es el caso de *bug-filled*. Los resultados que arroja este trabajo resultan de gran importancia en la enseñanza de la lengua inglesa ya que contribuyen al enriquecimiento léxico del estudiante al incorporar las palabras compuestas como unidades léxicas y llamar la atención del alumno con respecto a las diferentes formas de composición que pueden encontrar. De este modo, se fortalece la comprensión lectora del alumno y se incrementan sus conocimientos léxicos sobre ecología y medio ambiente.

Palabras Clave: composición - endocéntrico - sustantivos - adjetivos - ecología

INTRODUCCIÓN

Tanto los cambios ambientales y los descubrimientos de nuevos fenómenos como los avances en su investigación exigen la creación de nuevos vocablos para representar las nuevas realidades. La lengua utiliza todos sus recursos para nombrar aquello novedoso que surge. Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación de mayor alcance que pertenece a la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (aprobado por SECYT-UNC) cuyo objetivo es investigar el incremento del léxico inglés en el ámbito de la ecología a través de la composición, uno de los mecanismos de formación de palabras más recurrentes de los últimos tiempos. El propósito de esta comunicación en particular es analizar los casos de composición endocéntrica más comunes presentes en los artículos periodísticos de tres medios gráficos de renombre en lengua inglesa: *Time Magazine*, *The Economist* y *National Geographic*.

Hemos organizado esta comunicación en las siguientes secciones: en primer lugar, se presenta el marco teórico que nos permitió seguir un lineamiento para sustentar nuestro trabajo. Luego, damos a conocer la metodología que se implementó junto con el corpus estudiado y los resultados que se obtuvieron durante la investigación. A partir de estos hallazgos, elaboramos nuestras conclusiones y, por último, presentamos el material bibliográfico consultado durante este proceso.

1. Marco teórico

La composición es uno de los recursos principales para formar nuevas palabras, tal como lo establecieron diversos lingüistas: Bieber (1999), Booij (2005) y Carstairs-McCarthy (2002); y ante la necesidad de expresar nuevas realidades en el ámbito de la ecología se recurre a distintos recursos. Para realizar este trabajo de investigación, tomamos como base la teoría de Aronoff & Fudeman (2011) que define el proceso de composición como la creación de un lexema a partir de dos o más lexemas. A su vez, esta teoría diferencia la composición endocéntrica de la exocéntrica. Los compuestos endocéntricos son los que tienen un núcleo que expresa el significado principal de toda la palabra compuesta; asimismo, el núcleo determina la categoría del compuesto, es decir que pertenecen a la misma categoría léxica. Por ejemplo, *groundwater* es un compuesto endocéntrico ya que el núcleo *water* determina que la palabra compuesta trata de un tipo de agua y a su vez, es un sustantivo al igual que el núcleo. Por el contrario, en los compuestos exocéntricos no se puede determinar ni la categoría léxica ni el significado del compuesto a partir del núcleo. Por ejemplo, el compuesto *greenhouse*, que se encuentra en alguno de los artículos estudiados, es exocéntrico ya que está utilizado como adjetivo (*greenhouse effect*) a pesar de que el núcleo *house* es un sustantivo y no estamos hablando de un tipo de casa sino de un tipo de efecto. Sin embargo, Aronoff & Fudeman plantean que esta diferenciación es a veces subjetiva y se determina desde el punto de vista desde donde se lo mire o del contexto en el que aparezca. Si pensamos en una casa verde, entonces *greenhouse* será un caso de compuesto endocéntrico, siempre que el contexto la tenga en el lugar de sustantivo.

Por otro lado, dentro del análisis que realizamos de las formas compuestas encontradas nos detendremos en las categorías sintácticas de las mismas. Carstairs-McCarthy (2002, pp. 60-63)

en *An Introduction to English Morphology: Words and their Structure* indica que los sustantivos compuestos son las formas más comunes de palabras compuestas en inglés, ya que, por ejemplo, los verbos formados a través de la composición son menos comunes que los derivados por el uso de afijos. Dentro de los distintos tipos de verbos compuestos (verbo-verbo, sustantivo-verbo, adjetivo-verbo y preposición-verbo) destaca que el tipo más común es el formado por una preposición más el verbo. Cuando se refiere a los adjetivos compuestos, Carstairs-Mc Carthy indica tres tipos: sustantivo-adjetivo, adjetivo-adjetivo y preposición-adjetivo, siendo este último el más productivo, principalmente cuando se forma con la preposición *over*. Esta caracterización de las palabras compuestas se debe a características generales; sin embargo, en este trabajo pretendemos analizar este recurso gramatical para formar palabras en el ámbito de la ecología.

Vale destacar que cuando hablamos de compuestos endocéntricos y exocéntricos, Carstairs-Mc Carthy (2002) se refiere a los mismos como compuestos con núcleo (*headed*) o compuestos sin núcleo (*headless*). Los compuestos sin núcleo son en los que la categoría de la palabra no está determinada por un elemento dentro de la misma, no tienen un núcleo. Por el contrario, los compuestos con núcleo tienen un “centro” que indica la categoría de la palabra compuesta y el significado de esta. Así vemos que ambos autores hacen referencia a la misma idea pero utilizan distinta terminología. En este trabajo utilizaremos los términos “endocéntrico” y “exocéntrico” para referirnos al tipo de palabra compuesta antes mencionada.

2. Metodología y corpus

El corpus de nuestro trabajo está compuesto por 20 artículos periodísticos escritos en inglés, disponibles *online* y publicados en el año 2015. Estos artículos que presentan temáticas ambientales actuales como: economías ambientales, degradación ambiental, recuperación ecológica, entre otras, pertenecen a tres medios gráficos de renombre internacional: *Time Magazine*, *The Economist* y *National Geographic*.

En primer lugar realizamos un estudio piloto con seis artículos para identificar las formas compuestas más frecuentes, el tipo de composición y la categoría léxica a la que pertenecían estas formas. Luego seguimos con el análisis de los artículos restantes. Primero buscamos todas las palabras compuestas presentes en cada uno, y luego las clasificamos en endocéntricas y exocéntricas, siguiendo la teoría de Aronoff & Fudeman (2011). Por último, identificamos la categoría gramatical a la que pertenecía cada una de las palabras compuestas y comenzamos extraer resultados. Cabe resaltar que realizamos un análisis cuantitativo y cualitativo para poder trabajar los resultados también con números y porcentajes.

Toda la clasificación de las palabras compuestas encontradas se volcó en tablas especialmente diseñadas para este propósito. Algunas están incorporadas a este trabajo para reflejar de mejor manera los resultados.

3. Resultados

Dentro de los principales hallazgos, encontramos un número significativo de palabras compuestas endocéntricas y estrechamente relacionadas con la ecología, tal como habíamos evaluado en el estudio piloto. Las mismas se encuentran en la tabla que presentamos a continuación.

Tabla 1.

Palabras compuestas endocéntricas

PALABRA COMPUESTA	CATEGORÍA DE LA PALABRA	COMPOSICIÓN	ARTÍCULO
Groundwater	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 04-06-15
Wastewater	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 04-06-15
Wildlife	Sustantivo	adjetivo + sustantivo	NG 04-06-15
Beetle-infested (acres)	Adjetivo	sustantivo + adjetivo	NG 09-08-15
Songbirds	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 09-08-15
Yellow-rumped (warbler)	Adjetivo	adjetivo + adjetivo	NG 09-08-15
Snowpack	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 09-08-15
Snowmelt	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 09-08-15
Hillside	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 09-08-15
Lifecycle	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 09-08-15
Woodpeckers	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 09-08-15
Bug-filled	Adjetivo	sustantivo + adjetivo	NG 09-08-15
Free-tailed	Adjetivo	adjetivo + adjetivo	NG 09-08-15
Spacecraft	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 14-07-15
Planet-suspect	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 14-07-15
Overpopulation	Sustantivo	preposición + sustantivo	TE 13-12-15
Air-borne	Adjetivo	sustantivo + adjetivo	TE 20-06-15
Tree-fellers	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	TE 20-06-15
Groundwater	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	TM 01-07-15

Policymakers	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	TM 01-07-15
Sunscreen	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	TM 21-10-15
Overfishing	Sustantivo	preposición + sustantivo	TM 21-10-15
Grassland	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	TM 08-10-15
Wildlife-based	Adjetivo	(adjetivo + sustantivo) + adjetivo	TM 08-10-15
Power plant	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 02-08-15
Power sources	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 02-08-15
Pointy-toothed (grins)	Adjetivo	adjetivo + adjetivo	NG 10-07-15
Seawater	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 10-07-15
Sheepdogs	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 10-07-15
Humpback	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 10-07-15
Full-fledged (species)	Adjetivo	Adjetivo + adjetivo	NG 10-07-15
Herring-eaters	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 10-07-15
Freeloaders	Sustantivo	adjetivo + sustantivo	NG 10-07-15
Overfishing	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	NG 10-07-15
Dung-fueled (fires)	Adjetivo	sustantivo + adjetivo	TE 07-02-15
pollution-affected (lifespans)	Adjetivo	sustantivo + adjetivo	TE 07-02-15
Fishermen	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	TE 05-09-15
seabed	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	TE 05-09-15
Bycatch	Sustantivo	preposición + sustantivo	TE 05-09-15
Backcountry	Sustantivo	sustantivo + sustantivo	TM 23-10
Silt-catching (beaver dams)	Adjetivo	sustantivo + adjetivo	TM 23-10
Beaver-moving (project)	Adjetivo	sustantivo + adjetivo	TM 23-10
Weather-related (disasters)	Adjetivo	sustantivo + adjetivo	TM 04-12
Wildfire	Sustantivo	adjetivo + sustantivo	TM 04-12

Fuente: elaboración propia

El análisis cuantitativo indica la presencia de 44 compuestos endocéntricos relacionados con el área de la ecología. De estos 44, 31 son sustantivos y 13 son adjetivos; no hay ningún verbo. De los 31 sustantivos, encontramos que 25 están formados por la combinación sustantivo+sustantivo, 3 por la combinación adjetivo+sustantivo y 3 por preposición+sustantivo.

Respecto de los adjetivos, 9 están formados por sustantivo+adjetivo y 4 por adjetivo+adjetivo. Estos resultados demuestran, una vez más, la relevancia de la teoría de Carstairs-Mc Carthy (2002) que describimos en el marco teórico ya que cumple con lo estipulado. Tal como el autor indica, los sustantivos compuestos son los más comunes y en este caso, representan 70,45% del total de los compuestos analizados.

También podemos observar que la combinación más común es la de dos sustantivos. Respecto de los adjetivos, el autor los ubica como más frecuentes que los verbos compuestos pero menos frecuentes que los sustantivos compuestos; en nuestro corpus representan 29,55% del total. Sin embargo, no hemos encontrado ninguna instancia de la combinación preposición+adjetivo que Carstairs-Mc Carthy (2002) indica como la más utilizada al momento de formar los adjetivos compuestos. Los compuestos verbales son las formas con menor frecuencia de aparición ya que el recurso más utilizado al momento de formar nuevos verbos o de representar nuevas realidades es la derivación, y de acuerdo con esto, nuestros hallazgos revelan un 0% de verbos compuestos. Cabe aclarar que en esta instancia de análisis nuestro interés se centra solo en lo que se refiere a compuestos endocéntricos y relacionados con el ámbito de la ecología. Veremos más adelante ejemplos de otras palabras compuestas halladas en nuestro corpus que resultan interesantes para analizar y que no es posible encuadrar dentro de estos parámetros.

Nuestros resultados corroboran la teoría presentada por Carstairs-Mc Carthy (2002) y son una clara evidencia de que la lengua, cuando necesita nuevas palabras o términos para expresar las nuevas realidades del mundo cambiante, utiliza los mismos recursos de los que se ha servido en los últimos tiempos. Asimismo, el ámbito de la ecología no es una excepción cuando se trata de buscar recursos para describir los nuevos procesos, efectos y realidades que surgen.

Resulta pertinente resaltar que, a pesar de que la temática compartida por todos los artículos es la ecología, de los 20 que conforman el corpus, 6 no contienen ninguna palabra compuesta endocéntrica y relacionada con esta área. Algunos de ellos contienen nuevos compuestos relacionados con la ecología pero del tipo exocéntrico *-fuel-economy* (adjetivo), *greenhouse* (adjetivo), *fuel-efficient* (adjetivo)- y otros presentan compuestos endocéntricos pero no estrechamente ligados a la ecología *-carmakers* (sustantivo), *overstate* (verbo). Cabe recalcar que en todos los artículos pudimos observar la presencia de palabras compuestas.

Es interesante observar que las palabras compuestas más recientes utilizan el guion para unir los dos lexemas; por ejemplo, *beetle-infested*, *yellow-rumped*, *air-borne*, *silt-catching*, entre otros. También encontramos instancias de compuestos en los que en algunos artículos aparecen con guion pero en los diccionarios los encontramos sin este; por ejemplo, *air-borne* o *airborne*. Bien sabemos que cuando una palabra compuesta ha sido utilizada por un tiempo y es reconocida se comienza a escribir sin guion.

No queremos dejar de mencionar que, dado que los artículos del corpus tratan sobre temáticas ecológicas hay una gran cantidad de términos encabezados por *eco-*; tal es el caso de *eco-catholic*, *ecotype* y *ecosystem*. Si bien en la actualidad se considera que *eco* es un prefijo, originalmente estas nuevas palabras formadas por *eco* pasaron por dos procesos de formación: *clipping* (recorte) y composición. Primero se recortó la palabra “ecología” para formar lo que hoy es el prefijo *eco* y, luego, se recurrió a la composición para unirlo con otra palabra y así formar un compuesto relacionado con ecología. Este es claramente el caso del ejemplo *ecosystem*; sin embargo, podemos ver que *eco-catholic* está escrito con guión como si fuera una palabra compuesta y no una formada por derivación. Lo interesante de este caso es ver que se utiliza el prefijo como si fuera una palabra y así forman un compuesto. El término *eco-catholic* ha comenzado a utilizarse en los últimos tiempos ya que la iglesia católica se ve envuelta cada vez más en temas relacionados con los cambios en el medio ambiente y que requieren la atención de la sociedad mundial. Se observa que en todos los ejemplos la palabra compuesta responde al tipo endocéntrico ya que el núcleo determina el significado general y la categoría de toda la palabra (en estos tres ejemplos son todos sustantivos). Un caso similar se da con *biodiversity*, palabra que aparece recurrentemente en este tipo de artículos.

Dentro de los hallazgos interesantes, podemos referirnos al compuesto *drinking-water (wells)*. Se trata de una palabra compuesta exocéntrica ya que el núcleo (*water*) es un sustantivo y la palabra compuesta es un adjetivo que modifica al sustantivo *wells*. Lo curioso de este hallazgo es que si bien hay una gran cantidad de instancias en que el sustantivo *water* aparece modificado por el adjetivo *drinking*, estas dos palabras aparecen como un compuesto una única vez.

Por último, otro hallazgo que consideramos importante mencionar es la presencia de palabras compuestas perteneciente a dos campos que a menudo se relacionan con temáticas medioambientales: la economía y la política. Algunos ejemplos son: *steady-state (economy)*, *sales-weighted*, *liberal-leftist*, *manufacturing-based (economy)* y *consumer-oriented (economy)*.

CONCLUSIONES

En este trabajo nos abocamos al estudio de uno de los mecanismos de formación de palabras que más ha contribuido al enriquecimiento del léxico inglés en los últimos tiempos, la composición. Siguiendo la teoría de Aronoff & Fudeman (2011) y de Biber (1999) sobre morfología léxica, analizamos un corpus de artículos periodísticos que cubren temáticas ecológicas. En particular nos centramos en el análisis de instancias de composición endocéntrica aunque detectamos también una gran cantidad de instancias de composición exocéntrica relacionada con el área de la ecología, lo que significa un interesante tema de estudio para investigaciones futuras.

Consideramos que los resultados de este trabajo contribuyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que el conocer los procesos de formación de palabras y sus resultados ayuda a una mejor comprensión de los textos y facilita la incorporación de nuevos términos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aronoff, M. & Fudeman, K. (2011). *What is Morphology?* Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Biber, D. et al. (1999). *Grammar of Spoken and Written English*. Edimburgh: Pearson Education Limited.

Booij, G. (2005). An Introduction to Linguistic Morphology. *The Grammar of Words*. New York: Oxford University Press Inc.

Carstairs-McCarthy, A. (2002). *An Introduction to English Morphology: Words and their Structure*. Edimburgh: Edimburgh University Press Ltd.

BIBLIOGRAFÍA

Jendraschek, G. (2008). Lexical Innovation in Iatmul. Public Lecture at the University of Queensland.

Katic, M. (2013). New Words and Word Formation Processes in Renewable Energy Sources Vocabulary Field. Sixth PSU-UNS International Conference on Engineering and Technology. Paper N° T.7-2.11, pp. 1-4.

Murray, R. (2001). Historical Linguistics: The study of language change. En W. O'Grady, M. Dobrovolsky and M. Aronoff (Eds). *Contemporary Linguistics* New York: St Martin's Press.

Spenser, A. & Zwicky, A. (1998). *The Handbook of Morphology*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Verhoeven, L. (2003). The Role of Morphology in Learning to Read. *Scientific Studies of Reading*, 7 (3), 209-217.

¿ES POSIBLE COMPRENDER TEXTOS ACADÉMICOS ESCRITOS Y AURALES EN INGLÉS CON ESCASOS CONOCIMIENTOS DEL IDIOMA?

Patricia Insirillo

pinsirillo@yahoo.com.ar

Alicia Nerguizian

abnergui@gmail.com

Ana María A.Otero

anamariaamandaotero@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Basados en una concepción bimodal de los procesos de comprensión lectora en lengua extranjera en contextos académicos en el nivel superior, los materiales desarrollados por la cátedra de Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA) para sus cursos regulares ponen de manifiesto la importancia que tiene la escucha académica para favorecer el proceso de lectura así como también para el desarrollo de la comprensión auditiva en L2, presentándose ambas como herramientas necesarias para la apropiación de conocimientos en el campo disciplinar específico de nuestros alumnos. Es importante puntualizar que la cátedra adhiere a un modelo de lectura que considera que la comprensión lectora es un proceso activo de reconocimiento, interpretación y percepción de un texto escrito. La articulación de la lectura y la escucha académica en inglés como lengua extranjera involucra una serie de procesos complejos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar tareas y materiales para la enseñanza de dichas habilidades. La inclusión de la escucha académica en los cursos de lecto-comprensión y su articulación con la lectura ha puesto en evidencia beneficios y dificultades a los que se enfrentan los estudiantes de grado, quienes mayoritariamente poseen un limitado nivel en la lengua meta. Este trabajo tiene como objetivo presentar el proceso llevado a cabo para la implementación de un programa instruccional basado en la teoría sociocultural y teoría de género que articule ambas habilidades receptoras. Se expondrá una serie de secuencias didácticas que ejemplifican algunos de los materiales desarrollados específicamente para el nivel medio de lecto-comprensión en nuestra cátedra.

Palabras clave: Lecto-Comprensión - Inglés como Lengua Extranjera- Articulación de Habilidades Receptoras - Textos Académicos - Bajo Conocimiento de Lengua Meta

INTRODUCCIÓN

La articulación de la lectura y la escucha académica en inglés como lengua extranjera involucra una serie de procesos complejos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar tareas y materiales para la enseñanza de dichas habilidades. La inclusión de la escucha académica en los cursos de lectocomprensión en L2 de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y su articulación con la lectura ha puesto en evidencia no solo los beneficios sino también las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de grado, quienes mayoritariamente poseen un limitado nivel en la lengua meta.

Este trabajo tiene como objetivo presentar el proceso llevado a cabo para la implementación de un programa instruccional basado en un enfoque bimodal, en la teoría sociocultural y teoría de género que articula ambas habilidades receptivas. Se expondrá una serie de secuencias didácticas que ejemplifican algunos de los materiales desarrollados específicamente para el nivel medio de lectocomprensión en nuestra cátedra.

La Cátedra de Inglés del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA considera esencial que los futuros graduados de esta casa de estudios puedan desarrollar estrategias de lectura y escucha en una lengua extranjera que les faciliten el acceso a información actualizada relacionada con sus áreas de estudio. Estas estrategias, además, los ayudarán a transformarse en aprendices autónomos, profesionales actualizados y pensadores críticos.

Consideramos a la lectura en lengua extranjera como un proceso activo de reconocimiento, interpretación y percepción del discurso escrito. Es un proceso complejo en el que interactúa “la información no visual que posee el lector con la información visual que ofrece el texto” (Suriani, 2008, p.3) y donde intervienen el autor, el lector y el texto involucrando procesos ascendentes y descendentes de procesamiento. El esquema mental que el lector posee se activa (Rumelhart, 1994) cuando el individuo reconoce palabras y frases claves a través de un paneo general y escaneo del texto durante lo que llamamos *etapa anticipatoria o de prelectura*.

Luego, durante la *etapa de verificación*, en la cual se lleva a cabo una lectura intensiva, el lector va construyendo nuevos significados utilizando las conexiones semánticas realizadas, su bagaje cultural y su conocimiento sobre el tema del texto. Finalmente, es el lector el que reconstruye el significado del texto a través de la elaboración de una idea principal o una red conceptual en su lengua madre (Spath Hirschmann, 2000).

Cabe enfatizar en este punto la importancia del acompañamiento del docente y de la intervención pedagógica en este proceso de lectura, ya que los estudiantes de nuestra facultad poseen un limitado nivel de lengua meta equivalente a A1/A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Determinamos dicho nivel a través de la administración de una prueba estandarizada de Oxford University Press regularmente durante los cuatrimestres de las cursadas.

Este modelo de lectura ha sido aplicado en la cátedra desde sus inicios y en la actualidad está siendo complementado en los cursos presenciales de Nivel Elemental y Nivel Medio con tareas que articulan la lectura y la escucha. Esta decisión fue producto de resultados obtenidos en

nuestros trabajos de investigación que se abocaron a estudiar la relación establecida entre ambas habilidades receptivas en un contexto académico: la escucha de un idioma ayuda a adquirir un mayor sentido del ritmo, lo que a su vez puede ayudar a los alumnos a detectar grupos de significado con sentido, en vez de adoptar una estrategia de lectura lineal (Bamford, en Brown, Waring y Donkaewbua, 2008). Debido a que los lectores con poco conocimiento del inglés como lengua extranjera tienden a dividir las oraciones en partes pequeñas e incoherentes mientras leen, realizar actividades en las que se lee en voz alta en las etapas iniciales del aprendizaje ayuda a presentar grupos semánticos más grandes, lo que a su vez lleva a una mejor comprensión. Otros estudios de Kuhn y Stahl (en Ericson, 2004) relacionados con esta temática también observaron que el enfoque que combina lectura y escucha tiene como resultado mejoras significativas en la comprensión lectora de lectores adultos.

Esta metodología, denominada *bimodalidad*, ha sido incorporada en forma progresiva y contextualizada en nuestros cursos regulares de lectocomprensión en el Nivel Elemental desde el año 2002 y modificada y extendida en los cursos de Nivel Medio más recientemente. Cabe destacar que el concepto de bimodalidad (*bimodal approach*) fue originalmente utilizado por Cambourne (1981) y retomado por John Murphy (1996), quienes postulan que el aprendizaje por parte de los alumnos universitarios está vinculado a ambas competencias. Es decir, la lectura y la escucha académica están intrínsecamente relacionadas en el proceso de aprendizaje, ya que se espera que los alumnos universitarios puedan aprender de textos escritos que están relacionados con materiales auditivos (conferencias, videos, etc) y viceversa. Al pensar en incorporar esta habilidad receptiva a nuestro modelo, prestamos especial atención a Murphy (1996) cuando rechaza la idea de que la escucha se desarrolla naturalmente a través de la exposición repetida a la lengua. Entonces, coincidimos con Field (2008) cuando expresa que la comprensión auditiva es una serie de procesos complejos que involucra factores que tanto los hablantes nativos como los docentes asumen se desarrollan naturalmente. Por lo tanto, las estrategias para la comprensión auditiva son raramente enseñadas de forma explícita y sistemática.

Teniendo en cuenta estas ideas, y la importancia que estas tienen para nuestros alumnos como futuros profesionales para acceder a información actualizada a través de ambas habilidades, la cátedra ha diseñado secuencias didácticas que articulan la lectura y la escucha académica con el objetivo de facilitar la lectura comprensiva a través del aporte fonológico, así como también facilitar el aprendizaje gradual de estrategias que fomenten el desarrollo de una escucha comprensiva global para alumnos con bajo conocimiento de la lengua meta.

1. Bimodalidad en el Nivel Elemental

En el Nivel Elemental, la secuencia didáctica bimodal se implementa en la *etapa de anticipación*. La secuencia se divide en tres fases graduales en dificultad y autonomía por parte del alumno debido al bajo conocimiento del idioma y la falta de conocimiento de cómo abordar textos académicos escritos o aurales. A continuación se detallan brevemente cada una de esas fases.

La primera fase es llamada *lectura y escucha simultánea*. En esta etapa se incluyen actividades que implican la lectura y escucha simultánea de textos cortos, aproximadamente de entre 15 y 20 líneas. La escucha simultánea se realiza luego de la redacción de las hipótesis generales y específicas de lectura. El docente lee el texto en voz alta, con un ritmo lento y marcando las pausas proposicionales, mientras los alumnos siguen con la vista y en silencio la lectura hecha por él.

El propósito de esta actividad es desarrollar una mejor comprensión del texto a través de la entonación, proveer *input* fonológico y evitar la lectura fragmentada de palabra por palabra por parte de los alumnos, pausas que pueden interferir en la construcción de significado. Los alumnos logran una lectura proposicional, señala las palabras o frases que reconocen y que les permiten ir construyendo significados que luego verifican a través de la lectura más detallada, sea esta colaborativa entre pares o individual. Este procedimiento se lleva a cabo durante cuatro clases aproximadamente. Durante estas, los alumnos emparentan, relacionan, establecen una relación entre los caracteres grafológicos con el sistema fonológico, así como también comienzan a internalizar estrategias lectoras que les permite anticipar el contenido de un texto.

Luego de la focalización de algunas estrategias de comprensión -identificación de palabras o frases claves, detección de conectores para el reconocimiento de la estructura semántica del texto, importancia de cognados, entre otras- se implementa una segunda fase que denominamos *escucha selectiva*. Para apoyar el desarrollo de la autonomía y confianza en los estudiantes, y a la vez andamiar el proceso de escucha, se les presenta a estos una lista de palabras claves, con distractores, seleccionados del texto a leer. Los estudiantes lo escuchan -de 20 a 50 líneas- que es leído en voz alta por el docente y deben marcar las palabras de la lista que reconocen. Una vez marcadas, los alumnos trabajan colaborativamente para construir una hipótesis específica la cual será luego verificada a través de la lectura detenida del texto escrito. Este procedimiento se realiza durante tres clases consecutivas para luego pasar a la siguiente fase denominada *escucha estratégica*.

En esta última fase, los estudiantes realizan la anticipación de un texto escrito, ahora más extenso (entre 85 y 100 líneas), formulan la hipótesis general y reconocen las secciones más relevantes de la macro y la superestructura para luego, a libro cerrado, escuchar la lectura de secciones relevantes del texto hecha en voz alta por el docente. Estas secciones pueden consistir en un párrafo de resumen, en bloques o párrafos que incluyan la postura del autor o el propósito del artículo o en un resumen del texto realizado por el docente. El objetivo de esta tarea es construir la hipótesis específica a través del *input* aural sin texto a la vista. Para ello, durante la escucha, los estudiantes pueden: confeccionar un protocolo retrospectivo, completar cuadros con información del texto, tomar notas, apuntar las palabras o frases que reconocen, según se les solicite.

Esta secuencia didáctica permite desarrollar estrategias a medida que se avanza gradualmente hacia la comprensión global de un texto aural y ayuda a la concientización de la importancia de transferir estrategias entre ambas habilidades, tales como: el reconocimiento de palabras o

frases claves, la detección de la macro y superestructura del texto y el uso de la inferencia en la construcción de significados. En síntesis, las actividades en el nivel Elemental son diseñadas partiendo de textos cortos en donde ambas habilidades se relacionan y complementan tanto para la construcción de significados como para el aprendizaje de estrategias que les permitan a los estudiantes avanzar en la comprensión textual.

2. Bimodalidad en el Nivel Medio

En el Nivel Medio, el diseño de actividades que integran lectura y escucha académicas incluyen textos aurales digitalizados y auténticos que corresponden a las temáticas de los textos escritos presentados en Guía de Lectura Estratégica de Textos Académicos en Inglés Nivel Medio (2010). En este nivel la articulación de ambas habilidades receptivas no se limita solo a la etapa de anticipación. El objetivo ahora es que, ya sea a través del texto aural o del escrito, el estudiante cuente con conocimiento previo que facilite la comprensión del otro texto. Es decir, el vínculo entre las habilidades se realiza con textos de la misma temática en donde el texto escrito sirve como andamiaje para la comprensión del texto aural, y viceversa.

Así, el diseño de las tareas para este nivel se basa en dos ejes principales: primero, la enseñanza explícitas de estrategias en cuanto al abordaje del texto y, segundo, la concepción de una escucha o lectura para aprender, más cercana a la realidad del estudiante como futuro profesional que deberá acceder a información actualizada con la finalidad de conocer o expandir sus conocimientos. Por lo tanto, siguiendo la secuencia de anticipación, verificación e internalización de nuestro modelo, las tareas están orientadas a desarrollar habilidades que les permita a los alumnos no solo progresar en su comprensión lectora sino que también en aquellas necesarias para poder llegar a una comprensión global de conferencias académicas relacionadas a sus áreas de estudio.

En el diseño de las secuencias didácticas para la escucha se han tenido en cuenta los aportes de Flowerdew (1994), que identificó las habilidades que un estudiante debe emplear para poder comprender un texto aural de manera efectiva en un contexto académico. Entre estas podemos mencionar: la activación de los conocimientos previos, la distinción de información relevante de la irrelevante, la negociación de significado con escasa oportunidad para interactuar con el hablante, la habilidad de mantener la concentración y comprensión por un período extendido de tiempo, la integración del contenido oral derivada de la lectura de libros o textos o inclusive de la presentación visual (power point) durante una conferencia y la capacidad de tomar notas.

Las secuencias desarrolladas han sido compiladas en la guía *Integrating Receptive Skills in an Academic Setting* (2010) en la que se puede identificar dos partes: la primera en donde los textos tanto escritos como aurales son muy similares ya que la información presentada en cada uno se refuerza entre sí; y una segunda parte donde los textos aurales amplían los contenidos de los textos escritos avanzando sobre ideas ya presentadas. En ambas partes, las tareas han sido cuidadosamente graduadas con el propósito de guiar

a los estudiantes para que estos adquieran mayores niveles de autonomía, siguiendo en un principio la secuencia del nivel elemental con la cual ya estaban familiarizados: actividad de escucha y lectura simultánea de alguna parte de la conferencia, selección de conceptos presentes hasta llegar a la toma de notas. Para verificar la comprensión del texto aural, los alumnos finalmente son expuestos a la lectura de la transcripción de dicho texto. De esa manera se articulan ambas habilidades en cuanto a la comprensión. En el desarrollo de las actividades se requiere de la aplicación de estrategias que se explicitan antes o después de su utilización y que son comunes a ambas habilidades para fomentar la transferencia y aplicación de las mismas por parte de los alumnos.

La siguiente tabla ilustra, a modo de ejemplo, la secuenciación de clases pertenecientes a las dos partes de la guía, donde se integran ambas habilidades receptoras en las tareas diseñadas para nivel medio:

Tabla 1

Comprensión auditiva	Etapa	Tareas	Integración / articulación	Similitudes entre las habilidades receptoras
1. Academic Reading Texto aural: Programa radial de la BBC que apoya a los estudiantes universitarios en el desarrollo de las estrategias de la alfabetización académica avanzada. Tema: lectura académica. Subtema: estrategias de lectura académica	Anticipación	Activación de conocimiento previo sobre READING STRATEGIES	Tema relacionado a la ejercitación de la Guía de Lectura	Activación de conocimiento previo
	Escucha	1ra escucha: global tickear palabras presentes en una lista 2da escucha: formular hipótesis específica. Reconocer palabras claves.	Procedimiento	Escucha de todo el texto aural con un propósito determinado. Estrategias: skimming Scanning formulación de hipótesis.
	Verificación: lectura y escucha simultánea	3ra escucha: escucha y lectura simultánea	Doble input lectura y escucha para chequear información	Confirmación de hipótesis
	Internalización	Definición de conceptos : diferencias entre <i>skimming</i> y <i>scanning</i>	Contenido	
	Metacognición	Reflexión sobre cita textual: justificación del punto anterior con información del texto escrito de la Guía de Lectura.	Relectura del texto del cuadernillo: articulación de contenido.	

<p>Habilidades de lectores y escritores competentes</p> <p>Fuente (<i>Voices of America</i>): entrevista radial a una docente de Pensilvania, autora del libro <i>Resumir, parafrasear y narrar</i>"</p> <p>Tema: resumen, idea principal y paráfrasis</p>	Anticipación	Activa el conocimiento previo acerca de realizar resúmenes, ideas principales y redes conceptuales.	Tema relacionado con el texto del cuadernillo <i>Finding Main Ideas</i> .	Activación de conocimiento previo.
	Escucha	<p>1st listening: escucha en busca de info específica.</p> <p>Identificación de conceptos claves del texto:</p> <p>2^o escucha: en caso de necesitar reformular la hipótesis.</p>		<p>Escucha del texto aural con un propósito: skimming, scanning y toma de notas.</p> <p>Formulación de hipótesis/ construcción de significado/ construcción de hipótesis específica. Inferencia de conceptos.</p>
	Lectura y escucha	3 ^o escucha: confirmación de hipótesis específica.	Doble input.	Confirmación de hipótesis.
	Post-escucha	<p>Respuesta a una pregunta de contenido.</p> <p>Relación entre parafraseo y resumen.</p>	Contenido.	
	Metacognición	Reflexión sobre la diferencia entre resumen e idea principal en sus prácticas diarias.	Relación con la introducción a la guía de lectura, texto sobre metacognición y <i>Finding Main Ideas</i> .	Transferencia de estrategias.
		Comparación de información tarea: escribir palabras y/o frases claves.	Comparación de producciones de los estudiantes con el contenido del texto aural.	

Academic Freedom Texto: <i>"Freedom of Speech and Academic Freedom Are Necessary For Unpopular and Difficult Ideas"</i> from : Columbia University Tema: academic freedom	Anticipación	Activación de conocimiento previo. Predicción e inferencia a partir del título del texto aural.	Relación de conceptos entre texto escrito: <i>Academic Freedom: International Warning Signs</i> y texto aural.	Conocimiento previo del tema. Identificación de palabras claves. Inferencia.
	Escucha	1ra escucha: identificación de palabras que se comprenden. 2da escucha: identificación de palabras claves, conectores y formulación de hipótesis.		Construcción de significado. Identificación de cognados Formulación de hipótesis. Inferencia.
	Lectura y escucha simultáneas	3ra escucha: confirmación o rechazo de hipótesis.	Doble input.	Uso de conectores. Detección de palabras desconocidas, eg: <i>tenure</i> .
	Internalización	Lectura del script, respuesta a preguntas de contenido comparación entre textos.	Comparación del texto aural y el escrito.	

Como se puede observar, durante las clases iniciales los textos aurales que se utilizan son fragmentos de podcasts de la serie *Talk about English*, programa de radio de la BBC dirigido a estudiantes universitarios y secciones de entrevistas a docentes en el programa radial *Voices of America*. Así, las primeras tareas de comprensión auditiva se basan en la escucha de textos que describen la importancia de la lectura académica, especialmente el uso de estrategias de lectura como por ejemplo: *scanning*, *skimming*, detección de palabras claves, análisis del paratexto, lectura selectiva, entre otros. Estos conceptos ya han sido abordados en los primeros textos escritos de la guía de lectura, por lo que sirven como ayuda para el reconocimiento de palabras y frases claves, activación del conocimiento previo y formulación de hipótesis de escucha. Es durante la internalización que los alumnos vuelven al texto escrito y comparan y contrastan la información. Así, confirman e integran la información de ambos textos, el escrito y el aural.

Todo este proceso es reforzado con preguntas metacognitivas que ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios procesos de lectura y escucha.

La segunda etapa se centra en textos que amplían la información del texto escrito. Por ejemplo, el texto trabajado en clase *Academic Freedom: International Warning signs* advierte sobre los peligros que el concepto de libertad académica ha sufrido a lo largo de la historia en todo el mundo y la necesidad de que la comunidad académica tome consciencia de este hecho y salga en su defensa. El texto aural utilizado corresponde a fragmentos de la ponencia *Freedom of Speech and Academic Freedom Are Necessary For Unpopular and Difficult Ideas* desarrollada por un profesor de la Universidad de Columbia. Este texto amplía las ideas presentadas en el texto escrito y suma nueva información que los estudiantes deben integrar en la etapa de internalización. Durante el desarrollo de las actividades, el texto aural se escucha tantas veces como sea necesario para que el alumno emplee sus recursos estratégicos con un cierto grado de control. El objetivo no es evaluar la comprensión auditiva sino su práctica y ejercitación. Es a través de estrategias como el reconocimiento y jerarquización de la información, de la toma de notas y la socialización de la información extraída, que los estudiantes logran la construcción de un nuevo texto y el aprendizaje de conceptos nuevos

En resumen, las secuencias didácticas de este nivel fomentan las transferencias de estrategias de una habilidad a la otra y la integración de información presentada tanto en textos escritos como en textos orales. En consecuencia, los estudiantes se convierten en sujetos con conocimiento explícito de las estrategias para la comprensión, pudiendo de esta manera regular sus procesos de acceso a la información de modo más efectivo.

CONCLUSIÓN

Retomando el título de nuestro trabajo, *¿Es posible comprender textos académicos escritos y aurales en inglés con escasos conocimientos de lengua meta?*, tanto nuestra experiencia áulica como los resultados de nuestros proyectos de investigación (González, 2006) nos demuestran que en cuanto a los textos escritos, los alumnos pueden llegar a una comprensión detallada del texto, que sus ideas centrales llegan a reflejar relaciones conceptuales y jerárquicas de la información y que las redes conceptuales que producen incluyen subconceptos que demuestran una buena comprensión textual, aun cuando los lectores poseen escasos conocimientos del idioma. En cuanto a la comprensión auditiva es importante señalar que la instrucción explícita de estrategias y la práctica sistematizada en tareas de escucha permite a los estudiantes llegar a una comprensión global del texto y aun no entendiendo detalles específicos pueden reconocer palabras y frases claves, tomar notas de la exposición aural, para luego integrar esa información con conceptos extraídos de textos escritos. Observamos, entonces, que la variable individual, el escaso conocimiento de L2, se ve compensada por el desarrollo de estrategias auditivas y lectoras que les sirven de mecanismos compensatorios. Los estudiantes se convierten en oyentes y lectores estratégicos, lo que redundará en una comprensión general exitosa y un incremento de la motivación y de la confianza a la hora de aprender.

Si bien podemos concluir que el desarrollo de las estrategias incide positivamente en las tareas de comprensión, no debemos dejar de mencionar ciertas dificultades con las que nos encontramos. Las mismas quizás están relacionadas con factores contextuales: en primer lugar, el número reducido de clases de cada curso -cuatrimestral- y las inasistencias de los alumnos resultando, a veces, en un trabajo discontinuo. En segundo lugar, la heterogeneidad de los grupos que hace que el nivel de dificultad final de las secuencias sea el resultado de la interacción singular entre las variables dependientes del texto y aquellas dependientes del lector en cada transacción específica del lector / oyente con el texto.

Nuestro objetivo a futuro es poder continuar con el diseño de secuencias didácticas que integren la instrucción de estrategias de lectura y escucha para todos los niveles dictados por la cátedra, incluyendo así los cursos de nivel Superior, y poder cuantificar el impacto que esta modalidad tiene a la hora de la comprensión y, de esa manera, seguir avanzando en la definición de un modelo de lecto y audiocomprensión de la cátedra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, R.; Waring, R.; Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, (20)2, 136–163.
- Ericsson, N. (2004). *ESL secondary students reading-while-listening: improving academic reading comprehension with recorded texts*. Recuperado de: www.hamline.edu/education/academics/resources_advising/pdf/capstone_nericson.pdf
- González, M. S.; Delmas, A.; Insirillo, P. y Otero, A. (2006). Bimodalidad y elaboración de hipótesis en la lectura de un texto académico en inglés. En *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, en agosto de 2006.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002)
- Otero, A. e Insirillo, P. (2010). *Guía de Lectura Estratégica de Textos Académicos en Inglés - Nivel Medio*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Facultad de Filosofía y de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA).
- Otero, A. Insirillo, P (2010): *Integrating Receptive Skills in an Academic Setting* Talleres Gráficos de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
- Rumelhart, D. (1994). *Toward an Interactive Model of Reading*. En Ruddell, R.; Ruddell, M. and Singer, H. (ed). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Spath Hirschmann, S. (2000). Modelo de Adquisición de una Lengua Extranjera a través de las Competencias Receptivas. *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata, Argentina.
- Suriani, B. (2008). Adquisición de la Lectura: Modelos Teóricos e Implicaciones Didácticas. En *Ponencia presentada en XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística SAL*. Santa Fe, Argentina.

Textos aurales

“Talk about English” disponible en: http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/talkaboutenglish/2009/04/090427_tae_al.shtml

“Freedom of Speech and Academic Freedom Are Necessary For Unpopular and Difficult Ideas” disponible en: http://www.democracynow.org/2005/4/6/columbia_u_prof_rashid_khalidi_freedom

“Voices of America” disponible en: <http://www1.voanews.com/learningenglish/home/a-23-2009-09-15-voa1-3142917.html>

ESTUDIO DE LA IDENTIDAD LECTORA DE LOS ESTUDIANTES INGRESANTES A LAS CARRERAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD

María Gabriela Jure

mariagabrielajure@yahoo.com.ar

Nuria Virginia Soler Méndez

nuryvsm@hotmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo describir la última etapa de un proyecto de investigación llevado a cabo por docentes del Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto durante el año 2015. Dicho proyecto tenía como objetivo principal estudiar los hábitos lectores en relación a la lectura de textos literarios de los estudiantes del Ingreso a primer año de las carreras del Profesorado y Licenciatura de Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El trabajo se fundamentaba en la necesidad de profundizar los estudios en torno a las prácticas de lectura como modo de contribuir a las propuestas de Alfabetización Académica de la Universidad tendientes a la inclusión y permanencia de los estudiantes ingresantes a las diferentes carreras de esta institución. Esta etapa constituyó la fase final de un trabajo de investigación de dos años el cual se había focalizado en el estudio de los hábitos de lectura de alumnos del nivel primario. Conscientes de la importancia de contextualizar las prácticas de lecturas en todos los ámbitos educativos y en la comunidad en general, este Proyecto partió de la premisa que se vuelve imprescindible conocer y describir el entorno lector, descubrir las representaciones acerca de la lectura, indagar sobre la relación estudiante/lectura y familiarizarse con las características distintivas de los diferentes grupos que componen la comunidad para poder elaborar conclusiones acerca de los caminos más apropiados para favorecer el desarrollo de la habilidad lectora, en especial la referida a la lectura de textos literarios. Este trabajo se propone presentar los resultados de las encuestas realizadas a alumnos ingresantes y conclusiones acerca de las prácticas de lectura de los estudiantes que ingresan a las carreras de lenguas extranjeras en lo referido a su identidad lectora frente a los textos literarios.

Palabras claves: Lectura y escritura - Formación docente - Hábitos lectores - Alfabetización académica

INTRODUCCIÓN

Desde 2012, un grupo de docentes del Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto se ha dedicado al estudio de los hábitos lectores en niños de nivel primario, con el objetivo de describir su entorno lector. En ese entonces, y debido a de que la lectura representa un modo de integrarse socialmente en contextos desfavorecidos o críticos de nuestra sociedad, se propuso la contextualización de dichas prácticas lectoras, especialmente la lectura de textos literarios, en espacios en donde en general no existen oportunidades para desarrollar el hábito lector. Las conclusiones a las cuales se arribaron acerca de la relación comunidad-lectura intentaban servir como base para la propuesta de futuros planes de promoción de lectura contemplando, especialmente, a niños y jóvenes en riesgo social y/o educativo. Tal es así que en el Congreso de la UNESCO del año 2013 se presentaron los resultados de la primera etapa de este Proyecto de investigación.

El propósito de este trabajo es exponer lo que constituyó la segunda parte de dicho Proyecto, el cual se extendió por el plazo de un año ampliando su propuesta con el estudio del entorno lector de los alumnos ingresantes a la Universidad Nacional de Río Cuarto, específicamente los pertenecientes a las carreras del Profesorado y Licenciatura en Inglés. La nueva etapa 2015 planteaba extender los objetivos originales pertenecientes al Proyecto 2012-2014 incluyendo un nuevo grupo de testeo conformado por los alumnos que recorrían el período de transición entre la escuela media y la Universidad. Los resultados intentaban representar un aporte para los proyectos de Alfabetización Académica diseñados para las actividades de Ingreso cuyo principal objetivo era la inserción del alumno en una nueva comunidad epistémico-discursiva articulado en torno a las prácticas de lectura y escritura. Al partir de la premisa de que los déficits en lectura están estrechamente vinculados al rendimiento académico de los alumnos, el nuevo trabajo de investigación planteaba la hipótesis que sostenía la necesidad de estudiar la representación de la lectura literaria entre los jóvenes para poder avanzar en propuestas que favorecieran las habilidades lectoras los ingresantes tanto en lengua materna como extranjera. Además, indagar acerca de los hábitos de lectura de textos literarios de los alumnos que comienzan sus estudios en la universidad permitiría elaborar futuros proyectos con nuevos paradigmas acerca de los procesos de selección y abordaje de la lectura y el desarrollo de actividades que la promovieran favoreciendo la inclusión educativa en la Universidad. Cabe aclarar que el período de ingreso se plantea como todo el proceso de adaptación a la cultura universitaria por el plazo de un año.

Para poder describir el entorno lector de una comunidad específica, se hace imprescindible lo sugerido por Graciela Montes:

Preguntarse por el lugar social de la lectura, preguntarse de qué se está hablando cuando se habla de lectura, ¿cómo circula la lectura en esta sociedad, de qué manera entran en contacto lector con lector, lectura con lectura? ¿Cuáles son los circuitos? ¿Quiénes los incluidos y quienes los excluidos? (Montes, 2004, p.15).

1. Marco teórico

El trabajo realizado durante 2015 continuó sobre la base de las mismas premisas de carácter teórico con respecto a la relación entre el estudio de las prácticas lectoras y el desarrollo del hábito lector. Por consiguiente, se mantuvo el propósito de preguntarse por el lugar social de la lectura, en especial la de textos literarios, y su representación y valoración entre los adultos jóvenes. A través de un estudio cualitativo se delimitaron objetivos que incluían la recolección, categorización y descripción de la concepción y función de la lectura de textos literarios entre los jóvenes ingresantes a la universidad, formas de acceso a los libros y su circulación.

El objetivo a largo plazo consistía en la utilización de las conclusiones para formular y evaluar programas de lectura y orientar la toma de decisiones acordes a una cultura y a un estilo de vida. Como lo afirma Mirta Castedo en *Enseñar y aprender a leer* (2005) no es apropiado pretender homogeneizar lectores e imponer lecturas y una contextualización implicaría un diagnóstico que trate de identificar rasgos identitarios: intereses, rutinas de vida, contexto sociocultural, tradiciones y patrimonio cultural. Del mismo modo, Paulo Freire (1970) sostiene que todo plan de lectura implica “una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que se está alfabetizando⁷¹.”

El avance de la tecnología y la rapidez de los cambios en todos los ámbitos de la sociedad da cuenta de la necesidad constante de realizar relevamientos acerca de los hábitos lectores puesto que en la actualidad “una nueva escritura, que supone la existencia de una nueva lectura está naciendo [...] El texto electrónico cambia simultáneamente la técnica de producción y de reproducción de textos, el soporte de lo escrito, las prácticas de lectura y de escritura” (Chartier, 2004, p. 201- 202). Sin embargo, en momentos en que las cualidades del hipertexto hacen que gane lugar no solo en la vida diaria sino también en el ámbito educativo, la lectura de lo literario surge como objeto de estudio con ciertas particularidades que continúan justificando su inclusión en toda agenda educativa. Definiciones como la de Aidan Chambers: “Los relatos nos persiguen, nos juegan, nos leen, nos cuentan, nos hacen. Sin ellos no somos nada” (2006, p.39) bastarían para hablar de la importancia que el contacto con la lectura de textos estéticos adquiere cuando hablamos del desarrollo no solo del hábito lector sino también de lectores autónomos especialmente en el ámbito de la universidad. Pero es fundamental continuar trabajando en tareas de investigación que logren acrecentar aún más el convencimiento de la necesidad de una presencia más fuerte de los textos literarios en todas las áreas de la Educación Superior. El acceso a los libros es una tarea de vital importancia puesto que estos proveen los medios para el desarrollo intelectual, social y emocional del adolescente en donde la creatividad e imaginación encuentran un estímulo. En un estudio de Rapetti y Vélez (2011), a propósito de las lecturas eferentes y estéticas en el proceso de aprendizaje, las autoras se preguntan “si las tareas de lectura que proponemos en la universidad, concentradas en los textos académicos y en demandas de lecturas eferentes, no estarían relegando otras posibilidades formativas que ofrecen las lecturas de textos literarios y las posturas estéticas” (4). En definitiva, nuestro

⁷¹ Recuperado de <http://www.leergratis.com/otros/paulo-freire-y-la-educación-popular.html>

proyecto parte del convencimiento que profundizar sobre la relación lecturas literarias-lector se torna fundamental direccionados no solo a favorecer y promover un contacto íntimo con lo esencial de la palabra, con estrategias orientadas a despertar resonancias, a percibir tanto los elementos sonoros como las imágenes, sensaciones, emociones e ideas y a comprender el sentido de la palabra mientras al mismo tiempo se va cimentando el propio camino hacia un lector autónomo. En el contexto de la Universidad se podría afirmar que:

Una de las manifestaciones visibles de este deterioro del sistema educativo es la creciente disminución en las competencias lingüístico-comunicativas generales de un preocupante número de ingresantes universitarios. Muchos de ellos presentan un grado de cultura lingüística y literaria tan escaso que les impide emprender con éxito tareas académicas como comprender textos elementales, interpretar consignas, utilizar ágilmente el diccionario, resolver preguntas inferenciales, jerarquizar la información, parafrasear, elaborar conclusiones, argumentar, etc. (Boiero, Jure, Fernández y Remondino, 2009).

2. Metodología

La recolección de datos se realizó a través de la aplicación de una encuesta dirigida a alumnos ingresantes al nivel universitario, pertenecientes al Primer año de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Inglés durante el segundo semestre de 2015. La encuesta parte de una concepción amplia de la cultura escrita. Por ello se han considerado diversos soportes, ya sea papel como también textos virtuales, y se ha preguntado sobre algunos usos de las nuevas tecnologías (computadora e Internet) que tienen cada vez mayor incidencia en la producción, lectura y circulación de textos escritos. Se ha recogido información acerca de la frecuentación (tiempo, periodicidad, lugares de lectura) de las diferentes motivaciones por las que los estudiantes ingresantes se acercan a los textos escritos, las formas de acceso a los materiales de lectura (compra, préstamos, regalos), los elementos que estimulan o inhiben la lectura en general y específicamente la de algunos materiales, los agentes introductores a la cultura de la lectura, la familiaridad con bibliotecas o librerías, el gusto por la lectura, las capacidades y limitaciones que las personas encuentran para leer, así como las representaciones y valoraciones sociales.

Las encuestas como metodología contribuyeron a medir cualitativamente el comportamiento lector basado en ciertos indicadores que permitieron conocer los hábitos lectores de este grupo social en particular. Se utilizaron modelos de encuestas, como la Encuesta de Consumos Culturales y Entorno Digital 2013 de la Argentina. De igual modo se profundizó en reflexiones acerca de estas formas de estudiar a la lectura y sus actores referenciando a especialistas como Lahire (2004) que nos prevenía acerca de su complejidad:

[] los sociólogos demostraron que los “datos” estadísticos no pueden interpretarse correctamente sin formular una serie de preguntas relativas a las condiciones sociales y culturales en que se producen: ¿Qué se entiende por “lectura”? o, dicho de otro modo, ¿dónde comienza y dónde termina la lectura? ¿Qué filtros (indisociablemente culturales y cognitivos) oscurecen la relación entre las prácticas efectivas de la lectura y la declaración verbal de esas prácticas? ¿Son capaces de “confesar” indistintamente todas sus lecturas, desde las más “serias” hasta las más “livianas”, desde las más legítimas hasta las más ilegítimas? (p.11).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Esta encuesta se realizó en alumnos ingresantes a las carreras del Profesorado y Licenciatura en Inglés durante el segundo cuatrimestre del primer año, en 2015. De manera inevitable, en la presente publicación se difunden solo algunos de los miles de cruces de información posible. Los hemos agrupado en cinco grandes secciones:

- i. Qué y cuánto leen los estudiantes ingresantes a las carreras ya mencionadas (entorno lector).
- ii. Por qué y dónde leemos.
- iii. Representaciones sociales de la lectura y usos del tiempo libre.
- iv. Factores que estimulan o inhiben la formación lectora.

i. Qué y cuánto leen los estudiantes ingresantes

A través de las primeras preguntas se intentaba explorar el entorno lector de los alumnos, es por esto que se les preguntó sobre cuántos libros (sin contar lo que tienen de la universidad) había en sus casas, a lo que la mayoría de mujeres contestó entre 21 y 100 (correspondiente a 40% de las encuestadas), y la mayoría de los varones respondió entre 1 y 20 (correspondiente al 56% de los encuestados). Cuando se les preguntó cuántos libros habían comprado en el último año (sin contar los que compraron para la universidad), la mayoría de las mujeres contestaron entre 1 y 5 y la mayoría de los varones reportó no haber comprado ninguno.

En relación a la lectura de textos literarios en el primer año de cursado de las carreras ya mencionadas, 45% reportó que “sí” lee textos literarios, 47% manifestó que “a veces” leen y 6% expresó que “no” leen este tipo de textos en la carrera.

Cuando se les preguntó por sus lecturas, específicamente, qué géneros literarios suelen leer más a menudo, las novelas y los cuentos fueron los más elegidos (entre las mujeres 82 % y 26 % respectivamente, y entre los varones, 56 % y 33 % respectivamente). Considerando los textos literarios, entre las temáticas más elegidas, se advierten el “misterio/espionaje”, el “romance”, las “aventuras”, el “humor” y “las historietas/ comics” en las respuestas de las mujeres; y las “aventuras”, las “historietas/ comics”, el “misterio/espionaje”, la “ciencia ficción”, el “terror” y los “viajes/ naturaleza” en las respuestas de los varones. También les interrogó sobre la frecuencia con que leen textos literarios. Las mujeres respondieron 8% “diariamente”, 45% “algunos días de la semana” y 42% “algunos días durante el mes”; mientras que los varones contestaron: 11% “diariamente”, 33% “algunos días de la semana” y 45% “algunos días durante el mes”. En relación a esta pregunta, los datos parecieran sugerir que los porcentajes, en general, son bastantes similares, pero considerando que el total de los encuestados varones representan solo a 9 alumnos y las mujeres 38, muchas veces un análisis detallado permite hacer inferencias más precisas.

Por otra parte, se les preguntó si al menos habían leído un libro durante este año, ya sea en formato papel o en formato digital, a lo que 87% de los estudiantes respondió que “sí” y 13% restante contestó que “no”.

Relacionada a esta pregunta, también se preguntó acerca de la frecuencia con que leen en la pantalla de PC, a lo que las estudiantes mujeres respondieron: 39% lee “algunos días de la semana”, 29% “diariamente” y 24% “algunos días durante el mes”. Por el contrario, 67% de los varones reportó leer “diariamente”, 22% lee “algunos días de la semana” y 11% lo hace “algunos días del mes”. Al analizar estos datos se puede apreciar que los estudiantes varones suelen leer más en formato digital que las mujeres.

ii. Por qué y dónde leemos:

También se les preguntó si les gustaba leer: 49% de las alumnas respondió que le gustaba “algo” y 61 % contestó que le gustaba “mucho”. Los varones reportaron que 44% lee “algo” y que 56 % lee “mucho”. En ambos grupos se observó que ningún alumno o alumna admitió que no le gusta leer. Se indagó también sobre sus motivos para no leer: dentro de las encuestadas, 50% admitió no leer por falta de tiempo, 11% expresó “no tener dinero” y 8% no especificó las razones; dentro de los encuestados, 22% manifestó no leer porque “no le interesa”, el mismo porcentaje no lee por “falta de tiempo”, 11% reveló no tener dinero y otro 11% no especificó los motivos para no leer. En ambos grupos se observó que hubo alumnos (tanto varones como mujeres) que no respondieron a esta pregunta, posiblemente estos se consideran lectores “fuertes” y por ello decidieron no contestar esta pregunta.

Asimismo, se les preguntó cuáles eran los principales motivos por los que era importante leer. Entre los motivos más significativos las alumnas mencionaron lo siguiente: 71% optó por la opción “porque me enseña a expresarme mejor”, 63% eligió “porque aprendo mucho”, 58% escogió “porque me hace más crítico”, el mismo porcentaje también seleccionó “porque me hace sentir bien” y 47% señaló que “le divierte”. Por su lado, 78% de los varones eligió “porque me enseña a expresarme mejor”, 56% señaló “porque aprendo mucho” y 56% optó por la opción “porque me hace más crítico”. Como se puede inferir, ambos grupos valoran más el uso funcional de la lectura, ya que las opciones más elegidas fueron “porque les enseña a expresarse mejor” y “porque aprenden mucho”. Sin embargo, los especialistas concuerdan que uno de los principales motivos por lo que es importante leer, especialmente la lectura de textos literarios, es porque nos ayuda a ser sujetos más críticos, nos ayuda a pensar en distintos escenarios para poder resolver problemas y porque nos divierte o nos hace sentir bien. Es paradójico que solo el grupo de las mujeres eligió en menor porcentaje estas opciones. Probablemente, esto se deba a la insistencia por parte de los docentes que les repetimos a nuestros alumnos que leer es importante solo por su aspecto académico y no por su encanto motivacional.

Más adelante en la encuesta, se les interrogó acerca de las causas que los motivan a leer. Es decir, esta pregunta se centraba en su relación personal con la lectura (no sus creencias en general, como en la pregunta anterior) y podían elegir entre varias opciones. Una de las razones más elegidas fue “para entretenerme” (84%), “porque me gusta” (68%) y “para aprender” (47%);

entre los varones las más escogidas fueron: “para entretenerme” (78%) y con igual porcentaje “porque me gusta” y “para aprender” (44%). Las menos votadas entre los alumnos de ambos géneros fueron “para completar trabajos de clase” y “porque me obligan”. Esto demuestra que, en general, los estudiantes tienen una buena relación con la lectura y una percepción muy positiva, al menos en lo personal.

iii. Representaciones sociales de la lectura y usos del tiempo libre

Se les preguntó a los alumnos si suelen leer en su tiempo libre. 61% de las estudiantes señaló que “a veces”, 39% detalló que “sí” y ninguno eligió “nunca”. Entre los varones, 67% admitió leer “a veces” en su tiempo libre, 22% reconoció que “nunca” y 11% mencionó que “sí” lee. Cuando se les preguntó por las razones de por qué deciden leer un libro en su tiempo libre, las mujeres respondieron: 63% indicó “porque les atrae el tema”, 42% “por recomendación de sus amigos”, 37% expresó que “porque los tengo en casa” y otro 37% eligió “porque me gusta el autor/a”. Por su parte, los varones incluyeron entre los motivos más comunes “por aburrimiento” (56%), “porque los tengo en casa” (44%), “porque me gusta el autor/a” (33%), “porque vi la película” (33%). El motivo menos elegidos fue “por recomendación de un profesor/a”, lo cual nos puede advertir sobre el papel de los docentes en su rol de promotores de lecturas.

También se les cuestionó a los alumnos si sus profesores de la Universidad les recomiendan libros para leer en inglés en su tiempo libre. 57% de los estudiantes dijo que “a veces” les recomiendan lecturas, 23% aseveró que “nunca” y solo 19% aseguró que “casi siempre” les recomiendan lecturas. Si bien la mayoría de los estudiantes contestaron que a veces les recomiendan lecturas, es preocupante que los profesores no aprovechen su rol de mediadores para recomendarles lecturas literarias en inglés a los alumnos interesantes; especialmente, a aquellos que están en desventaja y no han tenido contacto con el inglés más que en el colegio secundario, ya que se sabe que en la mayoría de los colegios secundarios el nivel es relativamente básico y no se leen textos literarios en Inglés. Muchos autores e investigadores en el campo de la literatura hablan sobre los beneficios de la lectura literaria, entre los que se pueden contar que: desarrolla el pensamiento crítico, ayuda a desarrollar la empatía y la tolerancia hacia lo desconocido, aumenta la capacidad para resolver problemas, entre otras cosas. Y es precisamente de estos beneficios de lo que estamos privando a nuestros alumnos si no les recomendamos lecturas, más aún si se considera que son los profesores los que tienen más lecturas en la segunda lengua que los alumnos.

Cuando se los indagó a los estudiantes si leen lo que les recomiendan sus profesores, 47% respondió que “no”, el mismo porcentaje expresó que “a veces” y solo 2% respondió que “sí” leen lo que les recomiendan sus profesores de la Universidad.

A la pregunta, ¿en qué momento del día prefieren leer? 77% manifestó a la noche, 40% expresó que prefiere a la siesta, 26% sostuvo que a la tarde y solo 6% afirmó que prefiere por la mañana. Con respecto al uso de la tecnología, la mayoría de los estudiantes respondió que leen en “ambos soportes” (70%), 28% reportó que solo “lee en papel” y 21% manifestó leer solo en “formato digital”. También se les preguntó acerca de los tipos de textos que leen en la computadora.

Entre las respuestas más seleccionadas, las mujeres respondieron: 76% la usa para consultar “Facebook”, 58% visita “Sitios Web”, 53% la usa con “Twitter” y 47% la usa para chequear su correo electrónico. Entre las respuestas más elegidas, los varones contestaron: 78% visita “Sitios Web”, 67% lo usa para consultar “Facebook”, 56% controla su “correo electrónico” usando la computadora y 33% lo utiliza para consultar “enciclopedias”.

iv. Factores que estimulan o inhiben la formación lectora

Se les preguntó a los encuestados si suelen terminar los libros que comienzan: 63% de las mujeres respondió que “siempre” y 34% contestó “algunas veces”; mientras que 56% de los varones respondió que “siempre”, 33% indicó que “algunas veces” y 11% mencionó que “nunca” termina los libros que empieza a leer. A continuación también se indagó sobre los motivos por los cuales no terminan los libros que comienzan a leer. Entre las razones más elegidas entre las mujeres, 26% eligió porque “se aburre” y 21% optó porque “es demasiado largo”; los varones, por su lado, eligieron las mismas razones, pero en distintos porcentajes: 33% señaló que no lo terminan “porque [son] demasiado largos” y 22% “porque se aburre”.

Además de preguntárseles a los alumnos por si leen o no en la computadora, se les interrogó sobre cuáles eran los principales motivos por los que leían en la pantalla de PC. Las razones más seleccionadas entre las mujeres fueron: 42% manifestó que “lo requiere su estudio”, 37% expresó que lo prefiere por “practicidad/rapidez”, 34% mencionó que lo hace “por gusto/placer” y 32% declaró que “la información solo se encontraba disponible en Internet”. Entre las razones más elegidas por los varones, 67% confesó utilizar la computadora por “practicidad/ rapidez”, el mismo porcentaje mencionó “para aprender cosas nuevas/mejorar mi cultura general”, 56% expresó que “lo requiere su estudio” y un porcentaje igual confesó que prefiere la computadora “por gusto/placer”. Sin embargo, cuando se les preguntó acerca de los motivos por los que no les gusta leer en la PC, los estudiantes varones no respondieron la pregunta, y entre las respuestas más elegidas por las alumnas, 39% manifestó que “no le gusta leer de la computadora”, 8% reportó que “no le interesan los textos que aparecen en la red” y el mismo porcentaje expresó que “no compra textos para leer en la computadora”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boiero, M. C.; Jure, M. G. ; Fernández, L. y Remondino, L. (2009). Lenguaje literario y científico para mejorar la lectocomprensión en inglés, *Contextos de Educación*, 11. Disponible en <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/vol11.html>
- Castedo, M.; Siro, A. y Molinari, M. (2005). *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Chambers, A. (2001, 2006). *Lecturas*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, B. (Comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Montes, G. (14 de junio de 2004). La escuela debe 'construir lectores'. *Revista Ñ*, 37,

Rapetti, M. y Vélez, G. (2011). Leer para aprender y aprender a leer en la universidad: entre lecturas estéticas y eferentes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(7) pp. 113-128. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/125>

APORTES DE TEXTOS MULTIMODALES EN CURSOS DE LECTO-COMPRENSIÓN ACADÉMICA EN L2 EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Ana María Otero

anamariaamandaotero@gmail.com

Patricia Insirillo

pinsirillo@yahoo.com.ar

Alicia Nerguizian

abnergui@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Resumen

La Cátedra de Inglés del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) considera esencial que los futuros graduados de esta casa de estudios puedan desarrollar estrategias de lectura y escucha en una lengua extranjera que les faciliten el acceso a información actualizada relacionada con sus áreas de estudio. Estas estrategias, además, los ayudarán a transformarse en aprendices autónomos, profesionales actualizados y pensadores críticos. En los cursos virtuales y presenciales de nivel medio que ofrece la cátedra se ha comenzado a incluir en su diseño el concepto de multimodalidad, entendiéndose esta como una práctica social y comunicativa. Partiendo desde la postura de Kress y van Leeuwen (1996, 2001), la cual afirma que la comunicación es inevitablemente multimodal y desde una concepción de alfabetización académica avanzada, que creemos indispensable desarrollar para fomentar que los estudiantes universitarios participen de las prácticas discursivas de sus diferentes disciplinas, hemos diseñado diferentes tareas que difieren de la aproximación tradicional monomodal de la comunicación y que incluyen las múltiples competencias necesarias en el procesamiento de la información presentada en textos multimodales.

El campus virtual de nuestra institución se convierte en un espacio ideal para poder favorecer el aprendizaje de la lectocomprensión en segunda lengua (L2) mediante la presentación de diversos materiales multimediales. Es así que creemos necesario reflexionar sobre el rol que los nuevos modos visuales tienen en los procesos de comprensión lectora y de escucha de textos académicos en lengua extranjera en este ámbito. El presente trabajo pretende comunicar una serie de experiencias llevadas a cabo en los cursos de lectocomprensión dictados a través del campus virtual de nuestra institución donde la inclusión de textos con diferentes modos de representación ha influido positivamente en los procesos de comprensión lectora y de escucha de textos académicos en Inglés.

Palabras clave: Lectocomprensión - Inglés como lengua extranjera – Multimodalidad - Textos académicos - Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Para abordar el tema que nos ha convocado en este simposio hemos elegido presentar nuestras últimas experiencias realizadas con textos multimodales en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) de la cátedra de lectocomprensión en Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Las reflexiones que vamos a compartir representan la propia visión de la cuestión y son el resultado de frecuentes cuestionamientos sobre nuestra experiencia en el campo de la enseñanza de lectocomprensión (L2), la constante renovación de los módulos y cuadernillos de la cátedra en base a nuestras prácticas áulicas y devolución de los alumnos, los resultados de nuestros proyectos de investigación y la incorporación de nuevas tecnologías para enriquecer las prácticas de lectura.

No intentan ser respuestas acabadas, más bien formulan preguntas y pretenden promover la reflexión conjunta, así como también proponer aportes que sirvan de punto de referencia para seguir en la búsqueda de nuevas estrategias que ofrezcan alternativas enriquecedoras a la enseñanza de la lectocomprensión en L2, en este caso en lo que hace al diseño de ejercitación y material.

Para ello vemos necesario, primero, presentar el modelo de lecto-comprensión desarrollado por la cátedra y luego ahondar en la reflexión de aspectos que tienen que ver con el marco conceptual que apoya nuestras experiencias con textos multimodales y que nos ayudan a contextualizar los conceptos fundamentales de la cátedra.

La Cátedra de Inglés del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA considera esencial que los futuros graduados de esta casa de estudios puedan desarrollar estrategias de lectura y escucha en una lengua extranjera que les faciliten el acceso a información actualizada relacionada con sus áreas de estudio. Estas estrategias, además intentan formar lectores autónomos, profesionales actualizados y pensadores críticos.

Esta Cátedra considera a la lectura como un proceso activo de reconocimiento, interpretación y reconstrucción del discurso escrito. Los estudiantes que poseen conocimientos de la lengua extranjera pueden acreditarlos por medio de un examen libre de lectocomprensión que rinden en la facultad o realizando un trámite administrativo si han aprobado exámenes internacionales B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y/o al nivel 3 de la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE).

Los estudiantes que desean cursar pueden hacerlo en el Programa de Inglés a Distancia o en los cursos regulares. En ambos casos deben aprobar tres niveles: elemental, intermedio y superior. Se recomienda que cursen en el Programa a Distancia a quienes posean conocimientos intermedios de la lengua meta o estén finalizando sus estudios. En cambio, a los cursos regulares dictados por el departamento asisten estudiantes que tienen conocimientos elementales o preintermedios de inglés y se espera que puedan acceder a la lectura de textos académicos auténticos de tipología expositiva/explicativa o argumentativa con temáticas afines a sus áreas de estudio o carrera al finalizar los tres niveles del Curso de Lectocomprensión en inglés. Dado el

limitado nivel de lengua meta, los alumnos gradualmente van adquiriendo estrategias de lectura que les permiten romper con la lectura lineal y acceder a los conceptos nucleares luego de haber aplicado criterios de selección y jerarquización (Spath Hirschmann, 2000).

En este marco, la comprensión es entendida como un proceso complejo en el que podemos distinguir distintos niveles. El modelo de niveles más aceptado en la actualidad es el del psicólogo cognitivo Walter Kintsch (1998), quien considera que el lector se enfrenta con la *superficie o estructura superficial del texto*, es decir, las palabras y oraciones que lo constituyen. Con esta información, elabora la *base del texto* que es la representación del significado del texto más las inferencias necesarias para construir una totalidad coherente. En la base del texto pueden distinguirse dos aspectos, la *microestructura*, que corresponde a la comprensión de cada uno de los segmentos del texto, y la *macroestructura*, que corresponde a su representación global, es decir, que el lector realiza una selección de los elementos de mayor importancia conceptual. Existe otro nivel que Kintsch (1998) denomina el *modelo de situación* en el cual la información proporcionada por el texto se integra con los conocimientos previos del lector. La relación entre los niveles no es necesariamente consecutiva, es decir no siempre se materializan según la secuencia descripta (Silvestri, 2004).

La representación mental o esquema del lector (Rumelhart, 1994) se activa cuando reconoce palabras o conceptos durante el escaneo del texto o lectura global realizado en la etapa de anticipación o de prelectura. En esta etapa que llamamos *anticipación*, el conocimiento previo tiene un rol fundamental ya que su activación le permite al lector comenzar a integrar la información nueva con la que ya poseía. El resultado es la construcción de una red de conceptos que configura un esbozo de la idea principal del texto lo que le permite al lector elaborar hipótesis que confirman o rechazan posteriormente, a través de una lectura proposicional en la etapa de *verificación*. Durante la etapa de prelectura, el lector también reconoce la estructura del tipo de texto que debe abordar.

Luego de la lectura del texto en inglés, los estudiantes realizan diversas tareas en español, para demostrar su comprensión. En la etapa de verificación, las tareas están relacionadas con el macro y el microprocesamiento: conceptualización de párrafos, búsqueda de información textual explícita, definición de conceptos, parafraseo de ideas relacionadas por conectores, reconocimiento de formas de modalidad, reconocimiento de relaciones lógicas que establecen algunos conectores, reconocimiento de léxico académico y de pseudonegativos, entre otras.

En la última etapa, denominada *internalización*, las tareas requeridas son la redacción de la idea principal del texto en una sola oración en el Nivel Inicial y la construcción de la macroestructura del texto por medio de una red conceptual en el Nivel Superior. La idea central es utilizada como uno de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora, ya que la misma implica una elaboración conceptual que denota jerarquización de información y relación entre conceptos relevantes presentes en la macroestructura del texto. Definimos *idea principal o central* a la síntesis lograda a través de la redacción de una oración relativamente breve que incluya la información más importante presentada en el texto y excluye lo redundante o trivial (Stevens, 1991). Su redacción requiere la expresión de la relación entre los conceptos detectados como

más importantes en una oración coherente desde el punto de vista composicional y semántico que se ajuste a la información presente en el texto leído. Por lo general, esta tarea demanda la formulación de una oración compleja con un adecuado uso de conectores para reflejar una correcta cohesión y relación de conceptos que respete la expresada por el autor en el texto fuente. Es así que esta tarea implica un grado de comprensión global, macroestructural del texto fuente que posibilite que el alumno pueda distinguir las ideas principales del mismo y la relación existente entre estas.

La organización de una red de los conceptos y subconceptos de un texto, objetivo del nivel superior, implica la ubicación jerárquica de los elementos y la abstracción de las macroestructuras y las superestructuras. Esta tarea de reformulación, exige también una reorganización mental de la información adquirida hasta ese momento. El lector con experiencia en la lectura de textos académicos logrará conceptualizar, abstraer e inferir nuevos conceptos y categorías de manera que los conocimientos adquiridos a partir de la lectura puedan incorporarse a la red de conocimientos propios y se realicen las reestructuraciones necesarias.

En la actualidad las clases de los cursos presenciales se complementan con secuencias didácticas que articulan la lectura y la escucha académica en forma progresiva y contextualizada. Esta metodología se denomina *bimodalidad* (Cambourne, 1981, cómo se citó en Murphy, 1996). La evidencia bibliográfica sobre la relación entre la lectura y la escucha demuestra cómo la escucha de un idioma ayuda a adquirir un mayor sentido del ritmo, lo que a su vez ayuda a los alumnos a detectar grupos de significado con sentido, en vez de adoptar una estrategia de lectura lineal (Bamford citado por Brown, 2008). Debido a que los lectores con poco conocimiento del inglés como lengua extranjera tienden a dividir a las oraciones en partes pequeñas e incoherentes mientras leen, realizar actividades en las que se lee en voz alta en las etapas iniciales del aprendizaje ayuda a presentar grupos semánticos más grandes, lo que a su vez lleva a una mejor comprensión. Otros estudios de Kuhn y Stahl (citado en Ericson, 2004) relacionados con esta temática, también observaron que el enfoque que combina lectura y escucha tiene como resultado mejoras significativas en la comprensión lectora de lectores adultos. Las secuencias didácticas implementadas en los cursos son el producto de resultados obtenidos en nuestros trabajos de investigación que se abocaron a estudiar la relación establecida entre ambas habilidades receptoras.

DESARROLLO

Reconociendo que en el presente de la educación superior ya no es suficiente estar alfabetizado en la lectura de textos escritos y que hoy existen múltiples lenguajes que implican nuevas formas de alfabetización académica avanzada, nos abocamos a explorar la manera de adaptar nuestras tareas a los nuevos lenguajes y modos de leer de las nuevas generaciones de estudiantes pertenecientes a “la generación multimedia”, no solo por la oferta mediática que disponen, sino por el “uso en simultáneo” que ejercen de ella (Morduchowicz, 2008). Nos preguntamos, entonces, ¿De qué manera pueden los textos multimodales fomentar y apoyar la adquisición de estrategias de lectura académica en L2?

En los cursos a distancia y presenciales de nivel medio que ofrece la cátedra se ha comenzado a incluir en su diseño el concepto de multimodalidad. Partiendo desde la postura de Kress y van Leeuwen (2001), la cual afirma que la comunicación es inevitablemente multimodal, hemos diseñado diferentes tareas que complementan la aproximación tradicional monomodal de la comunicación y que incluyen las múltiples competencias necesarias en el procesamiento de la información presentada en textos multimodales.

Definiremos al texto multimodal como aquel que combina e integra uno o más modos de representación, a saber: lingüísticos, visuales, auditivos, gestuales o espaciales. Estos modos son distintos recursos semióticos que permiten que el significado se construya a través de uno de ellos de forma separada o de la integración de varios de manera simultánea. La imagen juega un papel fundamental en la comunicación multimodal debido a su capacidad para captar la atención (Kress y van Leeuwen, 2006; Kress, 2010; Unsworth, 2010).

Si bien los estudiantes están acostumbrados a trabajar con una aproximación tradicional monomodal de la comunicación a través de las guías con tareas específicas y la lectura de textos académicos escritos afines a su campo disciplinar, estas prácticas han podido dinamizarse al incluir y compartir videos, organizadores gráficos, animaciones e imágenes, lo que habilita un camino ampliado hacia el aprendizaje de estrategias de lectura académica en L2. Queremos resaltar que la integración de textos multimodales se realiza de forma paulatina y contextualizada para fomentar la participación interactiva de los alumnos en los foros virtuales diseñados para cada texto. Así, la inclusión de textos multimodales nos ha permitido agregar tareas que crean flujos de comunicación grupales asincrónicos que comunican a los estudiantes entre sí y permiten romper el aislamiento semanal que se genera con una clase por semana en los grupos presenciales. El campus virtual de nuestra institución se convierte en un espacio ideal para favorecer el aprendizaje de estrategias de lecto-comprensión en L2 mediante la presentación de diversos materiales multimediales tanto en los cursos presenciales como en los de la modalidad a distancia.

Siguiendo el principio de sobrecarga cognitiva (Mayer, 2001) tratamos de evitar la utilización de demasiado material o una proporción desequilibrada entre materiales. Creemos, además que es importante que los estudiantes economicen esfuerzos al seleccionar qué tipo de información extraerán de cada texto.

A modo de ejemplo, queremos describir la manera en que se ensamblan distintos modos textuales en uno de los textos propuestos en el primer módulo del nivel medio a distancia.

El texto de base es el video de la charla TED de Ken Robinson, *Changing Education Paradigms*, acompañada por la facilitación gráfica de la presentación. La propuesta para los alumnos es escuchar la presentación de Sir Ken Robinson, al mismo tiempo que observan la facilitación gráfica de la charla. Se les pide entonces, que escriban un listado de palabras o frases claves que les permitan luego reconstruir el texto. A los modos aural y visual mencionados, los complementamos luego con tareas de lectura de un texto escrito publicado en la Association of Psychological Science que versa sobre el pensamiento divergente, propuesta final de la presentación de Ken Robinson y su importancia para el estudiante universitario. De esta manera,

además de la definición del concepto de divergencia, los estudiantes leen acerca de la relevancia del mismo para un estudiante de grado.

En la misma línea de trabajo, en los cursos presenciales se decidió realizar una experiencia piloto y complementar las tareas de 4 textos escritos de la *Guía de Lectura Estratégica de Textos Académicos en Inglés* (Otero y Insirillo, 2010) con textos multimodales en el campus. Después de trabajar en clase con los textos escritos, los estudiantes fueron instruidos para completar una serie de tareas en el aula virtual.

El texto escrito utilizado en primer lugar versa sobre la organización de párrafos en artículos académicos y de cómo encontrar las ideas principales en los mismos. El video que se presenta luego en el aula virtual ejemplifica esas ideas. Así, el input fonológico y visual de las palabras que aparecen en el video ayuda a lograr una lectura más proposicional y a jerarquizar los conceptos principales del texto en idea principal, subideas y material de soporte para poder reformular el texto escrito. Las producciones de los alumnos son compartidas en un foro donde todos pueden leer y comentar lo expresado por sus pares.

El segundo ejemplo está basado en un fragmento de un texto sobre políticas educativas bilingües en México entre los años 1950 - 1970. Después de trabajar colaborativamente en las etapas de anticipación, verificación e internalización, los estudiantes debieron escribir sus ideas principales en el foro correspondiente para ello. Seguidamente y a modo de tarea, se los invitó a que vean un videoclip de *Cambridge University Press* donde dos profesores, los doctores Mehisto, Marsh y Frigols (2008), exponen los beneficios del bilingüismo. Luego debieron participar en un foro y responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los beneficios que presenta la educación bilingüe según los doctores Mehisto, Marsh y Frigols?
2. ¿Son los mismos beneficios expresados en el texto escrito que trabajamos en clase? Justifiquen sus respuestas, con las ideas expresadas en el video.

El objetivo principal de esta tarea fue tratar que a través del input de los modos visual, fonológico y gestual los alumnos puedan integrar información nueva a la red de significados construida a partir del texto escrito.

En tercer lugar, se trabajó con el texto sobre la dimensión moral de la estética japonesa. El mismo fue complementado con una serie de fotografías que representan expresiones artísticas de la estética japonesa que se describen en el texto escrito. Dichas fotografías ponen de manifiesto el concepto de Kress y van Leeuwen (2006) de la gramática visual, es decir, el valor de la información: el lugar en que se colocan los elementos, por ejemplo, de izquierda a derecha, de arriba abajo o del centro a los márgenes, puede añadirles un valor determinado; su prominencia: utilización de planos, diferentes tamaños, contraste de colores o la nitidez; y los marcos: la presencia o ausencia de marcos que conectan o desconectan elementos significando que van o que no van unidos. Al leer las imágenes los estudiantes pudieron tener una mejor y más acabada comprensión de los conceptos del texto trabajado en clase: diseño de jardines, los arreglos florales (ikebana),

la composición del haiku, y arreglos y diseños culinarios y de envoltorio, típicos de la cultura japonesa. En este caso vemos cómo las fotografías sirvieron de apoyo en la construcción de significados del texto escrito, aportando detalles, conceptos e ideas en forma visual.

Por último, y con el objetivo de que los estudiantes utilicen la información que se presenta en un del texto escrito para poder analizar, identificar y construir significados desplegados en un video, se trabajó con un texto del área de bibliotecología. En este se presentan estereotipos negativos de los bibliotecarios, su relación con los medios masivos de comunicación y la influencia que estos conllevan hacia las percepciones públicas. El texto que acompaña en el campus es un extracto de la película *La Momia* (1999), donde la protagonista femenina es una bibliotecaria.

Una vez que se trabajó con el texto escrito se les pidió a los estudiantes que analizaran escenas de la película a la luz de los conceptos e ideas presentados en el texto. Luego debían participar en un foro y debatir si los estereotipos y representaciones públicas descritas anteriormente se ajustaban a las representadas en el video.

Para obtener una idea más acabada sobre el impacto de los cambios realizados es que se realizó una encuesta con preguntas de carácter metacognitivo y así indagar cómo los estudiantes percibían la inclusión de textos multimodales en las clases y qué competencias creían ellos que estaban adquiriendo. Consideramos que las reflexiones metacognitivas constituyen un método adecuado de recolección de datos ya que nos ofrecen información sobre lo que opinan los estudiantes sobre un tema determinado y señala cómo perciben su aprendizaje de estrategias de lectura en L2.

Las siguientes reflexiones son un ejemplo del tipo de comentarios, tanto en los foros como en los ensayos sumativos que se realizan al final de cada cursada presencial.

Al principio odiaba profundamente hacer las actividades porque, además de la disciplina monástica que hay que tener para sentarse a trabajar en un curso de estas características, nunca había usado un método similar y me costaba mucho usar sus estrategias y propuestas.

La verdad ahora estoy muy contento por haber empezado esta modalidad, me he dado cuenta que el método te ayuda a leer en cualquier idioma y más aún en el propio español, sobre todo para saber cómo tomar en tus manos un artículo y mirarlo y apreciarlo con cierta justicia y ecuanimidad académica. Muy feliz entonces y con ganas de seguir trabajando.

La diferencia principal que encontré entre el Módulo 4 y los anteriores es la extensión de los textos. También noté que hay menos cantidad de ejercicios por cada texto leído. Siento que, de alguna manera, estamos yendo hacia una lectura más autónoma, donde cada uno utilice estrategias que se haya ido apropiando a lo largo de los textos.

Pienso que sería bueno sumar herramientas como traductores virtuales y que la comprensión de los textos requieran una apropiación crítica de los contenidos. Me pasó con los textos y con el video sobre educación que, además de reproducir lo que planteaban los autores, tenía ganas de discutir o problematizar lo que estaban planteando.

Al principio el trabajo sobre los textos me resultó difícil, quizás porque no manejaba los temas abordados, lo que me dificultó la comprensión de su contenido. Sin embargo, a medida que avanzaba con los textos los problemas de comprensión se hicieron menos persistentes. Los bonus track me fueron de gran utilidad para contextualizar las problemáticas abordadas. Me pareció interesante la introducción del video ya que me permitió “entrenar” la escucha y superar mis propias expectativas ya que pude captar mucho más de lo que imaginaba que podría hacer.

Me gusto el último ejercicio porque nunca está mal plantearse un nuevo desafío. En general el primer módulo me fue muy asimilable (no me hago ilusiones pues es el primero de todo el nivel!).

Creo, a pesar de las grandes limitaciones con el idioma que no niego, haber entendido la idea general. Para esta instancia me parece un ejercicio alcanzable. Es más, propongo que en un tercer nivel se podría por ejemplo poner algún extracto de documental o entrevista (siempre acompañado de gráficos o imágenes que ayuden a comprender) para ampliar la experiencia en distintos materiales.

Me parecen ejercicios muy variados y dinámicos, en el primer nivel estaban enfocados a aprender la estrategia sobre textos académicos, aquí nos dan distintos modos de acceder a diferentes portadores de textos. (noticias, videos, textos académicos, etc.) Es otro paso que se puede hacer sobre la base del primero.

El módulo 4 me pareció muy interesante, diferente a lo que hemos visto en el Nivel Inicial ya que se incluyeron medios audiovisuales (como el video para el [texto 4](#), el uso de links para los bonus track, como en el [texto 1](#), la misma instancia del bonus track que permite contextualizar mejor sobre el texto que vemos, el uso de una nueva estrategia de lectura (la conceptualización del párrafo), entre otras cosas. Esto permite abrir el panorama a otras formas de trabajar con el idioma, ya que a la tradicional visual se le agrega la auditiva.

El cuento corto “My Son, the Fanatic” aparece mencionado porque la historia allí narrada sirve para intentar comprender cómo cuatro jóvenes de familias paquistaníes nacidos en Inglaterra se pueden convertir en atacantes suicidas. En español solemos usar la frase “la ficción supera la realidad”, y este es el caso.

No tenía conocimiento previo sobre la temática del texto, ni Salman Rushdie. Vi el video del Bonus Track y me ayudó, no solo a recordar y contextualizar la magnitud de la tragedia, también a reflexionar sobre el trasfondo que expone el cuento “Mi hijo, el fanático”.

CONCLUSIONES

Los estudiantes universitarios, como usuarios de las nuevas tecnologías, acceden a información a través de diversos canales de comunicación y en el contexto particular de los estudiantes que cursan lectocomprensión en la Facultad de Filosofía y Letras con un umbral bajo de conocimiento de la lengua meta, la combinación de los distintos modos de representación de significados, ayuda a la construcción del conocimiento, mejorar la comprensión lectora en L2 y a desarrollar

un pensamiento crítico y contextualizado. Además, alienta al alumno a tomar decisiones acerca de qué información sería relevante buscar y en qué momento de la lectura hacerlo, de esta manera estaríamos más cerca del objetivo de lograr lectores más autónomos en el proceso de construcción de significado. Vemos también cómo los foros fomentaron el trabajo colaborativo dentro de una pedagogía de carácter socioconstructivista, de construcción compartida de conocimiento a través de procesos de colaboración e interacción entre profesor, alumnos y contenidos.

En cuanto a la labor docente, la formación continua, el cuestionamiento de las prácticas y el pensar en cambios metodológicos para enriquecer la lectura y escucha estratégica de textos académicos en inglés deben ser los pilares en los cuales basar el logro de los objetivos propuestos por la cátedra. Sumar, ampliar, diversificar, combinar canales, lenguajes, modos semióticos, de modo de ofrecer al estudiante el apoyo para que pueda procesar, organizar e integrar la información a su conocimiento previo y a sus estructuras cognitivas es la premisa que guía nuestras decisiones al momento de diseñar ejercitación y planificar las clases en los cursos a distancia como en los presenciales.

En la actualidad, estamos trabajando para optimizar la participación en foros, explorando el tipo de preguntas, de consignas que más incentivan la participación del alumno para dar su opinión acerca de las temáticas leídas, las estrategias y tareas propuestas, la interacción con compañeros y el trabajo colaborativo .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, R. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2).
- Ericson, N. (2004). *ESL Secondary Students Reading-While Listening*. Improving Academic Reading Comprehension with recorded texts.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a Paradigm for Cognition*. C.U.P.
- Kress, G. & van Leeuwe , T. (1996) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*.New York: Routlrdge
- Kress, G., van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres: Routledge.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehisto, P.;Marsh, D. & Frigols , M.(2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Murphy, J. (1996). Integrating Listening and Reading Instruction in EAP Programs. *English for Specific Purposes*. Volume 15, 2 , 105-120.

- Otero, A.; Insirillo, P. (2010). *Guía de Lectura Estratégica de Textos Académicos en Inglés*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Rumelhart, D. (1994). Toward an Interactive Model of Reading. En R. Ruddell; M. Ruddell y H. Singer, H. (ed), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Robinson,, K. Disponible en https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms
- Spath Hirschmann, S. (2000). *Modelo de Adquisición de una Lengua Extranjera a través de las Competencias Receptivas*. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Mar del Plata.
- Silvestri, A. (2004). La comprensión del texto escrito. En M. Alvarado, M. (coord.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Stevens, R. et al. (1991). The Effects of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main Idea Identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16.
- Unsworth, L. (2010). Resourcing Multimodal Literacy Pedagogy. Toward a Description of the Meaning-Making Resources of Language-Image Interaction. En T. Locke (ed.), *Beyond the Grammar Wars*, 276-293. Londres: Routledge.

MESA VIII

LOS APORTES DE LAS NEUROCIENCIAS

PROCESOS DE DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

Ana Inés Lizondo

486



PROCESOS DE DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

Ana Inés Lizondo

Universidad Nacional de Tucumán

Instituto de Estudios Superiores Santa María

aniliz@yahoo.com.ar

Resumen

El propósito de este trabajo es, partiendo de la premisa de que siempre es necesario evaluar para poder intervenir de manera exitosa, exponer un análisis acerca de hasta qué punto dicha evaluación se realiza en el caso de las habilidades de comprensión lectora de estudiantes de la escuela actual. Se parte de la hipótesis de que en el último año de la escuela secundaria se trabaja la comprensión textual de manera intuitiva, con escasa planificación y sin bases epistemológicas claras. Ello se debería en alguna medida a un desconocimiento por parte del docente acerca de cuáles son los procesos que se ponen en marcha en la mente del comprendedor y acerca de cómo construye significado. Pero principalmente a un desconocimiento acerca de la existencia de instrumentos efectivos de evaluación diagnóstica en el área. A partir de entrevistas a docentes y alumnos del nivel, se realiza un análisis cuantitativo acerca de la presencia o ausencia de dichas pruebas diagnósticas, y un análisis cualitativo de estas. En este último caso se atiende a un aspecto determinado: el conocimiento de mundo de los sujetos, su contexto social y su variedad lingüística en relación con su rol en la comprensión de textos. El grupo de análisis pertenece a la comunidad de docentes y estudiantes del último año de la escuela secundaria de un pueblo del interior de Catamarca con características culturales particulares: Santa María, en la región de los Valles Calchaquíes. Finalmente, se propone espacios de convergencia entre las neurociencias y la sociolingüística. Se analiza cómo una actividad cultural y social, como la comprensión lectora, debe ser *enseñada* teniendo en cuenta punto de partida y contexto, para generar mayores oportunidades educativas.

Palabras clave: Evaluación diagnóstica - Comprensión Lectora - Escuela Secundaria - Contextos

INTRODUCCIÓN

En un análisis de tres variables cognitivas: memoria operativa, comprensión y pensamiento, García Madruga y Fernández Corte (2008) concluyen que la variable central en cuanto a la relación entre estas y el rendimiento académico es la comprensión lectora. No puede pensarse una mejora de la educación secundaria si no se pone el acento en el desarrollo de esta habilidad. En última instancia, su desarrollo es fundamental para contribuir a la construcción de sujetos sociales: activos y autónomos como ciudadanos.

Pero no puede abordarse la comprensión lectora desde un solo frente. Necesariamente son múltiples las entradas. Cabe preguntarse aquí cuán fructífero puede ser el enfoque cognitivo para trabajar los procesos de comprensión textual. Si la comprensión implica habilidades particulares, diferentes de las implicadas en la producción, ¿cuáles son estas?

Comprender un texto implica generar una representación mental, un modelo de situación sobre lo que el texto trata. Si producir un texto implica partir de una intención que hay que plasmar, comprender un texto implica hallar esa intención. (Y quizá por ser ajena esto es más complicado). El pensamiento implica siempre una manipulación mental, interna, de la información a través de representaciones; comprender un texto significa repensarlo y compartir significados con el autor. Sin embargo, pensarlo implica generalmente más que comprender, implica una actividad consciente encaminada a manipular, integrar o comparar representaciones, así como a inferir conclusiones (García-Madruga y Fernández Corte, 2008).

Por otra parte, convenimos que la lectura y la escritura son culturales. Si esto es así, pues entonces son habilidades que deben ser enseñadas. En este sentido, variables cognitivas como la comprensión lectora y el razonamiento “tienen un componente educativo más relevante ya que son más claramente fruto del aprendizaje escolar y permiten también una intervención educativa más fácil y eficaz” (García Madruga y Fernández Corte, 2008). En rigor de verdad se generan situaciones que propicien el desarrollo de la comprensión lectora. Se crean las condiciones para su entrenamiento (Cartoceti, Abusamra, De Beni, Cornoldi, 2016) y el docente debe ser mediador.

En el nivel escrito, la primera entrada a los sentidos se da a través de los grafemas. Pero la decodificación es solo el primer paso. Los múltiples y muy complejos procesos posteriores surgen del diálogo entre la información de superficie y la información del comprendedor.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos con “información del comprendedor”? En caso de que tengamos clara esta categoría, convendremos en que las “informaciones de los comprendedores” son tan diversas a lo largo y a lo ancho del país, cualitativa y cuantitativamente hablando, que resulta al menos cuestionable el hecho de que se pueda llegar a niveles equitativos de aprendizaje en la escuela argentina.

Uno de los aspectos que parecen ser decisivos en la conformación del “corpus” de información del comprendedor es el contexto. Está fuera de discusión el hecho que a menudo uno lee por claves contextuales. ¿Pero hasta qué punto se da esto, y en qué sentido? El conocimiento que el lector tenga del mundo se aplica aunque no se quiera. La coherencia está dada por la

consistencia de los elementos del texto en la mente de los comprendedores, lo cual es resultado de la integración del contenido del texto con el conocimiento del mundo. Ahora, ¿de qué mundo estamos hablando? Podemos preguntarnos si todos los mundos son iguales. O si se producen los textos desde ciertos mundos e ingresan a escuelas de otros mundos. Entonces, la tensión es inevitable para un sujeto que vive entre cerros, alejado de centros urbanos “que son centros de decisión-, participando de prácticas sociales absolutamente diferentes de las legitimadas. Y la representación del referente que construye el lector puede disociarse de la representación del propio texto, si un modelo de situación guarda más parecido con nuestra experiencia de una situación que con el propio texto.

Dejando de lado las condiciones familiares, sociales, económicas de los sujetos, frente a las cuales la escuela no tiene “no puede tener- demasiada incidencia (a veces ni las conoce), cuando hablamos de niños y jóvenes de nuestro país, nos referimos a una enorme diversidad de sujetos y de contextos. Y hay una enorme distancia con las comunidades de estudiantes de las ciudades del interior del país. A ello hay que añadirle, como una realidad más diversa aún, el “interior del interior”.

Nos referimos aquí a las comunidades de los Valles Calchaquíes, región ubicada en la intersección de tres provincias: Salta, Catamarca y Tucumán, que incluye una serie de valles (Santa María, Amaicha, Colalao del Valle, Cafayate, Tafí del Valle, etc.), todos ellos ligados por una historia común marcada por la lucha aborígen en contra de la conquista, por un sustrato cultural común y por elementos lingüísticos muy particulares en su sintaxis, morfología y léxico, en gran medida derivados del quechua.

Estudios serios acerca de los procesos de comprensión textual de estudiantes de esta zona, tanto diagnósticos como de intervención, no se han hecho, más que las pruebas nacionales de carácter único para todo el país (que además se aplicaron de manera aleatoria hasta el momento). Valdría la pena realizar estudios específicos a estudiantes de estas regiones tan alejadas de los centros, con instrumentos de evaluación formulados específicamente para ellos.

Ferreres, Abusamra, Casajús y China (2011) se refieren a *oportunidades educativas* como las condiciones socio-económico-culturales y la calidad de la enseñanza y admiten el efecto que tienen estas sobre los resultados de cualquier proceso de aprendizaje escolar. Es conocido, señalan, que las condiciones socio-económico-culturales y familiares en que se desenvuelve cada niño, así como la calidad de la enseñanza formal y no formal que recibe, ejercen una fuerte influencia sobre los resultados de cualquier proceso de aprendizaje escolar.

En relación con los resultados de estos estudios, se sorprenden cuando admiten que “aunque esperadas, las diferencias encontradas son de una magnitud que sugieren la existencia de un grado tal de segmentación de las condiciones en que se desarrolla la educación que pone en cuestión el papel de la escuela actual en la promoción de la igualdad de oportunidades”. A estas alturas, aunque necesaria, casi una verdad de Perogrullo.

En este marco, queremos referirnos a las evaluaciones diagnósticas. Puede pensarse en dos o tres incuestionables en principio, acerca de los procesos de diagnóstico:

- 1- que son necesarios. Parece no haber discusión acerca del hecho de que para intervenir eficazmente debe haber evaluación previa;
- 2- que existen constantes. Algunos procesos cognitivos aparecen como inevitables y propios de cualquier sujeto sin lesión cerebral, en circunstancias normales;
- 3- que existen variables. No todos los sujetos comprenden del mismo modo.

En relación con el primer punto, Ferreres et al. (2011) señala la necesidad de desarrollar pruebas de *screening* breves, que puedan ser aplicadas colectivamente y permitan evaluar la habilidad lectora de manera global y económica. Señalan que en educación, “un instrumento de esta naturaleza facilita la evaluación de los progresos en lectura, los estudios comparativos y la detección de sujetos en riesgo que pudieran requerir más entrenamiento y atención docente”.

Este equipo ha trabajado en torno a las pruebas TECLE, que buscan incluir en una única medida, denominada *eficacia lectora*, los principales parámetros que la controlan: precisión y velocidad en la codificación, comprensión del significado de la oración y administración de los recursos cognitivos, sin intentar un análisis diferenciado de estos procesos. Una objeción que podría plantearse a este tipo de pruebas aparece implícita en esta misma definición: ¿qué es la *eficacia lectora*?, ¿puede esta encerrarse en una única medida? Y además, ¿son los mencionados los principales parámetros que la controlan? En principio, admitiremos estas categorías como herramientas operativas.

Metodología

Participantes

Se realizó en el mes de agosto una evaluación diagnóstica de siete puntos en dos cursos del nivel secundario: un quinto año y un sexto año. La selección respondió a dos criterios básicamente. Por una parte, el nivel. Se pretendió analizar la situación de alumnos que ya procesan tareas complejas. Sin embargo, se entiende que con la edad aumenta la eficacia con la que el sujeto realiza las operaciones mentales, lo que supone una liberación de recursos que pueden destinarse a otras operaciones (García Madruga y Fernández Corte, 2008). Desde esta perspectiva, el evidente incremento con la edad en las habilidades de comprensión lectora se debería principalmente a la automatización de los procesos superficiales de decodificación de las palabras y reconocimiento léxico, con la consiguiente liberación de recursos que serían asignados a la comprensión semántica, así como a la adquisición de diversas estrategias y mejora en el control metacognitivo que la comprensión lectora requiere.

El segundo criterio se refiere a la enseñanza de la comprensión textual en la escuela. El primer grupo declara no haber trabajado de manera específica la comprensión textual durante el ciclo anterior (solo trabajó la escritura de textos argumentativos). Esto se corrobora a partir del análisis de sus carpetas de trabajo, en las que no aparecen textos para la comprensión ni ninguna tarea diseñada para ese fin. El segundo grupo trabajó efectivamente la comprensión durante el ciclo anterior, pero de manera global: siempre un conjunto de ejercicios de diferente índole apuntaba al análisis de un texto dado. Es decir, no se discriminan procesos ni se atiende

de manera intensiva a uno u otro proceso. Esto se corrobora de diversas maneras: las carpetas de trabajo incluyen varios textos expositivos con guías de análisis, se observa la corrección de estas (realizadas por los mismos estudiantes) y los exámenes finales escritos para estos alumnos consisten básicamente en ejercicios del mismo tipo. Además, la profesora que tomó la prueba de diagnóstico es la misma que estuvo a cargo del curso en el ciclo anterior y confirma lo ya señalado. El objetivo aquí es analizar resultados en un grupo que trabajó la comprensión textual durante el ciclo inmediato anterior y uno que no lo hizo. Esto, dejando de lado algunas variables. Fundamentalmente, el hecho de que esta situación no excluye la posibilidad de que ambos grupos hayan trabajado la comprensión de manera sistemática durante ciclos anteriores. No parece que así haya sido, pero esta puede tomarse como una apreciación subjetiva, pues no se analizaron otras herramientas que lo demuestren. Por otra parte, como estudio comparativo tendría muchas limitaciones por la acotada muestra y porque difiere mucho un grupo del otro en cuanto a cantidad de alumnos.

Objetivos

Son tres los objetivos del trabajo: 1)visualizar habilidades de comprensión en dos grupos de la última etapa de la escuela secundaria con un año de diferencia; 2)visualizar habilidades de comprensión en un grupo que no trabajó sistemáticamente la comprensión textual durante el año anterior y otro que sí lo hizo; 3)visualizar resultados obtenidos por una escuela de los Valles Calchaquíes en el área de comprensión textual, en los dos últimos años de secundaria, teniendo en cuenta que la enseñanza de esta habilidad aparece siempre como prioritaria.

Grupos experimentales

Se trabajó con un grupo de quinto año (16-17 años) de la escuela secundaria de la orientación *Ciencias Naturales*, de 24 alumnos, de los cuales 21 estaban presentes. El otro grupo era un sexto año (17-18 años) de *Economía y Organización*, de 12 alumnos, de los cuales 11 estaban presentes.

Procedimiento

Se les dijo a los alumnos que se les iba a tomar una prueba de comprensión cuyo objetivo era simplemente realizar un diagnóstico, para que ellos conocieran en qué situación estaban, y también el profesor. Se aclaró que la prueba no tendría nota. No se realizó otra aclaración. Se les dio media hora para hacer los ejercicios, pensando en que trabajaran cómodamente, sin presiones. A medida que fueron entregando se fue computando el tiempo de resolución, y cuando transcurrió la media hora se solicitó la entrega a quienes aún trabajaban.

La prueba tenía nueve ejercicios diseñados por el equipo de Valeria Abusamra, del Programa Leer para Comprender, facilitado durante el curso de posgrado "Procesos de comprensión textual. Un enfoque cognitivo", dictado por Valeria Abusamra en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) (junio de 2016) para el Doctorado en Letras. El test completo consiste en una prueba exhaustiva, a diferencia de los *screenings*, que incluye doce aspectos involucrados en los procesos de comprensión. En este caso lo utilizamos segmentado,

con ejercicios tomados de los libros de actividades *Leer para Comprender I y II* (Abusamra et al. 2011 y 2014). Los nueve ejercicios evaluaban habilidades diferentes, todas estas vinculadas con los procesos involucrados en la comprensión textual, de acuerdo con el modelo multicomponencial de Abusamra et al. (2010).

En el caso de estas pruebas no se pretendió evaluar los procesos de comprensión en sí sino los resultados: no se midió qué sucede en las mentes de los estudiantes mientras están leyendo. Sin embargo nos permitimos hacer algunas observaciones de carácter cualitativo en torno a las razones por las que se pueda estar llegando a ciertos resultados.

Hay que señalar un aspecto fundamental: algunos ejercicios estaban pensados por el equipo de Abusamra et al. (2010) para 1ro., 2do. y 3er. año de la escuela secundaria. Esto está explicitado en el libro de actividades del que fueron tomados. Otros ejercicios pertenecen al libro de actividades preparado en 2011, que no aclara edad de destinatarios, pero el nivel de complejidad es similar. Es decir que se aplicaron ejercicios pensados para el primer ciclo de la escuela secundaria, en el ciclo orientado. La evaluación es entonces supuestamente sencilla.

Tabla 1

Mediciones

Ejercicio	Respuestas correctas (en número de alumnos y porcentajes)		
	Grupo 1 (21 alumnos)	Grupo 2 (11 alumnos)	Observaciones
1.Sintaxis;inferencias	15 (71,4%)	9 (81,8%)	
2. Jerarquización	A- 7 (33,3%) B- 6 (28,6%)	A- 5 (45,45%) B- 5 (45,45%)	Se discriminan resultados (dos ejercicios).
3.Modelos mentales. Espacialidad.	A- 0 (0%) B- 7 (33,3%) C- 6 (28,6%)	A- 2 (18%) B- 6 (54,5%) C- 6 (54,5%)	Aquí se podría establecer gradualidad. Hay respuestas más o menos acertadas.
4.Modelos mentales.	17 (80,95%)	8 (72,7%)	
5. Incongruencias. Léxico	A- 1 (4,76%) B- 10 (47,6%)	A- 1 (9%) B- 6 (54,5%)	Se discriminan los resultados de los dos ejercicios.
6. Hechos. Jerarquización.	11 (52,4%)	10 (90,9%)	
7.Estructuras sintácticas	14 (66,6%)	10 (90,9%)	Se tomaron los tres ejercicios como un todo.
8. Composición del personaje. Inferencias.	9 (42,85%)	7 (63,6%)	Se tomaron los seis ejercicios como un todo.
9. Inferencias	12 (57,1%)	6 (54,5%)	

Fuente: elaboración propia.

Resultados. Análisis de datos

Los porcentajes de acierto son muy diversos de acuerdo con el ejercicio dado. Oscilan de un 0% a 80,95% en el primer caso, y de 9% a 99,9% en el segundo caso. Esto daría cuenta de que ciertas habilidades de comprensión lectora están más desarrolladas que otras. En términos generales, podremos decir también que el segundo grupo ha alcanzado mejores resultados que el primero. Pero no podemos conocer con exactitud las causas: si esto se debe a diferencia de nivel, a que el segundo grupo ha trabajado más la comprensión textual durante el año anterior o simplemente a particularidades de los grupos.

Por otra parte, observamos que, salvo en dos ejercicios relacionados con modelos mentales e inferencias, el segundo grupo ha alcanzado mejores resultados que el primero, en un margen que va desde 4% a 38% de diferencia. En los dos ejercicios mencionados, el primer grupo obtuvo mejores resultados en un margen que va desde 3 al 7,5% de diferencia.

Los puntajes más bajos se obtuvieron en los ejercicios 3 y 5: los vinculados con modelos mentales y con incongruencias. En el caso del ejercicio 2, que evalúa jerarquización, el puntaje es mejor en el segundo grupo, pero aún así es inferior al 50%. El texto era muy breve y no presentaba dificultades particulares: se trataba de diferenciar la idea más importante de la menos importante, de tres ideas subrayadas. El ejercicio 4, sobre inferencias, muestra puntajes relativamente altos en ambos grupos. Pero este era el ejercicio más sencillo. En cuanto al puntaje más bajo en el segundo grupo, se explicaría directamente por el hecho de que en algunos casos el ejercicio no fue realizado. En el caso del ejercicio 6, se observa una diferencia significativa entre los resultados del primero y del segundo grupo. El ejercicio consistía en elegir la noticia más adecuada (sintetizada en una frase, como copete) para un título dado. Los resultados del primer grupo muestran dificultades en procesos vinculados con comprensión y jerarquización de los hechos.

La distancia mencionada también se ve en el ejercicio 7, lo cual daría cuenta que el segundo grupo puede vincular mejor las estructuras sintácticas con el significado.

En el ejercicio ocho existe una distancia de aproximadamente 20% entre un grupo y otro: el segundo obtuvo mejores resultados. En el 9 ocurre a la inversa, pero la diferencia es mucho menor. Ambos ejercicios involucran procesos inferenciales, pero de diferente tipo. En el primer caso importa la construcción de los personajes y los ejercicios son seis: dos ejercicios V/F para cada texto (y se trata de tres breves textos). En el segundo caso importan hechos y el ejercicio es uno solo, de opción múltiple.

Aspectos críticos del texto, como errores o incoherencias, fueron difícilmente localizados. En el ejercicio cinco, que presentaba dos incoherencias, se localizó solo una, y la segunda fue ubicada solo en dos casos. A la inversa, se tomaron como incongruencias otros aspectos del texto que no las presentaban. Resulta curiosa la dificultad para forjarse un modelo mental (un dibujo en la mente del episodio que se describe) que delate la inconsistencia del texto. A esto se añade que en el momento de realizar las correcciones de los ejercicios, nadie mencionó “algo extraño”

en el fragmento. Se les solicitó que lo releyeran. La incongruencia no fue registrada. Ello devela dificultades en el monitoreo del propio proceso de lectura.

CONCLUSIONES

Efectivamente, se observan mejores resultados en el grupo de sexto año, si bien la diferencia numérica permite hablar solamente en términos de porcentajes. Más allá de esto, los resultados generales no parecen muy alentadores. Sí permiten ver que los alumnos se desenvuelven mejor en algunas habilidades que en otras, y que habría que trabajar con especial énfasis ciertos procesos cognitivos, como por ejemplo la jerarquización. En este sentido es interesante pensar que no se está evaluando la comprensión lectora como un todo amorfo “como quizá se venía haciendo”, sino como un conjunto de habilidades delimitadas y definidas. Esto permite también tener una mirada más clara de la situación de cada estudiante y no definirlo, también de manera amorfa, en términos de “no comprende lo que lee”; preferiremos pensar que ha desarrollado ciertas habilidades y no otras.

Pueden cuestionarse divisiones artificiales, dejando de lado el estudio del microcosmos de los procesos interfuncionales que caracterizan la actividad psicológica real (Braslavsky, 2005). Pero no parece ocioso intentar, a los fines operativos, un enfoque cognitivo que si bien no abarcará la complejidad del proceso, permitirá visualizar ciertos procesos en particular y evaluarlos.

Al analizar los resultados generales, nos parece necesaria una apreciación de carácter subjetivo. Aplicar estos ejercicios en nuestros propios alumnos generó en nosotros una mirada diferente. Por una parte, los resultados quizá no nos sorprendieron demasiado. En alguna medida se corresponden con nuestro conocimiento de cada uno de ellos. Pero por otra parte, sí nos generan sorpresa: una mirada nueva sobre ellos. Se trata básicamente de mirarlos como sujetos “débiles”, en este sentido: no tienen las herramientas que la escuela debería haberles dado. Están a punto de egresar y la escuela no les ha dado lo que les corresponde por derecho.

Visualizar de manera concreta y clara que no aciertan con la respuesta en un ejercicio que para el buen lector se plantea con bastante claridad, que implica ciertas operaciones cognitivas básicas que deberían estar lo suficientemente desarrolladas, nos pone al frente de manera nítida la realidad que nosotros hemos contribuido a forjar.

Unir rostros y trayectorias educativas con muestras concretas de *no comprensión* textual parece, al menos, impactante. De alguna manera ello permite desculpabilizar al alumno para pasar a ver, concreta y simplemente, que ese alumno *no comprende*. No tiene herramientas para comprender. Proviene, probablemente, de un entorno de condiciones socioeconómicas desfavorables (donde quizá no se lee ni se escribe), y la escuela no ha sabido compensar esas carencias. Lo más preocupante es que no ha sabido hacerlo, *pudiendo hacerlo*.

Hoy más que nunca circulan ciertos ¿mitos lingüísticos? que afirman tajantemente que “los jóvenes no comprenden lo que leen”. En los pasillos de las escuelas se escucha reiteradamente que “no entienden nada”, pero se recoge la misma idea, más o menos matizada, enunciada con mayor o menor corrección política, de documentos ministeriales, trabajos de investigación, informes de pruebas evaluativas, etc.

Algo de cierto habrá. Efectivamente, la realidad parece indicar sin demasiados rodeos que existen dificultades importantes en los jóvenes en cuanto a comprensión textual.

Sin embargo también parece haber una suerte de condena: no entienden lo que leen, pero tampoco entenderán. Daría la sensación de que la responsabilidad es exclusiva de ellos (vagancia, incapacidad) y de que no hubiera modos concretos de intervenir.

Podría pensarse, sin embargo, que a veces los problemas responden a otras cuestiones: didácticas, por ejemplo. Es muy probable que la mayoría de los estudiantes con dificultades en comprensión, provengan de entornos familiares y socioeconómicos desfavorables. Habría que preguntarse a la vez qué es lo que la escuela está *realmente* haciendo por ellos o si los está condenando de antemano a la dependencia y a la sumisión. Habría que preguntarse si la escuela está *realmente* creyendo en ellos y en sus posibilidades de superarse o si parte del estigma que los destina a un lugar de subordinación y dependencia.

No diagnosticar la situación real de nuestros alumnos para detectar con precisión los problemas y tomar decisiones para intervenir, también de manera precisa, forma parte de este proceso de reproducción de las desigualdades y de escepticismo frente al cambio.

Qué herramientas se utilizarán para diagnosticar, qué metodología, qué lectura de datos se realizará, es un tema discutible. Pero no lo es la necesidad de hacerlo, en aras de una intervención seria, técnica y especializada. *Saber lo que se está haciendo* implica, entre otras cosas, saber qué se quiere evaluar, lo cual implica necesariamente cuidar los materiales.

Identificar el ejercicio que se pondrá frente a los chicos, identificar los procesos cognitivos que deberían entrar en juego y, una vez terminada la práctica, visualizar qué no se hizo, qué procesos no entraron en acción, en qué casos, con qué frecuencia y, en un grado más profundo de análisis, por qué da lugar, si se permite la expresión, a una mirada más “piadosa” de niños y jóvenes, más comprensiva, que no deposita todas las culpas en ellos, sino que *comprende* los procesos que suceden y los que no, en la mente del sujeto.

Esto implica desarrollar en el docente también una *habilidad mentalista*: la de ponerse en el lugar del otro, que no es una habilidad sencilla, ni tampoco de importancia menor. Habría que ahondar en las implicancias que podría tener el desarrollo de esta habilidad en los docentes, ya que a partir de un proceso de simple deducción lógica, parece difícil pensar que los estudiantes no comprendan porque no quieren. La intervención *debe* tener efectos reales en la medida en que apunte a que niños y jóvenes interioricen estrategias (las que utilizan y las que podrían utilizar), tomen conciencia acerca de la eficacia o no de cada una de estas, identifiquen las ocasiones apropiadas para utilizarlas. Se trata básicamente de un acto de reflexión acerca de los propios procesos y los posibles. Aludimos a la metacognición: el conocimiento del conocimiento, como lector del texto, de las estrategias, de la tarea a realizar, de uno mismo. Esto permite el monitoreo.

Entonces, parece ser que hay otros factores que están involucrados en el proceso de comprensión (o de incomprensión), que en principio no están al alcance de los lectores y cuya detección sería fundamental para poder intervenir. Volvemos a la idea mencionada anteriormente: esto

implicaría *ponerse en el lugar del otro*, saber que si el lector no comprende, esto no sucede por un acto de voluntad, sino porque no tiene las herramientas para comprender. Y aquí *debe* intervenir el docente, si admitimos la capacidad de comprender textos como un derecho de niños y jóvenes.

Pero el docente debe intervenir también desde los contextos específicos. ¿Qué pasa en la mente de un comprendedor vallisto cuando se enfrenta a un texto? ¿Qué hay en su memoria? ¿Qué guarda y qué desecha?

Este comprendedor, obviamente, también construye significado. Genera inferencias, genera cohesión, repone lo no dicho, hipotetiza. Sin embargo, frente a los textos que se le presentan se encuentra con una serie de obstáculos que no sabe cómo sortear, muchos de ellos vinculados con el propio contexto.

La escuela del interior debe preguntarse qué puede hacer para generar mayores oportunidades educativas que de alguna manera cubran las carencias con las que llegan estudiantes en condiciones desfavorables.

Si el cambio en la conducta cambia el cerebro; si las actividades cognitivas cambian la estructura cerebral porque el cerebro está diseñado para la acción, no lo sabemos a ciencia cierta. Sí podemos afirmar con seguridad que las actividades cognitivas cambian al sujeto, lo transforman en un sujeto más libre y pensante, más autónomo y criterioso. La comprensión lectora como un todo consiste, en sí misma, en una conducta compleja y propia de la especie humana que tiene un rol fundamental en la inserción social del sujeto y en su preparación para la vida activa como ciudadano. La escuela debe, por consiguiente, generar los espacios para que se propongan actividades cognitivas orientadas, pensadas cuidadosamente, a partir de diagnósticos certeros. Se trata de *saber lo que estoy haciendo*. Pero se trata también de saber *dónde* lo estoy haciendo.

Esto, porque creemos que debe pensarse la comprensión lectora como un derecho de los sujetos, más que como una capacidad. Sabemos que es esencial para el desarrollo educativo de las personas, pero preferimos pensarla como esencial para su desarrollo social.

Coincidimos con Cartoceti y otros (2016) en que “trabajar con poblaciones de entornos sociales desfavorecidos resulta, ni más ni menos, que en la propia inclusión social”. Sin embargo, para ello se requiere además docentes preparados, conscientes de la complejidad del fenómeno. En el caso del norte argentino y particularmente de sectores del interior, la realidad es muy difícil en este sentido, razón por la cual se precisa agentes multiplicadores que puedan intervenir primero a nivel de la formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V.; Casajús, A.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C (2010). *Test Leer para Comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2011). *Leer para Comprender. Desarrollo de la Comprensión de Textos*, Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2014). *Leer para Comprender II. Para 1er, 2° y 3er. Curso de la Escuela Secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Revista Interdisciplinaria*, 33(1), 3.
- Ferreres, A.; Abusamra, V.; Casajús, A. y China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE). *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 3(1), 1-7.
- García-Madruga, J. y Fernández Corte, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*, 39(1), 133 – 157.

MESA IX

PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA

PROPUESTA DIDÁCTICA DE PRODUCCIÓN ESCRITA CON UNA MIRADA LÚDICA <i>María Norma Balda y Claudia Cardinali</i>	498
LA LECTURA ACADÉMICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DISCIPLINARES <i>Josefa Berenguer y Mónica Nicolás</i>	505
“HACER VER, HACER HABLAR”: LA DOXA COMO LUGAR DE ENUNCIACIÓN EN <i>REGISTROS COMUNITARIOS</i> <i>Adriana Collado y Gabriela Simón</i>	513
ESTABLECIENDO VÍNCULOS ENTRE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN LECTOR LITERARIO <i>María Gabriela Jure y María Julia Aimar</i>	520
SUBALTERNIDAD DE LO DISCIPLINAR EN LA OFERTA EDITORIAL DE LENGUA. EL CASO DE ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL CASTELLANO <i>Magda Beatriz Lahoz e Leonardo Matías Hidalgo</i>	527
CALEIDOSCOPIO DE LOS TEXTOS. ENTRE LA EXPLORACIÓN DE LOS GÉNEROS Y UNA PROPUESTA DIDÁCTICA <i>Marcela Malberti y Alejandra Rodríguez</i>	534
LAS NUEVAS AVENTURAS DE DON QUIJOTE. UNA EXPERIENCIA DE TALLER LITERARIO <i>Liliana Scalia</i>	543
LA ESCRITURA REPARADORA EN HOMBRES EN SITUACIÓN DE ENCIERRO <i>Amelia M. Zerillo</i>	551
ACTITUD LINGÜÍSTICA Y CATEGORIAS MODALES EN LA ESCRITURA <i>Liliana Zimmermann</i>	563

PROPUESTA DIDÁCTICA DE PRODUCCIÓN ESCRITA CON UNA MIRADA LÚDICA

María Norma Balda
normabalda@hotmail.com

Claudia Cardinali
clo.card2@gmail.com

Referentes Provinciales de Lengua
Coordinadoras Pedagógicas TIC de Educación Primaria
DGE.Mendoza

Resumen

Sugerimos una propuesta didáctico-pedagógica que acerque a los docentes al planteamiento del proceso de escritura en el aula a partir de actividades innovadoras y significativas que contemplen el juego como herramienta motivacional para lograr un aprendizaje que movilice habilidades intra e interpersonales. El desafío es transformar una aplicación digital conocida por los alumnos en una producción escrita contextualizada, que permita una escritura reflexiva ajustada al enfoque “comunicativo “ funcional” donde la metacognición surja naturalmente. Nos basamos en el hecho de que el juego es una actividad innata en el niño y como tal tiene reglas que él entiende como necesarias y respeta. Esta situación fue recuperada para realizar una composición escrita específica como es un reglamento. Se puso en relevancia el trabajo oral intenso y direccionado en la comparación de los soportes textuales y en la construcción grupal de un nuevo juego, adaptando el formato digital a uno construido con materiales reales, que diera origen a un nuevo reglamento de similares características a los ya analizados.

Palabras clave: Didáctica - Juego- Producción escrita

INTRODUCCIÓN

¿Por qué nos centramos en el aprendizaje basado en los juegos digitales?

El juego es una estrategia didáctica que el docente de Nivel Inicial utiliza con naturalidad dado el estadio preoperacional del pensamiento que tienen los niños hasta los seis años. Es decir que, con “juegos tradicionales”, como son los juegos de roles, otros en los que se proponen simulaciones de vivencias o aquellos en los que se utilizan materiales concretos, por mencionar algunos. Se enfrenta el aprendizaje de manera alegre, dinámica y significativa, ya que estos favorecen la imaginación y la creatividad.

Durante los primeros años de la escuela primaria se continúa con esta metodología lúdica pero con menos frecuencia.

Hacia la finalización del nivel primario, la gamificación se va dejando de lado, dando paso a concepciones que disocian el juego del aprendizaje, entendiéndolo como una estrategia que pierde valor ante el aumento en el caudal de contenidos a enseñar, por ello lo lúdico queda relegado a los recreos y a las horas especiales.

Muy por el contrario, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ⁷²) reglado se ajusta a las características del pensamiento operacional de los niños de entre 7 y 11 años. Estos juegos, que se sostienen en el establecimiento de normas, son sus preferidos ya que en esta etapa valoran el sentido de la justicia y se inician en el respeto y el disfrute de la misma, fomentado así la socialización, la competitividad regida por premios y castigos y la necesidad de participar en equipos.

En los últimos años, los avances tecnológicos hacen que los niños elijan los juegos digitales. Esta realidad plantea a los docentes la necesidad de incorporarlos a la práctica, buscando en ellos las potencialidades que brindan para destinarlas a la optimización de determinados saberes a enseñar, considerando que no todos se adecuan a este fin.

1. Marco teórico

Estudios sobre psicología cognitiva demuestran el gran valor del juego como potenciador del aprendizaje y de la adquisición de conocimientos. Sin embargo, es necesario no confundir el aprendizaje lúdico con juego. El juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego.

En el caso de los juegos digitales para ser valorados como una herramienta constructora de aprendizajes es necesario considerar algunos criterios:

- que puedan ser usados para representar conocimiento,
- que desarrollen habilidades generales transferibles a otros contenidos,
- que comprometan al alumno en el pensamiento crítico acerca de un contenido,
- que permitan reestructurar y/o ampliar significativamente el pensamiento y
- que requieran conocimientos instrumentales básicos para su ejecución. (Azinian, 2013, p.138 y 139)

⁷² Aprendizaje Basado en Juegos GBL Gammes Basic Learnin

Según Vigotsky (1924), el juego surge como necesidad de reproducir el contacto con lo demás. Este investigador establece que el juego es una actividad social, en la cual gracias a la cooperación con otros niños se logran adquirir papeles o roles que son complementarios al propio. También se ocupa principalmente del juego simbólico y señala cómo el niño transforma algunos objetos y los convierte en su imaginación en otros que tienen para él un distinto significado⁷³.

Para Jean Piaget (1956), el juego forma parte de la inteligencia del niño porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo.

Las capacidades sensorio-motrices se asocian al juego como simple ejercicio, las simbólicas a los abstractos o ficticios y las de razonamiento, al juego reglado, estos aspectos esenciales del desarrollo del individuo, son los que condicionan el origen y la evolución del juego.

Para Stocker (1984), el aprendizaje lúdico se basa en los siguientes principios didácticos:

- carácter científico. Toda enseñanza tiene un carácter científico apoyado en la realidad;
- sistematización. La realidad es una, forma un sistema y se divide de acuerdo con el objeto de estudio sin perder su carácter sistémico. En el proceso educativo, los conocimientos se planean y estructuran de manera que el “estudiante” los integre como un todo;
- relación entre teoría y práctica. Los contenidos son teóricos, pero para su asimilación se requieren actividades prácticas,
- relación entre lo concreto y lo abstracto. Los “estudiantes” hacen abstracciones mediante la observación directa o indirecta de la realidad en procedimientos que incluyen explicaciones, observación, interacción y retroalimentación;
- independencia cognitiva. Aprender a aprender es el carácter consciente y la actividad independiente de los “estudiantes”;
- comprensión o asequibilidad. La enseñanza es comprensible y posible de acuerdo con las características individuales del “estudiante”;
- de lo individual y lo grupal. Se juntan los intereses del grupo y los de cada uno de sus miembros para lograr objetivos propuestos y tareas de enseñanza;
- solidez de los conocimientos. Trabajo sistemático y consciente durante el proceso de enseñanza en contra del olvido.

Estos principios didácticos son la base para seleccionar los medios de enseñanza, asignar tareas y evaluar aprendizajes, así como también los lineamientos rectores de toda planeación pedagógica.

2. Aprender con juegos digitales

El ciberespacio y otros entornos digitales constituyen ámbitos de comunicación y cultura óptimos, que posibilitan el desarrollo de la cognición distribuida, la inteligencia colectiva y la negociación (Henry, 2006) a partir de la inclusión de una gran variedad de actividades, como

⁷³ <https://actividadesludicas2012.wordpress.com/2012/11/12/teorias-de-los-juegos-piaget-vigotsky-kroos/>

experimentar con simulaciones, con realidades aumentadas o con modos de programar en sus distintas complejidades.

Las prácticas mediadas por TIC permiten:

- a. Participar activamente, consensuando entre pares, en la construcción de actividades lúdicas y proyectos de enseñanza y aprendizaje mediados por entornos digitales (cognición distribuida).
- b. Elaborar modos complejos de simbolización y acceso al conocimiento a través de actividades motivadoras con TIC, que facilitan la exploración y los procesos de construcción en los que los alumnos son protagonistas (inteligencia colectiva).
- c. Interactuar con otros, explorar y construir tanto en entornos físicos como virtuales promoviendo el discernimiento, el respeto y la comprensión (negociación).

3. Presentación de un video

Vemos y analizamos un video casero en el que podemos observar a un niño, si bien tiene 2 años, nos permite analizar las capacidades y habilidades que pone en juego al manipular las funciones de un software y a partir de estas resuelve determinadas situaciones problema sin asistencia de un adulto, movilizado por la motivación intrínseca que esto le implica y por la estimulación audio visual que el programa le ofrece.

3.1. Instancias de reflexión a partir del análisis de un video casero orientado con preguntas.

¿Qué motiva al niño a resolver la tarea que le propone el juego? ¿Qué motiva al niño al resolver las actividades en el aula?

¿Qué habilidades pone el juego para resolver la actividad? ¿Muchas de estas habilidades se ponen en juego para resolver las tareas áulicas?

¿Qué actitud toma cuando fracasa? ¿Es la misma actitud que demuestran los chicos en las aulas ante el fracaso?

Podemos concluir que al jugar hay una motivación intrínseca para el aprendizaje y más aún si se observa la forma en que ellos conducen la práctica deliberada de ensayo y error. Estos niños de la llamada “generación tonta” juegan durante horas, desarrollando la experticia para resolver los problemas que se le presentan a través de diversos recursos como: videos, tutoriales, foros de discusión en Internet, etc., poniendo en juego competencias pragmáticas, comunicativas, de resolución de problemas, de iniciativa personal y otras que deben ser rescatadas para el trabajo de adquisición de los saberes curriculares.

Entonces debemos preguntarnos: ¿estamos frente a una “generación tonta”? Es por ello que presentar un espacio áulico dinámico, que incorpore los juegos propicia la motivación intrínseca, transformando así el aprendizaje en un proceso significativo y perdurable.

Aquello que se aprende al combinar la participación, la comunicación, el entretenimiento, la creatividad, la competición, el trabajo cooperativo, el análisis, la reflexión, el uso positivo

del tiempo, es decir, todo lo previamente mencionado facilita y potencia el desarrollo de competencias para la vida.

Esta metodología abierta a la gamificación promueve la metacognición. En este marco, el error se resignifica a partir de las posibilidades que brinda como generador de nuevos planteamientos. Los juegos digitales facilitan esta concepción acerca del mismo, en la que los chicos no tienen miedo a perder ni a equivocarse por lo tanto son capaces de diseñar nuevas y variadas estrategias de solución ante un problema a partir de la práctica reiterada de una misma secuencia de acciones que no debe ser entendida como mera mecanización. Es la oportunidad para que el docente rescate esta habilidad y la vuelque a la experiencia áulica.

4. Propuesta áulica

Pongamos un ejemplo en el que se utilizó el recurso lúdico digital. En el mismo se plantea el uso de un juego trivía muy popular del sistema operativo Android, que consiste en responder preguntas de cultura general a partir de opciones múltiples organizadas en categorías.

En la práctica áulica esta propuesta tuvo una gran aceptación por parte de los alumnos ya que todos la conocían y presuponiendo que algunos no lo hicieran, se dispuso de una instancia para jugar en el Aula Digital Móvil (ADM). En esta se realizó un análisis profundo de la estructura del juego y su reglamento a partir de la lectura del mismo y la comparación con otros de similares características, poniéndolos a disposición en diferentes soportes textuales. Respondiendo a un proceso de indagación y de recuperación de conocimientos previos.

Como mencionamos con anterioridad, el pensamiento evolutivo de los niños de segundo ciclo a los que se destinó esta tarea permitió que rediseñaran las reglas para poder transformar la versión digital a una de mesa. El resultado de este proceso fue la producción de un nuevo reglamento, símil a los anteriores, que requirió la puesta en acción de diversas habilidades como las de análisis, comparación y síntesis. La reflexión sobre la súper, macro y micro estructura de los textos instructivos así como también sobre la gramática, sintaxis y semántica fueron potencializadores de competencias lingüísticas, de la ampliación del vocabulario específico y de la transposición a una nueva producción. Se responde con ello a un proceso de construcción de saberes por medio actividades individuales y grupales.

Se abrieron nuevas instancias de debate sobre temas puntuales como: diseño, materiales necesarios para su concretización, cantidad y forma de agrupación de los participantes, establecimiento del tiempo, determinación del tema y sus aspectos relevantes para conformar las categorías, metodología para la elaboración de preguntas y respuestas, plazos de entrega y otros. Surgiendo como imperante la producción escrita de los acuerdos establecidos como respuesta a una necesidad real; la cual estuvo mediada por el docente. Es importante destacar que los reglamentos, no aparece formalizado en el curriculum, ni son de lectura frecuente en los chicos, sin embargo la motivación lúdica los puso en situación de lectura y producción.

Para contextualizar la tarea se la enmarcó en las festividades correspondientes a la conmemoración del Bicentenario de la Declaración de la Independencia Argentina (1816-2016)

y los hechos históricos que la desencadenaron. Cabe aclarar que las trivias permiten trabajar interdisciplinariamente distintos saberes.

4.1. Resultados

Durante el desarrollo del juego se pusieron en ejecución múltiples capacidades relacionadas a la memoria, a la internalización de conocimientos, a la socialización, al lenguaje, a la comunicación, al pensamiento crítico, a la resolución de problemas, a la toma de decisiones, al trabajo autónomo y en equipo, entre otros. En esta instancia se llevó a cabo un proceso de socialización del conocimiento, donde se ponen en relevancia distintas estrategias de evaluación por parte del docente y un proceso de metacognición por parte de los alumnos quienes se autoevaluaron y coevaluaron.

Las habilidades adquiridas a partir del juego le permitieron a los niños participar en nuevos roles que fortalecieron la capacidad para enfrentar y resolver problemas a través de tareas desafiantes propuestas por el docente en la construcción del conocimiento significativo.

Además, el juego permite el autocontrol de las emociones. Algunos estudios demuestran la importancia de las capacidades sociales para la aptitud emocional y crecimiento intelectual.

Otro juego digital que se puede considerar para la práctica educativa es aquel que muestra cuatro imágenes que definen una palabra; el mismo se puede aplicar a diferentes disciplinas para definir conceptos, sintetizar ideas, ampliar el vocabulario específico de un área, etc. Ya que por medio de las imágenes se pueden establecer relaciones de significado. El mismo puede ser utilizado como estrategia en la conformación de las categorías que forman el juego base de esta propuesta.

Podemos mencionar también juegos de simulación que permiten visualizar y vivenciar procesos y cambios.

CONCLUSIÓN

Los conocimientos de una época y los aprendizajes están íntimamente relacionados con los elementos disponibles en la sociedad. Lo que los individuos tienen que aprender, los problemas que tienen que resolver dependen de la evolución de los modos de vida en sociedad y de las tecnologías a las que están asociados.

Si bien muchos recursos tecnológicos tradicionales para la enseñanza se siguen utilizando y difícilmente desaparezcan, se incorporan a ellos las tecnologías de la sociedad de la información. Esto hace que el concepto de alfabetización se expanda y requiera la incorporación en las escuelas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y sus prácticas asociadas.

Las prácticas de la lectura y escritura en el marco del desarrollo de las competencias del Siglo XXI suponen incorporar multiplicidad de canales de comunicación respondiendo a los cambios sociales. Comunicarse implica una concepción más amplia y diversa donde se introduce la idea de diversos modos de representación y de producción de sentido, donde además al lenguaje escrito se le incorpore lo visual, lo auditivo como otras formas de expresión.

Desde este abordaje, se focaliza la atención en la adquisición y dominio de competencias centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y no solamente en las habilidades instrumentales de utilización de las distintas tecnologías (Moreira, 2009).

El desafío de la educación ante estos cambios es el de replantear las estrategias promoviendo una enseñanza de calidad, a partir de la apropiación significativa del uso de las TIC y su contextualización a la realidad cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Manual Electrónico disponible en <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Azinian, Herminia (2013), "Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas" Manual para organizar proyectos, Ed. Novedades Educativas.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New Nueva York: New York University Press.
- Stoker, K. (1984). *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Ed. Kapeluz.
- Teorías de los juegos (2012) disponible en <https://actividadesludicas2012.wordpress.com/2012/11/12/teorias-de-los-juegos-piaget-vigotsky-kroos/>

LA LECTURA ACADÉMICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DISCIPLINARES

Josefa Berenguer

jbereng@ffha.unsj.edu.ar

Mónica Nicolás

tnicolasd@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de San Juan

Resumen

En el marco de una investigación que indaga la vinculación entre la materialidad que soportan los textos (impreso/internet) y las prácticas de lectura académica en las comunidades discursivas de humanidades y ciencias sociales, este trabajo se propone analizar la selección de información y organización discursiva puesta en juego en la producción de tesinas y trabajos finales de licenciatura. El corpus de datos discursivos está constituido por tesinas de la Licenciatura en Historia y trabajos finales de investigación de la Licenciatura en Trabajo Social pertenecientes a estudiantes de la Universidad Nacional de San Juan. Entendiendo que los textos no existen fuera de una materialidad que les da existencia y que hace al proceso de producción de sentido, el análisis se centra en las secciones correspondientes a marcos teóricos y referencias bibliográficas. Se opera, entre otras categorías, con las de comunidad discursiva (Bermúdez, 2009), género discursivo (Maingueneau, 1999) y uso (Certeau, 2000).

Palabras clave: Lectura académica “ Internet – Comunidad discursiva

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en la investigación “Lectura/s académica/s. Biblioteca e internet en producción de trabajos finales de estudiantes de humanidades y ciencias sociales” (CICITCA-UNSI, 2016-2017) que indaga la vinculación entre la materialidad que soportan los textos y las prácticas de lectura académica en estas comunidades discursivas, y continúa una línea de investigación en la que la lectura y su relación con las disciplinas configura el foco de interés de los estudios.

En esta oportunidad se analiza la selección de información y organización discursivas puestas en juego en la producción de tesinas y trabajos finales de licenciatura, entendiendo que los textos no existen fuera de una materialidad que les da “existencia” y que hace al proceso de producción de sentido. El análisis se centra en las secciones correspondientes a referencias bibliográficas y marcos teóricos.

Qué lugar ocupa la lectura en la construcción de saberes disciplinares; qué elecciones respecto de las lecturas/textos realizan los estudiantes para la producción de trabajos disciplinares; cuál es el papel de las bibliotecas y de Internet en los procesos de lectura/apropiación de los textos son algunos de los interrogantes que orientan la investigación.

1. Perspectiva teórico - metodológica

La perspectiva teórica adoptada delimita la lectura como objeto de estudio complejo que involucra a la vez procesos, productos y prácticas relativas al uso del lenguaje y los discursos.

En relación con esta, se articulan los conceptos de comunidad discursiva (Beacco y Moirand 1995 citado por Bermúdez, 2009, p.35), género discursivo (Maingueneau, 1999), programa de lectura (Verón, 1999), acceso y uso (Certeau, 2000).

El estudio de las formas socialmente diferenciadas de apropiación de los textos permite entender a la universidad como una institución en la que conviven diversas comunidades discursivas. La comunidad discursiva indaga temas establecidos institucionalmente, ponen en circulación géneros específicos y establece condiciones de acceso a los materiales y formas de procesar la información. En consecuencia ser miembro de la comunidad universitaria demanda, entre otras obligaciones, a los estudiantes leer textos según el modo en que lo establece la cultura universitaria y la comunidad de la disciplina de estudio que, además, colabora en la asunción de normas, valores, creencias e ideologías de las academias particulares.

Otro concepto utilizado es el de programa de lectura. Un programa de lectura estructura el espacio mental del usuario y determina sus comportamientos de apropiación de los textos. Define lo esencial de las expectativas del usuario, es decir, los documentos que busca, las zonas de la biblioteca/internet que visita y selecciona para la lectura.

El género discursivo conceptualiza dispositivos de comunicación socio-históricamente definidos. Las corrientes pragmáticas entienden a los géneros como actividades rituales que solo pueden desarrollarse legítimamente y ser exitosas si se adecuan a las reglas que las constituyen. Las restricciones definitorias de un género se refieren al estatus respectivo de los enunciadores y de

los co-enunciadores; a las circunstancias de espacio, tiempo de la enunciación, soporte y medios de difusión; a los temas que pueden introducirse y a la longitud y al modo de organización.

Entre las categorías analíticas se opera con las de acceso y uso. El acceso es considerado en tanto ingreso a la biblioteca, regulado por procedimientos de la comunidad discursiva que establece condiciones de acceso a los materiales. Tiene que ver, además, con el conocimiento de la existencia de recursos disponibles (bibliotecas, catálogos, bibliotecas virtuales, etc.), con las formas de búsqueda y con la disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos. El acceso se analiza a partir de la distinción impreso e Internet.

El uso es definido como operaciones de empleo, “arte de valerse de, acciones que tienen su formalidad e inventividad propias y que organizan el consumo” (Certeau, 2000, p.36). Para abordarlo se utilizan dos categorías: referencia y citas.

El corpus de datos discursivos está constituido por cinco (5) trabajos finales de investigación de la Licenciatura en Trabajo Social y cinco (5) tesis de la Licenciatura en Historia pertenecientes a estudiantes de la Universidad Nacional de San Juan, seleccionados entre los trabajos presentados entre los años 2014 a 2016.

Los trabajos elegidos en la comunidad discursiva de Trabajo Social son: “La mujer y su desempeño en espacios tradicionalmente masculinos”, “La murga como herramienta de inclusión social en niños y niñas en situación de vulnerabilidad”, “Intervención del trabajo social en el abordaje de anorexia y bulimia nerviosa en el Hospital Dr. Guillermo Rawson”, “Acceso a la educación intercultural bilingüe: diaguitas e identidad familiar” y “Reivindicación de los pueblos originarios “ comunidad Salvador Talquenca”.

De la licenciatura en Historia se seleccionaron las tesis: “La ocupación incaica de San Juan: análisis del material cerámico del sitio La Invernada”, “La incidencia de los lazos de parentesco en la conformación de la comunidad Huarpe Cacique Cochagual”, “Población afro y vida cotidiana en San Juan a fines de la colonia”, “Familias dedicadas a la actividad minera en San Juan a fines de la colonia y primeros años patrios” y “El vino a través de la publicidad (1960 “ 1970)”.

2. Géneros elegidos: trabajo final y tesis

La noción de comunidad discursiva permite explicar la organización de los géneros discursivos dentro de un espacio institucional. Tomando en cuenta algunos rasgos propuestos para caracterizar una comunidad discursiva (Arnoux, 2009, p. 4), las carreras de Historia y Trabajo Social constituyen en el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) áreas específicas de producción de conocimientos que indagan temas definidos institucionalmente. En Trabajo Social encontramos: el desempeño laboral de la mujer; la murga en relación con la inclusión social, anorexia y bulimia nerviosa, educación intercultural bilingüe y reivindicación de pueblos originarios. En la Licenciatura de Historia, población afro en San Juan; la ocupación incaica a través del material cerámico; familias dedicadas a la actividad minera a fines de la colonia; lazos de parentesco en la conformación de una comunidad Huarpe y el vino a través de la publicidad.

La especificidad de los temas, motivo de indagación por cada comunidad, puede observarse en el hecho que temáticas de relativa proximidad se abordan desde perspectivas diferentes. Por ejemplo, la temática de los pueblos y culturas originarios dan lugar, en una comunidad discursiva, al interés por la educación intercultural bilingüe o por la reivindicación y, en otra, al interés por el papel de los lazos de parentesco en la conformación social.

Las comunidades discursivas ponen en circulación géneros específicos. En este caso, conciernen a los requisitos establecidos para los trabajos finales de las dos carreras.

Respecto del género, en Trabajo Social, se establece un trabajo final de investigación cuya instancia de producción y control de evaluación se despliega en el ámbito de una cátedra. En Historia, el género es una tesis, reglamentada según una ordenanza específica de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

En la Licenciatura en Trabajo Social, las investigaciones presentan una estructura canónica que incluye introducción, marco teórico, marco metodológico, análisis e interpretación de los datos, conclusiones y bibliografía. La extensión varía entre 40 y 70 páginas, de las cuales al marco teórico se dedican desde 13 a 20 páginas como máximo.

Las tesis de Historia se caracterizan por una estructura textual más flexible. Presentan una extensión que varía entre 82 y 176 páginas como máximo. La organización textual incluye una introducción, aspectos teóricos y metodológicos que pueden aparecer integrados a la introducción o constituyendo capítulos específicos. El desarrollo o análisis se despliega en capítulos, secciones o partes y finalmente las conclusiones, bibliografía y fuentes.

3. Acceso a las lecturas disciplinares: las referencias bibliográficas

Las comunidades discursivas establecen condiciones de acceso a los materiales, formas de procesar la información y también modos de interpretar textos. Para el análisis del acceso al discurso de la disciplina se elige como punto de partida la sección bibliografía y fuentes, entendiendo las referencias bibliográficas en tanto huellas lingüísticas.

La bibliografía y fuentes constituyen en los trabajos de investigación una parte de la estructura textual. Presentan en orden alfabético todas las obras a las cuales se haya hecho referencia en el texto y también las consultadas para la elaboración final (Tamola de Spiegel, 2007, p.255).

En el análisis se opera a partir de las categorías impreso e Internet, comunidad discursiva y género discursivo.

Tal como lo muestra la **Tabla 1**, el acceso a las lecturas disciplinares a través de Internet en la comunidad discursiva de trabajo social resulta particularmente relevante ya que representa 37,40%, en tanto el impreso constituye 62,59%.

En cambio, en la comunidad discursiva de Historia el acceso a través de Internet constituye solamente 11,88% frente al 88,11% de impreso.

Tabla 1
Acceso según impreso/ Internet

Carrera	Impreso	Internet	Total
Trabajo Social	82 62,59 %	49 37,40%	131 100%
Historia	304 88,11%	41 11,88%	345 100%

Nota: elaboración propia.

En una segunda instancia, el análisis del acceso tiene en cuenta el género discursivo operado en términos de clases textuales: libros, revistas científicas, tesis, ponencias, apuntes, conferencias, documentos, diarios y revistas, tal como se muestra en las **Tablas 2 y 3**. La categoría “documentos” recubre para cada comunidad materiales diferenciados: en un caso, documentos de organismos gubernamentales y no gubernamentales, leyes, etc, y, en el otro, fuentes históricas, archivos, etc.

Tabla 2
Acceso a géneros impresos

Carrera	Género					
	Libros	Revista científicas	Tesis	Ponencias, apuntes, etc	Documentos	Diarios y revistas
T. Social	52 63,41%	20 24,39%	1 1,21%	1 1,21%	7 8,53%	1 1,21%
Historia	181 59,53%	58 19,07%	6 1,97%	12 3,94%	37 12,17%	10 3,28%

Nota: elaboración propia.

Tabla 3
Acceso a géneros Internet

Carrera	Género					
	Libros	Revista científicas	Tesis	Ponencias, apuntes, etc	Documentos	Diarios y revistas
T.Social	12 24,48%	14 28,57%	1 2,04%	1 2,04%	19 38,77%	2 4,08%
Historia	21 51,21%	14 34,14%	1 2,43%	0	5 12,19%	0

Nota: elaboración propia.

El análisis del acceso, atendiendo al género y al soporte, muestra que, tanto en la comunidad discursiva de Trabajo Social como en la de Historia, los tres géneros más elegidos lo constituyen los libros, en un porcentaje de 60,36%, los documentos 26,66% y las revistas científicas 20,20%. Aunque en número reducido, en la comunidad de Historia se registra la elección de géneros cuya circulación es más acotada y depende de contactos particulares en el ámbito de la comunidad académico-científica como son ponencias aún no publicadas, conferencias y apuntes de clase.

En el acceso a través del soporte Internet, el género más consultado en Trabajo Social son los documentos con un porcentaje de 38,77%; mientras que en Historia el primer lugar está ocupado

por los libros con 51,21%. Para ambas comunidades, las revistas científicas ocupan el segundo lugar con un porcentaje del 28,57% para Trabajo Social y 34,14% para Historia.

Teniendo en cuenta los datos analizados, la comunidad discursiva de historia manifiesta en cuanto al acceso a las lecturas disciplinares una biblioteca cuantitativamente más amplia: los trabajos finales de trabajo social incluyen desde 20 hasta 35 textos referenciados en tanto que las tesis de Historia comprenden desde 42 a 108 referencias. En consecuencia, el espacio destinado a la lectura dentro de la práctica investigativa varía notablemente según la comunidad disciplinar.

4. Usos de la lectura: la construcción de marcos teóricos

Para el análisis de los usos de la lectura, focalizamos en el corpus de datos discursivos (tesis y trabajos finales) la sección relativa al marco teórico.

En las distintas clases textuales del discurso académico científico, la elaboración del marco teórico contempla antecedentes, perspectivas y conceptos necesarios para llevar a cabo la investigación del tema estudiado. En el despliegue de esta parte del núcleo textual, los procedimientos de citación configuran un aspecto relevante en la producción de conocimientos a la par que obedecen a normas disciplinares estrictamente reguladas (Kaiser, 2005). En este análisis, las referencias y citas son consideradas huellas lingüísticas del papel atribuido a las lecturas en la construcción de los conocimientos que la tesis o el trabajo pretende aportar.

El análisis de datos pormenorizado por caso se presenta en las **Tablas 4 y 5**.

Tabla 4.
Uso de lecturas en marco teórico: Trabajo Social

Trabajo Social	Total de textos en el marco	Impreso		Internet	
		Referencia	Cita	Referencia	Cita
Mujer	23	10	04	16	03
Murga	23	12	15	07	12
Anorexia	22	18	08	06	04
Pueblos Originarios	27	25	12	08	06
Educación intercultural bilingüe	32	36	12	10	09
Total	127	101	51	47	34

Nota: elaboración propia

Tabla 5

Uso de lecturas en marco teórico: Historia

Historia	Total de textos en el marco	Impreso		Internet	
		Referencia	Cita	Referencia	Cita
Población Afro	29	14	12	05	10
M. Cerámico	38	48	02	01	-
A. Minera	25	33	13	-	04
Vinos	30	24	09	05	01
Comunidad Huarpe	15	0	21	0	0
	137	119	57	11	15

Nota: elaboración propia.

El análisis pone en evidencia particularidades del uso de las lecturas en cada comunidad discursiva. En las investigaciones de Trabajo Social, el uso de los textos leídos en internet ocupa un lugar relevante que se aproxima al 34,76% de citas y referencias provenientes de este soporte frente a 65,23% de textos impresos.

En las tesis de la Licenciatura en Historia, en cambio, las citas provenientes de Internet representan solo 12,87% versus 87,12% provenientes de impresos. Llama la atención que dos de los casos no incluyen prácticamente citas de textos disponibles en la red.

Si se atiende a la relación acceso a las lecturas y uso en el marco teórico, tanto en la comunidad discursiva de trabajo social como en la de historia la relación impreso/Internet resulta consistente con los datos de la **Tabla 1**.

CONCLUSIONES

El análisis realizado pone en evidencia condiciones compartidas que definen prácticas de lectura en cada una de las comunidades de lectores.

En lo que concierne al acceso, la cantidad de textos de referencia leídos en historia prácticamente triplica la cantidad leída en trabajo social, situación que puede atribuirse, por un lado, al género seleccionado por cada comunidad para la producción de conocimiento en la instancia final de la carrera: tesis / trabajo final de investigación en el marco de una cátedra. Por otro, al carácter de la investigación disciplinar. Trabajo social promueve el trabajo de campo con énfasis en los procesos de intervención; historia emplea gran cantidad de datos discursivos a la vez que constituye una disciplina de extensa tradición en la escritura.

Respecto de la materialidad que soporta los textos, Internet representa en las lecturas de los estudiantes de Trabajo Social, un porcentaje significativo en relación con Historia, particularmente en lo que concierne al acceso de documentos y revistas científicas.

En cuanto al uso de las lecturas en los procesos de producción textual, los géneros fundantes son el libro, la revista científica y los documentos en ambas comunidades.

En síntesis, el análisis de las lecturas y sus usos permiten reconocer en cada caso programas de lectura que estructuran comportamientos de apropiación de los textos con particularidades reconocibles en cuanto a la relevancia de las diferentes clases textuales elegidas y según los soportes impresos o Internet.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez, N. (2009). Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado. En E. Arnoux (dir.). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp.13-37). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Tamola de Spiegel, D. (2007). La tesina de licenciatura. En L. Cubo de Severino. *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico científico*. Córdoba: Ediciones Comunicarte.
- Kaiser, D. (2005). Acerca del saber ajeno y saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania. *Signo y Señal. Comunicación académico-científica, Revista del Instituto de Lingüística*, 14, 17-37.
- Maingueneau, D. (1999). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Veron, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

“HACER VER, HACER HABLAR”: LA DOXA COMO LUGAR DE ENUNCIACIÓN EN *REGISTROS COMUNITARIOS*

Adriana Collado

adrianacollado23@gmail.com

Gabriela Simón

gsimon27@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan

Resumen

Exponemos parte de una investigación que se centra en prácticas de lectura y escritura de grupos adolescentes de escuelas secundarias de zonas suburbanas de la provincia de San Juan. Abordamos un corpus de textos a los que denominamos “registros comunitarios”, escritos por estudiantes secundarios como resultado de una práctica de relevamiento etnográfico. Nos interesa detenernos en dos cuestiones: por un lado en el trabajo de recuperación de tradiciones, costumbres, testimonios, leyendas, documentación de distintas comunidades barriales y por otro, al mismo tiempo, nos ocupamos de inferir operaciones de naturalización, de memoria de estereotipos, de materializaciones de la doxa que se ponen en juego al momento de esa práctica de registro, que leemos como una selección siempre colectiva en la que operan diversos discursos sociales hegemónicos: la voz de la tradición, de la religión, del partido oficial, etc. Nos preguntamos: ¿qué mirada social y cultural, qué “mitos” (Barthes, 1997) son reproducidos/ construidos por los jóvenes en estas operaciones discursivas? ¿Qué reflexiones podemos capitalizar para resignificar el trabajo en el aula, sobre todo en relación con las competencias discursivas de lectura y escritura?

Palabras clave: Discurso- Adolescentes- Escritura - Doxa

INTRODUCCIÓN

Exponemos parte de una investigación que se centra en prácticas de lectura y escritura de grupos adolescentes de escuelas secundarias de zonas suburbanas de la provincia de San Juan.

Se aborda en este trabajo un corpus de textos a los que denominamos “registros comunitarios”, escritos por estudiantes secundarios como resultado de una práctica de relevamiento etnográfico. Llevaremos a cabo este trabajo en el marco del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientados “ Universidad Nacional de San Juan 2009 (PICTO- UNSJ): *Junto al río**. El uso de conectores discursivos para mejorar el desempeño estudiantil en escuelas secundarias suburbanas (*Chimbas significa “junto al río” en Huarpe).

Nos interesa detenernos en dos cuestiones: por un lado, en el trabajo de recuperación de tradiciones, costumbres, testimonios, leyendas, documentación de distintas comunidades barriales y, por otro, nos ocupamos de inferir operaciones de naturalización, de memoria de estereotipos, de materializaciones de la doxa que se ponen en juego al momento de esa práctica de registro, que leemos como una selección siempre colectiva en la que operan diversos discursos sociales hegemónicos: la voz de la tradición, de la religión, del partido oficial, etc.

Nos preguntamos: ¿qué mirada social y cultural, qué “mitos” (Barthes, 1997) son reproducidos/ construidos por los jóvenes en estas operaciones discursivas? ¿Qué reflexiones podemos capitalizar para resignificar el trabajo en el aula, sobre todo en relación con las competencias discursivas de lectura y escritura?

1. Corpus

¿A qué nos referimos con “registros comunitarios”? Dado que el objetivo de este proyecto apuntó a resignificar y mejorar las prácticas de lectura y escritura de estudiantes de la escuela secundaria, el equipo diseñó una actividad en la que la escritura estuviera vinculada a “lanzar una mirada” hacia la comunidad en la que la escuela está ubicada. Así, el trabajo apuntó a observar y registrar qué actores, costumbres, relatos, etc. forman parte de la cultura de su comunidad. Se propuso entonces a los grupos de estudiantes con sus profesores esta actividad que denominamos “registros comunitarios”, en tanto demandaban focalizar instituciones sociales en la comunidad, y dar cuenta de estas a través de registros escritos o audiovisuales. El equipo PICTO-UNSJ elaboró la planificación del trabajo y se la entregó a los profesores participantes. La planificación incluyó los siguientes objetivos:

- Contribuir al proceso de identificación de los adolescentes con el espacio socio-cultural y geográfico de Chimbas
- Propiciar el conocimiento del departamento Chimbas y el sentido de pertenencia mediante la recuperación de tradiciones, costumbres, testimonios y documentación provenientes de distintas comunidades barriales.

Para el desarrollo de la tarea, se dieron ciertos lineamientos generales, tales como:

- Esta actividad fue realizada por grupos de estudiantes de 4, 5 y 6 años de las escuelas secundarias Colegio Jorge Luis Borges y Bachillerato General José de San Martín, con el asesoramiento de sus profesores y miembros del equipo de proyecto PICTO.
- La actividad incluyó varias etapas o momentos: registro, selección y publicación.

En cuanto al Registro de datos, se pautó un listado de orientaciones, a partir de ciertas preguntas:

¿Qué registrar?

- Lugares históricos o memorables que identifiquen o sean referentes en el barrio o la zona: plazas, monumentos o estatuas, casonas u otras viviendas, museos, escuelas, refugios, clubes barriales y de fútbol, cines de barrio, iglesias, bodegas, centros culturales y bibliotecas, almacenes, puestos de ventas, etc.
- Lugares geográficos y naturaleza: río o partes del río, zonas turísticas, paisajes originales, flores y árboles autóctonos, localidades, cultivos típicos, animales, etc.
- Personajes destacados o populares en su oficio u ocupación (cualquier edad y sexo): poetas, cantantes o músicos, pintores, maestros, deportistas, artesanos, viñateros, carpinteros, chacareros, cosechadores, murgueros, bailarines de comparsas, historiadores, humoristas, cuentistas, médicos, curanderos, choferes de ómnibus, etc.
- Actividades características: el carnaval, carneos, casamientos y fiestas de quince años, festividades religiosas u otras celebraciones propias del departamento, campeonatos de fútbol, certámenes, trabajo o actividades de los jóvenes, la cosecha, modos de sembrar o cultivar, etc.
- Comidas: recetas dulces y saladas.
- Distintos textos: canciones de cantantes chimberos o sobre Chimbas, cancionero infantil, leyendas del departamento, anécdotas, historias de familias, etc.
- Objetos valiosos por su historia, uso, antigüedad: autos, carretas, bicicletas, motos, juguetes.

¿Dónde se puede buscar la información?

- En los municipios, las escuelas, en clubes, iglesias, bibliotecas públicas, Instituto de Historia de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Arte: en estos lugares se pueden consultar libros de actas, diarios, libros de historia sobre el departamento u otros documentos.
- A través de entrevistas a personajes oriundos y conocedores de la localidad.
- Visitando lugares.

¿Cómo se puede registrar?

- En una libreta o cuaderno a través de la escritura.
- Grabando las entrevistas.
- Sacando fotos cuando se crea conveniente.
- Filmando.

En cuanto a la Selección de datos en esta etapa, la propuesta apuntaba a que los alumnos, a ellos mismos, con una mirada crítica sobre su propia escritura y las de sus compañeros, evalúen, revisen y elijan qué, de todo el material registrado, era lo relevante, interesante, pertinente para publicar o compartir con la escuela y comunidad. Para ello, contemplamos que el rol del profesor fuera el de guiar y acompañar este proceso de selección de material. Esta se realizaría sobre el material registrado, teniendo en cuenta su valor: originalidad, calidad de registro, pertinencia y significación.

En cuanto a la siguiente etapa, Organización y presentación, la consigna que se dio fue: “El material se clasifica y organiza según distintos criterios. Todos los registros deben incluir un texto escrito descriptivo o explicativo que informe sobre: autor o grupo, fecha de registro, fuente de información, justificación de su valor”. En esta etapa, el objetivo fue que los alumnos de ambas escuelas participen en una jornada de exposición de los registros, por un lado, y que los registros integren una publicación que se entregue a la comunidad del departamento de Chimbas.

La actividad fue propuesta a los docentes participantes del proyecto en julio de 2013. Los registros que en esta ponencia analizamos se obtuvieron entre diciembre de 2013 y julio de 2014. En 2015-2016, una selección de registros fue publicada en formato “plaqueta”.

Los registros obtenidos recorren las siguientes temáticas:

- Actividad en las parroquias: numerosas capillas, parroquias e iglesias han sido objeto de registro.
- Creencias “no autorizadas por la iglesia” como el culto a “san la muerte”.
- Fiestas populares, especialmente el carnaval, fiesta que caracteriza al departamento Chimbas.
- Personajes destacados, en algunos casos por su actividad, como por ejemplo el fundador de una escuela de fútbol, la directora de una escuela, etc.; en otros casos, por el reconocimiento de alguna personalidad destacada en la comunidad.
- Industrias de la zona: el departamento de Chimbas no se caracteriza por sus cultivos, ni su interés turístico o sus posibilidades de explotación megaminera, como otros de la provincia de San Juan. La actividad del departamento gira en torno a algunos establecimientos industriales, al comercio y a una fuerte presencia “protectora” del Estado.
- Instituciones deportivas, principalmente de hockey sobre patines, disciplina ampliamente practicada en la provincia, y fútbol.
- Instituciones educativas primarias y de nivel inicial.

2. Análisis del corpus

Los tipos de textos que predominan en los registros son la entrevista, el relato en primera persona y la descripción.

Para abordar el análisis, nos interesa volver a destacar que, antes de llegar a nuestras manos, los registros pasaron por una doble etapa de selección y evaluación: la del alumno con sus pares y la del profesor.

Inspiradas en la lectura de Foucault (2002) sobre *Las Meninas* de Velázquez, establecemos acá una analogía para nuestro abordaje, a saber: es necesario a la hora de pensar en nuestro corpus tener en cuenta las diversas miradas que interactuaron en la actividad. Nos referimos a la propuesta del equipo PICTO, a directivos de la escuela, a profesores, a estudiantes participantes (y lo que cada uno de ellos consideraron digno de ser registrado), a lo que los profesores consideraron adecuado y digno de ser mostrado al equipo PICTO. Siguiendo con la lectura de Foucault, podríamos pensar que si la mirada que organiza la escena en la pintura de Velázquez es la del rey, acá pareciera que la mirada que reina, impera y organiza es la de la soberana *doxa*.

En líneas generales podemos inferir del análisis de los registros que no hay distanciamiento discursivo por parte del que registra, no hay polifonía pues quedan solapadas la voz de los adolescentes con la voz de los adultos (los docentes), no aparecen verbos de opinión, miradas críticas, observaciones o acotaciones.

- Cuando el registro topicaliza la institución católica, la Iglesia, el procedimiento que registramos es que lo valorativo se muestra como descriptivo, lo que ocurre dentro de la Iglesia, es lo correcto y lo bueno. Se naturalizan prácticas religiosas como la primera comunión:

“El bautismo es fundamental porque se lo considera el sacramento de iniciación o también llamado el sacramento del pórtico, porque se abren las puertas cristianas para ser hijo de Dios y tener la misión de evangelizar al otro.”

- En relación a lo señalado arriba, se presentan prácticas “no católicas” inscriptas en una lógica dicotómica: si lo católico es lo bueno, lo correcto, lo normal, lo “otro” es lo malo, lo incorrecto, más aún entra en el terreno lexical del “enemigo”.

“A este fenómeno maligno se le hacen ritos, como dar la vida por él. ¿Por qué fenómeno? Porque ni siquiera es un santo de bendiciones, sino un demonio que insta a la gente hipócrita a seguirlo, por eso utiliza a los más débiles, a los que no están en santidad divina con Dios, por ejemplo: los drogados, los borrachos, los chorros.”

- El gobierno aparece casi siempre como sujeto benefactor, se eliden críticas, conflictos sociales (escolares, vecinales, etc.) y carencias: por ejemplo, no se habla de la pobreza (que de hecho existe en el departamento) sino de lo “bueno” que son el intendente o el gobernador que gracias a ellos hay comedores infantiles: las dos grandes manos benefactoras son los políticos que gobiernan y la iglesia.

Cuenta Sinovia Muñoz, encargada del comedor:

“Primero, cuando comenzó el comedor, se hacía de comer con leña, se hacía fuego. Ahora está todo más moderno, ya hay gas instalado y tenemos heladeras. Yo estoy encargada desde hace 15 años, antes estaban otras mujeres de acción católica. Al principio se les daba el desayuno, el almuerzo y la merienda, pero el comedor sólo abría los lunes, miércoles y viernes. Recibíamos ayuda de la gente y de los peregrinos que venían todos los 7 a agradecerle a San Cayetano y a traer su colaboración al

comedor. Actualmente el comedor abre de lunes a viernes pero se les da solamente el almuerzo y el postre. Nos ayuda el Ministerio de Desarrollo Social, Plan Nacional de Seguridad Alimentaria (PNUD). La comida la hacemos nosotras, que somos 15 mujeres. El PNUD nos da un subsidio que es para tres meses. Es mucha plata, y eso nos permite hacer distintos menús.”

-Otro tanto ocurre con las industrias: no se releva ningún conflicto de empleados con patrones, ni se menciona ni crítica el problema de la contaminación, muy grave en la zona por humos tóxicos.

- En la recurrencia del estereotipo para mirar, registrar y contar, aparecen deslindados según una lógica endoxal⁷⁴ los roles masculinos y los femeninos: lo deportivo ligado al hombre (se registran varias escuelas y pequeños clubes de fútbol, y algunos de hockey, siempre en relación con prácticas masculinas) la danza ligada a la mujer (se registran algunas escuelas de danzas para niñas).

- Sin embargo, esta distribución y división de roles estereotipados por género se descentra cuando de lo que se trata es de fiestas y actividades de la cultura popular como el carnaval, las comparsas y murgas. Como ya nos enseñara Bajtin (2005), el carnaval disloca el orden oficial y los sentidos impuestos.

“Al carnaval en Chimbas asisten unas setenta mil personas. Es el mayor corso de la provincia, en el que se despliega todo el baile y la creatividad de las comparsas. La comparsa “Un solo corazón”, en la cual participé yo y muchos de mis amigos, está compuesta por alrededor de cien personas que nos juntamos a ensayar en algún lote o espacio libre. Nos preparamos durante todo el año ensayando una vez a la semana más que nada en la bazucada. Llegando al mes de noviembre y diciembre se empiezan a preparar los niños, bailarines competentes, se eligen pasistas. Ser una comparsa es una actividad de compañerismo.”

CONCLUSIONES

Barthes hablaba del reino de la *doxa*: “La Doxa no es triunfalista, se contenta con reinar: difunde, empalaga; es dominación legal, natural; es un manto general extendido con la bendición del Poder; es un Discurso universal, un modo de jactancia ya emboscado en el mero hecho de “sostener” un discurso (sobre algo)”, (1997, p.59).

Inspiradas en la lectura foucaultiana, podríamos haber titulado este trabajo también “La visera de Velázquez o el estrabismo del etnógrafo”, a condición de entender que esa visera, esa anteojera, no es quizá la del sujeto que habla sino la del discurso que lo habla. Pues no se trata “literalmente” de la mirada o del estrabismo del etnógrafo, sino de la mirada del rey que este sujeto tiene incardinada. La doxa reina, hace ver y hace hablar. No permite la emergencia de matices, de estereofonías, de polémicas, de disidencias y de dislocaciones.

⁷⁴ Endoxal: acorde con la doxa. ¿Qué entiende Barthes por doxa?: La Doxa es la opinión corriente, el sentido repetido, como si nada. Es Medusa: la que petrifica a los que la miran. Ello quiere decir que es *evidente*. Pero, ¿la vemos? Ni siquiera: es una masa gelatinosa pegada en el fondo de la retina. (1997- 133). También señala el semiólogo: “La Doxa (...), es la Opinión pública, el Espíritu mayoritario, el Consenso pequeñoburgués, la Voz de lo Natural, la Violencia del Prejuicio” (Barthes, 1997, p.59).

No venimos acá como docentes universitarias diagnosticadoras de la ignorancia, ni como adultas desahuciadas por analfabetos escolarizados. Venimos con nuestra incertidumbre a reflexionar sobre cómo seguir pensando estrategias de lectura y escritura democráticas que permitan desclausurar miradas y discursos monológicos de esa hegemonía que siempre asedia, como nos recuerda Derrida (2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (2005). *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.
- Barthes, R. (1997). *Barthes por Barthes*. Venezuela: Monte Ávila.
- Derrida, J. (2004). Qué es la deconstrucción. *Le Monde*, Martes 12 de Octubre 2004.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- Foucault, M. (2002). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Simón, G. (2010). *Las semiologías de Roland Barthes*. Córdoba: Alción.

ESTABLECIENDO VÍNCULOS ENTRE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN LECTOR LITERARIO

María Gabriela Jure

Universidad Nacional de Río Cuarto

mariagabrielajure@yahoo.com.ar

María Julia Aimar

Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza Río Cuarto

mariajuliaaimar@yahoo.com.ar

“Antes que como mediador, el docente tendrá
que asumirse como lector”

(Ema Wolf, 2009, p.46)

Resumen

Este trabajo se propone describir el Proyecto de investigación que surge como respuesta a la convocatoria del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, la Dirección General de Educación Superior y la Universidad Nacional de Río Cuarto. Bajo la denominación de “Proyectos Mixtos e integrados de investigación Educativa 2015-2016” (PROMIIE), la propuesta de investigación se construye a partir de preocupaciones e intereses compartidos por un equipo multidisciplinario constituido por profesores pertenecientes a cuatro Institutos Superiores de formación docentes y la Universidad Nacional de Río Cuarto. El Proyecto plantea como objetivo principal indagar y explicitar los recorridos lectores de los futuros formadores de Nivel Inicial y Primario considerando el valor de la experiencia literaria en la formación de los estudiantes que serán futuros mediadores y promotores de lecturas. Este trabajo presentará el marco teórico dentro del cual se enmarca el Proyecto y antecedentes de estudios realizados acerca de las trayectorias lectoras con diferentes propósitos y en diferentes contextos educativos. Se considera que, en la actualidad, ante una multiplicidad de experiencias a la hora de leer y por ende, una infinidad de posibles recorridos de lecturas literarias, surge la necesidad de conocer los trayectos transitados por quienes están estudiando en los profesorados de educación superior. Para tal fin, se reflexionará acerca de la implementación de las autobiografías lectoras como metodología, la descripción del diseño de los instrumentos de recolección de los datos y resultados parciales del trabajo de campo realizado hasta el momento.

Palabras clave: Lectura - Autobiografía lectora “ Literatura -Formación Lectora

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone describir el Proyecto de investigación que surge como respuesta a la Segunda Convocatoria de la Secretaría Académica y de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Bajo la denominación de “Proyectos Mixtos e integrados de investigación Educativa 2015-2016: Fortaleciendo la vinculación docencia-investigación para transformar las practicas educativas” (PROMIIE), esta convocatoria tiene como objetivo:

Favorecer la articulación de funciones sustantivas propias de las instituciones educativas del nivel superior como lo son la docencia e investigación, potenciando un trabajo colaborativo a través de la conformación y consolidación de redes interinstitucionales y sostener una política que contribuye a superar fragmentaciones y asimetrías entre los subsistemas de Educación Superior -y aún, reconociendo las propias identidades institucionales- enfatizar el trabajo colectivo, la cooperación interinstitucional y el intercambio de saberes. (Resolución Rectoral N° 1027 Bases II Convocatoria, 2015, p.2).

El Proyecto que hoy se describe surge a partir de preocupaciones e intereses compartidos por un equipo multidisciplinar constituido por profesores de la Escuela Normal Superior José Manuel Estrada de Alcira Gigena, la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza de Río Cuarto, el Instituto Clelia Fanny Castagnino de Uacha, Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal de Río Cuarto y la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El proyecto cuenta con un equipo responsable de la coordinación y desarrollo conformado por cuatro miembros que representan a instituciones de ambos niveles, dos de los cuales ejercen la dirección conjunta del proyecto en representación de Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) e Institutos Superiores de Formación Docente (ISFF).

Los miembros participantes incluyen cuatro docentes, dos de los cuales pertenecen a los Institutos de Formación mientras que uno de ellos proviene de la Universidad y otro se desempeña como docente en ambas instituciones. Los miembros colaboradores están representados por un docente de un Instituto de Formación junto con dos alumnos de la Universidad. Tanto la Escuela Normal Superior José Manuel Estrada de Alcira Gigena como el Instituto Clelia Fanny Castagnino de Uacha se encuentran en localidades cercanas a la ciudad de Río Cuarto. Allí yace también la importancia de la propuesta no solo debido al hecho de reflejar el espíritu de la convocatoria que impulsa la integración de docentes de ambos subsistemas para el estudio de problemáticas que atraviesan hoy la enseñanza, sino también por el hecho de incluir docentes pertenecientes a comunidades fuera de la ciudad de Río Cuarto.

Las áreas temáticas delimitadas en el PROMIIE respondían a sectores prioritarios establecidos por el Ministerio de Educación de Córdoba a través de los ISFD, así como también las delineadas por la UNRC, a partir de los consensos construidos en instancias colectivas de discusión. La línea de investigación “Enseñanza y aprendizaje de la Lengua y Literatura” se constituía como uno de los “problemas complejos que reclaman de estrategias integradas y articuladas entre las instituciones formadoras” (Resolución Rectoral N° 1027, Bases II Convocatoria, 2015, p. 3).

Ante la preponderancia de los estudios de la lectura de textos académicos en el nivel superior, el equipo responde a la convocatoria a través de un Proyecto basado en la certeza del valor de la lectura literaria en la formación integral de los futuros profesores, en su capacidad de atravesarlos de múltiples maneras: colaborando en la construcción de sí mismo, enriqueciendo las formas de conocer el mundo y a los otros y permitiendo múltiples modos de socialización. Enunciados como “no me animo a leer”, “no me gusta leer literatura” interpelaban y motivaban a un trabajo de investigación que trascienda inquietudes e interrogantes individuales para dar lugar al intercambio de saberes y experiencias en espacios compartidos.

Marco teórico

La concepción sociocultural de la lectura como experiencia y transacción sumada al proceso de alfabetización que se asume como inacabado y permanente constituyen el eje de nuestra propuesta. Debe ser posible pensar desde el ámbito educativo en esta experiencia como recorridos, ayudar a su explicitación, conocerlos y enriquecerlos teniendo en cuenta el valor de la experiencia literaria en la formación de los estudiantes que serán futuros mediadores y promotores de lecturas. En consonancia con la problemática planteada en la fundamentación del proyecto, el sujeto actual transita una infinidad de posibles recorridos de lecturas, con variados soportes que generan experiencias distintas a la hora de leer. Ante esta multiplicidad de opciones, surge la necesidad de indagar acerca de los recorridos transitados por quiénes están estudiando en los profesorados de educación superior. En este escenario las autobiografías lectoras se presentan como “un conjunto de relaciones, procesos, prácticas y textos que desafían las modalidades convencionales de hacer y pensar la investigación educativa, la formación docente, el currículo, la documentación pedagógica y la enseñanza escolar” (Suárez, 2011, p. 11).

Petit (2001), posee la certeza de que la formación de lectores favorece y promueve una relación íntima con la palabra, con procedimientos orientados a percibir, comprender y construir el sentido de la palabra, mientras se va consolidando el propio camino lector. El acceso al conocimiento y a la lectura es un “derecho cultural” y ayuda a configurarnos como a formarnos como parte constitutiva de una comunidad y nos permite darle sentido a todas nuestras vivencias.

Los estudios realizados en estos últimos años (Vélez, 2006, 2008; Dueñas, Taberero Calvo y Consejo 2014; Granado y Puig, 2015) se han concentrado en el impacto que provocan los relatos autobiográficos en el desarrollo de la habilidad lectora ya que dan cuenta de las experiencias y relación de los sujetos con la lectura, sus creencias y representaciones, su identidad lectora, el valor que se le otorga a la lectura, las cuestiones de selección y mediación, además de las decisiones metodológicas y curriculares. En términos de su relevancia:

[...] el carácter peculiar del relato autobiográfico nos permite analizar en secuencia la relación que los sujetos construyen con la lectura a lo largo de su vida, e intentan explicitar el modo en el que se han ido configurando sus representaciones. (Vélez, 2006, p. 308).

A todo esto se le agrega la posibilidad de configurar “reconstrucciones de experiencias, que muestran las huellas de la cultura y las perspectivas de los protagonistas” (Vélez, 2008, p. 1).

El análisis de la trayectoria lectora de los estudiantes en el momento de su formación como futuros formadores focalizado en su relación con los textos literarios a lo largo de su vida, nos permite conocer los hábitos lectores de la cultura juvenil, el modo de acceso a los libros, si poseen experiencias gratificantes y si establecen conexiones entre lo literario y el placer de leer. Uno de los principales motivos por los cuales, de acuerdo a Dueñas (2014), se hace imprescindible el análisis de la trayectoria lectora se basa en la aparición de profundos cambios producidos tras el desarrollo de diferentes soportes de lectura que condicionan la comprensión, los gustos, las formas de entender el mundo, la sensibilidad estética y el modo de apreciar la cultura. Esto nos advierte sobre la necesidad imperiosa de continuar estudiando al fenómeno de la lectura con la posibilidad de realizar propuestas para mejorar las competencias lectoras y evitar el alejamiento de las lecturas literarias.

Entre las contribuciones provistas por los resultados de las investigaciones en las últimas dos décadas acerca de los recuerdos biográficos de lectores, Granada y Puig (2015) mencionan la posibilidad de conocer sucesos que marcan positiva o negativamente la relación con la lectura, los aportes en la enseñanza y aprendizaje, la comprensión del proceso lector, la reflexión acerca de la conformación de la identidad lectora a partir de: las experiencias, la utilización de las narrativas de historias de lectura como estrategias de formación, la toma de conciencia de las representaciones personales acerca de la lectura y la apertura hacia los cambios con respecto a las nuevas concepciones de lo literario y la didáctica de la literatura.

La identidad lectora se define según Duszynski como

[] el conjunto de relaciones que mantiene un sujeto con los textos (la genealogía de sus lecturas, sus vivencias de lectura, sus gustos lectores, su comportamiento lector, su posicionamiento y autopercepción como tal, etc.) construido a lo largo del tiempo y en diversos contextos (familiar, escolar, personal)" (citado por Granada y Puig, 2015, p.46).

Munita (2013) sostiene que confrontar los saberes y creencias de los estudiantes como futuros formadores con los estudios sobre las historias de vida lectora pueden abrir muchas posibilidades en la explicación de las deficiencias detectadas en la formación de los lectores clasificados como "fuertes" quienes se caracterizan por una práctica de lectura literaria por placer en su vida diaria.

Metodología

De acuerdo a los postulados de la Resolución de la Convocatoria del PROMIIE (2012):

Resultará clave, por tanto, el fortalecimiento de metodologías cualitativas que permitan un abordaje en profundidad, capaz de atender a las relaciones sociales y de sentido que resultan transversales a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las diferentes áreas y que potencien su interpelación y transformación en un marco dialógico entre la teoría y la práctica (p.3)

los relatos autobiográficos constituían la metodología a adoptar, planteada con la inclusión de trabajos empíricos como entrevistas individuales y focales de modo de completar y profundizar aquellos aspectos que puedan estar ausentes o bien detectar la presencia de ciertas recurrencias. En las sucesivas reuniones del equipo, se comparten lecturas individuales y se trabaja sobre sistematizaciones y acuerdos teóricos durante el primer semestre del año 2015.

A comienzos del año 2016, se inicia la construcción del instrumento de recolección de datos constituidos por los recorridos lectores de los estudiantes en el transcurso de su vida. Respetando el cronograma presentado en el Proyecto, se planea realizar una prueba piloto durante el mes de abril, que permitirá realizar ajustes para la implementación definitiva. Esta prueba se realiza en uno de los Institutos de Formación, a lo que a posteriori continúa una reunión con todo el equipo para analizar la implementación del mismo en vistas a los encuentros definitivos acordados en un cronograma que incluye las cuatro instituciones en el período de tres meses (abril, mayo, junio).

Otros de los aspectos a considerar fue la definición del procedimiento para la implementación del encuentro para llevar adelante la escritura de las autobiografías. En realidad, existen pocos antecedentes en cuanto a los modos de generar disparadores que motiven a la escritura de los relatos, no obstante ello, se decidió recrear un ambiente evocativo/exploratorio presencial a partir de una selección de recursos audiovisuales y materiales que se exhibirían al comienzo del encuentro con los estudiantes. Dicho encuentro se llevó a cabo en el espacio curricular de unos de los docentes miembros del equipo con una duración de dos horas y treinta minutos. Allí se incluyeron recursos como fragmentos de películas, libros digitales, fotos que muestran situaciones variadas de lectura, extractos de autobiografías escritas por gente común y personajes notables de la cultura y exposición -en mesas- de libros infantiles y juveniles. La apertura de esa exploración fue pensada a partir de la lectura oral del texto de Laura Devetach, *El vaivén de los textos* (2008).

Asimismo, se diseñó una agenda de trabajo a seguir en el encuentro por parte de los coordinadores. En líneas generales, se presenta la propuesta a los estudiantes⁷⁵, se da lectura oral de un texto literario y se plantean las consignas de trabajo en forma oral para iniciar la escritura autobiográfica individual. Para finalizar se propone la lectura de alguno de los escritos destinando un tiempo a la socialización de los relatos intentando de este modo seguir incentivando la evocación de los recuerdos sin olvidar hacer referencia especial a la lectura de textos literarios. Posteriormente, se ofrece una consigna escrita a los estudiantes con una serie de aspectos a modo de guía: “En el encuentro iniciaste tu autobiografía lectora, te convocamos a seguir escribiendo y te sugerimos algunos temas sobre los cuales podrás ampliar el texto”.

- ✓ Textos leídos
- ✓ Personas que te leían/leen o que compartiste /"tips" lecturas lugares de lectura
- ✓ Tu imagen de lector: antes y ahora
- ✓ Tu historia como lector en las distintas etapas de la vida
- ✓ Tu relación con la lectura
- ✓ Modos de leer
- ✓ Tiempos de lectura elegidos

⁷⁵ Se los invita a participar planteando su rol en esta investigación pero sin considerarla como una actividad obligatoria.

Finalmente se planea un próximo encuentro anticipando una relectura de las autobiografías en donde los estudiantes tendrían la posibilidad de leer sus escritos completos, establecer similitudes y diferencias.

Actualmente nos encontramos en la etapa de lectura y relectura de autobiografías para la elaboración de categorías de análisis. Hemos acordado como forma de trabajo un procedimiento metodológico que implica:

- lectura exploratoria de todas las autobiografías recabadas⁷⁶,
- selección al azar de dos autobiografías por institución,
- lectura de estas con preguntas tales como: ¿Qué nos están comunicando? ¿De qué hablan?,
- identificación de recurrencias y aspectos novedosos,
- organización de los datos y construcción de categorías.

Por otra parte, se han previsto entrevistas a grupos focales, para ampliar, profundizar, retomar aspectos de las autobiografías que consideremos pertinente incluir en el análisis. Aspecto que será evaluado al finalizar la etapa de análisis de las autobiografías.

CONCLUSIONES

En espacios compartidos de diálogo, producción y apropiación de conocimientos y en un recorrido de trabajo a lo largo de seis meses, se han logrado obtener resultados interesantes además de enriquecedores, en varios aspectos de la investigación.

Inicialmente hemos trabajado con una serie de temas que nos permitieron arrojar las primeras apreciaciones. Dichos temas se recuperaron de la consigna escrita y refieren a: Textos leídos/ escuchados, Personas que te leían/leen o que compartiste tus lecturas, Lugares de lectura, Tu imagen de lector: antes y ahora, Tu historia como lector en las distintas etapas de la vida, Tu relación con la lectura, Modos de leer, Tiempos de lectura elegidos⁷⁷.

Entablar un vínculo de confianza laboral entre instituciones de características diferentes no es tarea fácil. Sin embargo, un trabajo que ofrece la posibilidad de alentar los aportes que cada integrante pueda brindar a partir de su formación y experiencia facilita la construcción de espacios de reflexión y aprendizaje mutuo.

El hecho de contar con alumnos de la universidad participando en el trabajo resulta una valiosa instancia de formación para los que están realizando sus primeros pasos en investigación.

En igual medida, la posibilidad de una selección y adquisición conjunta de bibliografía actualizada sobre el tema de especialidad, su lectura y análisis y el intercambio de ideas han contribuido a un crecimiento profesional por parte de los integrantes del equipo que seguramente influirá en

⁷⁶ En total se ha recabado 58 autobiografías de las 4 Instituciones participantes.

⁷⁷ Algunos de estos temas posiblemente se conviertan en categorías de análisis.

sus tareas no solo como formadores en sus respectivas instituciones sino también en el mismo espacio áulico.

Preguntas tales como: ¿Qué queremos investigar y cómo queremos hacerlo? ¿Cuál es nuestro objeto de investigación? ¿A quién observamos? ¿Para qué queremos realizar esta actividad?, reaparecen constantemente en un proceso que define a toda investigación: la necesidad de poner en foco las ideas, intereses, lecturas, saberes y experiencias personales en un trabajo esencialmente colaborativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Devetach, L. (2008). El vaivén de los textos, o ¿de dónde salen los cuentos?" *Revista La Mancha N 8*.
- Dueñas, J.; Taberner, R.; Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>
- Granado, C. y Puig, M. (2014). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.03.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- Suárez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 11 a 22.
- Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). (2012). Secretaria Académica, Secretaría de Ciencia y Técnica (UNRC) y Dirección General de Educación Superior, Secretaria de Estado de Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. Resolución Rectoral Nº 1027 *Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa 2015-2017. Fortaleciendo la vinculación docencia-investigación para transformar las prácticas educativas*. Recuperado de https://www.unrc.edu.ar/cyt/assets/bases_convocatoria_proyectosmixtoseintegrados2015.pdf
- Vélez, G. (2006). Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje. En: J. I. Pozo et al. (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (307-322). Barcelona: Graó.
- _____(2008). Por qué encontrarnos con los textos leídos. Desde la Patagonia difundiendo saberes. *Leer y releer*, 5(7), 8-14.

SUBALTERNIDAD DE LO DISCIPLINAR EN LA OFERTA EDITORIAL DE LENGUA

EL CASO DE ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL CASTELLANO

Magda Beatriz Lahoz

magdabeatriz_lahoz@yahoo.com.ar

Leonardo Matías Hidalgo

polyfron@gmail.com

Facultad de Filosofía Humanidades y Artes
Universidad Nacional de San Juan

Resumen

A propósito de un tema puntual que aún aparece en las planificaciones de tercer año del Nivel Medio, Origen y Evolución del Castellano, planteamos una crítica a los libros de texto del área Lengua circulantes desde el año 2000 en la Argentina. Mucha de la oferta editorial ha desaparecido y, cuando se presenta, lo hace diseminado a lo largo del libro, sin vínculo con los otros asuntos tratados en cada capítulo. Advertimos, además, que a cada fragmento de la historia de nuestra lengua, se le asigna una extensión análoga a aquellos agregados que, a modo de “plus”, extrapolan alguna temática. La total ausencia, por un lado, y el tratamiento fragmentado, no problemático y exento de valor (Giroux, 1990), por otro, revelan que antes que la especificidad del área, los libros de texto ponderan otra lógica, la de la lengua entendida como foro de debate. Se multiplican los textos que abordan tópicos sociológicos, ecológicos, de género, expuestos como “verdad” y no como resultado de vínculos simbólicos bidireccionales que plasman una particular visión de mundo. El que estén alejados, por su densidad léxica y complejidad sintáctica, de las posibilidades de los alumnos, el que releguen lo disciplinar a un lugar de mero relleno, no hace sino aumentar la sensación de la abrumadora lejanía de la lengua. Estas prácticas, bajo el ropaje de la denuncia y el compromiso, preparan el camino para la adhesión acrítica y la repetición. En este contexto, no es de extrañar el lugar subalterno no ya de los orígenes y vicisitudes del castellano, sino de lo disciplinar en general, síntoma de nuestros temores como docentes de enfrentarnos a la lengua conscientes de que la forma no es independiente del significado ni de la función del texto y caracteriza al locutor.

Palabras claves: Origen y evolución del castellano - Oferta editorial - Subalternidad de lo disciplinar

INTRODUCCIÓN

El tema *Origen y evolución de la lengua*, que hasta hace poco era indiscutible para tercer año del Nivel Medio en las aulas argentinas, se halla hoy en franca retirada en las planificaciones, en sospechosa consonancia con la deriva que se registra en la actual oferta editorial de su ocasional inclusión y sucinto abordaje.

¿Por qué el tema está desapareciendo de algunas planificaciones? ¿Por qué está siendo resistido desde la oferta editorial? ¿Por qué los profesores que aún lo tratan con cierta seriedad deben justificarse? La lectura de Peter Sloterdijk nos resulta iluminadora. En su libro *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización* (2005, traducción de 2010), analiza la era de los descubrimientos y señala cómo la globalización es un proceso que arranca plenamente con la posibilidad de ese “hiperacontecimiento” (sic) que es la circunvalación y registro de la Tierra: “[] un conjunto de prácticas mediante las cuales lo desconocido se transforma en conocido, lo no representado en representado” (2010, p.121). Mapear, cartografiar, nominar significó, en suma, importar imágenes a Europa a fin de negar esa exterioridad y reducirla a una medida soportable para el europeo medio.

DESARROLLO

Entonces, ¿qué valor, qué incidencia tiene el retiro de este tema de los manuales y programas? Es que, simplificando al máximo la cuestión, podemos decir que esta temática sufre el ataque combinado de la creciente puesta en cuestión de la posibilidad de un acercamiento neutro, sistemático y ordenado a la lengua materna, y de un revisionismo histórico que pone de relieve la capacidad manipuladora de la historia contada desde las voces de los que disputan y ganan las posiciones de poder. Bajo este fuego cruzado, el tema *Origen y evolución de la lengua* que venía siendo presentado como un relato pletórico de valores positivos, como una clara narración con sus tres grandes momentos de equilibrio, desequilibrio y equilibrio restituido, se tambalea.

A partir de múltiples análisis críticos, de debates provenientes de diversas disciplinas interesadas en los estudios culturales, a esta narración se le cae el velo de inocencia. Sus ingredientes son: a) desconocimiento mutuo de dos mundos -situación inicial de equilibrio-; b) curiosidad del hombre europeo, crecientes posibilidades técnicas y circunvalación de la tierra -situación de desequilibrio-; c) ambición y fuerza española, mansedumbre de pueblos originarios, conquista y sometimiento -nuevo desequilibrio-; y d) compenetración de ambos mundos, cuyo resultado es un castellano triunfante y enriquecido con el aporte de lenguas originarias -situación final de nuevo equilibrio. Las ideas subyacentes a este relato son sometidas a un proceso de análisis crítico, desenmascaradas en su pretensión de “verdad” histórica y finalmente, desalojadas.

Sintetizamos cuatro soluciones que la propuesta editorial nacional viene dando al tema desde finales de los 90 -los años en los que en la Argentina ensayábamos el sistema educativo estructurado en Educación General Básica (EGB 1, EGB 2, y EGB 3) y Polimodal- hasta la actualidad.

Primera solución

La presentación inocentemente narrativizada del tópico se puede apreciar en *El libro del Lenguaje y la Comunicación 9* de Editorial Estrada (Blanco, Guido, Groppo, Laera y Mateo, 1999), obra realizada por el equipo de Estrada bajo la dirección de Silvia Jáuregui. A lo largo de nueve páginas teóricas expone una historia entretenida: el puntapié inicial lo constituye una invitación a la lectura de tres breves textos que remiten a sendos momentos en la lengua española. Las cinco páginas subsiguientes presentan muy sintéticamente las grandes invasiones en suelo peninsular intercaladas con una carilla destinada a las alteraciones lingüísticas de ese latín vulgar que devendrá en romance. Por último, se trata el castellano americano con los aportes de lenguas de los pueblos originarios americanos junto con la sección “El aporte de otras lenguas”, que incluye formantes provenientes de las lenguas griegas y latinas más un breve repaso de dos lenguas hegemónicas modernas y un planteo del nombre más apropiado que recibe nuestra lengua ocupan las dos páginas finales. Con dos carillas de actividades se da por concluido el tema.

Segunda solución

En 2001 apareció una propuesta editorial de Colihue con el provocador nombre de *Tomo la palabra*. Herminia Petruzzi, Élida Ruiz y María del Pilar Gaspar, autoras del tomo dedicado a 9º de EGB 3, inician la obra abordando el tema de manera desafiante y polémica, hasta exquisita y refinada, por momentos:

Los españoles llegaron a América y se encontraron con una realidad que no pudieron entender. Empezaron por bautizar genéricamente como “indios” a todos sus habitantes sin reparar en las diferencias culturales y étnicas, usaron métodos de trabajo muy duros con ellos, los desarraigaron de sus ámbitos familiares, sofocaron su rebeldía con castigos y matanzas, finalmente, enfermedades desconocidas hasta entonces como la viruela terminaron de diezmar a la población indígena.

En La Española había en 1.500, cuando se colonizó la isla, unos 100.000 indios; 70 años después sólo quedaban 500. Y si bien hubo voces y hechos que denunciaron esa barbarie, lo cierto es que la mayoría de los conquistadores españoles no reconocieron en América la valiosa riqueza del “otro” que habitaba ya y desde siglos en estas tierras. (pág. 33).

A pesar de ser una propuesta fundamentalmente centrada en lo cronológico, como la mayoría las ofertas contemporáneas, *Tomo la Palabra 9* (Petruzzi, Ruiz y Gaspar, 2001) realiza un esfuerzo por desplegar un panorama complejo, por momentos demasiado complejo. Por momentos, innecesariamente complejo:

¿Qué características tenía este pueblo y qué circunstancias lograron darle tal empuje capaz de cercar los dominios cristianos? Antes de la llegada de Mahoma, los árabes eran un conjunto disperso de tribus nómades o seminómades que habitaban una península desierta. La religión difundida por el profeta -quien revelaba la voluntad de Al-Lah, el único Dios- dio forma a un estado centralizado y expansivo. La conquista de los grandes imperios (Persia y Bizancio) puso a los árabes en contacto con civilizaciones desarrolladas cuyas instituciones y forma de vida copiaron. A la muerte de Mahoma, los califas (término que designa a los sucesores del profeta) fueron la autoridad absoluta -política, militar y religiosa- de un vasto imperio del cual España (Al-Andalus como la llamaron los conquistadores) pasó a ser parte. A mediados del siglo VIII, se produjo un violento cambio dinástico en el califato

y así el mundo musulmán entró en un postrero esplendor, anterior a su disgregación. Los árabes de España, ligados a las autoridades derrocadas, se aislaron de sus pares orientales hasta el punto de que Abderramán III (912-961) decidió proclamarse califa (es decir, dejó de obedecer a un poder lejano). (p. 20).

No obstante las observaciones que se le pueden hacer a este libro, ponderamos la plasticidad que presenta, puesto que permite a docentes y alumnos negociar -según los innumerables condicionamientos áulicos diferentes año a año- qué suprimir, qué rescatar, qué ahondar. De la opinión los alumnos, este tipo de texto consiente el resumen tantas veces solicitado por el docente. Algunos docentes expresan que en las prácticas áulicas las digresiones de esta índole propician debates sobre procesos contemporáneos altamente complejos. En otros términos, un planteo editorial de esta naturaleza supone -y exige- un docente informado que pueda tomar decisiones en el manejo de la información, ya sea para suprimirla, expandirla o actualizarla según el contexto.

Esta fue la última gran aparición del tópico en la oferta editorial por nosotros detectada, antes de su devaluación y eventual desaparición presente. Interpretamos que el supuesto de base del que parten las propuestas editoriales más nuevas es la de un docente y un alumno desvalorizados, inhábiles, no pensantes. “Emancipación intelectual”, en ello descansa la potente tesis del libro de Jacotot: “[...] una insurrección inédita destinada a derrocar la más radical de las tiranías que se ejercen sobre los humanos: la que los declara incapaces de servirse de su propia capacidad de pensar y de conocer (p. 12)”. En su “Lengua de la emancipación”, prólogo de Rancière a la obra de Jacotot (2008), declara:

No son solamente los profesores y los manuales los que explican, son todas nuestras instituciones, nuestros ministerios, la mirada de comités y comisiones de todo tipo que ellos nombran, pero también nuestros diarios, radios y televisiones que son investidos en la tarea sin fin de explicarnos cualquier cosa, de las necesidades del mercado mundial a los diversos hechos, de las tendencias profundas reveladas por los últimos sondeos de opinión a los abismos psicológicos y sociales revelados por el menor «fenómeno de sociedad». Este gigantesco sistema de explicaciones trabaja sin tregua para separarnos de lo que vemos y de lo que hacemos, transformando cualquier cosa en un enigma que necesita del auxilio de expertos y comentaristas en cualquier materia. Cada vez más nuestros gobiernos y nuestras clases dominantes se presentan como nuestros pedagogos: nos explican hasta qué punto las cosas son complicadas y que sólo ellos pueden tener éxito con su complejidad. (pp.20-21).

Así se explica los dos extremos en que se cae en relación a los datos: o un apretado exceso que provoca una indigestión informativa, o un retaceo que previo acortamiento y diseminación en el manual llega a la ausencia por juzgarlos no pertinentes o excesivos para los protagonistas del aula. Presentamos las soluciones faltantes.

Tercera solución

Más recientemente, en 2011 llega a las escuelas de gran parte de la Argentina el libro *Aprendamos Lengua* (2ª ed.) para el 3º Año, de Isabel Ferrero y Myriam Delgado. Cuenta con dos novedades:

es de una editorial del “interior” del país (Córdoba: Comunicarte) y presenta el tema segmentado y desarticulado a lo largo de 4 de sus 8 módulos.

Hay una escueta presentación de la sección “La lengua española, expresión de identidad y cultura” con dos brevísimos textos, de corte ensayístico uno y expositivo el otro que ocupan la página 20. En el módulo siguiente se continúa el tema abordando dos milenios de acontecimientos en suelo peninsular: arranca desde época prerromana hasta el viaje colombino. A lo largo de seis páginas tanto la historia de los movimientos migratorios de variados grupos humanos con sus asentamientos y conquistas como los cambios lingüísticos de ellos derivados son insinuados de forma abigarrada. Cuatro páginas en las dos secciones subsiguientes bastan a las autoras para desplegar la transformación castellana en suelo americano con las particularidades de la variedad argentina -apenas cinco líneas esquemáticas que listan sin más los rasgos del habla local huérfano de comentario alguno-, incluido el sincrético lunfardo y su registro léxico en desuso en las letras del tango, emblema de la argentinidad (argentinidad según la mirada porteña). No sorprende, entonces, que las consideraciones léxico-gramaticales ocupen una modesta página y media en toda la extensión de tema.

No corre una suerte muy disímil este mismo tema en otra obra consultada: *Lengua y Literatura 3. Prácticas del lenguaje* (2013) de Agarañaz, Bernardo y otros. Curioso no deja de parecernos su despliegue: cada aparición se organiza en tres apartados. El primero lo constituye un breve párrafo introductorio al que le siguen dos subtítulos con los que se completa la exposición en una página, una por cada capítulo. Consideraciones en torno a la denominación del idioma abre el tema; cinco páginas se circunscriben al suelo ibérico y solo uno a la realidad del idioma en América lo que constituye el desarrollo medular del tema y el fenómeno de las lenguas en contacto concluye el abordaje. Advertimos, además, que a cada fragmento de la historia de nuestra lengua se le asigna una extensión análoga a aquellos agregados que, a modo de “plus”, extrapolan alguna temática.

Cuarta solución

Largo catálogo de notables ausencias.

- Avendaño, F. y Di Vincenzo D. (1997). *Lengua 9*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Avendaño, F.; Incanato, A. y Toledo, C. (2010) *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje*. Serie Saber-es clave. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Avendaño, F.; Delgado, M.; Lorda, N.; Maidana, L.; Pinasco, J. y Slutsky, L. (2013). *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje*. Serie Conocer+. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Capuleto, E.; Croci, P.; Di Filippo, L.; Fraguas, J. y Isola, L. (2011). *Lengua. Prácticas del lenguaje 3*. San Isidro: Editorial Puerto de Palos.
- Delgado, M.; Kaufman, G.; Silvestre, S.; Slutsky, L. y Vissani, G. (2013). *Carpeta de Lengua III. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

La total ausencia, por un lado (4ta. solución), y el tratamiento fragmentado, no problemático y exento de valor, por otro (3ra. solución), revelan que antes que la especificidad del área, los

libros de texto ponderan otra lógica, la de la asignatura Lengua entendida como foro de debate. Se proponen temas anodinos, fáciles de asumir posturas y no afrontar contenidos que dejen en suspenso el pensamiento. Se multiplican los textos que abordan tópicos sociológicos, ecológicos, de género, expuestos como “verdad” y no como resultado de vínculos simbólicos bidireccionales que plasman una particular visión de mundo. Estas prácticas, bajo el ropaje de la denuncia y el compromiso, preparan el camino para la adhesión acrítica y la repetición. A este respecto, creemos acertado recordar las atinadas reflexiones de Giroux:

Así pues, la racionalidad tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar. Esto se pone en evidencia sobre todo en la proliferación de lo que se ha en llamar materiales curriculares “a prueba del profesor”, la base racional subyacente en muchos de esos materiales reserva a los profesores el papel de simples ejecutores de procedimientos de contenido predeterminado e instruccionales. El método y el objetivo de estos materiales es legitimar lo que yo suelo llamar pedagogías basadas en la gestión. [] Los enfoques curriculares de este tipo constituyen pedagogías de gestión porque las cuestiones centrales referentes al aprendizaje se reducen a un problema de gestión, que podríamos enunciar así; “¿Cómo asignar los recursos (profesores, estudiantes y materiales) para conseguir que se gradué el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo determinado?” El postulado teórico subyacente que guía este tipo de pedagogía es que la conducta de los profesores necesita ser controlada y convertida en algo coherente y predecible a través de las diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles. Lo que es evidente en este enfoque es que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. El efecto es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierte en procesos rutinarios. (pp. 171-179).

A la luz de esta cita, el defender a los profesores como “intelectuales transformativos” -en términos de Giroux- que combinen la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos es una primera reacción esperable. Una forma concreta de esto parece, entonces, dedicar un análisis obligado por parte de los docentes de la oferta editorial que la industria ofrece para el diario trabajo áulico.

CONCLUSIONES

Ante este panorama quedan dos posibles vías por transitar. La primera presenta la naturaleza compleja, cruda y polémica de los hechos que signaron el nacimiento e infancia de un idioma cuyo bautismo estuvo marcado por las correrías, conquistas e imposiciones de vencedores a vencidos; adolescencia y adultez envueltas en azar, ambición, la cruz y la espada. Pero ello se traduce en un reto que se arroja a alumnos y docentes en su tratamiento y debate -qué mejor forma de adherir al área Lengua como foro de debate de ideas interesadas, porque la Lengua y el poder van de la mano. Esta primera opción significa una apuesta por estos sujetos pensantes, críticos, capaces de comprender y asumir un mundo construido con luces y sombras.

El otro sendero presupone su contrario: docentes y alumnos acríticos, incapaces de abordar un tema que tiende a la doxa, que invita a dejar los juicios en suspenso. En definitiva, esta vía entiende que docentes y alumnos no resisten que todo origen tiene mucho de violencia, de caos, de oscuridad. Las editoriales se decantan por este último. En consecuencia, y en un gesto de paternal benevolencia, les evitan este horror a esas criaturas mansas que llenan las aulas argentinas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avendaño, F. y Di Vincenzo D. (1997). *Lengua 9*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Avendaño, F.; Incanato, A. y Toledo, C. (2010). *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje*. Serie Saber-es clave. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Avendaño, F.; Delgado, M.; Lorda, N.; Maidana, L.; Pinasco, J. y Slutsky, L. (2013). *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje*. Serie Conocer+. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Blanco, M.; Guido, María; Groppo, M.; Laera, A. y Mateo, S. (1999). *El libro del Lenguaje y la Comunicación 9*. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Capuleto, E.; Croci, P.; Di Filippo, L.; Fraguas, J. y Isola, L. (2011) *Lengua. Prácticas del lenguaje 3*. San Isidro: Editorial Puerto de Palos.
- Delgado, M.; Kaufman, G.; Silvestre, S.; Slutsky, L. y Vissani, G. (2013). *Carpeta de Lengua III. Prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Jacotot, J. (2008). *Lengua materna. Enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus.
- Rancière, J. (2008). La lengua de la emancipación [Prólogo] en J. Jacotot, *Lengua materna. Enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus.
- Sloterdijk, P. (2010). (2da. edición en castellano). *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización* [Trad. I. Reguera]. Madrid: Editorial Siruela.
- Petruzzi, H. et al. (2001). *Tomo la palabra. 9 EGB. Curso de Lengua*. Buenos Aires: Colihue.

CALEIDOSCOPIO DE LOS TEXTOS. ENTRE LA EXPLORACIÓN DE LOS GÉNEROS Y UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Marcela Malberti

marcelamalberti@hotmail.com

Alejandra Rodríguez

alejaroedr@yahoo.com.ar

Escuela Enseñanza Media Orientada
(EESO) N° 272

Juan Bautista Alberdi,
Rosario, Argentina

Resumen

Desde nuestra práctica docente cotidiana podemos advertir las dificultades que se presentan a la hora de analizar y escribir textos con nuestros estudiantes: desde problemas en el reconocimiento de tramas predominantes de los géneros que incluyen, hasta los inconvenientes para seleccionar vocabulario adecuado en esa escritura específica. En general, los estudiantes buscan “encasillar” sus ideas acerca de lo que debería ser un tipo de género textual y omiten las posibilidades de ambigüedad, de heterogeneidad que generarían otras lecturas. A veces, las visiones esquemáticas e incompletas son un límite para poder acceder a textos híbridos o más complejos de interpretar. Otras veces, la coexistencia de diversas tipologías los confunde e impide la reflexión sobre el lenguaje propuesto. Esta situación generaría un obstáculo a la hora de escribir textos reales. Frente a estas carencias, planteamos, en primera instancia, la necesidad de revisar y clarificar los conceptos básicos sobre distintas tipologías textuales, así como también las estrategias de lectura y escritura que estos conllevan y, en segunda instancia, proponer ejercicios y consignas que motiven y demuestren que las palabras no están prisioneras en ningún género. Creemos que la heterogeneidad, la hibridez, propias de la lengua como sistema semiótico, no solo atraviesan los ámbitos de lectura y escritura sino que representan un acto de comunicación transcultural.

Palabras clave: Géneros - Tipologías textuales – Lectura – Escritura - Estrategias

El plan general de un texto puede tomar formas extremadamente variables, primero porque depende del género al que se adscribe y porque los géneros existen en número tendencialmente ilimitado, luego porque depende de diversos factores que confieren a un texto empírico su irreductible singularidad.

(Jean Paul Bronckart , *Actividad verbal, textos y discursos*)

INTRODUCCIÓN

Desde el ámbito de la disciplina Lingüística, el reconocimiento de los conceptos que la constituyen ha sufrido un proceso de adaptación para su transposición didáctica. Esos cambios han sido necesarios entendiendo que el docente no es necesariamente un lingüista y el alumno tampoco es un investigador avezado. Si bien los diferentes cambios curriculares se han hecho eco de las teorías del discurso, advertimos que paralelamente ha disminuido de manera notoria el tratamiento de la gramática concebida como base de sustentación de esas teorías. Esto se puede visualizar en las propuestas de algunos de los manuales de escuela media más utilizados, donde se organizan los contenidos desde una visión fragmentada y estática, es decir, se presentan por un lado los textos, por otro la gramática y, finalmente, la normativa como unidades aisladas. Sin embargo, entendemos que para poder reconocer el significado global de un texto es necesario también el conocimiento gramatical. Partiendo de la intuición que todo hablante posee estos conocimientos podemos tomar al lenguaje como objeto de estudio y reflexionar sobre su naturaleza.

Dentro de este estado de situación, percibimos la dificultad real de los alumnos a la hora de comprender, interpretar y producir diferentes textos de distintos géneros. En general cuando se describen los distintos géneros textuales, las editoriales optan por ofrecer casos emblemáticos con un listado cerrado de recursos y nexos propios, como si se tratara de una operación mecánica en la que se debe llenar un formulario. El alumno, entonces, solo se limita a reconocer los géneros, los textos, sus superestructuras, sus tramas y, en algunos casos más osados, se propone cambiar los nexos de los recursos típicos por otros menos usuales.

Si se analizan textos que presentan la ambigüedad en cuanto a la clasificación, por ejemplo por el predominio de una trama sobre otra, acontece el desconcierto tanto de alumnos como de docentes: ¿cómo deberíamos presentar este ejemplo: como una variante o como una excepción dentro de una regla? ¿No sería justamente la excepción la que nos presenta el manual? Y en ese caso, ¿necesitaríamos tal vez un marco teórico más flexible sobre el asunto?

Desde nuestra experiencia como docentes de Lengua de escuela media no somos ajenas a estos planteos. Por un lado, consideramos necesario abrirles el panorama a textos de circulación real en la sociedad que distan de los ejemplos presentados por el manual y, por otro, las limitaciones del tiempo curricular escolar nos llevan a veces a caer en la simplificación que tanto criticamos.

Revisando términos

La palabra *discurso* abarca una multiplicidad de sentidos: tanto podemos señalar su polisemia como podemos oponerlo a la noción de “*texto*”. En este último caso daríamos cuenta de la diferencia entre el proceso que entra en juego en el momento de producir e interpretar un discurso (participantes, situación enunciativa, coordenadas espacio temporales) y el producto en sí. Tradicionalmente, los distintos niveles educativos, específicamente el nivel medio, han dejado en suspenso las condiciones de producción de lo textual y se han concentrado exclusivamente en la caracterización de los “*objetos textuales*”. De este modo, se resta valor a la dimensión discursiva de circulación social para enfatizar el entramado interno, su macroestructura.

Si bien tanto la trama narrativa y descriptiva pueden ser abordadas más sistemáticamente en el aula y resultan menos conflictivas, las tramas explicativas y argumentativas solo son caracterizadas a partir del concepto de tipologías textuales. Es decir, se termina simplificando y asimilando que una trama expositiva es sinónimo de un texto científico o de divulgación o bien que una trama argumentativa es identificable con una nota editorial o una carta de lector.

Considerando las diferentes posturas epistemológicas decidimos adoptar una posición ecléctica porque hemos decidido conciliar elementos provenientes de diversas perspectivas teóricas: el Socio-interaccionismo discursivo, la Gramática del texto.

En el presente trabajo intentaremos implementar estrategias didácticas ancladas en la teoría para comprender, interpretar y producir textos reales con distintos grados de dificultad. Nuestra idea es que, además, los alumnos puedan reflexionar sobre las relaciones internas que los configuran, advertir cuáles son las intenciones comunicativas y en una instancia posterior realizar producciones de ese género. Nuestra intención es favorecer la actividad tanto crítica como creativa del lenguaje de nuestros alumnos.

El tránsito de las teorías a la transposición didáctica

Desde la antigüedad, los soportes de escritura han ido variando: desde las paredes interiores de las cavernas, las tablillas, los papiros, el papel, hasta finalmente arribar al ambiente virtual y polifónico de Internet. Nuestra vida social se ha desarrollado siempre a la luz de algún soporte textual.

En el ámbito específicamente educativo, la cuestión de los géneros y los textos ha tenido diferentes enfoques que oscilan entre conceptualizaciones generales o clasificaciones exhaustivas.

A partir de Bajtín, el concepto de *género* (restringida originariamente al ámbito literario) se incluye en una Teoría Global del Discurso. En ese sentido, un género combina un tema o contenido, un uso particular del lenguaje y una organización con el fin de producir determinados efectos en un lector-receptor ubicado en un determinado punto histórico. El autor incluye además la dimensión social, cultural e histórica. Sin embargo, la mayoría de las teorías que le sucedieron dejaron de lado la “relativa estabilidad” de los géneros discursivos y solo hicieron hincapié en lo estable, lo inmutable, despojándose del componente social.

El *género* es una especie de contenedor en el que confluyen los elementos que nos permiten desentrañar los *textos*. Existe una cierta imbricación entre el género y el tipo de texto que lo vehiculiza, así como también una interrelación entre género y la ideología o discurso, entendido como una categoría determinada culturalmente. Siguiendo a Bajtín, podemos hablar de polifonía textual dado que en toda comunicación discursiva “aparecen” discursos ajenos, semiocultos que manifiestan la otredad. Poder inferir “lo no dicho” es fundamental para la interpretación de todo texto. Ahora bien, ¿cómo llenamos ese vacío, eso que el texto no muestra? Podemos “recuperarlo” por medio del conocimiento que el hablante posee sobre el lenguaje, su estructura, el significado de ciertas palabras, de ciertas expresiones, su adecuación a determinados contextos. En este sentido, Isabel Solé (1992) sostiene que *el lector es un sujeto activo que procesa el texto, le aporta sus conocimientos y esquemas previos*. Y, además, hace referencia a la necesidad de conocer las distintas estructuras textuales que imponen restricciones a la forma en cómo se organiza la información. Se produce entonces una interacción entre el lector y las estructuras lingüísticas y discursivas del texto, antes, durante y después de la lectura.

Desde la Gramática Textual, por ejemplo, van Dijk (1980) ha postulado que el texto es una secuencia de oraciones que tiene una macroestructura. La secuencia sería la ordenación lineal de oraciones en el tiempo y en el espacio. El discurso es una secuencia de temas o asuntos.

El nivel sintáctico de un texto estaría dado por su superestructura, es decir, la estructura esquemática global. Y así nos va a hablar de texto argumentativo, narrativo y descriptivo.

Desde la Didáctica del lenguaje es importante recordar el aporte realizado por Kaufman y Rodríguez (1993). Nos brindan una clasificación sencilla y coherente, aplicable al ámbito escolar. A los fines de su trabajo, cruzaron criterios: las funciones del lenguaje y las tramas predominantes en la construcción de los textos.

Una clasificación basada solamente en las funciones, además de ser excesivamente reduccionista desde una perspectiva histórica, es poco operativa para trabajar los textos en el marco de la enseñanza de la lengua tendiente a mejorar la competencia comunicativa [...]. En concordancia con las raíces etimológicas de texto [...] aceptemos que otro criterio de clasificación adecuado, para cruzar con el de las funciones podría ser el referido a las distintas maneras de entrelazar los hilos, de entramar, de tejer, es decir, a los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehicular las funciones del lenguaje [...] convinimos en llamar trama a las diversas estructuraciones, a las diversas configuraciones de los textos.

También, desde la Didáctica de la Lengua, Joaquín Dolz y Roxane Gagnon (2010) plantean que la noción de género textual es una herramienta que permite tanto el desarrollo del lenguaje escrito como el oral:

Todo texto es particular, es la obra de un individuo o de un colectivo en un momento dado. Ahora bien, el acto de redacción, construcción de sentido, se inscribe en una época, en una cultura, se escribe en una lengua y de acuerdo con una intención particular. En la perspectiva histórica cultural, que es la nuestra, creemos de acuerdo con Bronckart (1996) que todo miembro de una comunidad se confronta a un universo de textos “pre-existentes”, universo organizado en géneros empíricos e históricos, es decir, en forma de organizaciones concretas que se modifican con el tiempo. Social y culturalmente, todo texto es un ejemplar de género.

En otras palabras, podríamos decir que los textos son representaciones de clases textuales que se agrupan a partir de ciertos rasgos compartidos. Estos “patrones” de orden social y estructural actúan como orientadores que facilitan el proceso de lectura y escritura. Pero de ninguna manera, a nuestro entender, pueden condicionar nuestra práctica lectora.

Por otra parte, cuando revisamos otros criterios de clasificación de textos como el de las funciones del lenguaje de Jakobson (1986), percibimos que si bien es una herramienta operativa en términos didácticos, no nos permite dar cuenta de las variantes entre los textos. Dicho de otra forma, no todos los textos informativos poseen los mismos rasgos. Por ejemplo: un poema que por antonomasia tiene función poética nos puede resultar insuficiente de clasificar si predomina en este la trama argumentativa. Existen publicidades que presentan alto contenido explicativo o bien cuentos que presentan tramas argumentativas o incluso instructivas.

Entonces, ¿es necesario clasificar textos? ¿Una clasificación de textos no nos restringiría la pluralidad de sentidos? ¿Estos esquemas facilitan o dificultan la creatividad de nuestros alumnos? Estas y otras cuestiones nos llevan a pensar sus relaciones con la escuela y la vida social.

Para trabajar con estas organizaciones lingüísticas debemos incluir todos estos aspectos: su estructura interna, su trama, su función social, su tipología, su estabilidad o su dinamismo, su pertenencia a un género existente o la inauguración del mismo.

Desde nuestra práctica consideramos que un texto configura un entramado heterogéneo, un palimpsesto en el que se registran huellas léxicas de otros textos, que depende de una situación comunicativa real y simultáneamente cumple un rol social. Es en ese sentido valorizamos el papel del lector como sujeto activo que no solo relaciona lo leído con otros textos, sino que además puede realizar inferencias enriquecedoras gracias a su conocimiento de las estructuras de los géneros. Como docentes buscamos formar un lector en un estado casi epifánico. Que lea entre la candidez y la cautela. La primera, porque no conoce la infinitud de los textos, no es precavido y, la segunda, porque algo conoce y entiende que los géneros son itinerarios u hojas de ruta que orientan pero no condicionan.

Una propuesta didáctica

Un viaje desde los fragmentos al texto y el caleidoscopio textual

En la búsqueda de ese lector cándido y cauteloso, quisimos dar algunos indicios y que el contacto con los textos fuera libre, sin etiquetas. Por eso presentamos una secuencia de tres clases, donde íbamos a trabajar con las inferencias lectoras de los alumnos y sus conocimientos previos.

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, en nuestra propuesta de tres jornadas se problematizaron y analizaron conceptos ya abordados en años anteriores tales como: *género-trama- función del lenguaje- tipologías textuales*. Nuestro trabajo se enfocó en tratar de desarrollar el pensamiento lógico en dos direcciones inductiva-deductiva y analítico- sintética. Se partió desde el registro oral y se finalizó con una producción escrita.

Participantes: alumnos de 3er. año EESO Juan Bautista Alberdi de Rosario.

Perfil de los estudiantes: son un grupo heterogéneo con diferentes problemáticas sociales. 20% son repetidores y 30% tiene pendiente de aprobación de la asignatura Lengua. Su edad oscila entre los 15 y 18 años, eso significa que algunos presentan sobriedad.

Perfil socioeconómico: medio - bajo.

Primera Jornada

Al comenzar la clase presentamos fragmentos de los siguientes textos a grupos de alumnos:

- *La intrusa* de Pedro Orgambide;
- *La soledad de América Latina* de Gabriel García Márquez;
- *Los futuribles para el año 2000* de Mario Bunge;
- *Juan López y Juan Ward* de Jorge Luis Borges;
- *El racista* de Isaac Asimov;
- Publicidad de Crema Ponds y
- *Los Incurables* de Almafuerte.

Los fragmentos no especificaban ni el autor ni el título. Una vez leídos los textos por grupos, las consignas para debatir oralmente dentro del grupo fueron las siguientes:

- ¿Qué trama presentan? ¿Por qué?
- ¿Dentro de qué formato textual pensás que aparecieron (cuento, carta de lector, poema, editorial, etc.)?
- ¿Qué intención tendrá el emisor?
- ¿Qué título imaginás que podrían tener?
- ¿Existen términos que no podés interpretar? ¿Podés deducir su significado teniendo en cuenta ese fragmento?
- ¿Para qué situación social podría haber sido escrito?

(Los conceptos trama, función del lenguaje y tipo de textos ya habían sido abordados en 1ro. y 2do. años).

Finalmente, los integrantes anotaron sus respuestas en la carpeta y las guardaron hasta la clase siguiente.

Segunda jornada

En esta oportunidad, les ofrecimos los textos completos. Los alumnos debían leerlos y reconocer en ellos el fragmento de la clase anterior. Se sugirieron las siguientes preguntas:

- La función del fragmento que leíste la clase anterior ¿Coincide con la función del texto completo? Explica.
- ¿Con qué recursos o palabras se pudo lograr ese objetivo?

- ¿Pudiste inferir el significado de alguna palabra gracias a esta lectura completa?
- ¿La situación de producción del texto coincide con la que imaginaste la clase anterior?

A continuación, les repartimos un cuadro de doble entrada para completar, como el que figura abajo. Al finalizar, un representante de cada grupo debía compartir sus respuestas.

TÍTULO	GÉNERO	FUNCIÓN DEL LENGUAJE	TIPO DE TEXTO	TRAMA DEL FRAGMENTO	TRAMA PREDOMINANTE
La intrusa					
La soledad de América Latina					
Los futuribles para el año 2000					
Juan López y Juan Ward					
El racista					
Aviso Crema Ponds					
Los incurables					

Tercera jornada

Durante la primera parte de la clase se sistematizaron los conceptos en la carpeta.

En segundo lugar, se les proporcionó a los alumnos un instructivo para fabricar un *caleidoscopio textual*. El diseño consistía en un tubo cilíndrico de cartón, al que se le realizaban cuatro hendiduras. En esas solapas o ventanas se insertaban cuatro tiras de papel que contenían en forma de columna vertical los siguientes títulos:

I *Función del lenguaje*: 1 expresiva, 2 poética, 3 informativa, 4 apelativa.

II *Tipo de texto*: 1 Noticia, 2 Carta de Lector, 3 Aviso publicitario, 4 Texto expositivo, 5 Cuento, 6 Correo electrónico.

III *Trama predominante*: 1 argumentativa, 2 descriptiva, 3 expositiva, 4 dialogal.

IV *Títulos*: allí se podía leer de modo vertical seis titulares que arbitrariamente habíamos seleccionado de Internet o de periódicos.

De este modo, el cilindro funcionaría como visor dinámico de cuatro combinaciones.

El juego comenzaba cuando se realizaban por lo menos cuatro tiradas de dados. En la primera tirada se tomaba el número de la función, en la segunda del tipo de texto, en la tercera de la trama y en la cuarta del título.

En el caso de las Tiradas para funciones o Tramas si salía el número 5 o 6 se volvía a tirar el dado hasta obtener un número entre el 1 o el 4.

Luego, se anotaban las combinaciones. Podían resultar algunas como las siguientes: 1, 3, 4, 4, que significaba:

Función: expresiva; Tipo de texto: Aviso publicitario; Trama predominante: dialogal; Título: ¿Pueden los extraterrestres colonizar la Tierra?

El juego finalizaba cuando se lograba elaborar un texto en grupo, con una extensión mínima de una página, teniendo en cuenta la combinación resultante. Solo contaban con 30 minutos. Era necesario además seleccionar algunas de las siguientes temáticas:

- La tecnología y la incomunicación.
- La ecología y las multinacionales.
- El arte y el consumo.
- Adolescencia y aceptación.

En el segundo módulo de la jornada se leyeron las creaciones de los grupos.

Como epílogo, les pedimos a nuestros alumnos que nos respondan los siguientes interrogantes entre otros que fueron surgiendo:

¿En qué medida el juego propuesto les ayudó a comprender la complejidad de los textos?

¿Qué dificultades se les presentaron a la hora de escribir a partir de estas combinaciones? Explique en qué niveles: léxico, sintáctico, pragmático.

¿Qué tipo de marcadores textuales utilizaron? ¿Qué persona gramatical seleccionaron? ¿Utilizaron subjetivemas?

Luego de estas tres jornadas:

¿qué nociones acerca de los textos y géneros pudieron incorporar? ¿Qué conceptos previos conocían y tuvieron que resignificar?

Se generó un debate en el que tomamos nota de los procesos cognitivos que atravesaron para resolver la propuesta, que realizar desde lo inductivo hasta lo deductivo. En general, resultó enriquecedor lograr ese cierre porque habilitó la consciencia lingüística y textual y nos permitió realizar ajustes metodológicos para nuestras futuras prácticas.

CONCLUSIÓN

No fue nuestra intención hacer descubrimientos científicos ni demoler teorías. Hemos comprobado en la práctica que la combinación de enfoques teóricos no supone necesariamente contradicción sino que facilita la enseñanza y aprendizaje de nuestra propia lengua. Esta

experiencia, que no intenta ser un modelo didáctico, tomó como punto de partida tres aspectos: los saberes previos de los alumnos, una clasificación flexible de textos y finalmente la selección del registro y vocabulario adecuados para la producción de nuevos textos. Es en esa dinámica triangular que pudimos concientizarnos acerca de las habilidades lectoras y metaconocimientos de nuestros alumnos. Valoramos su necesidad de integrar información en el curso de una lectura, su capacidad para conocer el significado de las palabras o deducirlas del mismo texto, su habilidad para el reconocimiento y uso de estrategias específicos de cada texto y finalmente su aptitud para comenzar a producir escrituras socialmente válidas.

Dicho de otro modo, permitirnos jugar con los textos también posibilitó pensar al género de un modo más flexible y adaptado a los usos sociales y reflexionar que las clasificaciones fluctúan según la teoría y el momento histórico. Nosotros, como sujetos inmersos en estado de lectura, somos capaces no solo de advertir la heterogeneidad del lenguaje en los textos sino además la hibridez de los textos como categorías semióticas de nuestra vida social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronckart, J. (1997). *Actividad lingüística, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- _____. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dolz-Mestre, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 32(2). Recuperado de <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:3720>
- Jakobson, R. (1986). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general*(pp. 347-395). México: Artemisa,
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

LAS NUEVAS AVENTURAS DE DON QUIJOTE UNA EXPERIENCIA DE TALLER LITERARIO

Liliana Scalia

Departamento de Letras
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Universidad Nacional de San Juan
lilianascaliamail@gmail.com

Resumen

En una escuela secundaria de San Juan, de cuyo nombre no importa ahora acordarse, no ha mucho tiempo, un grupo de intrépidos adolescentes de 13 años se atrevieron a leer una antigua obra del siglo XVI, denominada *Don Quijote de la Mancha*, de un tal Miguel de Cervantes. Ellos terminaron de leer el libro y presenciaron la muerte física de Don Quijote, pero no se quedaron en ese fin trágico, imaginaron que el triste caballero y su escudero revivían en nuestro mundo actual y emprendían nuevas aventuras. Es así como surgió la publicación de una antología de cuentos titulada *“Las nuevas aventuras de Don Quijote”*. La experiencia que se pretende compartir en este trabajo intenta demostrar la importancia de proponer en las escuelas un taller o espacio que estimule la lectura literaria compartida y la producción creativa como una respuesta que haga producir el sentido personal y trascendente de los textos leídos.

Palabras clave: Taller Literario – Lectura Compartida – Escritura Como Respuesta

INTRODUCCIÓN

Punto de partida y objetivo

En una escuela secundaria de San Juan, de cuyo nombre no importa ahora acordarse, no ha mucho tiempo, un grupo de intrépidos adolescentes de 13 años se atrevieron a leer una antigua obra del siglo XVII, denominada ***Don Quijote de la Mancha***, de un tal Miguel de Cervantes.

Ellos terminaron de leer el libro y presenciaron la muerte física de Don Quijote, pero no se quedaron en ese fin trágico, imaginaron que el triste caballero y su escudero revivían en nuestro mundo actual y emprendían nuevas aventuras. Es así como surgió la publicación de una antología de cuentos titulada *“Las nuevas aventuras de Don Quijote”*, escritas por los mismos alumnos.

Esta experiencia puso en juego habilidades de lectura y escritura que se potenciaron a través de la interacción de los chicos y de la docente con el libro y entre sí, en un espacio y tiempo real e imaginario compartidos.

He comenzado con la presentación del producto concreto que generó el proyecto, pero considero que la mayor riqueza reside en la construcción del ámbito y el desarrollo del proceso que lo posibilitó, los cuales intentaré describir y fundamentar a continuación, poniendo énfasis en los aspectos que podrían tenerse en cuenta en otras propuestas.

Hacia una definición de taller literario

En primer lugar, es necesario aclarar que la tarea se emprendió en el marco de un *taller literario* diseñado como un espacio creativo para propiciar la lectura y la producción literaria.

En este tipo de talleres hay dos aspectos fundamentales sobre los cuales es preciso detenernos para comprender su funcionamiento e importancia: el trabajo compartido y el texto literario en torno al cual se emprende la tarea.

EL TALLER LITERARIO

Como su nombre lo indica, el taller consiste en reuniones de trabajo, en las cuales las personas que participan se vinculan en torno a un mismo juego: la lectura y la producción literaria y el coordinador forma parte de este grupo para estimular y organizar el trabajo, moderar la discusión, aportar información técnica, ordenar materiales, proponer actividades de escritura, lectura y escritura, etc. De esta forma se presenta el texto a leer no como un objeto a ser reconocido, sino como un ámbito alrededor del cual hay que tomar posición, conocer las pautas o reglas que arman el juego y participar de él.

La generación de un espacio de trabajo compartido como este supone poner en práctica la teoría del aprendizaje de Vigotsky (1996) para quien, las capacidades superiores se construyen en interacción con otros. Debido a esto, la madurez de un niño se evalúa no solo a partir de las actividades que puede hacer por sí mismo, sino fundamentalmente por las que logra realizar ayudado y en compañía de otros, ya que esto vislumbra la capacidad de aprendizaje en un futuro. A esta potencialidad el psicólogo ruso la denomina *zona de desarrollo próximo* y la define como

[...] la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro (p. 157)

Por lo dicho anteriormente, es esencial para el aprendizaje la creación de un ámbito real donde haya un mediador (docente-adulto) y se promueva la interacción con otros pares, como se pretende en estos talleres.

Por otro lado, la importancia del texto literario como punto de encuentro para estas reuniones de trabajo se debe a que su lectura despierta en el lector un proceso afectivo interno que estimula - en forma integrada - el pensamiento, el lenguaje, la imaginación, la creatividad, el conocimiento, la madurez de los sentimientos y los planteos filosóficos de la existencia ajena y propia. En consecuencia, la lectura de este tipo de textos se convierte en una herramienta pedagógica indispensable si se pretende lograr una educación que desarrolle en los jóvenes, en forma simultánea, lo humano afectivo y racional.

A propósito, Vigotsky (1996) también plantea la importancia del juego en el desarrollo del niño y explica que “desde el punto de vista del desarrollo, el hecho de crear una situación imaginaria puede considerarse como un medio de desarrollar el pensamiento abstracto”. Este mismo proceso se produce en el interior del lector de una obra literaria, porque la misma presenta situaciones ficticias, las cuales lo acercan a descubrir mundos posibles que lo prepararán para enfrentar su propia realidad presente, futura o la comprensión de realidades ajenas.

Desde esta misma perspectiva, el filósofo y sociólogo francés, Edgar Morin (1999, p. 46), sostiene que:

[...] la novela y las películas permiten ver las relaciones del ser humano con el otro, con la sociedad, con el mundo. Y el milagro de una gran novela como de una gran película consiste en revelar la universalidad de la condición humana sumergiéndose en la singularidad de los destinos individuales localizados en el tiempo y en el espacio. Así, la crónica de un hombre mundano en el pequeño perímetro del barrio de Saint-Germain se vuelve en *Busca del Tiempo Perdido*, un microcosmos de las profundidades de la condición humana.

El discurso literario permite al lector - que recorre las páginas de una historia, o los planteos de un poema - sentir los temas primordiales de la existencia. De esta manera se logra una verdadera comprensión humana porque experimentamos y concebimos a los hombres en tanto sujetos.

Además, si se analiza desde un punto de vista lingüístico y comunicativo, la literatura posee, según lo denominó Italo Calvino (1989) en sus *Seis Propuestas para el Próximo Milenio*, la capacidad de la “multiplicidad”, ya que convoca un conocimiento plural del universo, una infinita red de relaciones que se entretajan a través de las palabras que vehiculizan la cultura y el pensamiento de hombres y mujeres a lo largo de la historia. Por lo tanto, el lector de una obra literaria se enfrenta al desafío de construir el sentido o los sentidos que sugiere su lectura. La literatura no propone una lectura práctica y lineal del texto, por el contrario, construye un lector atento que tiene la posibilidad de recuperar el saber convocado en sus líneas y, desde allí, leer su mundo en relación con otros mundos en un diálogo infinito.

Por lo dicho anteriormente, podríamos definir al taller literario como un ámbito real de interacción entre los participantes, el coordinador y el libro; en torno a otro ámbito imaginario propuesto por el texto literario. Esta puesta en abismo de “ámbitos” construye una circunstancia comunicativa que promueve la lectura y la escritura creativa como acciones conviviales que educan integralmente.

1.1. Una experiencia: Las nuevas aventuras de Don Quijote.

En el caso de la experiencia de taller literario a la que se hace referencia en este trabajo, se les propuso a los chicos leer una versión adaptada de *El Quijote de la Mancha*. La elección se promovió debido a que en la biblioteca de la escuela se encontraba un ejemplar atractivo y a que en ese año se cumplían 400 años de la publicación de la primera parte de la obra de Cervantes. Por esa razón, en la cartelera del Colegio y en los diarios de la semana, habían aparecido ilustraciones de los personajes principales de la obra o menciones a ellos. Traer un texto perteneciente a un contexto distante temporal, cultural y espacial era todo un desafío, pero el anzuelo era evidente, ¿quién no había escuchado hablar o había visto una imagen de Don Quijote y Sancho Panza? Pero para ellos la referencia de esos nombres eran imágenes sonoras o visuales vacías de significado. La propuesta fue entonces conocer su historia para poder resolver qué los hacía trascender su ámbito y meterse en el nuestro, aún hoy, con un *océano* de distancia.

El hecho fue bastante insólito, ya que lecturas como éstas son poco comunes entre los jóvenes de hoy, pero “sorprendentemente- se juntaron durante los encuentros del taller literario para compartir las aventuras de un loco caballero que de tanto leer libros de caballeros medievales, creyó ser uno de ellos y salió a defender al mundo de las injusticias y de hábitos viciosos. Sin embargo, el pobre estaba tan desvariado que no alcanzaba a distinguir la realidad de su fantasía y esto hacía que sus travesías resultaran a veces incongruentes y siempre, muy graciosas.

Su compañero Sancho Panza trataba de advertirle sus posibles desgracias, sin embargo, el Caballero de la Triste Figura - que así era llamado - seguía adelante porque creía firmemente que “por la libertad, así como por la honra, se puede y se debe aventurar la vida” (Cervantes, 1999). Y así, el planteo de la utopía como posibilidad o imposibilidad comenzó a atrapar a los adolescentes y también, es lícito confesarlo, a su docente. No porque el texto resolviera al planteo, sino -por el contario- porque lo proponía sin resolución unívoca y moralista y eso generaba un fuerte cuestionamiento que no se podía evadir y frente al cual cada uno debía tomar una posición argumentada.

1.2. Estrategias de comprensión y producción

Las estrategias de lectura y escritura se plantearon en torno a la idea de la “conversación literaria como situación de enseñanza” (Bajour, 2010) en donde el docente acerca el texto y genera un diálogo que permite hablar de él y profundizar su sentido. En dicha conversación se van midiendo los tiempos para que todos puedan participar y se trata de guiar la interpretación avanzando de lo literal hacia la profundidad de la lectura.

Según Cecilia Bajour, el éxito de dichas prácticas reside en la importancia puesta en la selección de textos y la anticipación no cerrada de los centros de interés, interrogantes y reflexiones que puede suscitar un texto. Convertir el aula en un lugar de lectura compartida no significa dialogar superfluamente sobre el gusto personal que provoca el texto sobre cada uno de los lectores o renarrar lo que entendieron, sino que es necesario lograr un despliegue del pensamiento crítico y creativo promovido por el texto.

Es importante tener en cuenta que la conversación no está librada ni a la improvisación ni a estructuras fijas. Para lograr conversar sobre un texto es fundamental que el coordinador lo elija teniendo en cuenta sus potencialidades respecto a temas a tratar, ideas, lenguaje e imagen, incitadores de la memoria, y que a partir de ellos diseñe mapas abiertos, nunca definitivos por los que pueda entrar y circular en el intercambio de lecturas. Con respecto a esto dice Bajour (2010):

Pensar con antelación en los textos es imaginar preguntas, modos de presentar y entrar a los textos, tácticas de lectura y también de escritura ficcional, puentes posibles entre ese texto y otros, etc. Es hacerse una representación provisoria de la escena con unos lectores que, aunque sean conocidos, nunca se conocen del todo, y que más allá de nuestras previsiones seguramente nos sorprenderán ya que nadie puede predecir con certeza el rumbo de las construcciones de sentidos de los textos.

Con la advertencia de que los mapas no son el territorio pero que se necesitan para no perderse, en nuestro caso se comenzó la lectura contextualizando al autor, la intención y la recepción del texto; luego, durante la lectura, se puso mucho énfasis en la interpretación oral y dramatizada del texto.

También se aplicaron estrategias de comprensión tales como detener la lectura en un punto importante para comentar una hipótesis de lo que vendría en el texto, ya que esto estimula la capacidad de establecer relaciones temporales, causas y consecuencias, de lo general a lo particular, etc. A continuación, se contrastaban las hipótesis con lo que planteaba el texto y surgían nuevas interpretaciones e inferencias.

Además, se sugería subrayar frases o ideas que les resultaran interesantes o emotivas durante la lectura, o escribir notas al margen que registraran lo que iban comprendiendo. Incluso se daba pie para compartir las dudas, muchas de las cuales tenían que ver con el significado de palabras claves que se trataban de inferir por contexto o se buscaban en el diccionario.

A medida que se avanzaba en la lectura de los capítulos se iba visibilizando la estructura de la obra y se volvía a hacer referencia a su contextualización y a su autor, a fin de facilitar al grupo, datos que le posibilitaran establecer nexos temporales, espaciales, culturales e ideológicos en la comprensión del texto.

Otra estrategia consistía en pedirles que explicitaran la imagen mental que estaban construyendo de los personajes del relato a través de caracterizaciones descriptivas y evaluativas que debían argumentar con razones presentes en el texto.

Se ponía mucho hincapié en que logran distinguir hechos de opiniones, enseñando a inferirlas a partir de las palabras, acciones o gestos connotativos. Otra estrategia recurrente era inducirlos

a reconocer y diferenciar la opinión del autor, el narrador, los personajes y la propia (como lector) a través de preguntas que les permitieran leer la ironía que atraviesa la obra cervantina.

En todo momento, el deseo de transmitir algo que entusiasma, el conocimiento y la selección, anticipación y coordinación espontánea buscaba hacer valer y relacionar todos los aportes para desplegar un análisis que permitiera una interpretación trascendente y significativa, porque, como plantea Umberto Eco (1999, p. 386): “Los libros no se han hecho para que creamos en lo que dicen, sino para que los analicemos. Cuando leemos un libro no debemos preguntarnos qué dice, sino qué quiere decir”

La lectura guiada a través de este tipo de intervenciones fue involucrando a los lectores en la construcción del sentido del texto desde un nivel literal (es decir, anecdótico y estructural) hacia otros niveles más profundos que pusieran de manifiesto las inferencias de sentidos que subyacían a lo meramente anecdótico, hasta el discernimiento de valores y antivalores que sostenían y movilizaban las ideas y las acciones presentadas en el texto.

Fue así como un texto lejano y ficcional pasó a generar en los adolescentes un cuestionamiento íntimo y profundo.

En ese momento, desde el ámbito real del taller, se les pidió que imaginaran las posibles aventuras que Don Quijote y su escudero librarían en una sociedad y cultura como la sanjuanina contemporánea. Sin variar las características constitutivas de los personajes, empezaron a pensar cuáles serían en la actualidad los molinos de vientos, en dónde verían enemigos y aliados y cómo reaccionarían estos ante la interpretación que del nuevo mundo haría el caballero manchego y su fiel escudero.

La tarea de producción creativa se presentó entonces como una continuidad del texto leído y en ella se fue poniendo en juego la lectura personal construida desde lo lingüístico, estilístico, cultural e ideológico.

Así surgieron historias cuyos títulos son:

Capítulo I. De cómo Don Quijote reacciona frente a algunos adelantos de la modernidad.

Capítulo II. Don Quijote y Sancho Panza son ofendidos por los piqueteros y se enfrentan a ellos.

Capítulo III. De cómo creyó Don Quijote salvar a unos cautivos y la explicación del desagrado.

Capítulo IV. En el que Don Quijote y Sancho Panza se preguntan en dónde quedaron los caballeros.

Capítulo V. Don Quijote cree haber encontrado a su amada, pero, una vez más, todo es fruto de su imaginación.

Capítulo VI. Don Quijote se deja engañar por la ilusión del cine y se hace llamar “El Caballero de los Dinosaurios”.

Capítulo VII. De cómo reaccionó Don Quijote ante el comportamiento y la vestimenta de los adolescentes de hoy.

Capítulo X. En donde se cuenta un nuevo fin para Don Quijote.

La producción de los trabajos se propuso en parejas y se redactaron siguiendo el estilo del texto original de una manera natural y, una vez terminados, se realizó la puesta en común de las producciones a las que siguieron comentarios, correcciones y reversiones.

Es especialmente importante en los talleres de creación literaria que todos los participantes puedan leer y escuchar los textos de sus compañeros. De esta manera se toma conciencia del placer de la actividad por su valor comunicacional, al tiempo que se aprende, en un contexto de total respeto, a recepcionar y emitir juicios críticos constructivos que ayuden a la autoformación literaria de cada integrante.

La mirada del otro es indispensable. El otro es el que lee los textos, desde su posición, y “lee” al compañero. Este tipo de comunicación es un conocerse y descubrirse por la mirada y la lectura de los otros; a la vez que se brindan a compartir lo que piensan y sienten.

En el marco real de la comunicación estética, el taller también es una puerta que puede proponer la posibilidad de dar a conocer las producciones a fin de que no queden encerradas en el curso o en las carpetas de los integrantes. Por esto, al final del taller, se ofreció la proyección externa de los textos a través de una publicación escolar que fue ilustrada por los compañeros del taller de plástica, quienes -para realizar la tarea- también hicieron una lectura de las producciones.

La presentación de la antología se llevó a cabo en una muestra artística organizada por la escuela para la comunidad educativa, y los alumnos del taller de música ambientaron el evento con la interpretación musical de una danza renacentista.

Sin duda, el Quijote, una vez más, logró contagiar su espíritu. Sólo era necesario abrir el libro, interactuar entre sus páginas y darle una vida renovada a través de una lectura dialógica y productiva.

CONCLUSIÓN

Después de toda esta aventura real de lectores y escritores soñadores, los participantes del taller lograron profundizar el sentido del texto, aprehender su propuesta, generar y relacionar ideas y trasladar sentidos a otros ámbitos, incluido el propio.

La experiencia compartida es una invitación a proponer, en instituciones educativas formales y no formales, talleres o espacios que estimulen la lectura literaria compartida y la producción creativa como una respuesta que haga producir el sentido personal y trascendente de textos leídos sobre los que es valioso seguir dialogando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. Conferencia presentada en la VII Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura, organizada por Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura) en la Biblioteca Pública “Virgilio Barco”. Bogotá, Colombia, 17 de agosto de 2010. Recuperado en <http://www.imaginaría.com.ar>
- Calvino, I. (1989). *Seis Propuestas para el Próximo Milenio*. Madrid, Siruela.

Cervantes, M. (1999) *Don Quijote*. Adaptación de José Luis Giménez- Frontín. Ilustraciones de Monserrat Ginesta. Barcelona: Ed. La Galera.

Eco, U. (1999) *El nombre de la rosa*. Barcelona: Ed Lumen.

Morin, E. (1999) *La Cabeza Bien Puesta*. Bs. As: Nueva Visión.

Vygotsky, L. (1996) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

BIBLIOGRAFÍA

Andruetto, M. (2009). Los valores y el valor se muerden la cola. En Andruetto, M. (2009) *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Comunicarte. Recuperado de <http://revistababar.com>

Caminos, M. (1999) *El reencuentro con los clásicos*. Bs. As.: Ed. Ameghino.

Colomer, T. (2012). *El mapa no es el territorio...pero ayuda a no perderse. Educación literaria y escolaridad básica*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

Gomes Da Costa, A. (1995) *Pedagogía de la Presencia*. Bs. As.: Losada.

Hebrard, J. (2006). La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela. Jornada Presencial "Encuentros con lecturas y experiencias escolares". Buenos Aires: FLACSO-Argentina, agosto de 2006.

Kleingut De Abner, B.(2005). *Seminario de Posgrado: "La Lectura Literaria como Acción Convivial"* San Juan: FFHA - UNSJ

Petit, M. (1999) *Nuevos Acercamientos a los Jóvenes y la Lectura*. Méjico: FCE.

LA ESCRITURA REPARADORA EN HOMBRES EN SITUACIÓN DE ENCIERRO

Amelia M. Zerillo

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de La Matanza
amariaz2008@gmail.com

Resumen

La escritura en la cárcel tiene antecedentes ilustres. Entre ellos, fue Wilde uno de los que escribió sobre las transformaciones que el espíritu produce sobre la subjetividad en *La balada de la cárcel de Reading* (1898). Entre nosotros, los antecedentes más recientes se registran durante la dictadura del 1976-1983. El reconocimiento de esta predisposición y necesidad de escribir en espacios de encierro hoy ha sido institucionalizado y es desarrollada, en muchos casos, en talleres de extensión creados por los programas de educación en la cárcel. En esta ponencia expondré específicamente el caso del taller de poesía de la Unidad Nro. 48, que surge por demanda de los internos del Centro Universitario San Martín (CUSAM) dependiente de la Universidad de San Martín. Los internos del penal entendieron la importancia de generar un cambio para formar parte de una sociedad a la que nunca sintieron pertenecer; y pensaron que ese cambio tenía que ver con el acceso a la educación, de la que los propios se rotulan como desaparecidos. Fueron ellos quienes plantearon a la universidad la necesidad de la poesía. Así, gracias al esfuerzo conjunto de la organización Va de Vuelta y la UNSAM, nació en 2008 un taller que bautizaron Rodolfo Walsh, en el que publicaron dos libros: *Ondas de Hiroshima* y *Puertas Salvajes*. El taller actualmente es dirigido por Cristina Domenech, licenciada en filosofía, escritora, que desde hace años conduce talleres literarios. Para la descripción de estas prácticas, que incluyo en las prácticas de escritura reparadora, por un lado, daré cuenta de la observación participante realizada en octubre-diciembre de 2015 y desarrollaré un análisis discursivo de los escritos incluidos en la última publicación del grupo.

Palabras clave: Escritura Reparadora - Tecnologías del Yo - Escritura y Subjetividad -Escritura Terapéutica

INTRODUCCIÓN

Las disciplinas dedicadas a la escritura hasta hace poco tiempo limitaban su objeto de estudio a las formas académicas, literarias o profesionales. En la posmodernidad (Lyotard, 1987), a partir del cuestionamiento de los grandes relatos, surge entre otros temas el interés por la escritura de la gente común. *De qué escriben, cómo escriben, por qué escriben*, son preguntas que desde hace décadas atraviesan el campo social y que investigadores de distintas perspectivas intentan responder (Castillo, 2001; Lyons, 2012).

En esta ponencia doy cuenta de la escritura de hombres que han decidido escribir con la idea de que la poesía puede ayudarlos a mejorar su vida. Hablo de la escritura de hombres que viven en situación de encierro y asisten a un taller literario.

Desde que iniciara mi carrera de Maestría en Análisis del Discurso, he denominado a este tipo de escritura *escritura reparadora*. Defino la escritura reparadora como una disposición a escribir en momentos difíciles, que hace de la escritura una forma de "detenerse", "cobijarse" y "volver a ponerse en pie" reconstruyendo durante la escritura el tejido de las experiencias de un modo significativo, mitigando la subjetividad dañada. Esta idea de una escritura que tiene una función reparadora, por un lado, se apoya en el concepto de "reparación" aplicado por Michelle Petit (2001) en el caso de subjetividades dañadas que necesitan superar algún tipo de daño, angustia, herida o desorden y encuentran en la lectura el modo de hacerlo. En su argumentación, Petit (2001) defiende a la lectura como objeto transicional que ayuda a transitar todo tipo de separación. Por otro lado, la teoría se relaciona fuertemente con operaciones históricas que Foucault (1990) definió como "tecnologías del yo", que:

[] permiten al individuo efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, ciertas operaciones transformadoras sobre su cuerpo y el alma, es decir, sobre los pensamientos y las conductas, con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (p.48).

Según esta definición, la escritura reparadora tiene alguna semejanza con la escritura terapéutica (Pennebaker, 1999; Bruder, 2004). Ambas son actividades que se realizan para hacer sentir bien a la persona que escribe. La escritura reparadora, a diferencia de la escritura terapéutica, responde a una iniciativa personal y se realiza lejos de la mirada de médicos y psicólogos. La escritura terapéutica, en cambio, responde a una sugerencia de los terapeutas, se desarrolla en espacios terapéuticos y es supervisada por terapeutas.

La escritura de hombres en situación de encierro

La escritura en la cárcel tiene antecedentes remotos e ilustres como Tomás Moro, Miguel de Cervantes, el Marqués de Sade, Oscar Wilde, Fiodor Dostoievski, Miguel Hernández y Reinaldo Arenas. Entre ellos, fue Wilde uno de los que escribió sobre las transformaciones que el encierro produce sobre la subjetividad en *La balada de la cárcel Reading* (1898).

En la actualidad, la práctica de la escritura en contexto de encierro se desarrolla en muchos casos en talleres de extensión creados por los programas de educación en la cárcel. En otros casos, la escritura se despliega en talleres nacidos del esfuerzo individual y del propósito humanista

de ayudar a los demás, como es el caso de los talleres coordinados por Oscar Castelnuovo, coordinador de un taller de periodismo en la cárcel de mujeres de Ezeiza; y por Alberto Sarlo, abogado coordinador del taller “Cuenteros, verseros y poetas”, del penal de Florencio Varela.

En este trabajo me dispongo a hablar de la escritura del taller de poesía de la Unidad Nro. 48, que surge por demanda de los internos del Centro Universitario de San Martín (CUSAN), dependiente de la Universidad de San Martín. Los internos del penal entendieron la importancia de generar un cambio para formar parte de una sociedad a la que nunca sintieron pertenecer; y pensaron que ese cambio tenía que ver con el acceso a la educación, y en particular con la apropiación de una práctica legitimada como la escritura literaria. Fueron ellos quienes plantearon a la universidad la necesidad de la poesía. Así, gracias al esfuerzo conjunto de la organización Va de Vuelta y la UNSAM, nació en el 2008 un taller que bautizaron Rodolfo Walsh. Publicaron dos libros: *Ondas de Hiroshima* y *Puertas Salvajes*. El taller actualmente es dirigido por Cristina Domenech, licenciada en filosofía, escritora.

El taller de poesía del CUSAM

El taller de poesía tiene encuentros semanales y funciona en unas aulas destinadas a la Universidad de San Martín, en el fondo de la cárcel, muy cerca de la cancha de fútbol, en un espacio donde pueden verse el cielo y muchos árboles. La biblioteca está cruzando un pasillo, casi en frente del taller pero en el aula no hay libros. La poesía la lleva Domenech al aula y les lee aquello que la conmueve. Luego deja caer la mirada sobre algún recurso poético o se detiene sobre un concepto y les da una consigna o una no consigna. Como ella señala, no enseña a escribir sino a leer y se encarga de señalar que la lectura de un poema abre el camino a otro poema. Incluso ella escribe, los observadores como yo tienen que escribir. La poesía parece sugerir que Domenech es un espíritu que se contagia, que baja cuando hay un poeta al lado. Domenech no niega el trabajo que hay que hacer con la palabra, pero lo importante es el germen del poema que es el impulso que viene de la palabra de otro y se transmite como si se tratara de una onda que no puede detenerse.

El taller tiene entre 6 y 10 talleristas que lo hacen por voluntad y elección como parte de la complementación curricular de los estudios que están realizando. Los participantes son hombres mayores que tienen entre 20 y 60 años, presos por delitos simples y también por asesinato. Este taller, a diferencia de otros que he conocido, se centra fundamentalmente en la poesía. No es un taller de escritura reparadora, pero allí hay reparación. El libro que analicé para este trabajo se llama *Puertas Salvajes* y está compuesto por 52 poemas muy breves. Los poemas están firmados con su nombre y apellido. El libro tiene un prólogo en el que Domenech presenta la trayectoria del grupo y muestra el trabajo del taller como un acto de fe, en el que todos aparecen hermanados por la misma finalidad: “Dibujar otros modos de mirar y pensar la cotidianeidad”.

Para el análisis de estas producciones recurrimos al análisis del discurso. El propósito de este primer trabajo de acercamiento a estas prácticas, en el marco de mi trabajo de doctorado en escritura reparadora, es caracterizar estos escritos desde el punto de vista enunciativo, temático y estilístico; para luego hacer algunas comparaciones con los otros casos que vengo investigando

a los efectos de ir construyendo una serie en la que se adviertan continuidades y divergencias en la escritura reparadora.

La cuestión enunciativa

Los poemas de *Puertas Salvajes* están todos firmados y casi todos tienen enunciadores singulares. No encontramos en esta producción un enunciador colectivo, como “nosotros, los presos” que instale estos poemas en el ámbito carcelario y haga del conjunto una sola voz. En estos poemas, ya desde la enunciación, la cárcel se desdibuja. No por obligación sino por voluntad. Es un principio acordado entre ellos tomar al poema como la vida, como espacio de absoluta libertad en el que se puede hacer lo que uno elija, así que entendemos que hay una decisión personal de asumir la propia voz y en hablar como hombres o como poetas. Incluso en aquellos que presentan huellas del mundo del encierro como en el que voy a presentarles:

Desbastados, cansados
Sé que nos une el silencio
 Dientes sin versos para el encierro

El mundo carcelario solo puede implicarse atendiendo al ámbito de producción, todos estos “nosotros” admiten otra lectura, “hombres silenciosos”, “humanos silenciosos”. Otro ejemplo con un nosotros como enunciador. La idea de la cárcel puede aludir a la cárcel pero también a las mil cadenas que limitan a los hombres:

Entre leves cadenas liberados
 Empecemos a ser nada
 No hablemos, dejemos los ojos
 No detengamos fantasmas
 Será un cielo perdido
 Una rayuela que no se encuentra

En este sentido, esta escritura si es puesta en serie con otros casos de escritura reparadora es bastante diferente. En otros grupos que he observado -como los talleristas del Frente de Artistas del Borda, Madres de Plaza de Mayo y Mujeres sobrevivientes a la Violencia Doméstica-, si bien también se presentan algunas oscilaciones, es clara una inclinación hacia la voz colectiva. Solo se percibe una enunciación común en el gesto de los poetas de no titular los poemas y editarlos bajo una denominación común “Puertas salvajes”. Solo diez poemas tienen títulos particulares.

La cuestión temática

Desde el punto de vista de los temas que abordan, de las representaciones que se construyen en el poema. Esta escritura es de corte metafísico y presenta una respiración común que enlaza y hermana a estos hombres mucho más fuertemente que el nosotros enunciativo. Esa respiración esta acompañada de las mismas aflicciones y de las mismas bocanadas para recobrar el aliento frente al tiempo, la soledad, la muerte y el sentimiento de impotencia. Solo un tema parece

hacer descansar a estos hombres, el tema de la escritura. No aparece aquí explícitamente el tema de la cárcel, solo se la menciona una sola vez (*Puertas salvajes*, p.26). Solo se habla del espacio carcelario metafóricamente a través de esos temas que acabo de mencionar y que son temas que remiten a problemáticas que aquejan a todos los hombres.

En relación con el tiempo, tema que me parece central, hay que señalar que se trata de un tiempo que se presenta como tiempo estancado o detenido. En este poema, cito:

Arranco mis pasos del camino
rompo huellas y sigo en a tierra
Como nube pasajera la muerte
Cruza mi cuerpo
Lo vivido gasta mis huesos
La muerte con su guadaña corta el tiempo

Este poema permite ver que el enunciador, a pesar de haber cortado con la propia huella, con el propio pasado, sigue atado a la tierra, a la vida y a un tiempo que no termina. “La muerte corta el tiempo”, pero esa muerte es pasajera, no llega. Lo que queda allí es un hombre atrapado en este ser absoluto, sin pasado y sin final. Les leo otros versos para que vean claramente la dirección: “Dejo mi libertad y el amor del otro lado/como roca mi corazón sigue la vida [] Busco el maldito final del tiempo” (*Puertas salvajes*, p. 12). El trabajo con los verbos en presente refuerza esa idea de tiempo detenido en el poema. Leo finalmente esta imagen: “Cuando el frío/ arrasa con la carne/los buitres bailan/ en el cielo” (*Puertas salvajes*, p.24). Otra vez la idea de la muerte en acecho y la idea de un final que no llega.

El tema de la soledad que se liga al tema de la impotencia, cito:

Continua la batalla
Una vez más navegar este profundo río de impotencia
Me potencia [...]
Pareciera no quedar nadie en el globo
solo esta voz tan muda (*Puertas salvajes*, p.16)

Cito otro poema que une tiempo, soledad e impotencia.

Es imposible respirar
Cuando el corazón se desangra
En el desierto
Es difícil mirar hacia adentro
Cuando la arena nos entra
Por los ojos y las venas. (*Puertas Salvajes*, p.26)

Como puede verse, estos son poemas que hablan de una salvación que no llega a romper este círculo de soledad e impotencia que se reitera en el tiempo detenido. Aquí hay un cielo que huye, una solución que tarda en arribar, como en este poema que habla de una falsa rayuela que no conduce hacia su mirada final; de las sombras y de un mundo desfigurado como en la caverna platónica, como aparece en este texto titulado “Prisión”.

No es cierto que el humo nos consume
 No es imposible ver personas
 Que caminen en el aire
 No parecen ciertos esos árboles
 Mutilados a través de los hierros
 Es el cantar de los candados
 El final de la tarde degollada
 No es la sombra
 Son los rostros consumidos por el sol

Estos son poemas donde el tiempo que no pasa se vuelve un tiempo conocido, seguro y donde la inestabilidad está en el afuera, que aparece borroneado, “mutilado”, dudoso, como producto del “cantar de los candados” y de “la tarde degollada” (*Puertas Salvajes*, p.27). Aparece allí la idea de que no es la sombra, metáfora histórica de la cárcel, lo que hace mal sino el sol permanente, de un día permanente que lo vuelve todo vigilia y a la vez luz.

Otro tema importante en este poemario es la escritura, que aparece representada ya desde el primer poema. Allí comienza a traslucirse la finalidad reparadora de esta escritura que aparece a lo largo del poemario con otras connotaciones. Así encontramos representaciones de la escritura como:

- **mitigadora del dolor:** “Escribir en el aire / un corazón sin piel / y que mi lenguaje muerda la tristeza” (*Puertas salvajes*, p.8);
- **hechizo o sortilegio:** “Dientes sin versos para el encierro” (*Puertas salvajes*, p.18) otro ejemplo está en los versos: “Cerrarás tus ojos / Y escribí un verso esta noche [] Tal vez no todo está decidido” (*Puertas salvajes*, p.43). Otro aspecto de este poder se ve en los versos siguientes: “Escribo sin saber / escribir [...] algo que encierra o saca de una vez lo que no sirve” (*Puertas salvajes*, p.22);
- **reveladora del yo:** este aspecto relaciona a la escritura con una práctica que ya realizaban los antiguos, sobre todo en los tiempos de San Agustín, cuando se buscaba el conocimiento de uno mismo para salvar al yo pecador a través de la palabra y la examinación personal. Así se infiere en el poema *Poética*: “Quisiera ser solamente yo / en cada renglón de mi vida / como un apocalipsis interminable / que busca encontrarse”.
- **dadora de vida:** un último poema, dota a la escritura de un rasgo extremadamente vital. Este es otro de los pocos con título. Se titula “Morada” y dice así:

Acá donde se agobian las tumbas
 y las mujeres lloran
 en donde las mañanas reprimen sueños a gritos
 y el viento corta los pómulos mojados de las madres
 en donde los huesos matan gusanos y acarician la carne
 en donde el hospicio fue mi jardín
 en donde los perros bastones y botas en la noche
 con sus arpas te consuelan
 en donde caen las tardes y sus ojos se engañan
 en donde los cócteles no esconden a nadie
 Por qué decirte que no si acá te necesito
 En esta morada amarga
 Por qué decirte que no
 Si tu sangre me desgarras y mata mi muerte
 Y yo vivo en quince renglones

Quince renglones, son los del poema. En este poema la escritura aparece como la única forma de conservar la vida, como el único espacio vital que anima a los cuerpos y es capaz de matar la muerte. Como puede verse, el recorrido temático nos hace volver al comienzo de esta exposición, donde la poesía y la palabra se vuelven un territorio metafísico en el que el ser aparece despojado de todo dato de la experiencia y fuera de toda barrera. Dice uno de los talleristas: "Más allá de esta sombra teñida de huesos / la mente yace fuera de las rejas" (*Puertas salvajes*, p.28). Este recorrido temático es por cierto bastante diferente a los otros grupos que he investigado. El tiempo pasado es para todos esos grupos un tema central y toda su escritura es atravesada por el tema que los ha dañado y segregado de su entorno social.

La cuestión del estilo

Como surge de la lectura, esta escritura poética es altamente metafórica. La metáfora, no solo es un tropo, una figura del lenguaje literario sino un recurso humano para hacer de algo abstracto e inasible, una experiencia comprensible (Lakof y Johnson, 1995). Hay en estos poemas considerados desde el vamos como metáfora de la vida, un gran juego de oposiciones que pone en el afuera o en el propio cuerpo, la desfiguración y la sombra; y por oposición, en el adentro, donde solo parece existir la angustia de un tiempo detenido, ubica la luz y si queremos la razón.

¿Qué entendemos por tiempo detenido? El tiempo detenido puede verse en algunos deportes. Por algún problema, se detiene el reloj para armar una estrategia a seguir, el tiempo de juego no corre, cuando sigue el juego el tiempo corre nuevamente. A la inversa de lo que pasa en el juego, donde el tiempo detenido es todo futuro, en estos poemas el tiempo detenido es para hablar del

presente. No hay en lo dicho, en lo representado en los poemas, un mundo pasado, ni una vida pasada, apenas aparece mencionado un padre y unos ojos. Si hacemos una relectura de estos poemas podremos descubrir que casi todos están escritos en tiempo presente, solo hablan de lo que se ve, de lo que se siente, de lo que duele, de lo que salva.

Uno de estos poetas lo dice de este modo: “Borrá huellas oscuras que atosigan y vencen tu memoria, sacale lustre a la senda. Emparejé las proyecciones. Inmortaliza la vida”. Este rasgo también aparece en algunos poemas ya leídos como el que recomienda:

Entre leves cadenas liberados
Empecemos a ser nada
No hablemos, dejemos los ojos
No detengamos fantasmas (*Puertas Salvajes*, p.13)

Quizás el poema en el que más queda claro sea el siguiente:

Por muchos años convertí mi sangre en lijas que gastaron la
esencia
De su maleza
Toda la angustia de estas paredes quedó clavada en el aire como
mariposas
En la objetividad del tiempo (*Puertas Salvajes*, p.46).

La idea de tiempo detenido, y de un valor positivo de ese tiempo detenido, aparece claramente, hay un dolor que de tanto trabajarlo se volvió mariposa en la objetividad del tiempo. El tiempo solo puede ser objetivo de dos maneras, al transcurrir y tomar distancia de los acontecimientos o al detenerse en el tiempo vuelto objeto. Tampoco hay en estos poemas tiempo futuro. La única vez que aparece se caracteriza como un futuro también temido: “Volveré a plantar otra flor en el tiempo”. Detengámonos ahora un segundo en la metáfora del título. ¿Cuáles son las “puertas salvajes”?, ¿dónde están?, ¿hacia dónde abren? Dice el poema:

Esas puertas salvajes se abren
Fumadas de metáforas
Las perspectivas del tiempo oxidado
También habitan en mis ojos
No te las arranques
Somos nosotros
Las cicatrices entienden
Dónde nacieron
Sólo escúchalas
Reventar sapos

Las “puertas salvajes” son los poemas, las palabras que liberan los sentimientos interiores y a pesar las perspectivas de ese tiempo detenido que se oxida, a veces salen a reventar sapos a jugar como niños. Solo hay que escucharlas y no identificarse con estas.

La función reparadora

Como expliqué al principio de esta ponencia, la función reparadora de la escritura se advierte en la idea de superar un daño o cualquier angustia de separación. Es claro que en estos textos la escritura funciona como ese objeto transicional que ayuda a enfrentar la angustia pero también aparece con otros rasgos.

Por otra parte, como bien señala Domenech (2015), esta experiencia con la escritura les permite verse en un espejo y encontrarse con un yo que no conocían, el espejo es el poema y el yo es el poeta. Como sucede con los escritores del Borda, tampoco estos escritores pueden creer que ellos hayan podido escribir lo que escribieron. El hecho muestra a las claras el poder que tiene la poesía y la escritura en general para cambiar, producir cambios en la estima de sí y construir una imagen más estimada. Por otro lado, la escritura brinda la posibilidad de producir un efecto de desterritorialización y de construcción de un espacio íntimo, subjetivante, que Foucault (1999) explicó como forma de cuidado de uno mismo, y que Petit (2001) muchos años después conceptualizó como construcción de sí mismo.

Esta tecnología del yo para el cuidado y la construcción de sí mismo surge, en la cultura helenística, en dos contextos contiguos pero diferentes: el de la filosofía grecorromana de los dos primeros siglos de nuestra era y el de la espiritualidad cristiana y los principios monásticos desarrollados luego en el siglo IV y V d. C.; luego se pierde bajo el precepto de conocerse a sí mismo, que se vuelve más relevante. La práctica del cuidado de uno mismo presenta en esos tiempos tres modalidades: una *crítica*, que lleva a desaprender las malas costumbres y las falsas opiniones; la otra de *lucha y observación* permanente frente a todo tipo de peligro para el alma; y una última, de carácter curativo o *terapéutico* que buscaba armonizar las pasiones para bien del cuerpo y el alma (Foucault, 1999).

En todas estas modalidades, Foucault reconoce que el cuidado de uno mismo solo puede hacerse a través de discursos verdaderos (*verídica dicta*, Lucrecio, citado por Foucault, 1999). Estos discursos conciernen a la relación con el mundo y al modo de vivir los acontecimientos de la vida; constituyen verdades o principios que deben ser interiorizados por el sujeto y que deben estar siempre disponibles, “a mano”, escritas, como parte de una ascesis o ejercicio cotidiano del cuidado de uno mismo (Foucault, 1999).

Relaciono estas prácticas de los talleristas del CUSAM con la construcción de un discurso verdadero que tiene que ver con un el de no mirar atrás ni adelante y solo pensar en el presente para salvar la vida. Así entendida, esta escritura cumple entre estos poetas una función de vigilancia, fija el camino a seguir, los principios a respetar para no sufrir. Para decirlo metafóricamente, la escritura es entre ellos la guardiana de tiempo detenido que permite vivir e inmortaliza la vida como algo superior, como algo que no tendrá fin mientras dure el tiempo detenido.

Estos textos, puestos en serie, con los productos escritos de los otros grupos que investigo, permiten ver algunas particularidades y reiteraciones. Esta necesidad de construir un discurso verdadero que se oponga al discurso dominante, también se observa en los grupos de mujeres sobrevivientes a la violencia doméstica. En sus escritos, ellas también buscan autoexaminarse para no caer en representaciones que las lleven por el camino de la subordinación. También se da en el grupo de los hombres que viven en situación de calle, también se da entre ellos la construcción de un discurso que busca desactivar las representaciones del hombre marginado, del hombre sin fe que ya no cree en el otro. No sucede así en el grupo del Borda, un discurso que habla del pasado y del presente de la locura. Las diferencias se dan en las cuestiones enunciativas, en las cuestiones estilísticas que ya hemos señalado. No hay aquí un nosotros fuerte que asuma la enunciación pero hay una temática que los une y un estilo profundamente grupal.

CONCLUSIÓN

Consideramos que las producciones de los hombres del Taller del Cusan inmovilizan el tiempo, para no echar a andar la mente, no solo para cortar con el pasado sino para cortar con los discursos del pasado, con el recuerdo de la violencia y el delito. La poesía detiene en estos escritores, aunque sea momentáneamente, el reproche, la demanda, la culpa, la resignación, la conmiseración, el reclamo y la violencia. Y potencia el discurso de la vida, de lo que hay, de lo que los rodea. Este es un caso de escritura poética, *que lleva a la aceptación* del tiempo presente y que transmuta las emociones, las equilibra. El análisis observado permite ver continuidades, semejanzas con otros grupos investigados. Al respecto, más allá de que todos ellos componen un conjunto altamente heterogéneo afirmamos en todos ellos una continuidad: la posibilidad que brinda la escritura de abrir espacios subjetivantes y de constituir objetos transicionales que acompañan distinto tipo de procesos en los que el sujeto ve amenazada su integridad y su identidad. A continuación dos palabras acerca de dimensión retórica de estos discursos escritos. Es claro que desde el encuadre que presenta la coordinadora Domenech estos poemas dotan desde el vamos de un carácter humano y casi universal a estos enunciadores. El ethos retórico se presenta como medido, humano, reflexivo y preocupado por las cuestiones de la vida es, además, un ethos poético. Este carácter que busca como efecto patémico la comprensión de que en el preso hay un ser humano que sufre por los mismos dolores que el resto de los mortales. Esta anulación de las distancias entre los de afuera y los de adentro permite a estos hombres abolir por un rato los muros y vivir en libertad aún en el encierro.

Por otra parte, y en esto quiero coincidir con el último Foucault (1999) cuando sostenía que todo lo que había estudiado y todo lo que había escrito era para él una herramienta transformadora. La misma Domenech se ha encargado de difundir los cambios que se han dado entre sus talleristas. En una entrevista de reciente publicación presentó casos de muchos de estos escritores que salen temporariamente o ya han salido y están haciendo transformaciones en sus vidas que están ligadas a la palabra. Muchos de ellos están trabajando en sus villas y han creado merenderos, como “Casa Los Amigos” de Mario Cruz, donde no solo se da de comer a los chicos, sino que se les ayuda con sus deberes escolares en un espacio de contención para ayudarlos a crecer. Otro

caso es el de Waldemar Cubillas, fundador de la Biblioteca Popular La Cárcova. El objetivo de Waldemar es crear un espacio donde haya talleres, arte y ayuda escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruder; M. (2004). *Implicancias del cuento terapéutico en el bienestar psicológico y sus correlatos*. Tesis doctoral. Universidad de Palermo. Buenos Aires. Argentina.
- Domenech, C. (2015) Cómo la poesía puede liberar la mente de un prisionero. Disponible en https://www.ted.com/speakers/cristina_domenech
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lakoff, G. y Johnson, M (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. España: CATEDRA
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Pennebaker, J. (8 de mayo de 1999). Testimonio. En Un estudio demuestra los lazos que existen entre cuerpo y mente. *Diario La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/137597-un-estudio-demuestra-los-lazos-que-existen-entre-cuerpo-y-mente>
- _____. (6 de marzo de 2010). La escritura terapéutica ayuda a elaborar vivencias traumáticas. *Diario La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/31240352-la-escritura-terapeutica-ayuda-a-elaborar-vivencias-traumaticas>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Zerillo, A. (2006). *Prácticas de escritura en el campo de la Salud Mental* (Tesis de Maestría) Oficina de posgrado de Facultad de Filosofía y Letras, Maestría en Análisis del Discurso de la UBA. Buenos Aires.
- _____. (2012). La escritura en comunidades en emergencia social. *Ponencia presentada en el Simposio Lectura, Escritura y Formación Profesional. I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica. Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de La Plata.

Fuentes

- Rey, A. (2015, 20 de febrero). La poesía está por encima de la cárcel. *Clarín, versión digital*. Recuperado de: http://www.clarin.com/mujer/poesia-encima-carcel_0_1307269265.html

BIBLIOGRAFÍA

- Foucault, M. (1969). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1996). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Altamira.

Pennebaker, J. La escritura terapéutica ayuda a elaborar vivencias traumáticas. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/31240352-la-escritura-terapeutica-ayuda-a-elaborar-vivencias-traumaticas>

Zerillo, A. El caso de la escritura de las Madres de Plaza de Mayo. En *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 1(2), 82-103.

ACTITUD LINGÜÍSTICA Y CATEGORIAS MODALES EN LA ESCRITURA

Liliana Zimmermann

Facultad de Humanidades y Ciencias

Universidad Nacional del Litoral

lilianazim@hotmail.com

Resumen

La actitud lingüística de los estudiantes respecto de la variedad de lenguaje que se emplea en la enseñanza de la lengua en la escuela se construye a partir de expresiones valorativas sobre los discursos propios y de otros hablantes, desde la calificación de las normas y cuidados gramaticales e, indirectamente, mediante afirmaciones de hecho, naturalizadas en el léxico y en la gramática. En esta ponencia presentamos el análisis de textos de estudiantes de nivel terciario que en una actividad metalingüística de respuesta a una encuesta de diagnóstico (Ciaspuscio, 2013), reconocían la fuerte impronta de cuestiones normativas, canalizadas a partir del empleo de modalizaciones en su escritura, de combinaciones sintácticas, léxicas, morfológicas en el empleo de frases verbales modales con deber y deber + de, poder, adjetivos calificativos y sustantivos con carga valorativa y mediante la resignificación de términos legitimados en su cultura. En el trabajo nos proponemos describir qué categorías gramaticales de la estructura oracional (RAE, 2010) dispuestas como modalizadores discursivos son empleados para la construcción de juicios de valor hacia las variedades de lengua de los estudiantes y hacia la variedad estándar. Esta variedad está promocionada en la escuela en base a su utilidad para la lectura y la escritura científicas y formales, y resignificada como *el deber ser* de la lengua, frente al *ser real* del hablar cotidiano en la variedad dialectal propia de los jóvenes, a la que se le resta valor y atención (Halliday, 1982). En nuestro país, la educación no atiende, didácticamente hablando, a las vastas y creativas características del español de Argentina, lo cual refuerza el prejuicio de que hablamos mal (Di Tullio, 2013), idea que se constituye en un prejuicio arraigado en los hablantes y en particular en los estudiantes y en algunos docentes.

Palabras clave: Actitud Lingüística - Variedades De Lengua – Modalidad - Gramática

INTRODUCCIÓN

La actitud lingüística de los estudiantes respecto de la variedad de lenguaje que se emplea en la enseñanza de la lengua en la escuela se construye, entre otros medios, a partir de expresiones valorativas sobre los discursos propios y de otros hablantes, desde la calificación de las normas y cuidados gramaticales e, indirectamente, mediante afirmaciones de hecho, naturalizadas en el léxico y en la gramática. Si bien es sabido que la variedad estándar está promocionada en la escuela en base a su utilidad para la lectura y la escritura científicas y formales, sostenemos que se resignifica como *el deber ser* de la lengua, frente al *ser real* del hablar cotidiano en la variedad dialectal propia de los jóvenes, a la que se le resta valor y atención (Halliday, 1982).

En el trabajo nos proponemos describir con metodologías cuantitativas y cualitativas lingüísticas las categorías gramaticales de la estructura oracional (RAE, 2010) dispuestas en la función de modalizadores, recursos empleados para la construcción de juicios de valor hacia las variedades de lengua de los estudiantes y hacia la variedad estándar. Presentamos la descripción de enunciados de estudiantes de nivel terciario que en una actividad metalingüística de respuesta a una encuesta de diagnóstico (Ciaspuscio, 2013), reconocían la fuerte impronta de cuestiones normativas, canalizadas a partir del empleo de modalizaciones en su escritura, construidas mediante combinaciones gramaticales y léxicas.

Creemos que este trabajo nos conducirá a tomar conciencia de una realidad que debemos revertir: en nuestro país la educación no atiende, didácticamente hablando, a las vastas y creativas características léxicas y gramaticales del español de Argentina, lo cual refuerza el preconcepto de que hablamos mal (Di Tullio, 2013), idea que se constituye en un prejuicio arraigado en los hablantes y en particular en los estudiantes y en algunos docentes.

Delimitación del problema

En la educación de nuestro país, en todos los niveles de enseñanza, la variedad de lengua estándar es presentada como la única versión en torno a la cual se enseña el lenguaje: se emplea en textos, se promueve la reflexión en torno a sus combinaciones discursivas y su vocabulario, se jerarquiza como única y homogeneizadora en la vida del estudiante. No siempre se generan espacios en las aulas para introducir el habla de los estudiantes ni tampoco para comentar los recursos lingüísticos de la comunicación entre pares, familiares y demás participantes involucrados con la profesión que eligieron estudiar.

Como una característica institucionalizada, la escuela enseña sobre la base de la variedad estándar, debido a las ventajas y utilidad que representa para la lectura y la escritura científicas y formales. El alcance es gerencial ya que las normas de convivencia y los reglamentos administrativos y de gestión abonan esta condición. El habla formal es resignificada como el *deber ser* de la lengua, frente al *ser real* variado y creativo del hablar cotidiano, familiar de los estudiantes en diferentes variedades de habla, pertinentes a cada circunstancia social, pero a las que en consecuencia, la institución y sus participantes les restan atención e instancias de reflexión.

Por otra parte, en la institución escolar se jerarquiza la variedad estándar junto con la normativa lo que tiene como correlato que se subestime la manera de hablar de los jóvenes en ámbitos no académicos, como si fueran espacios disociados completamente. Entendemos que esta selección de temas de enseñanza en el aula de lengua acciona sobre la valoración y afecta a los hablantes mismos ya que les resta posibilidades de expresión y de investigación sobre las variedades actuales que los estudiantes conocen, emplean y con las que significan su mundo, la realidad y también su profesión, anclando específicamente el saber y la ciencia escolares en la variedad estándar del español, en particular, en la lectura y escritura académicas.

Creemos que en la formación en Lengua se deja de lado la enseñanza de la gramática como teoría, lo cual permite describir y explicar la lengua en todas las variedades de habla, en favor de una práctica que mejore su uso y la comunicación por parte de los estudiantes. El trabajo apunta no solo a cómo hablan los estudiantes, sino a la posibilidad de reflexionar sobre las estructuras gramaticales y léxicas que construyen para comunicarse en ámbitos profesionales y sociales, lo que los acerca a la toma de conciencia más plena de su propia lengua.

En los casos que atendemos en este trabajo, los hablantes comentan y valoran sus propios usos lingüísticos reafirmando representaciones normativas de la variedad considerada culta o científica de la lengua y reconociendo a su vez el empleo de otra variedad en ámbitos no académicos. En este trabajo pretendemos acceder a la descripción léxico gramatical con función modalizadora que dé testimonio de la construcción de valoraciones de la propia habla de parte de estudiantes que inician el nivel de estudios terciario y que a su vez promocionen la reflexión sobre otras variedades de habla además de la estándar, su uso y su estructura gramatical. Expresiones modales explícitas en relación a estas variedades de habla propias presentes en el habla cotidiana pueden ser llevadas al aula para explorar normas de uso socialmente consensuadas o a veces simplemente implícitas, que conducen a valoraciones sociales o prejuicios lingüísticos que afectan directamente a los participantes.

Marco teórico

La actitud de los estudiantes hacia la variedad de lenguaje que se emplea en su vida diaria y en la escuela parece estar distanciada, lo cual divorcia también los ámbitos mencionados. Expresiones valorativas sobre los discursos propios y los de otros hablantes, la calificación de las normas y cuidados gramaticales e, indirectamente, algunas afirmaciones de hecho, o expresiones naturalizadas en el léxico y en la gramática, se extienden a la valoración de la persona que las usa. Halliday (1982) afirma que las palabras aprendidas que son parte de nuestra cultura condicionan el modo de construir y entender la realidad, por lo que es preciso problematizar el lenguaje en sus diferentes aspectos. Sostiene que la actitud del hablante hacia el lenguaje se construye a partir de:

- 1- expresiones sobre el acento o dialecto de otros hablantes: las discusiones de acento y dialecto pueden ser objeto de discusión racional y tolerante, aunque suelen usarse para tipificar seres humanos (Halliday, 1982, p.305);

- 2- calificación de las normas y la corrección lingüística, atendiendo a cómo se expresan otros hablantes y cómo vinculan la gramática a juicios de valor. Se asocia la gramática a lo que debiera ser y el uso del lenguaje al ser real del lenguaje en el evento cotidiano que efectivamente tiene lugar y
- 3- ocultamiento de actitudes en expresiones de otros hablantes hacia el habla particular del joven que resultan evaluaciones y juicios alentadores o discriminadores.

El hombre construye con su lenguaje la imagen de sí mismo, de la sociedad y de su cultura, y las actitudes que adopta hacia estos elementos pueden afectarlo a él y a quienes lo rodean. Ocurre que dichas actitudes están legitimadas como afirmaciones de hecho, lo que muchas veces las hace menos perceptibles u ocultas.

La apreciación del hablante hacia su lengua se corresponde con valoraciones de su persona, su origen y su identidad cultural. Una de estas consideraciones frecuentes en instituciones escolares es la “hipótesis del estereotipo” que sostiene que la valoración del docente hacia el niño o el grupo a cargo influye en su rendimiento y se inicia con una valoración de la variedad de habla que trae del hogar. “Un hablante al que se avergüenza de sus propios hábitos lingüísticos sufre una vejación fundamental como ser humano” (Halliday, 1982, p.303). Desde esta perspectiva, con el lenguaje se construye el mundo exterior e interior, mediante procesos y operaciones lingüísticas que se inician en la gramaticalización de la realidad. Este concepto suele generar cuestionamientos epistemológicos ya que se interpreta la realidad propia y circundante al nombrarla con la lengua que hablamos, aunque no exista un punto de vista único sobre las cosas o una adecuación palabra-cosa.

La presencia constante de discursos científicos en la vida del individuo ha desarrollado en la sociedad una actitud metalingüística y la valoración crítica de la lengua y de sus usos en discursos específicos relacionados con la escritura académica⁷⁸. Ciaspuscio (2013) estudia cómo se constituyen las variedades lingüísticas en textos, atendiendo a actividades metalingüísticas de los hablantes donde dejan indicios lingüísticos en sus producciones que funcionan como índices de variedad y de valoración, según la especialidad del léxico y los hablantes.

El espacio institucional de la escuela promueve la enseñanza a partir de la variedad estándar en tanto está atravesado por la variedad de habla cotidiana, con diferencias etarias de/con los estudiantes que interfieren con la enseñanza, a la vez que dicho espacio es resguardado por las reglas de convivencia que propician el habla estándar y normalizada. En esta red comunicativa, los estudiantes construyen significados mediante la creación de nuevas palabras, combinaciones sintácticas, léxicas, morfológicas o mediante la resignificación de términos legitimados en su cultura.

Di Tullio (2013) aduce que fue en los ochenta cuando el generativismo inició sus estudios sobre variedades lingüísticas, atentos a la versión de Chomsky de 1979 de su Modelo de principios y parámetros. La gramática se tornó más empírica, comparativa y descriptiva. La variación lingüística

⁷⁸ Nos referimos a secciones de diarios y revistas destinadas a la normativa del habla estándar, páginas virtuales y libros para organizar un currículo, hablar en público o escribir textos académicos y científicos con eficiencia.

en el lenguaje se relaciona con los parámetros que dan cuenta de diferencias interlingüísticas y con los microparámetros que se corresponden con diferencias en la misma lengua. Ambos se concentran en categorías funcionales de la oración y de sus sintagmas infraoracionales⁷⁹ con miras a discutir interfaces entre morfología y sintaxis, los procesos de gramaticalización, los rasgos flexivos y las reinterpretaciones de fenómenos gramaticales.

La gramática es un saber interno del hablante presente en la mente de todo ser humano cuyo uso está garantizado; también es un saber teórico construido por lingüistas que intentan dar cuenta de un objeto del mundo a partir de teorías formuladas específicamente para describir y explicar dicho objeto. Sin embargo, se deja de lado su enseñanza como teoría que permite describir y explicar el lenguaje en favor de una práctica que mejore su uso y la comunicación en ejercicio por parte de los estudiantes. Se ha privilegiado el saber hacer por sobre el saber cómo funciona el lenguaje, por lo que se pretende articular saberes y formas de hacer propios de las teorías gramaticales con la didáctica de la disciplina, como un modo de hacer cooperativo y colaborativo que integre teoría y práctica.

Respecto del concepto de modalidad, acordamos en que es una categoría lingüística que muestra las posiciones del hablante con respecto a la verdad del contenido y con respecto a la actitud de los participantes en la enunciación. Fue estudiada por Aristóteles y por los escolásticos quienes originalmente “luego lo hizo Charles Bally- distinguieron el dictum, que es lo dicho en la proposición o enunciado, del modus que es cómo se modaliza una expresión, cómo se refleja la elección que hace el hablante para formular los enunciados como una aseveración, pregunta o mandato. Fue Von Wright, en 1951, quien reconoció cuatro grupos de conceptos modales: las modalidades aléticas, las epistémicas, las deónticas y las existenciales. Jakobson (1960) por su parte consideró la modalidad de enunciado que simplemente caracteriza la manera como el hablante sitúa la proposición respecto de la verdad, y la modalidad de enunciación donde intervienen elementos del proceso de la comunicación que a su vez quedan implicados (Ridruejo, 2000).

En nuestro trabajo, para un análisis lingüístico conviene distinguir por un lado la posición del hablante ante una aseveración sobre la realidad de lo enunciado y, por otro, su posición cuando formula un mandato o deseo: serán consideradas modalidad epistémica para el primer caso y deóntica para el segundo, para las cuales existen categorías gramaticales que las diferencian de acuerdo con cada tipo. La modalidad epistémica se relaciona con la expresión del conocimiento y la creencia y atiende al grado de compromiso del hablante frente a la verdad de la proposición. La modalidad deóntica supone una formulación de las condiciones de verdad de la proposición como perteneciente a un sistema normativo. Diversos recursos lingüísticos colaboran para la expresión de la modalidad: la entonación, la sintaxis, la variación del modo verbal en la modalidad deóntica; adverbios, adjetivos, verbos modales y también el modo verbal expresan la modalidad epistémica.

⁷⁹ Como sintagmas micro-oracionales, Di Tullio (2013) cita a los sintagmas de determinante en el nominal y a los sintagmas de grado en el adjetivo

Descripción gramatical

En el trabajo nos centraremos en la gramática de los enunciados del corpus desde metodologías cuantitativas y cualitativas que delimitan el problema, a partir de la descripción de las categorías gramaticales de la estructura oracional (Rae, 2010), dispuestas en la función de modalizadores empleados para la construcción de juicios de valor hacia las variedades de lengua de los estudiantes y hacia la variedad estándar. En particular, en esta ponencia presentamos la descripción de enunciados de estudiantes que iniciaban el nivel terciario, en una actividad metalingüística de respuesta a una encuesta de diagnóstico (Ciaspuscio, 2013), quienes reconocieron en primer lugar la fuerte impronta de cuestiones normativas, canalizadas a partir del empleo de modalizaciones en su escritura, construidas mediante combinaciones gramaticales y léxicas, y mediante la resignificación de términos legitimados en su cultura. En segundo lugar, es notoria la jerarquía que otorgan al empleo de otras variedades para resolver situaciones fuera de dicho ámbito.

En el corpus encontramos:

1. empleo de verbos de opinión como “considero que”, “pienso que” (t.1), “creo que” (t.2), “en lo personal” (t.5), “valoro por mi parte” (t.6);
2. se distancian del uso obligatorio de la variedad estándar con expresiones impersonales “se utiliza” (t.1), “lo que se quiere dar a entender”(t.2), “que se pretenda lo contrario”(t.3), “se me enseñó” (t.5);
3. adjetivos calificativos: “buena” ortografía (t.1), “importante” (t.5), “esencial en la vida” (t.2);
4. valoraciones de la normativa en relación a lo ético, en expresiones nominales “refractaria de la *responsabilidad* de quien la aplica”(t.3), “refleja *cómo* es la otra persona” (t.5), “con el mayor de los *respetos*” (t.6), “para dar el buen *ejemplo*” (t.8);
5. verbos en frases modales epistémicas “debería adaptarse” (t.3), “debería ser correcta y prolija” (t.5), “trato de que sea correcta” (t.5). Deónticas “se debe respetar” (t.8), “se debe de llevar a cabo” (t.8);
6. empleo de afijos con valor modal: “re-prolija” (T.5), “re-importante” (t.7) y
7. expresiones de duda cumplen funciones de modalizadores epistémicos en muchas oraciones, donde aparecen expresiones fosilizadas, afijos con “re” y con “iloa”. “se me re dificulta” (t.1).

Encontramos el empleo de modalizaciones en la escritura de los estudiantes, logradas mediante combinaciones gramaticales y léxicas como el empleo de verbos de opinión, alguna construcciones impersonales, frases verbales modales con el verbo *deber* más verboide infinitivo, y con *deber de* más infinitivo y con *tratar de*, además de adjetivos calificativos con carga valorativa, construcciones morfológicas con afijos.

Gramática y actitud lingüística

En esta investigación constatamos qué piensan los jóvenes de la normativa y cómo definen al lenguaje en relación al habla estándar y a su propia variedad de lengua, a partir de una actividad metalingüística en la que los hablantes dejan indicios gramaticales en sus producciones que funcionan como índices de variedad según la especialidad del léxico, los hablantes y las disciplinas (Ciaspuscio, 2013). En nuestro corpus, los hablantes comentan y valoran usos lingüísticos para reafirmar representaciones normativas de la variedad considerada culta o científica de la lengua de los argentinos.

Expresiones de los estudiantes en sus enunciados, ejemplo de su habla espontánea, como el empleo del prefijo *re*, son estudiadas por Kornfeld (2013b) como empleo común en el habla cotidiana de jóvenes en compañía de adjetivos y adverbios. La autora señala además que su uso se extiende a preposiciones, verbos y oraciones completas, y que los rasgos de la partícula son los que determinan su interpretación semántica en asociación a clases de palabras mencionadas. Presentado como afijo, su comportamiento sintáctico lo acerca a las funciones de un clítico, promoviendo estudios sobre la arquitectura de la gramática y conceptualmente de interfaces sintaxis-morfología y sintaxis-léxico. En el español rioplatense el empleo de estos afijos cumplen también funciones de modalizadores epistémicos en muchas oraciones, donde aparecen expresiones fosilizadas, afijos con “*re*” y con “*iloa*”, frases de italiano incorporadas a nuestra habla cotidiana. Di Tullio y Kornfeld (2013) sostienen que sus propiedades gramaticales están en relación con el modo de los verbos con los que se combinan; pierden su significado descriptivo y adquieren una interpretación modal a veces, cuantitativa en otros casos.

Las respuestas son representaciones de lo que entienden por variedad culta, científica o académica, construidas con modos de organización textual recurrentes, formas específicas de intervención determinadas por esquema accional de pregunta-respuesta. Como primera conclusión parcial del análisis vemos que se trata de textos expresivos y personales, en primera persona, donde los estudiantes dan cuenta del fuerte valor de la normativa en su vida académica. Reconocen formas diferentes de lenguaje en relación al cuidado de la normativa, en contextos familiares y de amigos, a veces atravesados por la tecnología que influye en una lectoescritura desinhibida, que hace al lenguaje más flexible y que habilita formas de expresión sin el condicionamiento de la normativa.

La segunda consideración es que presentan a la educación, la instrucción, el aprendizaje como necesarios para el conocimiento de la normativa del lenguaje y para su formación académica y profesional. Es notoria la relación que señalan entre la ortografía y las normas de uso correcto del lenguaje con aciertos y logros en pos de la efectividad en la lectura y la escritura, la comprensión de textos y la construcción de significados mediante el lenguaje. Comunicar con acierto es para estos hablantes una meta del aula de lengua, aun cuando el concepto de comunicación con el que se vincula al lenguaje es amplio, afecta a la construcción de significados, a la expresión de sentimientos, ideas y pensamientos.

Es interesante señalar además que el lenguaje atravesado por la normativa da cuenta de valores morales de corrección, orden y respeto personales. La normativa se presenta como inherente a los discursos y al lenguaje mismo, aunque se aprende y perfecciona, también señalan que se desconoce y no se cumple. Existe una actitud de obligación, de cumplimiento con la norma y de permisos y disfrute cuando se la deja de lado en contextos familiares. Es un ser real de una variedad de lenguaje paralela a la que se reconoce como uso concreto y efectivo del mismo. En los discursos de estos jóvenes está muy presente el cuidado, la valoración positiva de la lengua en su estado normativo, en especial por la manifestación de intención y compromiso con la comunicación, con la construcción de significados adecuada y acertada y con el éxito en espacios institucionales educativos y socioculturales.

Por último, vemos que estos hablantes conforman a la escuela como una autoridad idiomática de referencia ajena, como un lugar cercado no propio, su dominio es otro: el de la lengua cotidiana, preocupados por la norma lingüística y corrección expresiva acertada científica o escolar que necesitan para la formación académica y profesional que están iniciando.

CONCLUSIONES

En este trabajo centramos la atención en la expresión de la valoración hacia las variedades de habla en escrituras de estudiantes y recabamos en la posibilidad de enseñanza de la gramática en las aulas de lengua para favorecer la lectura y la escritura, donde se recuperen las estructuras formales de las oraciones y el léxico de la variedad científico-académica, así como también la riqueza de combinaciones y empleos originales del dialecto de los jóvenes, en el nivel de estudios en que se hallen.

Además, consideramos que estas actividades de resolución metacognitiva desarrollan la reflexión sobre la propia habla y un sinceramiento respecto de la identidad de cada joven que cuando se socializa, fortalece la conciencia de pertenencia socio " cultural y de las habilidades de uso de diferentes variedades de lengua de su lengua materna. Reflexionar sobre las estructuras y el léxico de variedades diferentes de la estándar amplía su saber gramatical y esto se vuelca directamente en habilidades y destrezas para la lectura y escritura.

Conviene ejercitar el espíritu crítico contra las imposturas, contra la idea que hay lenguas buenas y otras malas y contra la idea de que hay cultura y etnias que están avanzando hacia la humanización. Dentro de la misma escritura de los estudiantes se promueve el rechazo de unas variedades genuinas consideradas inferiores o impertinentes a un espacio social, señalando diferencias cualitativas. Es preciso reconsiderar el objetivo final de modelar al estudiante en los diferentes patrones de la lengua estándar, ya que se filtran valoraciones jerarquizantes con las cuales el rechazo no solo afecta a los dialectos o variedades sino a la cultura y al saber.

Por último, hay que reconocer la diversidad de hablas por un lado y, por otro, la profunda unidad de la variedad estándar que se esconde en la lengua empleada por los estudiantes para la lectura y la escritura, la cual hace posible el esplendor de la riqueza humana: "En un mundo en que la realidad es desigual hasta límites lacerantes, vale la pena apostar por la utopía del igualitarismo

y del humanismo; apostar por una nueva educación integradora capaz de superar la tolerancia en favor de la convivencia” (Tusón, 1997, p.121).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ciaspuscio, G. (Coord.). (2013). *Variedad del español de la Argentina: estudios textuales y de semántica léxica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Di Tullio, A. (Coord.). (2013). *El español de la Argentina. Estudios gramaticales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Siglo XXI
- Kornfeld, L. (2013a). Atenuadores en la lengua coloquial argentina. *Lingüística*, 29(2), p.17-49.
- _____. (2013b). Un afijo re loco. En A. Di Tullio (Coord.), *El español de la Argentina. Estudios gramaticales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Di Tullio, A. y Kornfeld, L (2013). Cuantificadores gramaticalizados del registro coloquial. En A. Di Tullio (Coord.), *El español de la Argentina. Estudios gramaticales*. Buenos Aires: Eudeba.
- RAE. (2010) *Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Planeta.
- Ridruejo, E. (2000). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque y V. Demonte (Coord.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Tomo 2). Madrid: Espasa Calpe.
- Tusón, A. (1997). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

ANEXO

CORPUS

Texto 1

Considero que es muy importante tener buena ortografía, pero en lo personal muchas veces se me dificulta el tema de los acentos y dudas de como se escriben ciertas palabras. Pienso que es importante tener buena ortografía tanto en el lugar donde estudias como donde trabajas. Ya que se utiliza otro tipo de vocabulario mas avanzado al que estamos acostumbrados a usar.

Texto 2

Creo que la ortografía es esencial en la vida de las personas, ya sea para poder expresarse mejor; para la persona que reciba el mensaje pueda entender claramente lo que se quiere dar a entender, como así también para poder desenvolvernos mejor a lo largo de los años. Cuando se habla de espacios sociales y la ortografía, vuelvo a poner el ejemplo del whatsapp: en mi caso particular me sucede que muchas veces mis amigas escriben “valla” en lugar de “vaya” y es algo que se los corrijo automáticamente pero que hay confianza entre nosotras. Pero también me sucedió hace un tiempo que en televisión escuche a un periodista decir “lomo de burro” y “loma de burro”. Mi curiosidad respecto al tema fue mas fuerte e investigué las diferentes formas de decirlo en los diferentes países y así pude valorar y entender mejor el origen de una palabra tan simple.

Texto 3

Encuentro a la ortografía como refractaria de la responsabilidad de quien la aplica. Personalmente veo muy deteriorado el ejercicio de escribir “correctamente” en principio por el uso constante de la tecnología como herramienta facilitadora. Aunque no estoy en contra de ciertas modificaciones ligadas directamente a las comodidades de la lengua en el uso coloquial. Dependiendo el grupo social, el individuo debería adaptarse independiente de las normativas, para que sus mensaje sean transmitidos de la forma más entendible posible, a menos que se pretenda lo contrario.

Texto 4

La ortografía es una convención social y varia según los espacios sociales. La ortografía puede ser mas coloquial o libre o estricta dependiendo en que espacio social se utilize, por ejemplo: No es lo mismo responderle un email a mi vieja, que responderle un email a un profesor.

Texto 5

En lo personal la ortografía es importante, porque a pesar de que cometo errores trato de que sea correcta en todo momento. Se me enseñó que la forma de escribir refleja “como es” la otra persona y que debía ser correcta y re-prolija.

Texto 6

Valoro por mi parte a la ortografía con el mayor de los respetos e importancia total que debe tener una persona para poder comunicarse con los demás, de manera educada y correcta, aunque en ocasiones y espacios donde me encuentro con familiares y amigos siempre está el juego con distintas palabras, letras y hasta a veces acentos.

Texto 7

Considero a la ortografía y normativa re-importantes a la hora de comunicarnos. Además, la ortografía es relevante a la hora de expresarnos y cuando decidimos contactarnos de alguna manera con una persona desconocida (al buscar trabajo, a la hora de entregar un examen, etc) El saber escribir correctamente se perfecciona con práctica y mucho más saber al ser una persona que lee. Actualmente se puede notar gran cantidad de errores de ortografía en las redes sociales, en mensajes de texto y en grandes cantidades de personas que “escriben como hablan” o no le prestan atención.

Texto 8

La ortografía es el manejo correcto de las palabras del lenguaje, se debe respetar cada acentuación, punto coma, a su vez también cada signo que separe una palabra de una pregunta o respuesta. Se debe de llevar a cabo en muchos ámbitos sociales donde la importancia de la lectura debe de ser exacta para dar el buen ejemplo a la clara expresión de redactar algún tipo de mensaje o texto.

Texto 9

La ortografía me resulta muy importante y por ello intento ser acertivo cuando me expreso en forma escrita, aun así disfruto mucho cuando se juega tanto con ella como con sus primas, para dotar los textos de ironía, sátira y humor. Creo que la virtud de darse ciertos permisos para usar mal concientemente la ortografía y/ o el lenguaje denota un manejo magistral.

MESA X

LINGÜÍSTICA

DE LA GRAMÁTICA A LA INTERPRETACIÓN DEL SIGNIFICADO: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LA ORACIÓN

Sonia Baldasso de Fiocchetta

575



DE LA GRAMÁTICA A LA INTERPRETACIÓN DEL SIGNIFICADO: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LA ORACIÓN

Sonia Baldasso de Fiocchetta

Facultad de Filosofía y Letras UNCuyo

sonia_baldasso@yahoo.com.ar

Resumen

Actualmente, se observa que el análisis de la oración, como unidad gramatical del sistema lingüístico, está casi ausente en la mayoría de las aulas del nivel secundario. Tal vez, este hecho se deba a que se ha privilegiado la enseñanza del texto sin focalizar sus componentes menores que lo convierten en un “todo” coherente, cohesionado y adecuado. En esta propuesta, se sustenta la hipótesis de que el análisis de la interfaz sintaxis-semántica léxica formalizada en la predicación, el aspecto léxico y los esquemas semánticos de la oración es un importante procedimiento para contribuir a la comprensión de textos. La predicación (Kovacci, 1992) engloba acciones (acontecimientos llevados a cabo voluntariamente por un sujeto agente), procesos (acontecimientos desencadenados espontáneamente o causados por una fuerza externa al proceso) y estados (situaciones que se mantienen a lo largo de un período). Por su parte, el aspecto léxico (Elena de Miguel) abarca un amplio conjunto de informaciones relacionadas con el modo en que tiene lugar el evento descrito por una predicación: a) la manera, b) la extensión temporal y c) la intensidad con que la predicación ocurre. Por su parte, los esquemas semánticos de la predicación indican los argumentos y papeles temáticos que el predicado requiere. A partir de esta clasificación no exhaustiva, ya que son muchos los factores que intervienen en la especificación del aspecto de una predicación, en este trabajo se realiza el análisis de un corpus de pares de oraciones, seleccionadas intencionalmente. Dichas oraciones contienen verbos que pertenecen a un mismo campo semántico, pero que muestran matices diferentes, gracias a la información aspectual aportada por los distintos elementos que construyen la predicación.

Palabras clave: Interfaz - Gramática y léxico “ Oración “ Predicación “ Aspecto léxico “ Esquemas semánticos

INTRODUCCIÓN

Estado de la cuestión

Comparto con Di Tullio (1997) la opinión de que la enseñanza de la gramática parece de antemano una causa perdida. Su nulidad pedagógica ha sido proclamada insistentemente por docentes y pedagogos, por lo que ha sido prácticamente eliminada y sustituida, al menos en nuestro medio, por otros contenidos y métodos de enseñanza.

Tradicionalmente, la gramática se concebía en función del uso correcto de la lengua: el propósito normativo justificaba la descripción gramatical al entenderse la gramática como el *arte de escribir y hablar correctamente* [destacado propio], en cambio, la gramática actual ha adquirido el estatus de ciencia ya que pretende no solo describir sino también explicar el funcionamiento del sistema lingüístico.

El problema y la propuesta teórica

¿Los docentes del nivel primario y del nivel secundario enseñan la gramática de la oración? ¿De qué modo lo hacen? ¿La enseñan como tradicionalmente se hacía o la reflexionan partiendo del significado hasta llegar a la forma, para que la gramática tenga sentido? Es injusto descartar de los contenidos curriculares la gramática tradicional, porque esta proporciona un valioso punto de partida para hacer reflexiones metalingüísticas, pero también es importante considerarla dentro de un marco teórico más amplio y heterogéneo, como lo hacen los enfoques gramaticales actuales.

Metodología

Para mostrar esta propuesta, he seleccionado oraciones que contienen la misma forma verbal, pero con matices semántico-sintácticos diferentes gracias a la información aspectual (aspecto léxico) aportada por los distintos elementos que construyen la predicación.

A partir de una clasificación no exhaustiva, se analizó:

1. El tipo de predicación.
2. La información aspectual (aspecto léxico) aportada por los distintos elementos que construyen la **PREDICACIÓN**.
3. Los esquemas semánticos de las predicaciones.

Hipótesis

Partiendo de los principios teóricos (Langacker, 2000):

- no hay autonomía entre la estructura gramatical y las consideraciones semánticas: *gramática* y *significado* son indisolubles;
- el *léxico* y la *gramática* forman un *continuum*; la *gramática* consiste en la *estructuración* y *simbolización* del *contenido conceptual* y, por lo tanto, carece de existencia autónoma; sostengo la siguiente hipótesis específica: si analizáramos la interfaz sintaxis-semántica

léxica formalizada en la predicación, el aspecto léxico y los papeles temáticos de la oración, la enseñanza la gramática cobraría sentido, y de este modo, se convertiría en un importante procedimiento para contribuir a la comprensión y la producción de cualquier tipo de textos.

Bases teóricas: términos básicos específicos

Para realizar el análisis de la interfaz sintaxis-semántica léxica, he seleccionado como base teórica la siguiente bibliografía: De Miguel (1999), para la determinación del aspecto léxico; a Kovacci (1992), para la categorización de los tipos de predicación: estados, acciones o procesos, los esquemas semánticos de predicaciones y para definir los argumentos y los papeles temáticos. Por la necesidad de usar esta terminología específica, considero conveniente definir textualmente estos conceptos, como lo hacen las autoras de la bibliografía citada.

Según Kovacci (1992), la predicación engloba acciones (acontecimientos llevados a cabo voluntariamente por un sujeto agente), procesos (acontecimientos desencadenados espontáneamente o causados por una fuerza externa al proceso) y estados (situaciones que se mantienen a lo largo de un período).

Tabla 1

Síntesis de los **TIPOS DE PREDICACIÓN** según Kovacci (1992)

PREDICACIÓN		
Clases	Definiciones	Ejemplos
ACCIÓN	Los predicados de acción denotan un hacer, es decir, la realización de una acción. Exigen la presencia de un agente . El agente propiamente dicho o prototípico denota un ser animado, voluntario, que realiza una acción	<i>Juan fue a la reunión.</i>
PROCESO	Los predicados de proceso no pueden representarse con el verbo <i>hacer</i> , porque no indican acción sino cambio de estado o condición del paciente al que afectan, en el ejemplo, de “no pálido a pálido”:	<i>Juan palideció.</i>
ACCIÓN + PROCESO	Los predicados de acción y, a la vez, de proceso normalmente implican una acción realizada por un agente sobre un paciente, un proceso de cambio que se opera en el paciente y un resultado después de ese proceso.	<i>Juan respondió las preguntas.</i>
ESTADO	Los predicados de estado tienen un participante que se halla en un cierto estado o condición, es un paciente.	<i>Juan está silencioso.</i>

Según De Miguel (1999), el aspecto léxico abarca un amplio conjunto de informaciones relacionadas con el modo en que tiene lugar el evento descrito por una predicación. Con el término evento se alude a cualquier tipo de “situación” o “acontecimiento” denotado por un predicado. El término evento se toma como *neutro*, frente a situación, que parece contar con una “sabor” más *estático*, y frente a acontecimiento, dotado de una connotación más *dinámica* (pp.2.977-3.060).

El aspecto léxico indica la manera en que se desarrolla: implicando un cambio (*madurar*) o la ausencia de cambio (*estar verde*); alcanzando un límite (*llegar*) o careciendo de este (*viajar*); de forma única (*disparar*) o repetida (*ametrallar*); de forma permanente (*ser español*), habitual (*cortejar*) o intermitente (*parpadear*). Además, informa sobre la extensión temporal: un período no acotado de tiempo (*ser inteligente*), un intervalo acotado (*madurar*) o un instante (*explotar*) y también, sobre cuál es la fase principal del evento descrito: el inicio (*florecer*), la fase media (*envejecer*) o la fase final (*nacer*). Asimismo, el aspecto puede informar sobre la intensidad con que la predicación ocurre: por ejemplo, *peinar* es un evento de intensidad neutra con respecto al intensivo *repeinar* y el atenuativo *atusar*.



Figura 1: síntesis del **ASPECTO LÉXICO** según De Miguel (1999)

A continuación, definiré los esquemas semánticos de las predicaciones, como lo hace (Kovacci, 1992, pp. 190-201). La autora complementa las definiciones de los tipos de predicación con las de los argumentos y papeles temáticos que el predicado requiere.

- 1- Acción y agente: las acciones requieren un participante que es el 'agente' o 'causante'. Se representan con el proverbio "hacer". Ejemplos: *Luisa bailó. Mi primo pasea. Pepe leía. Todos cantan.* Cualquiera de estas oraciones puede ser respuesta a la pregunta: ¿qué *hace / hizo / hacía...* X (*Luisa, mi primo, etc.*)? Su predicado puede ponerse de relieve representándolo con el verbo *hacer*, por ejemplo: Lo que *hizo* Luisa fue bailar.
- 2- Proceso y paciente: indican un cambio de estado o condición. Los sujetos, en estos casos, especifican el participante en el que se realiza el proceso: el 'paciente'. No pueden representarse con el proverbio "hacer". Ejemplos: *La puerta se cerró. Pedro palideció. Mi traje se ha arrugado. La planta se ha secado.* Los predicados de estas oraciones no pueden representarse con el proverbio *hacer*: (**Lo que hizo la puerta fue cerrarse*). Se trata de verbos de 'proceso' con los que se indica un cambio de estado o condición: de "no cerrado" a "cerrado", de "no pálido" a "pálido", etc. Los sujetos: *La puerta, Pedro, etc.*, especifican el participante en el que se realiza el proceso: el 'paciente'.
- 3- Estado y paciente: los predicados, formados por *estar + predicativo*, son de 'estado'. Los 'estados' tienen un participante que se halla en cierto estado o condición (indicados por el predicativo); es un 'paciente', y se manifiesta en el sujeto. Ejemplos: *La puerta está cerrada. Juan está pálido. Mi traje está arrugado. La planta está seca.* Estos predicados tampoco se pueden representar con el verbo 'hacer' porque indican el resultado de los procesos (*romperse, palidecer*), mediante su participio predicativo: *La puerta estuvo / está cerrada. Pedro estuvo / está pálido.*
- 4- Procesos y estados: los predicados de 'proceso' y los de 'estado' pueden diferenciarse, en general, por algún comportamiento sintáctico, como los siguientes: los predicados de proceso "lo mismo que los de acción- son compatibles con la frase verbal *estar + gerundio*; los de estado no lo son: *Pedro palidece. / Pedro está palideciendo. Pedro está pálido / *Pedro está estando pálido.*

Desde el punto de vista de las especificaciones temporales, pueden observarse relaciones y diferencias: *La puerta se cerró a las ocho. La puerta / estuvo cerrada desde la ocho.* Los 'procesos' aceptan la especificación del "momento en que se producen". El modificador circunstancial responde a la pregunta ¿cuándo? Los 'estados' admiten un circunstancial que indica "duración" y especifican el *comienzo*.
- 5- Acción + proceso: aparecen dos funciones sustantivas: sujeto y objeto directo. Los verbos de 'acción' tienen sujeto 'agentivo': *Andrés cerró la puerta. María secó los platos. El gato arrugó la cortina*; pero al mismo tiempo, se trata de 'procesos', cuyo 'paciente' está indicado en el objeto directo; por ello, del contenido de las oraciones resultan 'los estados': *La puerta está cerrada. Los platos están secos. La cortina está arrugada.*

- 6- Causantes: el 'agentivo' en los ejemplos anteriores está manifestado por sustantivos con el rasgo 'animado'. En casos como *El viento cerró la puerta*, el sustantivo sujeto contiene el rasgo 'inanimado'; es un "agente inanimado" o 'fuerza', variante 'inanimada' del 'agentivo': no pueden aparecer en la misma oración: **Andrés cerró la puerta con el viento*. En cambio es posible: *Andrés cierra la puerta con la llave*. *Con la llave* es también 'inanimado' y especifica el 'instrumental'. Si se menciona el 'agentivo', el instrumental puede quedar encubierto: *Andrés cierra esa puerta*.

Los participantes que se realizan como sujeto de oraciones de 'acción' se pueden agrupar como 'causantes'.

- 7- Completante: con verbos de **acción** + proceso el objeto directo no puede omitirse: *María seca los platos*. *El gato arruga la cortina*. Pero en predicados de acción, el objeto directo puede aparecer o no: *Luisa baila* / *Luisa baila la jota*. *Pepe leía*. / *Pepe leía una novela*.

El objeto directo es un 'completante'; es decir, el participante creado por la acción o el que precisa el significado del verbo (*la jota*; *una novela*). El 'completante' se realiza con sustantivos del campo nocional al que pertenece el verbo: "escribir" *una carta*.

También se construyen con 'completante' verbos de **estado**: *medir*, *pesar*, *costar*, etc. con sujeto 'paciente'.

- 8- Experimentante: los verbos que indican experiencia mental, sensación o emoción: *saber*, *conocer*, *gustar*, *asombrar*, etc. tienen un 'experimentante'. El estímulo o contenido de la experiencia es el 'paciente' *María recuerda la fórmula*. El 'experimentante' está ligado al rasgo 'animado': *María recuerda la fórmula*.

- 9- Beneficiario: es el participante de acciones, estados o procesos: *pertenecer*, *tener*, *encontrar*, *perder*, *ayudar*, *dar*, *comprar*, etc. que especifica el poseedor o el afectado por el daño o provecho: *Carmen tiene un anillo*. *Antonio perdió su dinero*. El 'paciente' especifica el objeto poseído o transferido: *Carmen tiene un anillo*. *Antonio perdió su dinero*.

- 10- Locativo: es el participante que indica la locación de un objeto paciente: *María puso la carta en el buzón*. *María* (agente) *puso* (acción + proceso) *la carta* (paciente) *en el buzón* (locativo).

El 'locativo' aparece también en oraciones de proceso: *La carta va a Sevilla*, y en oraciones de acción: *Francisco fue a Burgos*. Algunos verbos tienen el locativo incorporado a su base; es decir, está lexicalizado: *Pedro embotelló el vino*.

- 11- Predicación atributiva: cualifica a un 'paciente'. Se manifiesta mediante adjetivos predicativos subjetivos con *ser* o con predicados nominales para estados, y con verbos de cambio (*hacerse*, *volverse*, etc.), para procesos: *Tu padre* (paciente) *es alto*. *La espera se hizo larga*.

- 12- Predicación identificadora: clasifica a un 'paciente'. Se manifiesta con sustantivos predicativos o predicado nominal: *Juan* (paciente) *es abogado*. *Juan*, *el mejor abogado*.

13- Estados y procesos temporales y meteorológicos: se manifiestan en construcciones unimembres impersonales que especifican medida temporal o fenómeno meteorológico. Carecen de participantes. El verbo solo o con modificador forma la unidad semántica: *Se hace tarde. Está nublado. Llueve.*

14- Circunstante: además de los participantes, requeridos en las distintas clases de predicaciones para construir oraciones bien formadas, existen circunstantes. Estos especifican ciertas relaciones semánticas con los predicados, sin ser requeridos obligatoriamente. Por ejemplo, en *El oso blanco habita en las regiones árticas* / **El oso blanco habita*, el verbo *habitar* exige un 'paciente' (*el oso*) y un 'locativo' (*en las regiones árticas*). Si el 'locativo' falta, la oración no queda bien formada. En cambio, en las oraciones *María estudia* / *María estudia en la biblioteca*, el 'locativo' que aparece en la segunda (*en la biblioteca*) es un 'circunstante', es decir que no es requerido obligatoriamente.

Son circunstantes también, entre otros: 'temporal' *El árbol floreció en noviembre*; 'comitativo': *Elena pasea con su novio*; 'modo': *Mi abuelo camina despacio*.

15- Participantes encubiertos: la predicación puede contener un 'participante' que no se manifiesta con una función sintáctica fuera del verbo.

- a. Un participante puede tener manifestación opcional, por ejemplo, el caso del 'completante': *Paco lee. Paco* (agente) *lee* (acción) *los anuncios* ('completante', 'participante encubierto').
- b. Dos participantes pueden ser correferenciales y manifestarse en la misma función sintáctica: *Ana observa a los niños. Ana* ('agente' y 'experimentante') *observa* (acción) *a los niños* (paciente). *Julio se sentó en la silla. Julio* (agente y paciente) *se sentó* (acción) *en la silla* (locativo). En otras construcciones, dos funciones sintácticas diferentes para manifestar los mismos participantes: *Juana sentó a Julio en la silla. Juana* ('agente') *sentó* (acción + proceso) *a Julio* ('paciente') *en la silla* ('locativo').
- c. Un 'participante' puede no estar manifestado independientemente del verbo, pues se lexicaliza en este, es decir, forma su base: *Martín embotelló el vino. Martín* ('agente') *embotelló* (acción + proceso) (*en la botella*, 'locativo encubierto', lexicalizado en la base verbal) *el vino* ('paciente').

Tabla 2

Síntesis de los **PAPELES TEMÁTICOS**, según Kovacci (1992)

PAPELES TEMÁTICOS	
agente/causante instrumento	El agente “designa al realizador directo, animado o inanimado (causante o instrumento), de la acción que el verbo menciona.
paciente	Paciente es aquel participante cuyo estatus puede ser afectado por la acción y/o proceso expresados por el verbo.
experimentante o sensor	Experimentante es un actor involucrado y afectado por la acción del verbo. El experimentante o sensor es muchas veces alguien afectado mentalmente de algún modo.
destinatario o beneficiario	El destinatario o beneficiario es un actor que recibe la acción de un agente en forma indirecta.
complemento	El complemento o completante es un papel temático exigido obligatoriamente por el verbo.
locativo/procedencia destino espacial o temporal.	Locativo es el papel temático que indica en dónde, hacia dónde (destino), de dónde (procedencia), por dónde ocurre la acción del verbo.

El siguiente esquema sintetiza lo dicho hasta ahora con referencia a los términos básicos:

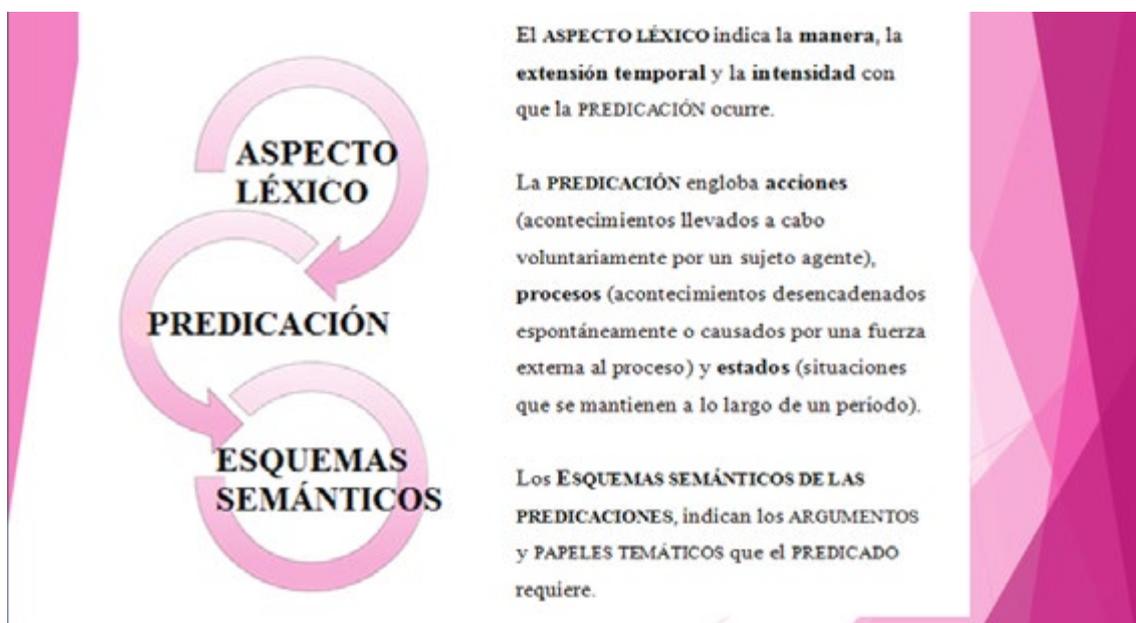


Figura 2: síntesis de los conceptos básicos necesarios para el análisis.

La propuesta: análisis de la predicación, del aspecto léxico y de los esquemas semánticos de las predicaciones

Como ya lo anticipé en la metodología, para esta propuesta he seleccionado “intencionalmente” una muestra de oraciones que tienen el mismo verbo, pero que dicho verbo muestra matices diferentes gracias a la información aspectual aportada por los distintos elementos que construyen su predicación.

Muestra de oraciones seleccionadas para el análisis:

1. *El agua hirvió desde las diez.*

2.**El agua todavía hirvió desde las diez.*

“Hervir” es un evento que contiene información léxica sobre la fase principal o característica del evento que denota. Se centra en enfocar la fase inicial (*hirvió desde las diez*), con independencia de su desarrollo posterior, su posible final o su resultado. El evento que sigue a esa fase inicial puede ser un proceso que siga ocurriendo.

(1) a. *El agua hirvió desde las diez hasta que se consumió.*

El evento denotado por “hervir” subraya la fase inicial pero no se excluye que el proceso se mantenga durante más tiempo del que duró el evento que lo provocó. Veamos cómo se comporta el evento combinándolo con los siguientes modificadores:

Con modificadores déicticos “a las diez”, “a las tres” (1) b., se señala el punto en que el evento alcanza su límite.

(1) b. *El agua hirvió a las diez.*

Con modificador durativo “durante una hora” (1) c., expresa la duración del estado o proceso que sigue al hecho inicial.

(1) c. *El agua hirvió durante una hora.*

El modificador delimitador “en una hora” resulta imposible con verbos ingresivos como “sentarse” → “*Juan se sentó en una hora”; sin embargo con “hervir” es posible su combinación, siempre que el sintagma delimitador enfoque el punto inicial, el tiempo que tardó el evento en empezar (1) d.

1) d. *Puse el agua a las nueve, hirvió en una hora. (Equivale a decir: “Puse el agua a las nueve y empezó a hervir a las diez.”)*

El sintagma delimitador “en X tiempo” como en (1) e. recibe dos interpretaciones la llamada “lectura de inicio” y la “lectura de la fase final” del evento (1) f. —el evento de “hervir” se completó cuando transcurrieron cinco minutos—

(1) e. *El agua hirvió en cinco minutos.*

(1) f. *El agua tardó cinco minutos en empezar a hervir.*

¿Por qué la agramaticalidad de (2) * *El agua todavía hirvió desde las diez?*

Un evento puntual como “*hirvió*” es escasamente durativo. La presencia del delimitador temporal *desde las diez* lo hace incompatible con el adverbio “*todavía*”.

La combinación de “*hirvió*” con modificadores adverbiales como “*desde X tiempo*”, “*hasta X tiempo*” tienen muy restringida su aparición con verbos escasamente durativos, en cambio, los modificadores puntuales deícticos “*a las diez*” combinan muy bien con eventos puntuales. Por lo tanto, se prefiere “*El agua hirvió a las diez*” y no “*El agua hirvió desde las diez.*”

La inaceptabilidad de “*todavía*” se debe a que este adverbio aspectual enfoca la fase intermedia del evento y este enfoque resulta extraño con predicados que ocurren en un punto → **El agua todavía hirvió desde las diez.*

Ahora bien, si después de culminar en un punto (“*hirvió*”), el evento va seguido de un proceso –dinámico o durativo–, esa segunda fase, sí puede enfocarse con “*todavía*”:

El agua hirvió a las diez y todavía está hirviendo. (Equivale a decir “*sigue hirviendo*”)

Entonces, ¿cuál es la incompatibilidad? Es incompatible la presencia simultánea de:

- “*Todavía*”, adverbio aspectual que enfoca la fase intermedia del evento.
- “*Desde las diez*”, sintagma preposicional delimitador que enfoca el punto inicial.

<i>El agua</i>	<i>hirvió</i>	<i>?desde las diez</i>
paciente afectado	proceso	?circunstante temporal de inicio del evento
[Paciente afectado → proceso → ?circunstante temporal de inicio del evento (pragmáticamente extraño)]		

Esquema de la predicación de la oración 1

<i>El agua</i>	<i>*todavía</i>	<i>hirvió</i>	<i>?desde las diez</i>
paciente afectado	*circunstante temporal	proceso	?circunstante temporal de inicio del evento
[Paciente afectado → proceso → *circunstante temporal (incompatible con el de inicio del evento) → ?circunstante temporal de inicio del evento (pragmáticamente extraño)]			

Esquema de la predicación de la oración 2

CONCLUSIONES

Para finalizar el análisis

Todo lo analizado confirma que:

[...] “son muchos los factores que intervienen en la especificación del aspecto de un predicado y que tales factores trascienden el ámbito de lo léxico para adentrarse en el terreno semántico, en el morfológico, en el sintáctico, en el pragmático. Para terminar, podemos afirmar que los estados, procesos y acciones (tengan o no límite, tengan o no duración, sean únicos o repetidos) se construyen combinando la información aspectual expresada por el verbo como unidad léxica con la información semántica y estructural contenida en los sintagmas nominales que designan a los participantes en el evento y en otros elementos que componen el predicado, y también con el aspecto flexivo de la forma en que el verbo aparece conjugado” (De Miguel, 1999, p. 3.006)

En conclusión, con esta propuesta espero haber respondido al objetivo general de la necesidad de reivindicar la enseñanza de la oración, como unidad gramatical a la que considero un objeto de estudio descuidado, especialmente, en el nivel medio de las instituciones educativas. Reconocer su importancia ya es un signo positivo para despertar en los docentes la necesidad de darle el espacio que se merece.

Por último, dejo estas palabras que son mejores que las mías:

“Sin la gramática no hay manera de hacer explícita nuestra interpretación del significado”
(Halliday, 2002, p.74).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. En I. Bosque y V. Demonte (1999), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, capítulo 46* (pp. 2.977-3.060). Madrid: Espasa Calpe.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos, ejercicios, soluciones*. Buenos Aires: Edicial.
- Halliday, M. y Kirkwood, A. (2002). *Perspectives in lexicology and corpus linguistics*. London: Continuum.
- Kovacci, O. (1992). *El Comentario Gramatical II*. Madrid: Arco Libros.
- Langacker, W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

ADENDA

LOS ÉXITOS DE <i>PERO</i> EN ESCRITURA ADOLESCENTE Verónica Orellano	587
PERFIL DE UN LECTOR CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) Y LA COMPRENSIÓN DE INFERENCIAS EMOCIONALES Johanna Pinto Camargo	596
LA LECTURA ACADÉMICA COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE CRÍTICO DEL NUEVO MILENIO Sandra Rocaro y María Alejandra Val	606



LOS ÉXITOS DE *PERO* EN ESCRITURA ADOLESCENTE

Verónica Orellano

Universidad Nacional de San Juan

iorellan@ffha.unsj.edu.ar

Resumen

El trabajo forma parte de un programa mayor que aborda la escritura de adolescentes en relación con conectores o dispositivos conectivos (conectores, marcadores discursivos o partículas, según distintas denominaciones, Borzi, 1997; Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999; Martín Zorraquino y Portolés, 1999 y Langacker, 2008). Aquí se analiza la contribución de *pero* a esa construcción discursiva, teniendo como marco teórico el “Análisis de forma-contenido de los signos” (Diver, 1995; García, 1995 y Orellano, 2011). Se correlaciona la descripción de *pero* como invariante (coordinante adversativo y marca de polifonía, Ducrot, 1984), con la solución de problemas comunicativos, como la presentación del conflicto en la narración o la exposición de la tesis en la argumentación. Se analizan cualitativa y cuantitativamente las apariciones de *pero* en dos cuerpos de datos, uno producido por alumnos próximos al egreso de la escuela secundaria y, el otro, por egresados recientes del mismo nivel de enseñanza. El rango de edades oscila entre 17 y 20 años; se analizan 232 producciones: 180 narraciones y 52 argumentaciones, algunas de las cuales son reescritura de textos previos y otros son escritos originales. Como resultado preliminar observamos que, aunque solo en la mitad de las producciones aparece *pero*, hay una tendencia a la reiteración del conector una vez producido, que en un caso lleva a nueve ocurrencias del signo en un texto de dos carillas.

Palabras clave: Cognitiva - Dispositivos Conectivos – Pero – Escritura - Adolescentes

INTRODUCCIÓN

El trabajo forma parte de un programa mayor que aborda la escritura de adolescentes en relación con conectores o *dispositivos conectivos* (*conectores, marcadores discursivos o partículas*, según distintas denominaciones: Borzi, 1997; Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Langacker, 1991; 2008).

Aquí se analiza la contribución de *pero* a la construcción discursiva en un interesante corpus de reescritura de relato literario hecha por estudiantes secundarios.¹ Se correlaciona la descripción de *pero* como invariante (coordinante adversativo y marca de polifonía) (Ducrot, 1980 y 1984) con la solución de problemas comunicativos, como la presentación del conflicto en la narración o la exposición de la tesis en la argumentación.

En anteriores trabajos de investigadores del equipo se han informado interesantes hallazgos sobre el tema. Berenguer y Berenguer (2013) analizan las lógicas del relato según Barthes (1970) y descubren que el nivel básico de comprensión del relato original se manifiesta en un acertado razonamiento consecutivo (lógica temporal 98% de aciertos) y solo secundariamente en la lógica de contraste que manifiesta *pero* con 59% de aciertos. Por su parte, Collado y Simón (2014) sostienen, dentro de un marco semiológico, que *pero* simplifica la descripción de personajes de un modo estereotipado, perdiendo matices del texto original, y en cuanto a la estructuración discursiva, opone la voz del chico con la voz de “lo correcto” imponiendo la violencia de la doxa del “sentido común”.

Teniendo como marco teórico el “Análisis de forma-contenido de los signos” (Diver, 1995; García, 1995 y Orellano, 2011), se analizan cualitativa y cuantitativamente las apariciones de *pero* en dos cuerpos de datos, el producido por estos alumnos, próximos al egreso de la escuela secundaria, y el otro, por escritores argentinos contemporáneos que sirven de control.² Los primeros, como dijimos, son reescritura de un relato literario previamente leído y trabajado colectivamente en clase, lo que facilita la comparación.

En los apartados siguientes evaluaremos cuatro parámetros que sesgan -en cuanto al uso de *pero*- la escritura de los dos grupos considerados, estudiantes y autores consagrados: el cambio de actante/sujeto, el cambio de circunstancia temporal, la presencia de pausa antes de *pero* y la regularidad de aparición del conector. Finalmente ofrecemos conclusiones.

El cambio de actante/sujeto

Una primera hipótesis acerca del uso juvenil del conector es que puede motivarse en la diferencia de personajes, lo que se reflejaría en la diferencia del actante principal³ de ambas proposiciones

¹ Se trata de *El pavo navideño*, de Mario de Andrade, que se ha mencionado en anteriores trabajos (Orellano 2012 y 2013 a y b). Las referencias corresponden al nombre de la escuela a la que asistían los alumnos (Bachillerato San Martín: BSM y Escuela Borges: BB) y al orden de la producción juvenil en cada una.

² Se analizan las ocurrencias de *pero* en cuatro capítulos de *Blanco nocturno* (Ricardo Piglia, Anagrama 2010), novela que se cita con la abreviatura BN, y las de tres capítulos de *La villa* (César Aira, Emecé 2006), con la abreviatura LV. La numeración corresponde a las páginas respectivas

³ En términos cognitivos, corresponde al participante con más prominencia en la relación verbal, el trajector según Langacker (1991 y 2008).

vinculadas por *pero*. De 1 a 4 se muestran ejemplos de diferencia de actantes provenientes de las distintas fuentes, las dos escuelas y las dos novelas. Ese actante es el sujeto de las proposiciones conectadas, que en muchos casos tiene el rol semántico de Agente como en 2 y 3; pero en otras no, como en 4:

1. **El chico** quería que la cena fuera pavo, pero **la madre** decía que el pavo era para un cumpleaños(s). BSM 1
2. **/El/** repartía a todos la comida. Pero en eso de la cena **todos** lloraban por la muerte de su padre. BB 42

Ejemplos de control:

3. **/.../** lo pusieron en venta para cría, pero **el jockey del caballo –y el cuidador-** se hicieron cargo y lo cuidaron hasta que de a poco volvió a correr, sentido y todo. BN 41
4. **/.../** laberinto maloliente de casillas de lata donde se hacinaban **los más pobres entre los pobres**. Pero justamente **él** no era pobre. LV 31

La confrontación del actante principal de cada proposición (Agente, Experimentante, Tema u otro)⁴ favorece la aparición de *pero* en discurso juvenil, y no en el discurso de

escritores consagrados como muestra la siguiente Tabla.

TABLA 1

Uso de *pero* con diferencia de actantes en estudiantes y escritores reconocidos (N=244)

	<i>Pero</i> con diferencia de actantes	No	Total	% <i>Pero</i> con diferencia de actantes
Estudiantes	93	50	143	65
Escritores	48	63	101	48

or=2,44

Fuente: elaboración propia.

La diferencia de personajes implicados en la narración, destacados sobre el fondo del relato, resulta un contexto favorecedor en relato juvenil para confrontar por medio de *pero*. Y eso es coherente con la lógica del conflicto que, como toda concepción relacional, solicita (es “dependiente de” según Langacker, 1991 y 2008) unas voluntades particulares que se opongan y choquen en sus sentimientos o acciones.⁵

⁴ En Ducrot (1980), el análisis se ocupa profusamente de ejemplos de *mais* que inician réplica en una obra de teatro. *Mais* expresa, por tanto, muy frecuentemente, la irrupción de una voluntad comunicativa diferente, es decir, de un personaje. En la teoría general del autor, las proposiciones “P pero Q” postulan una oposición de conclusiones “r/no r” a las que conducirían P y Q respectivamente: en ese artículo, expresados por distintos interlocutores (en nuestros términos, actantes).

⁵ En Ducrot (1980), el análisis se ocupa profusamente de ejemplos de *mais* que inician réplica en una obra de teatro. *Mais* expresa, por tanto, muy frecuentemente, la irrupción de una voluntad comunicativa diferente, es decir, de un personaje. En la teoría general del autor, las proposiciones “P pero Q” postulan una oposición de conclusiones “r/no r” a las que conducirían P y Q respectivamente: en ese artículo, expresados por distintos interlocutores (en nuestros términos, actantes).

Por el contrario, los escritores consagrados mantienen equilibrio en el factor, con un porcentaje inferior al 50%.

El cambio de circunstancia temporal

Para apreciar diferencias en el camino de aprendizaje que realizan los estudiantes, veremos si hay algún factor que sesgue los usos de *pero* en escritores reconocidos, distinto al que notamos significativo en jóvenes. El candidato inmediato es la variación de tiempos.⁶ Observamos el factor en ejemplos de 5 a 8, con mismo y distinto tiempo en cada uno de los corpora:

5. *Terminada la cena, todos a dormir. Pero el chico tenía que juntarse con una muchacha.* BSM 18
6. */.../ todos lo recordaban tristemente pero luego de las palabras del joven sirvieron (sic) para acabar con esa angustia.* BB 50
7. *// preguntaban “¿puede? ¿no le pesa demasiado?”, por pura cortesía, porque era obvio que sí podía. Pero él aprovechaba la ocasión para responder que no había problema.* LV 16
8. *Hace unos años quedaban todavía negros en los montes, pero se fueron muriendo y ya no hay más.* BN 38

Los resultados, como siguen:

TABLA 2

Uso de *pero* con diferencia de tiempos en estudiantes y escritores reconocidos (N=244)

	<i>Pero</i> con diferencia de tiempos	No	Total	% <i>Pero</i> con diferencia de tiempos
Estudiantes	40	103	143	28
Escritores	65	36	101	64

or=4,64

Fuente: elaboración propia.

La más notoria diferencia de sesgos nos hace reflexionar sobre el importante papel del tiempo en el relato, las diferencias entre historia y discurso y las transformaciones temporales de una a otro, tan estudiadas por la narratología desde el formalismo ruso hasta la actualidad.⁷ ¿Por qué para escritores maduros la confrontación con *pero* resulta muy favorecida por el cambio temporal y no ocurre lo mismo con chicos (solo 28%)?

La razón cognitiva sirve de base a nuestra explicación.

La narración señala cambio de acciones en el tiempo y, desde luego, dentro de los factores que describen el fondo del relato, el factor temporal es esencial (entre otros, Werlich, 1994 marca la

⁶ Por la temática del relato original que se desenvuelve en el mismo ámbito (familiar y cercano), no investigamos cambios de espacio en el universo de control.

⁷ Por otra parte, los rasgos mencionados son propios del relato literario contemporáneo al que pertenecen los tres que se comparan aquí, ya sea en su reescritura o en el original.

diferencia con la descripción que se desenvuelve en el espacio; también Genette, 1974). Por lo tanto es explicable que para confrontar por medio de *pero*, la evolución temporal aparezca como significativa en escritores maduros.⁸

Pero, como dijimos, espacio y tiempo son elementos del fondo del relato, sobre los que se recorta la escena que representan los personajes. Su “visibilidad” es menor que el contraste de personajes. Resulta comprensible, entonces, que para los chicos este rasgo del fondo del relato resulte más sutil y por tanto, menos obvia su confrontación con *pero*.

Por otra parte, en los estudios anteriores del equipo se advirtió que los estudiantes manejan con fluidez los contrastes temporales señalados con conectores específicos, como *luego* o *después*, y con bastante menor fluidez la lógica del contraste por medio de *pero*. Aquí encontramos una doble complejidad inferencial que implica la relación temporal agregada al contraste por medio de *pero*, lo que puede explicar el bajo uso de la forma en este contexto.

Presencia de pausa antes de *pero*

Investigamos si los dos grupos de autores establecen una pausa visible en el texto antes de *pero*, lo que resulta una señal positiva de que se capta una separación de perspectivas entre ambos coordinados, dando espacio a la visión polifónica que describe la teoría original del *mais* francés (Ducrot 1980 y 1984). Distinguimos pausa fuerte, señalada por punto (y en algunos casos por punto y coma); pausa débil señalada por coma, y ausencia de pausa cuando no existe señal gráfica.⁹ Los ejemplos 2, 4, 5 y 7 anteriores muestran pausa fuerte; los ejemplos 1, 3 y 8 señalan pausa débil. El ejemplo 6 muestra ausencia de pausa. Los resultados, como siguen:

TABLA 3

Uso de *pero* en presencia de pausa en estudiantes y escritores reconocidos (N=244)

	<i>Pero</i> después de pausa	Ausencia de pausa	Total	% <i>Pero</i> después de pausa
Estudiantes	100	43	143	70
Escritores	89	12	101	88

or=3,18

Fuente: elaboración propia.

La presencia de pausa es muy marcada en ambos grupos y muestra que la perspectiva ideológica contenida en el discurso posterior a *pero* debe ser muy tenida en cuenta (Ducrot, 1984). El hablante separa ambas perspectivas y nos invita a priorizar la segunda. Ambos grupos de escritores comparten esa actitud que llega/supera el séptimo decil.

⁸ Quizá habría que preguntarse por qué más significativa que la propia confrontación entre actantes (64% para tiempos y solo 48% para actantes, en las TABLAS vistas). Pero esto implicaría adentrarse en la construcción de la novela del universo de control y nos llevaría a cambiar los objetivos del estudio

⁹ Obviamente, después de cada unidad melódica existe una pausa. Aquí cuantificamos solo las que tienen señales gráficas.

Sin embargo, es muy marcado el sesgo ($or=3,18$) lo que nos permite advertir que esta destreza en el manejo de la puntuación todavía puede desarrollarse más en los jóvenes escritores.

Una cuantificación aparte (de la que liberamos al lector) señala que las pausas previas acompañan coherentemente el factor dominante en el uso de *pero* en ambos grupos: en escritores el avance temporal (86%), en estudiantes el cambio de actante (78%).

Evidentemente no existe nada casual en estos resultados.

Regularidad de aparición de *pero*

Una de las primeras preguntas que motivaron este estudio fue la irregular aparición de *pero* en el discurso de estudiantes: mientras la mitad de las producciones no contiene este conector, que habíamos trabajado colectivamente a partir de otro texto, en algunos escritos se reitera de modo llamativo. En uno de ellos (BB 56) llega a nueve apariciones en una hoja. Esta reiteración excesiva de *pero*, a veces en oraciones contiguas, produce un estilo fluctuante (“No pero sí”), que quita contundencia y fluidez al escrito.

Revisados ambos corpora, encontramos dos tipos de resultados numéricos:

(a) Los que se brindan en la siguiente TABLA, donde se confirma un aspecto de la irregular aparición del conector en discurso juvenil y no en escritores consagrados.

TABLA 4

Presencia vs Ausencia de *pero* en relación con número de páginas en estudiantes y escritores reconocidos (N=218)

	Páginas con (al menos un) <i>pero</i>	Páginas sin <i>pero</i>	Total	% páginas con (al menos un) <i>pero</i>
Estudiantes	73	70	143	49
Escritores	53	22	75	71

$or=2,31$

Fuente: elaboración propia.

Como evaluamos de modo impresionista, un poco menos de la mitad de los estudiantes usan *pero* en su relato. Los escritores profesionales usan más regularmente el conector (en 71% de las páginas). Es posible suponer que la percepción de estilo (aun inconsciente) ayude a los escritores a una distribución más equilibrada del signo, junto con otros.

(b) En la continuidad de nuestra cuantificación, observamos la reiteración del conector en la misma página. En escritores, como extremo del universo revisado, Piglia produce una página con seis ocurrencias de *pero* (BN 38), y Aira, una con cinco (LV 194). De nuevo, es posible que su conciencia profesional aleje a los escritores consagrados, del estilo fluctuante e inseguro que evaluábamos negativamente en estudiantes.

Sin embargo, en los números totales, no encontramos tan marcadas diferencias como en el punto (a). La reiteración de *pero* en la misma página no produce sesgo significativo entre ambos

corpora (or=1,23), si cuantificamos las páginas con tres o más ocurrencias del conector. Con una frecuencia cercana al 15%, ambos grupos de escritores, los noveles y los consagrados, producen reiteración de tres o más usos del conector *pero* en ciertas páginas. La pregunta, que solo será contestada en su aproximación cualitativa, es ¿qué reiteran por medio del contraste?

Y la respuesta es que (salvo en un caso que citamos abajo) no se trata de acciones principales: son aspectos de la presentación de personajes, preparaciones del conflicto, explicación y/o evaluación del desenlace.¹⁰ Gramaticalmente, son eventos con aspecto imperfectivo en su mayoría. Ejemplos:

9. *No era una familia pobre, pero el padre trataba de gastar lo menos posible.* BB 56

10. *Llegó la Navidad, pero no como todos los años, esta vez la familia estaba de luto.* BB 56

11. *Hacían pavo en aquella casa, pero todos los parientes se lo devoraban.* BB 56

Esta constatación nos llevó a ampliar el universo de análisis a los capítulos finales de ambas novelas, incluyendo el desenlace. Descartamos así la posibilidad de que nuestro estudio estuviera sesgado por el hecho de basarse en los primeros capítulos de las mismas. Sin embargo, la ampliación solo corroboró la apreciación anterior sobre el aspecto imperfectivo de los eventos.¹¹ Sin sesgo entre los dos grupos de escritores, hay dominio del 60% o más de eventos de carácter imperfectivo conectados con *pero*.

Nuestra experiencia anterior del uso de *pero* en narraciones nos conducía a esperar otra situación, donde el conector apareciese enfrentando momentos clave del relato, el conflicto o el desenlace y, sobre todo, en eventos de carácter puntual y perfectivo, y no imperfectivo. Por tanto, este resultado invita a una continuación en la tarea investigadora. Como curiosidad, ofrecemos aquí un ejemplo de confluencia de ambos factores contrapuestos:

12. *Alzó la pistola pensando “Adiós Proxidina”, pero antes de que **podiera apretar** el gatillo ella **disparaba** todo el cargador de su metralleta, atravesándolo cien veces (por lo menos) con balas del tamaño de dátiles.* LV 194

Este espectacular acto de habla es el desenlace de la novela de Aira, con la muerte del policía-delincuente que era tenazmente perseguido en la villa. Lo notorio es que solo el intento de defensa aparece en perfecto simple, mientras que los dos verbos restantes aparecen en aspecto imperfectivo, aun el notorio *disparaba*, que es un clásico uso del imperfectivo en reemplazo del perfectivo (*disparó*).¹²

¹⁰ Este rasgo es compartido por el subcorpus de 52 argumentaciones juveniles que analizamos (y que no exponemos aquí por razones de espacio): 75% de los usos de *pero* enlaza eventos imperfectivos que están en torno a la formulación de la tesis. El 25% restante presenta actos narrativos que sirven de ejemplificación breve.

¹¹ Este rasgo es compartido por el subcorpus de 52 argumentaciones juveniles que analizamos (y que no exponemos aquí por razones de espacio): 75% de los usos de *pero* enlaza eventos imperfectivos que están en torno a la formulación de la tesis. El 25% restante presenta actos narrativos que sirven de ejemplificación breve.

¹² Por otra parte, el circunstancial que se realiza en la frase de gerundio convierte un evento normalmente puntual (el disparo) en uno constituido por muchos estados componentes. Hay cierta intención humorística en la aclaración entre paréntesis “cien veces (por lo menos) con balas del tamaño de dátiles”, que no debe dejar de leerse en su contexto, de castigo al indeseable que medraba con la pobreza, los jóvenes y la droga.

CONCLUSIONES

En el universo de un relato sometido a exigencias especiales,¹³ se ha reflexionado sobre la capacidad de jóvenes escritores para contrastar por medio de *pero*. Ello guió nuestra evaluación del conector en su aspecto semántico-pragmático, y no tanto en consideraciones puramente sintácticas.

Nuestro esfuerzo por entender el uso de un recurso lingüístico (signo gramatical) en el seno de soluciones discursivas nos llevó a comparar con otro universo, el de los escritores consagrados, y su papel de conceptualizadores (Langacker, 2008, p. 260) en eventos donde aparece *pero*. Tal comparación permite dar alguna precisión valorativa que, en el infinito campo del uso de la lengua, siempre distinto, siempre creativo, resultaría imposible.

Los estudiantes están avanzados en el camino hacia el uso de *pero*. Podríamos decir que manifiestan aciertos “de trazo grueso”: captan las individualidades puestas en juego, sus motivaciones íntimas y su lucha por imponerlas frente a los demás mediante la más elemental lógica narrativa. *Pero* sirve para marcar ese contraste, señalando una mirada comprensiva de los personajes, principales figuras del relato.

Sin embargo, la evolución cronológica espiritual de individuos y situaciones, propia de un relato rico en su dimensión psicológica, no aparece contrastada en sus estadios internos por medio de *pero*. Allí la percepción de los estudiantes muestra sus límites respecto a la de escritores maduros. Por ejemplo, la sutileza que advierte la transición de un joven algo inconsciente al que se yergue en “pater-familias”, y de una madre que asume reacción matizada frente al dolor del luto, no está explicitada contrastivamente con *pero*. Los grandes escritores sí contrastan habitualmente las evoluciones temporales con este conector.

Como contraparte, los jóvenes narradores son capaces de destacar, mediante pausa anterior, los dos universos ideológicos contrastados, el que precede y el que sigue a *pero*, en una visión estrictamente polifónica, propia de escritores maduros.

Un resultado curioso, que vale la pena continuar investigando, es el uso de *pero* para contrastar eventos de carácter imperfectivo, en ambos grupos de escritores, los noveles y los consagrados.

Para terminar, una reflexión importante acerca de la apropiación de la lengua escrita por los estudiantes debe hacerse en este punto: los logros observados no emergen de modo “natural”. Son el resultado de gestiones didácticas que, por medio de la lectura de textos interesantes y emotivos, los hagan valorar signos lingüísticos que con su sola presencia marcan sus escritos con valores invariantes -gramaticales- adaptados cada vez a sus diferentes intenciones comunicativas. Tanto el valor invariante como el variable de los signos se enseñan y se aprenden, cuando se trata de lectura y escritura.

¹³ En Orellano (2013^a) mostramos la complejidad del ejercicio de “renarrar un cuento literario”. Las motivaciones y recursos del escritor original y las del que “vuelve a narrar” son necesariamente distintas, sobre todo en casos como el que tratamos, con notorias diferencias de edad y cultura. En ese contexto no fue sorprendente descubrir fallos en el texto, tanto por la solución discursiva como por la puesta en escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aira, C. (2006). *La villa*. Buenos Aires: Emecé.
- Barthes, R. (1970). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. En Barthes, R. et al. *Análisis estructural del relato*. (pp.9-43). Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Berenguer, J. y Berenguer, L. (2013). Lógicas del relato en re-narraciones de adolescentes. *JOVIL*: San Juan.
- Borzi, C. (1997). *Syntax, Semantic und Pragmatik der Konnektoren entonces, así que, und tal/.../ que* (Diss.) Ludwig-Maximilians Munich. Profidruk.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Collado, A. y Simón, G. (2014). Ese poder llamado sentido común. El uso de 'pero' en re-narraciones de jóvenes sanjuaninos. *Congreso PREALAS*. El Calafate, Santa Cruz.
- Diver, W. (1995). Theory. En E. Contini-Morava y B. Goldberg (Eds.), *Meaning as explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*, (pp. 43-114). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ducrot, O. (1980). Mais, occupe toi d'Amélie. En O. Ducrot et al., *Les mots du discours* (pp. 93-130). Paris: Les Éditions de Minuit.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- García, E. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En K. Zimmermann (coord). *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques* (pp. 51-72). España: Vervuert, Iberoamericana.
- Genette, G. (1974). Fronteras del relato. En R. Barthes y otros, *Análisis estructural del relato* (pp. 193-208). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar (Vol. II)*. Standford: Stanford University Press
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Martín Zorraquino, M. A y Portolés, J (1999). Los marcadores de discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española III* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.
- Orellano, V. (2011). *El dequeísmo desde un enfoque cognitivo*. Saarbrücken: EAE-Lambert Publishing and Co.
- _____. (2012). *Conectores en producción discursiva adolescente*. Asociación Española de Lingüística Cognitiva, Almería (en prensa)
- _____. (2013a). *Volver a contar un relato literario, un desafío cognitivo*. Buenos Aires: CIPLOM.
- _____. (2013b). Gestionar escritura por medio de la puntuación. *V Simposio AALiCo*, Santa Fe (en prensa).
- Piglia, R. (2010). *Blanco nocturno*. Buenos Aires: Anagrama
- Werlich, E. (1994). La Tipología de Werlich (1975). En G. Ciapuscio, *Tipos textuales* (pp. 74-89). Buenos Aires: Eudeba.

PERFIL DE UN LECTOR CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) Y LA COMPRENSIÓN DE INFERENCIAS EMOCIONALES

Johanna Pinto Camargo

Johanna.Pinto@UAI.edu.ar

Universidad Abierta Interamericana

Resumen

Las inferencias emocionales son necesarias para la comprensión de los textos narrativos que son utilizados con frecuencia en los primeros años escolares; este tipo de inferencias se relacionan con la causación psicológica de las emociones experimentadas por los personajes y con la actividad inferencial del lector acerca de emociones no mencionadas en el texto (Ortony, Clore y Collins, 1988). Los niños con TEA presentan dificultades en la comprensión de textos narrativos, principalmente en la generación de inferencias emocionales. La Teoría de la Ceguera Mental (Baron-Cohen, 2000) “sugiere que los niños que padecen el trastorno del espectro autista sufren cierto retraso en el desarrollo de una teoría de la mente. Una teoría de la mente implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginarse lo que piensa y lo que siente, así como de entender y prever su conducta” (Baron-Cohen, 2000). De allí la importancia de indagar acerca de las inferencias emocionales y la comprensión de textos en niños con TEA, ya que esto contribuye al desarrollo de apoyos educativos adaptados a sus necesidades además de aportar evidencia empírica útil en la explicación del espectro autista. Para esto es necesario determinar en un momento específico la correlación entre las variables: memoria de trabajo, atención sostenida y vocabulario con la comprensión de inferencias emocionales en lectores con TEA. Se plantea como hipótesis una correlación entre las diferencias individuales en los niños con TEA y la posibilidad de generar inferencias. El proyecto de investigación que da origen a esta ponencia tiene una muestra de niños entre 8 y 12 años de edad diagnosticados con TEA que presentan lenguaje funcional con o sin déficit intelectual acompañado.

Palabras clave: Inferencias Emocionales - Textos Narrativos - Autismo - Comprensión

INTRODUCCIÓN

Las inferencias emocionales son necesarias para la comprensión de los textos narrativos que son utilizados con frecuencia en los primeros años escolares; este tipo de inferencias se relacionan con la causación psicológica de las emociones experimentadas por los personajes y con la actividad inferencial del lector acerca de emociones no mencionadas en el texto (Ortony, Clore y Collins, 1988). Durante la lectura, los textos dejan baches o lagunas de comprensión que deben ser llenadas por el lector, debido a que no existe texto alguno que sea totalmente explícito, por lo tanto: “Todo texto requiere que el lector realice inferencias” (Molinari Marotto, 2008). En el caso particular de los niños con TEA se presentan dificultades en la comprensión de textos narrativos, principalmente en la generación de inferencias emocionales.

Si se remite al contexto educativo, se encuentra que la lengua es uno de los componentes que integran el ciclo básico común en las currículas escolares de la educación primaria. De acuerdo a la ley Federal de Educación Nº 24.195 todas las instituciones educativas ubicadas en territorio Argentino deberán organizar sus currículas con una estructura común en cuanto a contenidos. Bajo esta normativa, la enseñanza de la lengua tendría el siguiente orden arbitrario: lengua oral, lengua escrita, la reflexión de los hechos del lenguaje, el discurso literario, lengua extranjera/s y, por último, los procedimientos y actitudes generales relacionadas con comprensión y producción de textos. Así mismo, el ciclo común básico (CBC) de la educación inicial exige, en lo relativo al texto, contenidos tales como: las estructuras textuales, el reconocimiento de la coherencia, los procedimientos de conexión, la adecuación a la situación comunicativa, entre otros, así como los relacionados con la ortografía, la diagramación y tipos de letras utilizados.

Las consideraciones anteriores llevan a identificar una serie de objetivos en la enseñanza de la lengua vinculados con situaciones comunicativas, con estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos; en definitiva, un conjunto de habilidades lingüísticas necesarias para incluirse en la comunidad.

Procurando la continuidad de esta propuesta educativa con las políticas públicas en salud encaminadas a la inclusión, se han favorecido los procesos educativos tanto de niños y niñas con desarrollo normal como de población infantil con algún tipo de discapacidad. Como ejemplo de ello, está la Ley en Discapacidad que apoya adaptaciones curriculares, cuando sea posible la prestación de servicios de educación común (Art. 21, Ley Nº 24.901).

Sin embargo, las inclusiones educativas para niños con trastornos del desarrollo se ven dificultadas por el poco conocimiento de los docentes de primario o secundario acerca de las patologías o diagnósticos y de las necesidades por entender con las adaptaciones curriculares, las cuales en lugar de brindarles la ayuda necesaria para favorecer su autonomía, se limitan a ayudas de tipo asistencialista que, por el contrario, excluyen mucho más al niño que presenta una discapacidad y refuerzan su dependencia de otros. Por su parte, el Instituto de Medicina (1991) propone que las limitaciones de una persona se convierten en discapacidad solo cuando interactúa en un ambiente que no le proporciona el adecuado apoyo para reducir sus limitaciones funcionales. En consecuencia, cuando las adaptaciones curriculares no se construyen a partir de la subjetividad

del niño, de sus capacidades, de su contexto y de su diagnóstico terminan “exiliándolo de la vida”, como comenta un niño con TEA de alto funcionamiento luego de ser rechazado de tres entidades educativas y, quien junto a su familia, participa en una campaña de sensibilización sobre el Autismo (Panaacea, 2012).

El autismo fue reconocido como entidad a partir de la descripción de once niños realizada por Kanner (1943) y más tarde con el artículo publicado por Asperger (1944). Este trastorno se convirtió en un nuevo desafío para la ciencia. El aporte de Kanner fue fundamental, de manera recurrente observó en esos niños: (1) la extrema soledad, (2) deseo obsesivo de invariancia ambiental, (3) excelente memoria, (4) expresión inteligente y ausencia de rasgos físicos (5) hipersensibilidad a los estímulos, (6) mutismo o lenguaje sin intención comunicativa real y limitaciones en la variedad de la actividad espontánea. Kanner no lo sabía, pero estaba configurando la primera descripción de los rasgos esenciales del autismo y proponiendo los cimientos de las actuales definiciones.

La idea de un trastorno continuo ha modificado sustancialmente el concepto de espectro autista, que a muy corto plazo también ha implicado cambios gnoseológicos de relevancia en la quinta versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM). De ahí que el DSM-IV haya reducido los tres dominios nucleares que se conocen como la triada de *Wing* a solo dos, proponiendo la siguiente definición de TEA: deficiencia persistente y cualitativa en dos áreas: (1) comunicación social e interacción social y (2) un restringido repertorio de comportamiento, intereses o actividades.

Con toda la investigación realizada durante años, a la fecha no se conocen ni las causas del trastorno ni una explicación que aborde todos los síntomas. Aún más grave ha sido la dificultad en el diagnóstico temprano, acaecida por el desarrollo normal del niño en cuestión durante el primer año y medio de vida. Las primeras manifestaciones del trastorno aparecen recién a los 18 meses, cuando el niño pierde el lenguaje adquirido, se observan conductas de aislamiento social, dificultad para el contacto ocular, juegos repetitivos y rutinarios sin actividad simbólica, entre otros (Martos, 2011). En tal sentido, una base neurofisiológica o médica del TEA es desconocida y, en consecuencia, no es posible intervenir siguiendo un modelo médico. “Por su parte, el enfoque psicológico intenta buscar los procesos cognitivos que se encuentran en la base de los comportamientos observados y proponer procesos educativos para reducir las consecuencias en el desarrollo posterior” (Rodríguez-Santos, 2003).

En lo que refiere a las explicaciones psicológicas para entender del comportamiento y el perfil psicológico de los afectados por este trastorno existen propuestas con evidencia empírica, no obstante ninguna hasta el momento ha podido explicar la totalidad del déficit. En atención a los procesos de comprensión de textos narrativos se propone ampliar el planteo sobre el déficit en capacidades mentalistas o déficit en la Teoría de la Mente, teniendo en cuenta que “las inferencias de emoción de personajes de una narración son relevantes para la coherencia del texto narrativo: los acontecimientos de la historia son causa psicológica de reacciones internas emocionales, las cuales contribuyen a motivar las acciones subsiguientes de los personajes” (van den Broek, Rohleder y Narváez, 1996).

La capacidad para construir “teorías de la mente” la describió por primera vez Leslie (1987), el autor la explicaba “como resultado de un mecanismo cognitivo innato, biológicamente determinado y especializado en la elaboración de metarepresentaciones [...] capaz de atribuir estados mentales y con la capacidad de desdoblarse cognitivamente de las representaciones primarias perceptivas” (Martos, 2011). De igual forma, Denett en 1987 propone que un organismo posee Teoría de la Mente cuando es capaz de: (1) “tener creencias sobre las creencias de los otros distinguiéndolas de las propias y (2) debe ser capaz de hacer o predecir algo en función de esa creencia atribuida y diferenciarla de la propia” (Citado por Gómez, 2010)

En suma, un individuo puede tener teoría de la mente cuando es capaz de atribuir estados mentales, creencias o deseos a otro y diferenciarlos de los propios. Con el objetivo de encontrar evidencia empírica a la propuesta teórica expuesta, Heinz Wimmer y Joseph Perner (1983) diseñan una tarea experimental que permite determinar el momento de desarrollo en que surgirían las capacidades mentalistas. Se trata del “paradigma de la falsa creencia”, consiste en una historia que se le cuenta al niño y al tiempo se le va representando mediante muñecas y maqueta: “Donde se le presenta al niño dos muñecas, una se llama Sally y otra Ana; Sally tiene una cesta y Ana una caja. El niño ve como Sally deja su canica en la cesta y se va. Mientras tanto la pícara Ana cambia la canica de Sally de la cesta a su propia caja. Cuando vuelve Sally al niño se le hace la pregunta de prueba: ¿Dónde buscará Sally su canica?” (Martos, 2011). Los autores encontraron que a partir de los cuatro años y medio los niños acertaban en la tarea de falsa creencia, atribuyéndole al personaje (Sally) una creencia falsa sobre donde estaba la canica, de tal modo eran capaces de diferenciar la creencia propia de la del personaje.

Los resultados de Wimmer y Perner han sido consistentes en otros experimentos, incluso realizando variaciones en las situaciones experimentales (Hogrefe, 1986; Perner, Leekam y Wimmer, 1987). Parece, por tanto, “que el niño desarrolla un sistema conceptual e inferencial (la teoría de la mente) que sirve a la vez tanto para predecir y explicar la conducta ajena como para dar cuenta de la propia” (Rivière, 2013).

Todavía cuando los datos se han replicado y son consistentes, algunos autores se cuestionan si en realidad los niños emplean sus capacidades mentalistas para resolver la tarea de falsa creencia. Rivière, Quintanilla y Sarriá (1996) encontraron que no había concordancia entre las dos siguientes preguntas: ¿dónde buscará Sally la canica? (pregunta de predicción) y ¿dónde cree (o piensa) Sally que está la canica? (pregunta de creencia). El estudio encontró que no existía una correlación entre los dos tipos de preguntas y además que los niños entre 4 y 5 años de edad tendían a responder mejor a la pregunta de predicción que a la de creencia. Este último resultado (confirmado por Nuñez, 1993, Nuñez y Rivière, 1996) resulta difícil de explicar si se acepta la suposición que la inferencia requerida para la pregunta de creencia es una condición necesaria para responder a la pregunta de predicción; en palabras de Rivière (2013): “Es decir, que los niños tienen que razonar sobre creencias para predecir la conducta del personaje equivocado” (p. 40).

Rivière propone dos alternativas para explicar los resultados expuestos: primero, es probable que los niños realicen predicciones correctas de conductas equivocadas, haciendo uso de otra lógica

que no involucre la posesión de una creencia. Y segundo, podría explicarse por un fenómeno lingüístico relacionado con la complejidad semántica de los verbos mentales, tales como: “creer” o “pensar”.

Las dos explicaciones enunciadas para esta anomalía en los datos ponen de manifiesto la importancia que tiene el lenguaje no solo para comprender una tarea experimental, también revela su rol imprescindible en la construcción de una cultura en común. De esta manera, el desarrollo de un sistema de símbolos (lenguaje) es posible solo si se concibe al otro dotado de una mente diferente a la propia. Si el déficit en la Teoría de la mente es una de las explicaciones para el Autismo, ¿cómo procesan los niños con TEA los estados mentales de otros y los propios?

En 1985, Baron-Cohen, Leslie y Frith utilizaron el paradigma de falsa creencia para someter a prueba la hipótesis de un déficit cognitivo específico para “teorizar sobre la mente”. Los investigadores simplificaron la tarea de falsa creencia clásica y compararon una muestra de niños TEA con un grupo de desarrollo normal y otro con síndrome down. Seleccionaron niños con TEA que alcanzaran una edad mental media más alta que los otros dos grupos y se aseguraron que los niños comprendieran la tarea. Encontraron que a pesar de su edad mental mayor, 80% de los niños con TEA presentaban el “error realista”, es decir, que el personaje Sally buscaría el objeto donde realmente está.

En lo que respecta a la comprensión de textos en el trastorno Autista, hasta la fecha se han realizado una gran cantidad de estudios, que evidencian problemas de comprensión (por ejemplo: Nation y Norbury, 2005; Snowling y Frith, 1986; Wahlberg y Magliano, 2004). En la misma línea, Åsberg, Kopp, Berg-Kelly y Gillberg (2010) han observado una correlación negativa entre la sintomatología autista y la comprensión lectora.

En este orden de ideas, Kaland y sus colaboradores (Kaland et. al, 2007) realizaron estudios vinculados con tareas complejas de la teoría de la mente, consistentes en la presentación de pequeñas historia a los participantes y posteriormente la indagación acerca de los estados mentales del protagonista, los cuales debían inferirse. Los resultados demostraron un menor rendimiento en las personas con TEA respecto al grupo control, evidenciando mayores tiempos de respuesta y muchos más errores en los ítems relacionados con inferencias de tipo emocional que con inferencias de casualidad física. El estudio demostró la influencia del contenido en la generación de inferencias.

Contrariamente a lo que se ha expresado, Saldaña y Frith (2007), quienes exploraron con profundidad la comprensión de inferencias en niños con TEA, demostraron la relación entre el déficit en la comprensión y tipos de inferencias específicas; sus hallazgos evidencian una buena ejecución en la generación de inferencias puente, asociando el problema de lectura con un carácter mentalista, especialmente en textos de contenido social. En el estudio participaron 16 adolescentes varones con TEA y 16 varones sin dificultades en el desarrollo, con un promedio de edad: 14,9 años y con vocabulario receptivo. La tarea experimental utilizada fue el paradigma de validación, propuesto originariamente por Singer y Halldorson (Singer y Halldorson, 1996; Singer, Halldorson, Lear y Andrusiak, 1992). En este, los participantes realizan la lectura de dos frases seguidas de una pregunta en la pantalla de un ordenador. La pregunta no alude a la historia

leída en sí misma, si no a un conocimiento del mundo que el lector probablemente posee; lo que sí varía es la relevancia de ese conocimiento para la generación de la inferencia que se está evaluando en cada ítem. Es así como el paradigma de validación diferencia dos tipos de ítems: los ítems relevantes y los no relevantes, ejemplificados así por Saldaña y Frith (2007):

Ítem relevante

Oración: Lola estaba limpiando el salón de su casa. Vio acercarse a su marido por la calle.

Pregunta: ¿Son transparentes los cristales?

Ítem no relevante

Oración: Lola estaba en el jardín de su casa. Vio acercarse a su marido por la calle

Pregunta: ¿Son transparentes los cristales?

Los resultados en este paradigma se interpretan en términos de una mayor activación del conocimiento disponible y necesario para la generación de la inferencia según los tiempos de respuesta. Saldaña y Frith (2007) realizaron dos experimentos, ambos con el mismo paradigma, uno con frases que requerían inferencias mentalistas y otro que incluía inferencias de causalidad física. Sus resultados evidenciaron “que las personas con TEA están efectuando las inferencias puente y activando el conocimiento necesario para ellas. Tanto en las historias mentalistas como en las que no lo eran, sus tiempos de respuesta a las preguntas de conocimiento general que se hacían en el marco de ítems relevantes eran menores que las hechas en el contexto de los no relevantes, al igual que sucedía en el grupo control” (Saldaña y Frith, 2007).

En los marcos de las observaciones anteriores surge una incógnita vinculada con el déficit de comprensión de textos en el autismo. Por un lado, se observan estudios que identifican problemas en textos con contenido emocional, de manera que argumentan la propuesta teórica del déficit en la teoría de la mente. Sin embargo, los estudios de Saldaña y Frith (2007) que incluyen tareas experimentales *online*, es decir, pruebas cronométricas que permiten investigar los procesos de comprensión mediante indicadores tomados en el momento en que se ejecuta la tarea, encuentran un rendimiento de la muestra con TEA igualado al grupo control en la generación de inferencias puente en texto de contenido emocional y de causación física.

Ante la situación planteada es preciso retomar las explicaciones propuestas y expuestas anteriormente realizadas por Rivière (2013) sobre la anomalía presente en sus datos, relacionados con el tipo de pregunta utilizada para resolver la tarea de falsa creencia de primer orden en niños y niñas con desarrollo normal, más específicamente, la explicación relacionada con un fenómeno “lingüístico” que estaría dificultando una comprensión de verbos mentales. Se alienta al lector a ampliar esta explicación incluyendo las formas de representación del conocimiento, pero a su vez las operaciones o procesamientos que se llevan a cabo durante la comprensión y posiblemente la producción del lenguaje.

En este orden de ideas es conveniente revisar recientes investigaciones en el área de psicolingüística realizadas en niños y niñas con TEA sin déficit cognitivo, donde se utilizan pruebas

online para evaluar por primera vez la generación de inferencias emocionales. Una de estas investigaciones es un proyecto de tesis doctoral realizado por Maria Jose Tirado y dirigida por David Saldaña (2013) “centrado en las dificultades de comprensión de los lectores con autismo de alto funcionamiento o síndrome de Asperger, con un interés especial por la realización de inferencias y la construcción del consiguiente modelo de situación, así como por la influencia de otros aspectos metacognitivos (monitorización) y de procesamiento (memoria de trabajo)” (Tirado, 2013). De igual manera, compararon a sujetos con autismo y sus iguales de alta y baja comprensión lectora a fin de determinar si los problemas de comprensión observados en la población con TEA resultaban de una especificidad o, por el contrario, eran similares a los de los lectores de pobre comprensión.

En primer lugar, los autores encontraron que al comparar los resultados de dos tareas experimentales, iguales en cuanto forma y diseño pero en las que se requiere distinto tipo de procesamiento (on-line y off-line), los participantes con autismo mostraron un rendimiento divergente; evidenciando un mejor rendimiento que el grupo con pobre comprensión lectora en las pruebas on-line, sin embargo en las tareas off-line mostraron dificultades relevantes (Tirado, 2013). Debido a esto parece deberse a los problemas en la comprensión de textos al tipo de procesamiento empleado, por tanto “las dificultades de los lectores con autismo vendrían derivadas de la dificultad para controlar y manejar la información textual en las respuestas a preguntas sobre la historia” (Tirado, 2013).

En definitiva, el anterior estudio, además de abordar por primera vez la comprensión de textos en sujetos con autismo, encuentra una relación con lo que en su momento Rivière (2013) denominó fenómeno lingüístico para explicar la anomalía en sus datos. Por lo cual una dificultad en el procesamiento relacionado con las preguntas inferenciales sería una explicación razonable. A juicio de Tirado (2013): “De esta forma, la investigación sobre la lectura en TEA debería centrarse ahora en los procesos implicados en la respuesta a preguntas y en el tipo de demanda realizada” (p.243).

Por otra parte, las dificultades en la lectura y los procesos inferenciales han sido estudiados con minucia, encontrando que los lectores con problemas de comprensión presentan: déficit para supervisar su propia comprensión, limitaciones de vocabulario y menor conocimiento de las estructuras del texto (Cain y Oakhill, 1999). Tirado (2013) encontró que habría un déficit específico en el perfil del lector TEA relacionada con la memoria de trabajo, **así como, un rendimiento determinado** en tareas de detección de errores durante la monitorización de la lectura, en palabras de Tirado (2013), “los lectores con autismo se comportaban como sus iguales de desarrollo típico en la detección de inconsistencias sintácticas –presentando dificultades al enfrentarse a errores de tipo semántico-, mientras que los participantes de baja comprensión diferían de los lectores competentes en la detección de errores sintácticos” (p. 246).

De igual forma, estudios en psicolingüística confirman que en lectores con desarrollo normal, las diferencias individuales, como: la memoria operativa y el conocimiento léxico son determinantes en la actividad inferencial en población con desarrollo normal (Barreyro y Molinari Marotto, 2005; Calvo, 2001; Calvo, 2005; Estévez y Calvo 2000; Linderholm, 2002;

Singer, Andrusiak, Reisdorf y Black 1992; Singer y Ritchot 1996). Puesto que las investigaciones en sujetos con autismo son recientes se espera que en un futuro próximo se pueda identificar un perfil del lector TEA; hasta la fecha se puede afirmar que los procesamientos de comprensión en estos sujetos tienden a focalizar su atención en la sintáctica del texto mucho más que en el contenido semántico; así mismo, hasta el momento se puede concluir que la memoria de trabajo estaría vinculada con el trastorno autista de manera específica, puesto que en niños con pobre comprensión no se encontraron una correlación significativa.

Es evidente entonces que la dificultad de los niños y niñas con TEA se extrapola a sus procesos académicos, no obstante las investigaciones realizadas en el área pueden contribuir en una mejor adecuación de acceso y de contenidos. Retomando lo expuesto anteriormente, sobre la educación inicial y primaria, se propone enfatizar en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora esenciales para la adquisición de conocimientos académicos posteriores. Por tanto se supone que el estudiante luego de automatizar sus procesos de lectura se entrena en la comprensión de textos. Etapa en que los docentes hacen uso de los cuentos y las fábulas, como herramientas comunes y útiles para los lectores iniciales, ¿de qué manera se pueden adaptar los textos mencionados?

Resulta oportuno sostener que la comprensión de textos es una de las más complejas actividades cognitivas humanas y fundamental en los procesos académicos. Y que además presentan un grado de complejidad puesto que durante la lectura, los textos dejan baches o lagunas de comprensión que deben ser llenadas por el lector. Debido a que “no existe texto alguno que sea totalmente explícito, todo texto requiere que el lector realice inferencias” (Molinari Marotto, 2007) para lograr la comprensión. De ahí que la forma en que se le presenta un texto y la posterior evaluación de los procesos comprensivos es un reto para los docentes. En tanto que los niños con autismo que llegan a esta instancia académica en la escuela regular encuentran dificultades que les presentan complicaciones para relacionar la reacción de un personaje, en consecuencia, de un deseo o emoción. Los acontecimientos de la historia son causa psicológica de reacciones internas emocionales, las cuales contribuyen a motivar las acciones subsiguientes de los personajes (van den Broek, Rohleder y Narváez, 1996).

Sin embargo, luego de la revisión teórica y empírica realizada se pueden proponer adecuaciones a textos narrativos que faciliten la comprensión de textos: primero, los resultados en pruebas off-line presentan un rendimiento bajo respecto a las on-line, lo que de algún modo se ve relacionado con el tipo de evaluación utilizada en la educación. Si el problema de los niños con autismo radica en una dificultad de tipo lingüístico, convendría realizar un chequeo de la comprensión mediante preguntas que implicarán una modalidad receptiva, por ejemplo, tareas de verdadero y falso, multiple-choice, ejercicios de exclusión, entre otros. De tal manera se estaría usando una adaptación de acceso que permite al niño mayor independencia evaluando el mismo contenido curricular propuesto para los demás estudiantes. Segundo, al entender la dificultad del niño con los verbos mentales y por tanto el docente puede poner su criterio en lo que realmente quiere evaluar, si es comprensión del texto o el significado de palabras como por ejemplo “pensar”, “desear”, “sentir”, “creer”. Tercero, la apoyatura en una secuencia de imágenes visuales que

acompañen la lectura del cuento mitigarían la tendencia de los niños TEA a focalizarse en los componente sintácticos.

En último lugar, se debe señalar que las diferencias individuales en niños y niñas con TEA deben ser primordiales en el momento de adaptar las currículas. Puesto que las variaciones de los síntomas en grado e intensidad de afectación encontradas en el Autismo difiere en cada caso particular. Riviére (1998), uno de los mayores exponentes del estudio de pacientes con autismo, considera al trastorno (TEA) como un continuo de diferentes dimensiones y no como una categoría única. De tal manera, la diversificación en la población TEA implica el estudio de cada caso, una adaptación individualizada que le permita al estudiante incluirse en un ambiente que le brinda no muchas ayudas, si no las necesarias. Y que, además, lo motiva, lo conoce en cuanto a sus intereses “restringidos”, pero sobre todo un ambiente que se adapta para darle voz y fomentar su autonomía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Asperger, H. (1944). Die autistischen Psychopathen im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nevenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Baron-Cohen, N.; Leslie, A. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a ‘theory of mind’? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S.; Tager-Flusberg, H. y Cohen, D. J. (2000). *Understanding Other Minds. Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young chil- dren. *Reading and Writing*, 11, 489–503.
- Calvo, M.G. (2001). Working memory and inferences: Evidence from eye fixations during reading. *Memory*, 9, 365-381.
- Calvo, M. G. (2005). Relative contribution of vocabulary knowledge and working memory span to elaborative inferences in reading. *Learning and Individual Differences*, 15, 53-65.
- Estévez, A. y Calvo, M.G. (2000). Working memory capacity and time course of predicive inference. *Memory*, 8, 51-61.
- Gomez, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8, 113-124
- Institute of Medicine. (1991). *Disability in America: Toward a national agenda for prevention*. Washington, DC: National Academy Press.
- Kaland, N.; Smith, L. & Mortensen, E. L. (2007). Response times of children and adolescents with Asperger syndrome on an ‘advanced’ test of theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 197-209.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbance of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

- Ortony, A.; Clore, G. y Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lellie, A. (1987). Pretense and representation: The origins of 'theory of mind'. *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Martós, F. (2011). *Modelo de Calidad de vida aplicado a la atención residencial de personas con necesidades complejas de apoyo*. Madrid: Estugaf impresores.
- Molinari, C. y Barreyro, J. (2007). La coherencia causal e inferencias emocionales en la comprensión de textos narrativos. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Nuñez, M. y Riviere, A. (1996). *Teoría de la mente y desarrollo cognitivo: la especificidad de ella psicología natural*. Madrid: Investigación inédita.
- Panaacea (2016). Panaacea: Un caso de Asperger [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FmOmtrHUqgU&t=1s>.
- Riviere, A. y Nuñez, M. (2013). *La Mirada Mental* (3a edición 2a reimpresión). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Rodríguez-Santos, F.; Prieto, A. y Palomares, L. (2013). Crecimiento y desarrollo: dimensión psicológica. Test de crecimiento psicológico. En L. Serra, J. Aranceta y F. Rodríguez-Santos (Eds.). *Crecimiento y desarrollo*. Barcelona: Masson.
- Saldaña, D. y Frith, U. (2007). Do readers with autism make bridging inferences from world knowledge? *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 310–319.
- Saldaña, D. (2007). Teoría de la Mente y lectura en las personas con Trastornos del Espectro Autista: hipótesis para una relación compleja. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2).
- Singer, M., & Halldorson, M. (1996). Constructing and validating motive bridging inferences. *Cognitive Psychology*, 30, 1–38.
- Singer, M.; Halldorson, M.; Lear, J. C., & Andrusiak, P. (1992). Validation of causal bridging inferences. *Journal of Memory and Language*, 31, 507–524.
- Tirado, M. (2013). *Dificultades de Comprensión en Lectores con Trastorno del Espectro Autista* (Doctorado). España, Universidad de Sevilla.
- Winner, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

LA LECTURA ACADÉMICA COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE CRÍTICO DEL NUEVO MILENIO

Sandra Rocaro

sandraerre@gmail.com

María Alejandra Val

profesoraval@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

Resumen

Desde 2009 se viene desarrollando en el marco del curso de ingreso, desde la Cátedra de Seminario de Comprensión y Producción de Textos de la Universidad Nacional de La Matanza, una serie de investigaciones que toman como objeto de estudio a los docentes. La modalidad de todas estas indagaciones se encuadra en la denominada investigación- acción y trabaja en torno de la lectura y de la escritura académicas, que desde esta cátedra es concebida como lectura y escritura críticas. En el ámbito de estas investigaciones sistemáticas, durante 2015 se realizó un seminario interno sobre lectura y escritura académica en el que se desarrollaron actividades de lectura y producción de textos con registro de lectura y protocolos de escritura que buscaban promover la metacognición y la metareflexión de los docentes. Dicho seminario se inició con la escritura de un informe de lectura crítico, continuó con la lectura y exposición por parte de los docentes de una vasta bibliografía sobre el tema y con la realización de actividades de aplicación, y culminó con la reescritura de los informes originales. Nuestro trabajo dará cuenta de lo observado en un corpus de análisis conformado por las producciones orales, acompañadas de *Power Point* que expusieron los profesores. Dichos insumos surgen de la lectura de la bibliografía pautada con anterioridad que debía responder a una guía de lectura académica consignada. En este trabajo partimos de la hipótesis que los docentes, mayoritariamente, no utilizaron como herramienta para leer los textos del seminario la guía de lectura sugerida. En ese sentido, los *Power Point* constituyen el reflejo de una lectura obediente que reproduce el conocimiento sin transformarlo, que procede de docentes que parecieran adherir a la concepción de que los textos tienen un sentido inmanente, idea que contradice el carácter social y dialógico de la lectura.

Palabras clave: Lectura Académica - Lectura Crítica - Formación Docente

Introducción

Desde 2009 se viene desarrollando en el marco del curso de ingreso, desde la Cátedra de Seminario de Comprensión y Producción de Textos de la Universidad Nacional de La Matanza, una serie de investigaciones que toman como objeto de estudio a los docentes.

La modalidad de todas estas indagaciones se encuadra en la denominada investigación-acción y trabaja en torno de la lectura y de la escritura académicas, que desde esta cátedra es concebida como lectura y escritura críticas.

En el ámbito de estas investigaciones sistemáticas, durante 2015 se realizó un seminario interno sobre lectura y escritura académica en el que se desarrollaron actividades de lectura y producción de textos con registro de lectura y protocolos de escritura que buscaban promover la metacognición y la metareflexión de los docentes.

Nuestro trabajo dará cuenta de lo observado en un corpus de análisis conformado por las producciones de los docentes, quienes plasmaron la lectura en presentaciones de Power Point y Prezi con las que acompañaron sus exposiciones en el seminario.

Dichos insumos, que surgen de la lectura de la bibliografía pautada con anterioridad y que debían responder a una guía de lectura académica consignada, nos permitieron comprender mejor cómo leen los integrantes de nuestra cátedra, esto es, docentes que deben enseñar lectura y escritura académica a los aspirantes a ingresar a la universidad.

En este trabajo, partimos de la hipótesis que un número significativo de profesores de la cátedra evidenciaba carencias lectoras y realizaba lecturas acríticas de los materiales. Esta idea se sustentaba en algunos resultados previos que habían podido analizarse.

Daremos cuenta de aquí en adelante del tipo de lectura llevado a cabo por los integrantes de la cátedra y esbozaremos algunas primeras conclusiones que creemos nos están señalando una línea a seguir en nuestras investigaciones e intervenciones.

Seminario de lectura y escritura académica

El seminario constó de cinco encuentros presenciales que se realizaron en los meses de mayo, junio y julio de 2015, según el siguiente cronograma:

DÍAS	TEMAS	ACTIVIDADES
8 y 9 de mayo	Conclusiones sobre el curso de ingreso, presentación del curso, conclusiones del seminario anterior sobre la escritura de los docentes, escritura del informe de lectura del texto del examen. Distribución de lecturas.	Exposición de las coordinadoras. Comunidades Discursivas Van Dijk/Raiter.
22 y 23 de mayo	Presentación de las distintas teorías argumentativas. La retórica clásica: ethos, pathos y logos. El ethos académico. Comunidad discursiva. Escritura académica. Exposiciones y análisis.	Lecturas: Aristóteles, Maingueneau. Proyectos de investigación.

26 y 27 de junio	Pathos. Exposiciones y análisis	Plantin.
10 y 11 de julio	Logos: el modelo lógico y las estrategias discursivas en el modelo de consenso.	Toulmin y Perelman.
31 de julio y 1 de agosto	Reescritura del informe de la clase 1 en laboratorios. Cierre del Seminario.	

En el primer encuentro de mayo, luego de que las coordinadoras presentaran lineamientos y expusieran bibliografía general, se procedió a la escritura de un informe de lectura crítico por parte de los docentes. El texto fuente con el que trabajaron fue el mismo que se les había dado a los alumnos ingresantes en el examen de la materia, dos meses antes, texto que los docentes por lo tanto ya conocían, pues habían corregido esos exámenes.

En los tres encuentros posteriores los docentes tenían designado un espacio para exponer a sus pares la bibliografía designada a la vez que al finalizar los mismos se realizaba una actividad de aplicación que sería presentada en el siguiente encuentro.

En el quinto y último encuentro, los docentes rescribieron in situ los informes que originalmente habían producido.

Como ya hemos señalado anteriormente aquí nos centraremos en las lecturas que los docentes hicieron de la bibliografía académica sugerida, tomando como insumos sus presentaciones en Power Point y Prezi y analizándolas a partir de la guía de lectura y de la exposición a la que debían ceñirse.

El instructivo que se les presentó solicitaba que las exposiciones no excedieran los 15 minutos, que estas fuesen orales y que podían o no estar asistidas por medios gráficos o digitales. Además se requería que ahondaran específicamente en las siguientes cuestiones:

- contextualización del autor;
- contextualización del artículo leído;
- definición de argumentación que se infiere;
- orientación del autor hacia el análisis del ethos, pathos o logos;
- modelo de análisis que propone el autor;
- aspectos destacables de la/s propuesta/s del autor;
- aportes del texto que resulten significativos para su tarea docente y
- relación de la/s propuesta/s del autor con otras líneas teóricas.

Para evaluar el cumplimiento de la consigna y poder analizar el tipo de lectura que los docentes habían hecho elaboramos una grilla que indagara la presencia o ausencia de esas ocho variables.

Quedaron fuera de nuestro corpus de análisis los trabajos que se expusieron oralmente sin los soportes antes mencionados, ya sea porque fueron presentados en documentos en Word o PDF, porque su apoyatura fue una ficha manuscrita o porque no presentaron ningún registro escrito de lo que exhibieron.

Los trabajos presentados en Power Point y Prezi cumplen con las consigna en la proporción que se destaca en esta figura.

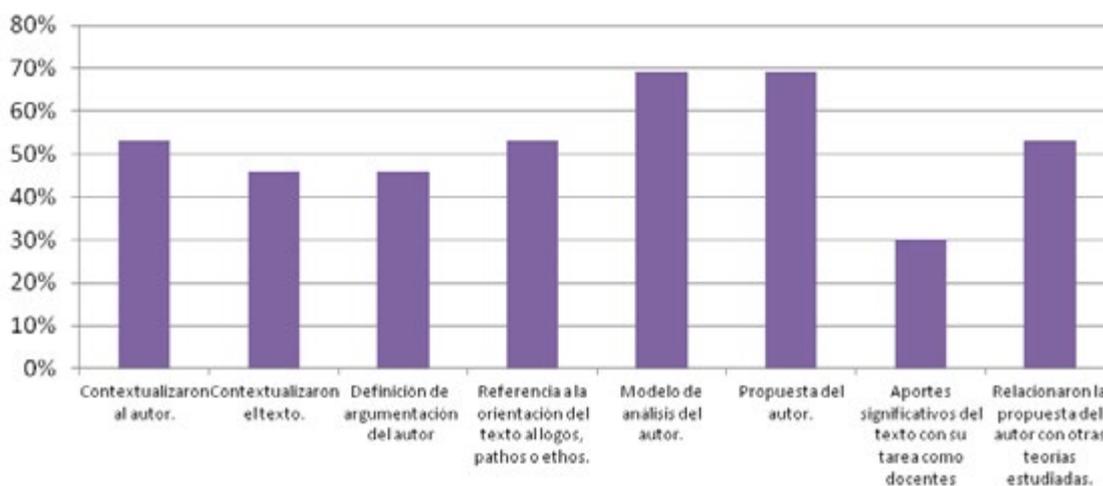


Figura 1: Análisis de Power Point y Prezi. Fuente: elaboración propia.

- 53% contextualizaron al autor.
- 46% contextualizaron el texto.
- 46% dieron cuenta de la definición de argumentación que el autor presentaba.
- 53% hicieron referencia a la orientación del texto al logos, pathos o ethos.
- 69% presentaron el modelo de análisis del autor.
- 69% presentaron los aspectos más salientes de la propuesta del autor.
- 30% pudieron ver los aportes significativos del texto en relación con la tarea que desempeñan.
- 53% relacionaron la propuesta del autor con otras teorías estudiadas.

Aproximadamente, 70% de los profesores logró reconocer y presentar el modelo de análisis argumentativo que presenta el autor, solo la mitad de los docentes pudo destacar si los autores orientaban o no su teoría respecto del logos, del pathos o del ethos.

Además, solo el 50% de los casos llegó a contextualizar al autor, al texto y su relación con otras teorías, menos del 50% pudo ubicar la definición del concepto objeto de dicho seminario y apenas 30% pudo relacionar la teoría con su propia tarea docente.

Por otra parte, es dable destacar que solo 8% de los docentes pudo dar cuenta de todos los elementos solicitados, en tanto que 15% de los profesores pudo dar cuenta de solo uno de los aspectos solicitados.

Lo primero que puede observarse es que un porcentaje elevado de docentes no hizo uso de la guía de lectura sugerida para leer los textos del seminario, en ese sentido consideramos que las exposiciones y los soportes constituyen el reflejo del tipo de lectura realizada, una lectura “obediente” que en la escritura reproduce el conocimiento sin transformarlo (Bereiter y Scardamalia, 1992) una lectura que procede de sujetos que parecieran adherir a la concepción de que los textos tienen un sentido inmanente, idea que contradice el carácter social y dialógico de la lectura que es la noción que la cátedra pretende comunicar a los estudiantes.

Por otra parte, teniendo en cuenta la propuesta planteada por Pearson, Roehler, Dole, & Duffy (1992) sobre la lectura reflexiva, la cual surge de observar si los lectores utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura, si evalúan su comprensión durante todo el proceso, si ejecutan los pasos necesarios para corregir errores de comprensión, si distinguen lo relevante de los textos y resumen la información, si logran inferir un aspecto del texto a partir del significado del cotexto, si formulan hipótesis sobre lo que van a encontrar en el texto y si preguntan y asumen responsabilidad por sobre su proceso de lectura. Encontramos que estos componentes evidencian que los docentes en dicha actividad no son competentes respecto de estos rasgos.

Esto se observa al detectar que 20% de los profesores no han podido relacionar el texto y el autor al contexto, por lo que no han podido recuperar, actualizar ni relacionar la lectura hecha con otros conocimientos y de este modo no le están otorgando el sentido que debieran.

Del mismo modo, si no han podido construir una definición de argumentación a partir del contenido del texto leído, ni han podido vislumbrar la orientación que el autor le ha dado (pathos, ethos, logos) significa que no han logrado diferenciar lo relevante de lo que no lo es. En este sentido es importante señalar que el seminario propuesto por la cátedra cuya temática consistía en revisar bibliografía sobre argumentación pretendía ser un aporte para los docentes sobre este tema. Por lo que consideramos de relevancia que el profesor haya buscado expresamente no solo desde la orientación de los parámetros de la consigna sino desde la idea que el Power Point era un modo para expresar y dejar en evidencia lo más destacado de una lectura, como si fuera un resumen.

Particularmente, llama la atención que 70% de los profesores que participó en el seminario no haya conseguido identificar los aspectos del texto que se relacionan con los contenidos de la asignatura que enseñan y la significativa relevancia que muchos conceptos vertidos en los textos leídos tienen para el desarrollo de su tarea. Esto da cuenta, que además de no interrogarse sobre lo leído, tampoco se adjudican el compromiso por su proceso de lectura.

El lector es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones. Es así que las habilidades que intervienen en la construcción de conocimiento a través de la cooperación entre texto y lector son decisivas para que el receptor se manifieste.

En el caso que nos ocupa, una parte importante de los docentes se han revelado como lectores ingenuos, se han mantenido en un nivel superficial de lectura, tal vez por carecer de experiencia lectora. Esto puede observarse en que no han aplicado o no han contado con los conocimientos que la experiencia de la lectura aporta e integra en la competencia lectora. Además, estos docentes

se han visto desamparados en tanto transitaban el proceso de lectura, han sido vulnerables a los requerimientos de los textos leídos, lo que deviene de las carencias antes descriptas.

Por otra parte, en sus exposiciones y trabajos se ha podido advertir que los seminaristas poseen un limitado conocimiento de los convencionalismos compartidos por el lector respecto al texto y al autor y tienen un inventario muy restringido de indicadores de intertextualidad, normas sociohistóricas, contenidos, temas, etcétera, ante los requerimientos que los textos que han leído exhiben (Mendoza Fillola, 2004).

De lo expuesto surge que una parte importante de los docentes de la cátedra tiene dificultades para leer críticamente.

Un lector crítico debe contar con un conjunto de destrezas de lectura metódica y cuidadosa que le faciliten interiorizarse y adueñarse de un sistema organizado de significados. La manera en que se lee está dispuesta y prescripta, en algún sentido, por aquello que se lee.

El lector crítico tiene que ajustar su lectura al propósito del autor que está leyendo, vale decir que el propósito del lector al leer tiene que tener en cuenta el del autor del texto al escribirlo. Esto no ha sucedido en gran parte de las lecturas realizadas por los docentes, quienes tampoco han conseguido desarrollar un mapa de conocimiento y dar cuenta de la interrelación entre las ideas primarias del texto leído y las ideas secundarias y periféricas.

Un lector crítico interactúa con el pensamiento del autor y lo reconstruye. Puede, entre otras cosas: resumir con sus propias palabras el significado del texto leído, dar ejemplos desde su propia experiencia, generar metáforas y analogías para explicar lo que dice el texto (Paul y Elder, 2005), todas estas cuestiones escasamente pudieron evidenciarse en los trabajos presentados por los docentes.

Un lector crítico se adentra en el pensamiento del autor que lee, al hacerlo trata de acordar con este y descubre otros aspectos de su propio pensamiento desarrollándolo. Comienza de este modo a revisar su propio pensamiento desde afuera de este (Paul y Elder, 2005). Este proceso que involucra (además de tener un propósito), objetar, controvertir, refutar, preguntar, esgrimir información y conceptos, efectuar inferencias, afirmarse en suposiciones, forjar implicaciones, incluir un punto de vista, no se ha visto reflejado en la lectura efectuada por los docentes.

Por último, la lectura es un modo de labor intelectual que requiere de un esfuerzo y de mucha perseverancia y necesita además que se comprenda acabada e íntegramente lo que este tipo de trabajo aguanta y comporta. En ese sentido, las exposiciones de los docentes y los trabajos presentados muestran un cierto descompromiso de los profesores.

Por otra parte, el hecho de que algunos trabajos no hayan sido presentados puede estar dando cuenta de un desinterés en la formación profesional que presenta una parte de los docentes de la cátedra.

Las dificultades encontradas nos marcan un camino a seguir. Nuestra labor debe continuarse y perfeccionarse. Estamos persuadidas de que la práctica de la lectura académica y la reflexión sobre la misma facilitarán el desarrollo de habilidades para mejorar las estrategias de la enseñanza

de la lectura a nuestros estudiantes en busca de una didáctica que resuelva los problemas de los docentes y sus alumnos en pos de pensar que formación será buena cuando logre que “el destinatario adquiera autonomía y se independice del formador, lo cual no supone eliminar la comunicación, sino hacerla más simétrica” (Castedo, 2004).

CONCLUSIONES

Las primeras observaciones de lo actuado nos permiten sacar algunas conclusiones que son provisorias y aún insuficientes. Hay muchos aspectos que se desprenden de los resultados obtenidos que no han sido analizados todavía. Muchos cruces de datos que aún no se han hecho y que sabemos expandirán exponencialmente las conclusiones, las enriquecerán y pondrán luz en un rumbo a seguir que algunas veces se nos presenta oscuro.

Lo indudable es que una parte bastante significativa de profesores de la cátedra tiene dificultades para leer críticamente y para asumir el compromiso y la necesidad ineludible de superar ese problema, que es un serio obstáculo para cualquier docente, y que en el caso planteado aquí, presenta el agravante que esos docentes se ocupan de enseñar lectura y escritura a sus estudiantes.

Nuestro compromiso es fundamentalmente con los estudiantes que aspiran a comenzar estudios universitarios.

En todo el trayecto recorrido no solo por esta, sino por todas nuestras investigaciones, el fin último estuvo centrado en el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura de nuestros estudiantes.

Sabemos que las deficiencias en las prácticas de lectura y escritura de los ingresantes son una cuestión apremiante que requiere de la implementación de políticas institucionales que se fijen como objetivo el impulso de la alfabetización académica.

Esa alfabetización, la concebimos desde nuestra cátedra como una alfabetización crítica, esto es, la que exige una toma de posición de quien lee y escribe (Bidiña y Zerillo, 2013).

Este tipo de prácticas discursivas no solo habilita al estudiante a aproximarse al conocimiento de la realidad, de su propio encuadre en esa realidad, sino que se constituye en un medio que le brinda herramientas para transformarla.

Encarar desde esta perspectiva crítica la enseñanza de la lectura y de la escritura requiere de una formación específica del docente. Un docente que no adhiera a la arcaica concepción de que los textos tienen un sentido inmanente, idea que de ningún modo se corresponde con el carácter social y dialógico de la lectura.

Esta pedagogía exige un docente que básicamente esté alfabetizado críticamente y que entienda la educación como una tarea emancipadora, que propicie con sus acciones que la universidad funcione como un ámbito democrático, que trabaje para instituir una política cultural superadora.

Ese objetivo nos guía y todavía cuando no estamos cerca de alcanzarlo trabajamos para aproximarnos a este paso a paso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angenot, M. (1982). *La parole panphlétaire*. Paris: Payot.
- Bidiña, A. y Zerillo, A. (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la Universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo, Universidad Nacional de La Matanza.
- Castedo, M. (2007). *Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes*. *Lectura y Vida*, 28(2). Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/castedo.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (2004). *Lectores ingenuos y lectores competentes*. Recuperado de <http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/animateca/recursos/Hemeroteca%20virtual/PUERTAS/PL%209-10/Mendoza%20Fillola.pdf>
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *Lectura crítica*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>
- Pearson, P. D.; Roehler, L. R.; Dole, J. A. y Duffy, G. A. (1992). "Developing Expertise in Reading Comprehension" *What Research Has to Say about Reading Instruction*. Recuperado de https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17648/ctrstreadtechrepv01990i00512_opt.pdf?sequence=1
- Perelman, Ch. et al. (1958) *Tratado de la argumentación, La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Plantín C. Y Muñoz, N. (2011). *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Plantin, Ch. (1998) *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Raiter, A; Zullo, J. y otros (1999). *En Discurso y Ciencia Social*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 44-63.
- Toulmin, S. (1958) *The Uses of Arguments*, Cambridge: University Press.
- Toulmin, s. (1979) *An introduction to reasoning*. New York: Macmillan.