

Cuartas Jornadas Internacionales Investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas

Tomo 2



RÍO NEGRO
UNIVERSIDAD NACIONAL



Cuartas Jornadas Internacionales
de Investigación y Prácticas en Didáctica
de las lenguas y las literaturas

Tomo II

Congresos y Jornadas

Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas

Dora Riestra
Stella Maris Tapia
María Victoria Goicoechea

Tomo II



Universidad Nacional de Río Negro

Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas ; compilado por Dora Riestra ; María Victoria Goicoechea Gaona ; Stella Maris Tapia. - 1a ed. - Viedma : Universidad Nacional de Río Negro ; Bariloche : Grupo de estudios en Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación-GEISE, 2015.

Libro digital, PDF - (Congresos y Jornadas)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3667-20-6

1. Didáctica. 2. Lenguas. 3. Literatura. I. Riestra, Dora, comp. II. Goicoechea Gaona, María Victoria, comp. III. Tapia, Stella Maris, comp.

CDD 410

© 2015, Universidad Nacional de Río Negro

<http://www.unrn.edu.ar>

© 2015, las compiladoras y los autores

Foto de tapa: Scrabble, de Bruce Emmerling. (<http://pixabay.com>)

Diseño y maquetación: Editorial UNRN



Usted es libre de: Compartir - copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*

Bajo las condiciones siguientes:

- **Atribución** — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).
- **No Comercial** — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- **Sin Obras Derivadas** — No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas 2.5 Argentina License.

Índice

Tomo II

Propuestas didácticas para la enseñanza de lengua y/o literatura

Gattaneo , María Carolina. <i>Repensar el concepto de cultura escolar a partir de la enseñanza de la lengua y la literatura</i>	3
Corbera , María Teresa. <i>Mostrar la palabra</i>	19
Díaz , Lucinda; Checa , Luisa. <i>El abordaje didáctico del género borrador en las consignas de invención</i>	35
Di Matteo , Delia C. <i>La función epistémica de la escritura de invención</i>	53
Gacé , Karina. <i>El género policial como una propuesta de lectura y escritura en la escuela secundaria</i>	67
Guerreiro , Marcela; Melián , Yanina. <i>Pensar la lengua como transversal a todos los espacios curriculares</i>	81
Lago , María Cristina. <i>Uso, contexto y apropiación de la tecnología en una experiencia didáctica de aprendizaje de la lengua en estudiantes de periodismo</i>	91
Navarro , Federico. <i>Análisis de concepciones estudiantiles sobre la escritura y su enseñanza: aportes a la didáctica de la escritura en la escuela</i>	110
Nicola , Eda María. <i>Abordaje de la Literatura en el secundario</i>	126
Pirsch , Miryam; Vilarinho , Andrea. <i>Diseño curricular y prácticas cotidianas: los encuentros de capacitación como un ámbito donde pensar la incertidumbre</i>	132
Rodríguez , Fito. <i>Didáctica literaria e interaccionismo sociodiscursivo (Reflexiones desde un contexto plurilingüe)</i>	143
Ronconi , María Fernanda. <i>Pasar el cepillo a contrapelo: ensayos para la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género</i>	161
Segabinazi , Daniela Maria. <i>Projetos didáticos de língua e literatura no ensino médio: planejamento e avaliação dos projetos de trabalho na sala de aula</i>	177
Simões , Darcilia M. P. (Universidade Estadual de Rio de Janeiro); Reis de Oliveira , Rosane; Ferraz de Assis , Eleone. <i>Vocabulario y competencia para la lectura. Una propuesta de enseñanza</i>	196

Didáctica de la enseñanza de lenguas segundas

- Acuña**, Teresa; **Lestani**, Susana. *El discurso científico-académico oral: la conferencia en idioma francés. Análisis macro-estructural*. 235
- Aguilar**, María Elena; **Lapegna**, Mónica Estela. *Una aproximación al análisis de la prosodia semántica de verbos causativos en el texto especializado en LE – inglés* 253
- Arce**, María Beatriz; **Cassan**, Valéria; **Acuña**, Teresa. *El discurso científico-académico en la conferencia, idioma portugués. Análisis de las secciones y movimientos y sus variaciones* 272
- Arriaga**, María Isabel. *Poesía y vida: del texto literario a la reflexión personal en niveles avanzados de Inglés* 291
- Basabe**, Enrique Alejandro; **Germani**, Miriam Patricia. *Growing critical: Hacia la lectura crítica a partir de la literatura en el Profesorado en Inglés* 309
- Carullo**, Ana María; **Marchiaro**, Silvana; **Pérez**, Ana Cecilia. *Propuestas didácticas para la comprensión y producción de textos en perspectiva plurilingüe en la escuela secundaria* 326
- de-Matteis**, Lorena; **Bravo**, Norma. *Valoración de libros de texto para la enseñanza de inglés aeronáutico orientada a controladores aéreos en argentina* 342
- Denham**, Patricia; **Martinez**, María Belén. *Una propuesta alternativa para la enseñanza de vocabulario*. 361
- Espíndola Rodrigues Figueirêdo**, Lena Lúcia. *Análise do papel dos protagonistas em poemas: uma contribuição ao ensino de língua e de literatura estrangeira* 372
- Falchi**, Analía; **Luchetti**, Fabiana; **Rosenfeld**, Diana; **Sánchez**, Rosa. *Didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera: análisis de registros de clases* 392
- Fontanella**, Paula; **Sandmann**, Fabiana. *Análisis de prosodia semántica en textos en Lengua extranjera: Italiano* 404
- Garbi**, Julia; **Crespi**, Fernanda; **Fernández**, Inés. *La enseñanza del inglés en la escuela primaria: una experiencia en el aula* 418
- Grisolía**, María Belén. *Modo, modalidad y multimodalidad: aportes al diseño de materiales para la enseñanza de ELSE* 430

Grundnig , María Inés; Himelfarb , Reina. <i>Recursos léxicos en textos científico-académicos: el caso del abstract</i>	449
Herczeg , Claudia; Kuguel , Inés. <i>Propiedades semánticas de los nombres y su incidencia en la resolución de secuencias nominales en inglés</i>	469
Labella-Sánchez , Natalia; Cristovão Lopes , Vera Lúcia; (Universidade Estadual de Londrina, Brasil). <i>Gêneros de texto, capacidades de linguagem e sistema de atividades</i>	493
Luchetti , Fabiana; Ninet , Silvina Claudia. <i>Lectura en lengua extranjera y escritura en lengua materna: el error como herramienta didáctica</i>	514
Massa , Agustín Abel; Schander , Claudia Elizabeth; Negrelli , Fabián Humberto. <i>Resultados de un proyecto de investigación intercátedra: Su incidencia en Lengua Inglesa I</i>	526
Morandi , Liliana; Montelar , María del Carmen; Palou de Carranza, Elsa. <i>El tratamiento de los recursos enunciativos en textos académicos intermedios en LE y LM</i>	539
Pacagnini , Ana M. J. <i>¿Para, por o a? Acerca de la enseñanza de las estructuras de valor 'final' a los estudiantes de español como lengua extranjera</i>	558
Páez , Ana; Siderac , Silvia. <i>Nuevas tecnologías y género en la enseñanza de inglés</i>	580
Pasero , Carlos Alberto. <i>Género y discurso en dos textos académicos en lengua portuguesa: propuesta de tareas para lectocomprensión</i>	596
Regueira , Ana; Williams , Jenifer; Caielli , Elisabet. <i>Diseño de pruebas para la evaluación criterial de aprendizajes en el área de Inglés</i>	620
Schander , Claudia Elizabeth; Massa , Agustín Abel; Chiappero , María Cecilia. <i>La revalorización de las estrategias de aprendizaje</i>	638
Segati Rios Registro , Eliane. <i>A utilização da sequência didática como um instrumento facilitador da aprendizagem da língua inglesa em sua relação com o texto literário</i>	649
Sorbellini , Andrea Cecilia; Torres , María Bernarda. <i>De la investigación a la práctica: las TIC en la enseñanza del léxico en un curso de inglés con propósitos académicos</i>	665
Souza , Márcia; Rosa , Ricardo da. <i>Educação profissional e técnica: novas perspectivas didáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira</i>	683
Vartalitis , Andrea. <i>La Alfabetización Académica en la Era Post-método</i>	701
Vera de Tamagnini , Nora. <i>La pedagogía diferenciada en clase de F.L.E.</i>	718

- Zinkgraf**, Magdalena; **Fernández**, Gabriela; **Valcarce**, Ma. del Mar. *¿Qué lugar merecen las canciones en el aula de ILE? Un estudio de caso sobre las opiniones de alumnos universitarios avanzados acerca de la enseñanza de secuencias formulaicas* 732
- Zinkgraf**, Magdalena; **Rodeghiero**, Andrea; **Pérez**, Julieta. *Más allá de la palabra: un estudio de corpus de secuencias formulaicas en ensayos de estudiantes universitarios de ILE* 752

Tecnologías de la información y la comunicación y enseñanza de Lengua y Literatura

- Agnello**, Daniela; **Puntel**, Margarita. *Leer y escribir en el aula virtual: otras prácticas, nuevas intervenciones* 779
- Ávila Reyes**, Natalia; **González-Álvarez**, Paula. *Web 2.0 y escritura universitaria: oportunidades para la escritura situada y el aprendizaje colaborativo en un curso online* 798
- Braun**, Estela Nélide; **Montserrat**, Liliana. *De la incorporación de las TIC a las TEP como componentes clave en la formación de futuros docentes.* 818
- Carrión**, Jorge Carlos. *Viñetas y pantallas: historietas y nuevas tecnologías como medios para desarrollar la lectura en la escuela.* 838
- Kín**, María Aurelia; **Montserrat**, Liliana Inés; **Rossi**, María Natalia. *Enseñando sobre Pueblos Originarios pampeanos en inglés a través de las Webquests* 854
- Torres**, María Bernarda. *Las maneras de leer en la universidad de la era digital y su relación con los procesos del enseñar* 870

La lectura y la escritura en la universidad

- Callegaro**, Adriana; **Saucedo**, Mónica. *Ethos e imagen en la comunicación administrativa y protocolar* 887
- Cavallini**, Ayelén Victoria. *Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y escritura en el ingreso a la universidad* 902

Fernández Rucci , Juliana. <i>El ISD como propuesta epistemológica y didáctica para trabajar la lectura y la escritura en el ingreso a la UNRN. Síntesis de una experiencia de trabajo sobre el resumen y el tríptico como géneros</i>	921
Ferreira Santos , Thiago Jorge. <i>Análise da linguagem em mediações formativas no processo da Iniciação Científica</i>	943
Frischknecht , Alicia. <i>Tradiciones escolares, soluciones 'facilistas': repensar las prácticas argumentativas en la clase de Lengua Española en la universidad. De las soluciones retóricas al compromiso del argumentante</i>	964
Hall , Beatriz; Ursino , Aldana. <i>Lugares de enunciación en el discurso académico-pedagógico: el caso de los manuales universitarios</i>	982
Inσία , María del Carmen; Ursino , Aldana. <i>Reformulaciones de las propuestas didácticas docentes a partir de las producciones escritas de los/las estudiantes</i>	1001
Melana , Marcela; Gacé , Karina. <i>El discurso del ensayo. Algunos problemas de enunciación en las producciones de los estudiantes universitarios</i>	1018
Pereira , María Cecilia; Valente , Elena. <i>Desarrollo de modos de lectura propios del nivel superior. Del análisis de encuestas a la lectura de teorías</i>	1031
Wiefeling , Fernanda. <i>La metáfora gramatical en artículos científicos de Física y Antropología: problemas para su reconocimiento y comprensión</i>	1050

Presentaciones de estudiantes universitarios avanzados

Campanaro , Gisela. <i>Una aproximación a los materiales de trabajo de los espacios de ingreso Universidad Nacional Arturo Jauretche: problemas en torno a la enseñanza de la lengua</i>	1071
Cippitelli , María Alejandra. <i>El conocimiento compartido, protagonista en las interacciones áulicas</i>	1110
López Corral , Manuela. <i>Los best-seller de consumo juvenil: modos de leer que entran y salen de la escuela</i>	1128
Massarella , Matías. <i>La enseñanza de la poesía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires</i>	1140
Verdugo , Virginia Ester. <i>Intervenciones docentes en situaciones de lectura literaria: distancias entre la planificación y la práctica</i>	1158

Zerda Méndez, Gloria Mercedes. *Conceptos pragmáticos y matrices situacionales: análisis de las prácticas de enseñanza literaria en un primer ciclo del distrito de Pilar 1174*

**PROPUESTAS DIDÁCTICAS
PARA LA ENSEÑANZA
DE LENGUA Y/O LITERATURA**

Repensar el concepto de cultura escolar a partir de la enseñanza de la lengua y la Literatura

María Carolina Cattaneo

cattaneo.caro@gmail.com

ISFD N° 3

San Martín de los Andes- Neuquén - Argentina

Resumen

El siguiente artículo se ocupa de explicar el concepto de cultura escolar como herramienta teórica para repensar las prácticas ligadas a la enseñanza de la lengua y la literatura en las escuelas medias argentinas.

En la introducción se explica qué entendemos por cultura escolar, siguiendo a Diana Gonçalves Vidal, y luego en el desarrollo se aborda esta problemática desde la concepción conservación-cambio en relación al currículo y lo disciplinar, refiriendo brevemente a cuestiones de la sociogénesis de la disciplina ya mencionada; la cultura material y la introducción de las nuevas tecnologías como parte de la tarea áulica (especialmente a partir de la llegada compulsiva de los netbooks a las escuelas medias), deteniéndonos en cuestiones vinculadas a la escritura y por último el análisis de los roles que le competen a los estudiantes y docentes en tanto (nuevos) sujetos sociales. En la conclusión se retomará y se concluirá acerca de qué entendemos entonces, y desde una mirada sesgada, por cultura escolar hoy, en relación a la escritura y la lectura.

Palabras claves: lectura, escritura, cultura material, cultura escolar, escuela media, sujetos sociales.

Introducción:

Como docentes, el mundo de la escuela nos es familiar porque hemos transitado allí la mayor parte de nuestra vida. Comenzamos como alumnos para volver luego a ese ámbito con otro rol, con otros ojos, con otras experiencias, y es ahí cuando intentamos mirar desde otro lugar y analizar qué sucede en esos espacios. Estamos atravesados por esa cultura escolar, por eso es necesario poner distancia, o mejor aún, extrañar esa realidad, para comprenderla y analizarla.

Diana Gonçalves Vidal nos propone el concepto de cultura escolar como herramienta teórica para inmiscuirnos en el mundo de la escuela y la cultura y pone su atención en tres cuestiones: *“a) una reflexión acerca de la conservación y la renovación de la educación; b) la atención a la cultura material como elemento constitutivo de las prácticas escolares y c) la valorización de los sujetos escolares como agentes sociales”*.

Siguiendo estos presupuestos, nos abocaremos primero al desarrollo de las propuestas curriculares en nuestro país, deteniéndonos en aspectos disciplinares que competen a la enseñanza de la lengua y la literatura, para explicar qué cosas forman parte de la cultura perenne de la educación y qué es lo que se ha renovado. Luego, nos abocaremos al desarrollo de la cultura material y cómo las aulas se han ido renovando a partir de la incorporación de la tecnología, de los medios digitales, y los cambios que esto ocasiona en las formas de concebir la enseñanza de la lectura y especialmente la escritura; y para concluir, nos aproximaremos al análisis y caracteri-

zación de cada uno de los actores, docentes y alumnos, en tanto sujetos sociales que forman parte constitutiva de esa cultura escolar.

Conservación y renovación de la educación: propuesta curricular en el área de Lengua y Literatura.

Esas tres dimensiones a las que refiere Gonçalves nos permiten presentar aquello que será el primer eje de nuestro trabajo: cuando hablamos de conservación y renovación, sabemos que la escuela, y especialmente la escuela media (porque a ella vamos a referirnos en reiteradas ocasiones) mantiene una estructura curricular rígida, con cambios que se hicieron allá por la década del noventa a partir de la ley de Federal de Educación (aprobada en 1993), pero que no entraron en vigencia en todas las provincias¹.

Es necesario, entonces, hacer una breve reseña histórica antes de referirnos al surgimiento de esta Ley: La escuela secundaria había alcanzado prestigio y las tasas de promoción se habían elevado a partir de la propuesta educativa impulsada durante el primero y segundo gobierno de Perón, dándole lugar a sectores sociales que

¹ En la provincia de Neuquén se dio esa particularidad: El rechazo rotundo a la implementación de la ley Federal de Educación y a las reformas que esto conllevó, pero por otro lado una entrada paulatina y silenciosa de esta propuesta curricular a través de los libros que circulaban en las bibliotecas de las escuelas (centros provinciales de Educación Media) y de la formación y trayectos de los docentes que estaban a cargo de los espacios curriculares. Es paradójico analizar esta situación desde la propuesta de Ziegler, ya que aquí los docentes reciben la reforma mediatizada por los libros de textos, por lo tanto el currículum es “traducido” también por las editoriales.

hasta el momento habían estado relegados o excluidos (hijos de la clase trabajadora). En la década del setenta, y durante la última dictadura militar, se produjo un vaciamiento de contenidos, censura y deterioro del saber académico, por eso era necesario pensar otra propuesta curricular, dar un giro en educación. Observando manuales tales como el de Loprete o Lengua Castellana de Estrada, aquellos que circularon en las clases de Lengua y Literatura por aquellos años, veremos que los contenidos del área estaban atravesados claramente por el estructuralismo lingüístico, tan de moda en aquella época. Ante propuestas de lectura, no había lugar a la interpretación: cada texto literario (organizados rigurosamente por un criterio genérico) era acompañado por una propuesta de análisis, ya resuelta (en la que se incluyen categorías tales como tema, personajes, argumento, etc.) y las consignas de escritura se reducen a una imitación o simplemente a la reformulación de finales. Hay, además, enorme cantidad de contenidos gramaticales (clasificación de palabras, análisis sintáctico de oraciones, etc.) con un fin prescriptivo- normativo, de manera que los estudiantes sólo debían imitar, deglutir y vomitar aquello que estaba en el libro, sin salirse de los límites que esta propuesta didáctico- pedagógica marcaba.

Volviendo a la década del noventa, sabemos que los cambios se impusieron, según explica Sandra Ziegler, siguiendo un orden (nación-provincias, escuelas) ya que la propuesta debía recontextualizarse: *“el papel de los especialistas a cargo de la elaboración de los diseños curriculares en las provincias fue ‘traducir’ la propuesta nacional e incorporar especificaciones locales en la definición de los diseños curriculares. Asimismo, las instituciones y los docentes recibieron los documentos elaborados tanto en el ámbito nacional y en sus respectivas provincias, por parte de*

especialistas". Esto colocó a los docentes en otro lugar, y les permitió (de manera mentirosa, quizás) creer que estaban ante una posición más autorizada, más "profesionales" por manejar cierta terminología, cierto saber que hasta ese momento era parte del mundo catedrático y no del mundo del aula: Ziegler afirma que *"frente al desprestigio de la carrera docente, el nuevo lenguaje fue apropiado tácticamente como forma de legitimación profesional y además, esto presupuso un cambio en la actuación docente"*, sin embargo a la hora de hacer efectiva la reforma quedó en evidencia que un cambio curricular que se genera desde los papeles (documentos, en este caso), no necesariamente interpelean a la escuela y a su cultura de manera eficaz.

En el ámbito de las clases de Lengua y Literatura, se impuso el enfoque comunicativo de la mano de la propuesta editorial que se ocupó de realizar la trasposición didáctica, convirtiendo ese "saber sabio" en saber escolar². *"En cambio, a partir de la década del '80, y con más fuerza en la del '90, la enseñanza de nuestra disciplina se fue pensando como acumulativa, como un saber en el que estaban presentes profusas teorías acerca del lenguaje y la literatura. Fue así como se impuso que ya no se debía analizar sintácticamente oraciones, sino que había que analizar textos y sus procedimientos cohesivos; o bien, ya no se podían analizar los núcleos narrativos, sino que lo innovador estaba en el análisis de los procedimientos narratológicos; o también, ya no se trataba de analizar textos literarios, sino que lo nuevo era leer y escribir crónicas periodísticas. Fue así que enseñar lengua y literatura implicó conocer lo más nuevo de los*

² En las décadas del '70 y '80, los avances en investigación que se daban en ámbitos universitarios, "bajaban" directamente a las aulas. Sardi recuerda el caso de Ana María Barrenechea en la cátedra de Gramática de la UBA y cómo su propuesta es adoptada en las aulas del secundario.

avances teóricos, y se dio por sentado que lo nuevo implicaba lo bueno.” (Sardi: 2006; p.p.16-17).

Actualmente, en algunas provincias, el espacio curricular dedicado a la enseñanza de la lengua y la literatura ha cambiado de nombre, mutando en “Prácticas del lenguaje”. Esta modificación, en términos de Gustavo Bombini, presupone un cambio en la concepción del objeto de enseñanza, desestimando los conocimientos específicos que implica el área para poner en el centro de la escena a las prácticas sociales de lectura y escritura, borrando todo campo conceptual que legitime su desarrollo. Es Jean Paul Bonckart quien arroja luz ante este problema al sostener que no hay forma de evitar la mediatización pero entendida como saberes o conocimientos: saberes de expertos, escolares y del sentido común.

Antonio Viñao Frago, en una entrevista que le hace Inés Dussel, afirma que el mundo de la enseñanza en una combinación de **continuidades y cambios** que se ocasionan por dos grandes factores: lo que él llama “gramática de la escolarización” que surge de los modos de pensar y efectivizar las prácticas que conlleva el enseñar y por otro lado el “código disciplinar” conformado por contenidos determinados, una metodología didáctica y una justificación de sus valores que se mantienen en el tiempo y se plasman en programas escolares y manuales.

Cultura material y prácticas escolares: era digital y escritura.

Si de aulas y escuelas se habla, es necesario hacer referencia a la cultura material, la que, en términos de de Certau, “se efectiviza por prácticas escriturarias y no escriturarias (orales o corpóreas) en las que se accionan dispositivos constitutivos de los haceres de la es-

cuela, en lo que concierne a lecciones y usos de materialidad puesta en circulación”. Nos ocuparemos de las primeras prácticas, aquellas vinculadas a la escritura como un modo de abordar uno de los contenidos más significativos a la hora de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Hasta el siglo XVII la escuela enseñaba a leer, pero con la llegada de la modernidad se hizo necesario enseñar a escribir también. En principio se planteó esta tarea como oficio o actividad profesional, por la falta de papel, el cuidado de las plumas y las tintas, pero de la mano de las escuelas cristianas, un siglo después, se propuso no enseñar caligrafía sino “escritura rudimentaria” facilitando el proceso. En el siglo XIX se popularizó aún más esta práctica a partir de una gran revolución tecnológica: se inventan el lápiz y la lapicera metálica, los costos del papel habían bajado y ya no era necesario el uso de pizarras de arena, sino que las pizarras eran más pequeñas y más fáciles de manipular. Superando a la lectura, la escritura empezaba a cumplir con unos de los objetivos más importantes de la educación en ese momento: el disciplinamiento del alumno y la conformación del cuerpo. Tal como afirma Diana Gonçalves Vidal el escribir exige un lugar propio, ya que es una técnica violenta del cuerpo, de dominio del gesto, de soledad, de cara con uno mismo. La escuela fue concebida como un espacio civilizador para facilitar la regulación de las conductas de jóvenes y niños, y hacia allí se orientaba la enseñanza de la lectura y la escritura.

En el siglo XXI, la revolución de la escritura se acelera y los modos de escribir se transforman con la llegada de los soportes digitales, quienes poco a poco se van imponiendo sobre los ya viejos dispositivos analógicos (papel, cuadernos, carpetas, libros, etc). La es-

cuela, como parte de ese cambio, intenta incorporar las nuevas tecnologías pero este proceso abre interrogantes y genera ciertos conflictos no menores (entre ellos la constitución de las subjetividades de las que hablaremos en el siguiente párrafo). ¿No es, acaso, esta convivencia entre lo digital y lo analógico, una suerte de hibridación, en términos de García Canclini en la que se dan una suerte de “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas”?.

En las clases de las escuelas medias de casi todo el país, estudiantes y docentes tienen y usan en el aula una netbook, soporte material brindado gratuitamente por el estado en el marco del proyecto Conectar Igualdad. Estos dispositivos lentamente empiezan a desplazar a las carpetas y se han transformado en una herramienta de uso casi masivo. Sin embargo, y curiosamente, las capacitaciones docentes que preveían el uso de estas máquinas llegó después, generando un conflicto significativo entre los alumnos, mucho de ellos nativos digitales y los profesores las diferentes áreas, inmigrantes digitales.³

Didácticamente las prácticas de escritura en las clases de lengua y literatura, constituyen un modo significativo para construir conocimiento y no es extraño entonces que también se vean “afectadas” por este cambio, aunque suene paradójico. La escritura digital permite construir hipertextos, saltar de una página a la otra a través de links, insertar imágenes, música, videos desplazando a la linealidad que le dio valor a la escritura tradicional. Se puede borrar lo escrito

³ Diferencia establecida por Daniel Casanny y Gilamar Ayala.

sin dejar marca alguna, recuperar rápidamente viejas producciones, modificarlas y volver a guardarlas; usar diferentes formatos y tipografías, colores. Permite además, en casos como los blogs, las wikies y otros formatos (llamadas narrativas digitales), generar escrituras colectivas; las autorías se desdibujan, los límites espacio temporales se borran. Los procesadores de texto ofrecen varias ventajas en el momento de la producción ya que poseen un verificador ortográfico y gramatical, diccionarios de sinónimos, traductores, opciones para copiar y pegar, etc. esto posibilita acelerar los tiempos y alcanzar otros resultados. Pero eso no implica que esté todo resuelto, que no haya un proceso de metarreflexión a partir de lo producido, sino que son otras las habilidades que se ponen en juego a la hora de escribir y supervisar lo escrito. Daniel Cassany afirma lo siguiente: *“El alumno debe aprender a usar estos nuevos formatos de manera adecuada; debe conocer los límites del verificador gramatical (cuestiones que no incluye, ultracorrecciones), debe tener criterios para elegir el sinónimo apropiado para cada contexto (según la acepción semántica, el registro, el género discursivo), debe poder elegir entre las distintas opciones que ofrece un corrector de estilo (extensión de la frase, nivel de formalidad). Todas estas cuestiones exigen tener conocimientos lingüísticos relevantes sobre la estructura del idioma y el uso de la escritura en cada contexto; pierden interés los aspectos más mecánicos y superficiales (reglas de ortografía, conjugaciones verbales), que resuelve automáticamente la máquina”*.

En la antigua Grecia para ser ciudadano había que estar alfabetizado; hoy nuestros estudiantes necesitan, además, otro tipo de alfabetización: la informática. Si en los comienzos históricos de la implementación del proceso de alfabetización se usaron instrumentos pedagógicos tales como *“las tablillas de madera, el abecedario (una*

libreta de pocas hojas con un alfabeto y un cuadro con sílabas) y el libro de lectura [...] y ” la pluma de ganso de punta frágil que raspaba el papel fue reemplazada por la pluma metálica resistente a los trazos infantiles” (Brito y Fonocchio: 2007), suena lógico que las netbooks se instalen hoy en cada una de las aulas de las escuelas secundarias.

Poder leer y escribir “constituye una condición sine qua non para integrarse en el mundo social” dicen Brito y Stagno, representa un bien cultural y social, deseable, que permitiría acercar las desigualdades sociales, sin embargo, tal como destacan estos autores, para los sectores medios- altos habilita el acceso a la educación superior y a la profesionalización y en los sectores bajos es concebido como la posibilidad concreta de ingreso a un trabajo. Si pensamos además en una cultura informatizada como la nuestra, estos saberes deben estar atravesados también por la digitilización.

Nos preguntamos entonces si la inclusión de las nuevas tecnologías en la escuela actual intentan reproducir, de manera aggiornada, la confrontación que identificó al siglo XIX: civilización vs. barbarie pero pensándola en términos de “ nativos digitales e inmigrantes analógicos” y si ser una sujeto alfabetizado digital implica que las desigualdades sociales se diluyan.

(Nuevos) Sujetos escolares y la construcción de la cultura escolar:

La profesora Selva Zelmanovich nos trae a la escena el cuento “Cuánto nos divertíamos” del brillante I. Asimov. En este relato aquella situación educativa que parecía ser parte de la ciencia ficción, hoy parece una realidad: allí los chicos estudiaban solos, desde sus casas, los maestros era robots, la escuela como el ámbito propicio para la socialización ya no existía. Sin necesidad de caer en in-

interpretaciones apocalípticas, observamos que lo que el texto nos relata es que en educación se ha producido un gran cambio porque los roles de los actores sociales (entre otras cosas) han cambiado. Hoy no tenemos maestros robots pero sí “nativos digitales” como alumnos. Si, como se afirma, en el mundo actual los estudiantes y los profesores comenzaron a tener un rol más protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto se debió, sin duda, a los cambios sociales.

Paula Sibilia alude al hombre moderno como aquel que su vida transcurre entre el esfera privada y el ámbito público, aclarando que este último era peligroso, estigmatizador. El yo se desarrollaba dentro de lo privado, en soledad, en silencio, con la compañía de la lectura y la escritura: *“En ese contexto de los siglos XIX y XX, leer y escribir eran actividades consideradas de gran relevancia. Y, en la mayoría de los casos, esas tareas ocurrían en silencio y en soledad [...] fomentando el monólogo interior.[...] los libros, las lapiceras y los papeles; en síntesis, todo el ceremonial de la escritura y la lectura – eran importantísimos”* (Sibilia: p. 7). La escritura intimista, autorreferencial eran los modos apropiados para dar rienda suelta a esa intimidad del yo que debía ser resguardada. En las aulas, la escritura ocupó un lugar privilegiado, pero allí, como espacio del ámbito público, era posible imitar, copiar a los escritores ejemplares, no era necesario exponerse. El hombre moderno construyó esa subjetividad amparándose en la privacidad e intimidad de su casa, pero ¿puede pensarse que ese hombre aún existe? ¿Cómo edifica su subjetividad el hombre del siglo XXI, aquel hiperconectado, expuesto en las redes sociales, dependiente de su avatar, de la cantidad de amigos o seguidores virtuales? Sin duda estamos ante un cambio de gran envergadura pues

hoy por hoy acumular “capital social” es lo que cuenta. Para ser alguien hay que exponerse, conectarse, estar on-line todo el tiempo. Nuestros estudiantes están pendientes de sus celulares, sus Ipods, sus computadoras. Se vinculan digitalmente, lo prefieren; son sujetos que se vuelcan hacia afuera, “alterdirigidos”, según la autora antes mencionada. La pregunta es si esa manera de vivir los (nos) hace libre, si es posible apropiarse creativamente de la realidad circundante sin ser “niños robotizados” y extrañar los divertimentos de sus antepasados.

Perla Zelmanovich se ocupa de la construcción de la subjetividad en relación al saber. Desde una mirada psicoanalítica, ella explica cómo se conforma ese sujeto: se produce a partir de las regulaciones simbólicas, pero éstas requieren de la mediación de un otro, que en nuestro caso puede ser la educación y los docentes: “el sujeto se produce a partir de la subjetivación de saberes que surgen del entramado cultural y particular en el que se encuentra inmerso”. Es allí donde el adulto no debe desamparar a los jóvenes, debe ser ese “otro” que le sirva de anclaje a las nuevas generaciones; es necesario reconstituir las relaciones entre presente, pasado y futuro, hacer visible la autoridad (legítima) clara, explícita y volver a pensar en la singularidad de los sujetos como aquello a lo que debemos asirnos para seguir construyendo. En la modernidad “sólida” *“existían lugares asignados con relativa estabilidad; lugares que estaban allí, esperando ser ocupados; lugares fijos, previsibles, que hacían las veces de anticipaciones eficaces”* (Dente y Brener: 2012), pero nada de los que hoy nos rodea es así.

El rol del docente-adulto, desde esta perspectiva, es fundamental para la construcción de ese nuevo sujeto “nativo digital”. Pero ¿siempre se exigió esto? ¿Siempre se buscó esta figura? Silvia Finoc-

chio nos recuerda que a partir de la década del veinte, en las revista educativas que circulaban, proponían una imagen de maestra⁴(o) dulce, comprensiva(o), que debía enseñar desde el amor, la humildad, la sencillez y el cariño. ¿Qué sucede con nosotros, docentes que aún ejercemos? Sabemos que los estudiantes valoran a aquel que cumple con su rol, que da clase, que se compromete y que les permite “abrir sus cabezas y ser ellos mismos”.

La lectura de textos literarios permite conocer otros mundos, imaginar, crecer, pensar, crear, abrir ventanas que los preparen para transitar su niñez, su adolescencia, pero también su adultez. Su producción, también.

Jen Hébrard (Hébrard: 2006, p.3) se pregunta: *”¿Qué es enseñarles lectura a los chicos? Es enseñarles la lengua de los libros y la cultura de los libros. Si no, la alfabetización no sirve de nada”* y va más allá con su planteo al proponer que es necesario hablarles a los niñxs y enseñarles a explicar, a contar. Relata su experiencia de tener poco libros y leerlos con frecuencias, hasta que se pueda construir *“una biblioteca mental”* en cada estudiante. Afirma que *“un buen personaje vive independientemente de su autor [...] Y para los chicos los personajes tienen que ser personas vivas, con quienes ellos se puedan encontrar”*. Y si, como continúa diciendo Hébrard, lo que un niñx tiene que pasar a la escritura es, no solamente su experiencia de vida sino también su experiencia de vida imaginaria, allí deberá haber un/a profesor/a adulto/a de lengua y literatura que les permita acceder a ese mundo y les dé las herramientas para que puedan escribirlo.

⁴ Recordemos que, tal como referimos antes, la escuela normal era una escuela de impronta más femenina.

Conclusión

Transitamos, a lo largo del desarrollo por esos tres vértices necesarios para entender de qué se trata ese concepto tan mentado en el ámbito académico docente como es el de cultura escolar. En primer lugar nos referimos a las renovaciones y a los núcleos duros de la educación, los analizamos a través del cristal de la historia de una disciplina y de los cambios curriculares. Esto nos permitió entender que los cambios se dan sobre algo que se mantiene. Luego nos ocupamos de las nuevas tecnologías, especialmente de las netbooks, y su uso en las aulas, especialmente a la hora de trabajar la escritura y la lectura. Vimos cómo en los tiempos que corren no basta con ser un ser alfabetizado, se necesita también de la alfabetización digital, aunque esto no garantice que desaparezcan las diferencias sociales. Por último, nos ocupamos de ese tercer elemento, constituido por los sujetos (docentes y estudiantes) y cómo éstos construyen su subjetividad, teniendo en cuenta los cambios a los que nos vemos sometidos como hombres del siglo XXI, en la que el sujeto moderno ha dejado de existir o está en la agonía final.

Para cerrar este trabajo, quisiera citar a Anne Marie Chartier: *“Podemos insistir en la ruptura o ver cómo lo nuevo se combina con lo antiguo. Hoy los cambios de soportes no cuestionan para nada las ciencias: crean solamente nuevos modos de investigación y de transmisión que modifican nuestras formas de aprender y comprender ¿esto modificará nuestras formas de pensar, de razonar, de argumentar?”*. Después de escribir este trabajo, coincidimos con ella en que en términos de cultura escolar y específicamente en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura, hay rupturas y también una mezcla de prácticas nuevas y

viejas, pero en este caso, los cambios de soportes sí están generando nuevas formas de pensar, argumentar y razonar.

Bibliografía

- Bombini, Gustavo. (2012) *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Bs.As., Ed Biblos.
- Brito, A. y Finocchio, S. (2007) “*Los saberes en la conformación del currículum: una construcción cultural*” En: DS en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires, FLACSO virtual.
- Brito, Andrea y Stagno, Leandro. (2013) “*La (des) igualdad social y cultural en la escuela: reflexiones en torno a una compleja tensión*”. DS en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires, FLACSO virtual.
- Brito, Andrea; Cano, Fernanda, Finocchio, Ana María, Gaspar, Ma. Del Pilar. (2013) “*La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela*”. DS en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires, FLACSO virtual.
- Cassany, Daniel. (2000) “*De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición*”. En: *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura (versión digital)*. Año 21, N° 4, 2000.
- Chartier, Anne Marie. (2009) “*Enseñar a leer y escribir, en presente y a futuro*” Propuesta Educativa, Buenos Aires (traducción de Sabrina Regueiro)
- De Paula, Marcia y Razzini, Gregorio. (2012) “*El estudio de las disciplinas escolares como campo de investigación en el marco de la cultura escolar*”. DS en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires, FLACSO virtual.
- Dente, Liliana y Brener, Gabriel. (2012) “*Hacia la producción de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles*”. DS en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires, FLACSO virtual.
- Finocchio, Silvia. (2013) “*Cultura escolar (o de cómo la escuela hace a lo social)*”. DS en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires, FLACSO virtual.
- García Canclini, Néstor. (2003). *Culturas híbridas*, Sao Paulo: EdUSP.

- Gil Juarez, Adriana; Vall-Llovera, Montse y Joel Felir (2010) “Consumo de TIC Y Subjetividades emergentes: ¿problemas nuevos?” Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1132-05592010000100004&lng=es&nrm=iso&lng=es (consultada mayo 2013).
- Gonçalves Vidal, Diana (2007). “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio”. Propuesta educativa (28), Argentina.
- Gonçalves Vidal, Diana (2012) “Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura”. DS en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires, FLACSO virtual.
- Gonçalves Vidal, Diana. (2013) “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela: una mirada histórica”. DS en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO virtual.
- Hébrard, Jean (2006) “La puesta en escena el argumento de la lectura: el papel de la escuela”. Encuentro con lecturas y experiencias escolares. Flacso, Buenos Aires, agosto de 2006.
- Sardi, Valeria. *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2006.
- Sibilia, Paula. (2013) “Del libro a las redes: compatibilidades históricas entre tecnologías, cuerpo y subjetividades”. DS en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO virtual.
- Víñao Frago, Antonio. (2007). “Las innovaciones surgen donde el control es más débil” En: El monitor, N° 20; Ministerio de Educación argentina.
- Zelmanovich, Perla. (2003). “Contra el desamparo”, en: Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en tiempo de crisis. FCE, Bs.As.
- Zelmanovich, Selva. (2013) “Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos.”.D.S. en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires, FLACSO virtual.
- Ziegler, Adriana. (2008) “Los docentes y la política curricular argentina en los años 90”. En: Cuadernos de Pesquisa; v 38, n 134, p. 393 -411

Mostrar la palabra.

Poesía en ámbito, Intervenciones poéticas y Muestras de Autor

María Teresa Corbera

Contacto: mar_i_te3o@yahoo.com.ar

Neuquén, Argentina

Resumen

Esta experiencia llamada “*Mostrar la palabra*” empezó en el año 1991 en el colegio María Auxiliadora de Neuquén y actualmente se realiza también en el colegio Don Bosco de la misma ciudad.

La *poesía en ámbito* está pensada para realizarse en 3er año como una experiencia cerrada (sólo para el curso donde se realiza) y significa un primer momento de encuentro con el género lírico.

Una *Intervención poética* es la plasmación de poesías (en formatos teatrales, performáticos o de video) que un grupo de alumnos de 4to o 5to año hacen en un aula interrumpiendo el desarrollo de la clase y dejando “pequeños rastros” en cada uno de los espectadores y en el aula misma.

Las *Muestras de Autor* son la lectura que un alumno o un grupo de 5to año hacen de la totalidad de la obra de un autor argentino o latinoamericano (S. XX-XXI) y es la plasmación de esta lectura personal o grupal en un texto espectacular.

Estas experiencias nacen de la búsqueda para encontrar caminos que acerquen a los alumnos a la literatura y al arte. Siempre me acompañan las palabras de Borges: “he enseñado a mis estudiantes

a que quieran la literatura, a que vean en la literatura una forma de felicidad” (Borges, 1980).

Palabras claves: mostrar, palabra, intervención, poesía, autor

Mostrar la palabra

“He sido profesor de literatura inglesa en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires y he tratado de prescindir en lo posible de la historia de la literatura. Cuando mis estudiantes me pedían bibliografía yo les decía: ‘no importa la bibliografía, al fin de todo Shakespeare no supo nada de bibliografía shekespiriana’. Johnson no pudo prever los libros que se escribirían sobre él. ‘¿Por qué no estudian directamente los textos? Si estos textos no les agradan, déjenlos, ya que la idea de la lectura obligatoria es una idea absurda: tanto valdría hablar de felicidad obligatoria. Creo que la poesía es algo que se siente, y si ustedes no sienten la poesía, si no tienen sentimiento de belleza, si un relato no los lleva al deseo de saber qué ocurrió después, el autor no ha escrito para ustedes. Déjelo de lado, que la literatura es bastante rica para ofrecerles algún autor digno de su atención, o indigno hoy de su atención y que leerán mañana’

Así he enseñado, ateniéndome al hecho estético, que no requiere ser definido. El hecho estético es algo tan evidente, tan inmediato, tan indefinible como el amor, el sabor de la fruta, el agua. Sentimos la poesía como sentimos la cercanía de una mujer, o como sentimos una montaña o una bahía. Si la sentimos inmediatamente ¿a qué diluirla en otras palabras, que sin duda serán más débiles que nuestros sentimientos?

Hay personas que sienten escasamente la poesía, generalmente se dedican a enseñarla. Yo creo sentir la poesía y creo no haberla enseñado, no he enseñado el amor de tal texto, de tal otro: he enseñado a mis estudiantes a que quieran la literatura, a que vean en la literatura una forma de felicidad.

Jorge Luis Borges, 1980

Si bien en sus orígenes esta forma de trabajo nació de la urgencia, a esta pronto se le sumaron la curiosidad, la sorpresa, la búsqueda, las pruebas, la investigación y los encuentros. De la urgencia nacieron las *Muestras de Autor*, del encuentro con la profesora Mara Adrover las *Poesía en ámbito* y de la mano de la investigación y los cruces con otras disciplinas, las *Intervenciones poéticas*. A continuación relataré la historia de las mismas según fueron aconteciendo en el tiempo para dar a conocer la génesis de cada una advirtiendo sus relaciones y préstamos.

El objetivo central de *Mostrar la palabra* es volver “texto espectacular” cualquier texto (independientemente de su género) que despierte en los alumnos el hecho estético produciendo en ellos el deseo de plasmarlo en imágenes cuasi teatrales, cuasi performáticas.

Dice Jorge Dubatti en la introducción a “Micropoéticas I” que “un texto dramático no es sólo aquella pieza teatral que posee autonomía literaria y fue compuesta por un autor sino todo texto dotado de virtualidad escénica o que, en un proceso de escenificación, ha sido atravesado por las matrices constitutivas de la teatralidad (considerado esta última como resultado de la imbricación de tres acontecimientos: el convivial, el lingüístico poético y el expectorial)”. En septiembre de

1991, yo no sabía nada de todo esto y me llamaron para cubrir tres horas cátedras de Literatura argentina e hispanoamericana en el Colegio María Auxiliadora. Comencé e inmediatamente supe que las alumnas habían decidido no hacer nada más en la asignatura. No era un curso agresivo pero sí desinteresado “No hagamos nada...” (Sic)

Los propósitos de *Mostrar la palabra* han sido y son lograr lo que Borges creyó alcanzar como docente y también encontrar y transitar nuevos caminos que acerquen a los alumnos a la literatura y el arte en general. Por eso, ante el panorama de un curso apático, me presenté con libros de diferentes autores y solo les pedí que escucharan mi lectura. Hice una selección de mis autores favoritos y leí, leí con apasionamiento y emoción esos textos que me apasionan y me emocionan. Luego, los dejé en una mesa y les pedí que se organizaran en grupos y eligieran a quién seguir leyendo. En las clases posteriores, los grupos fueron mutando y yo me acercaba a cada uno interviniendo, opinando sobre sus interpretaciones, marcando estrategias de escritura, escuchando lo que leían y de qué manera lo hacían.

Pasado un mes, las alumnas comenzaron a preguntarme cómo las iba a evaluar, de dónde saldría la nota que daría fin a su año escolar. Yo había notado una especie de competencia entre los grupos, una especie de desdén por los otros autores que habían descartado y les propuse que finalizáramos el año mostrando cada grupo a su autor, que fuera como un regalo para sus compañeras, que dijeran los textos de manera que estos pudieran transmitir lo que les habían producido.

De esa primera experiencia cerrada, solo para el curso, recuerdo dos que me impactaron profundamente: la de Cortázar y la de Pizarnik.

La primera fue realizada por un grupo numeroso (aclaro que habían leído todo Cortázar) y nos pidieron que nos ubicáramos en el salón de usos múltiples del colegio. Este salón estaba tenuemente iluminado y esperábamos en silencio. De pronto, irrumpió el grupo casi gritando fragmentos de diferentes obras del autor. La sorpresa fue inmediata, las risas se sucedían, el grupo, en aparente desorden, bailaba la palabras, por turnos o superponiéndose: “toco tu boca...la verdadera cara de los ángeles... te quiero país tirado más abajo del mar”. Luego las volvían a decir individualmente y mientras tanto otras iban pegando en una gran tela blanca frases, dibujos. Todo concluyó cuando quedó una especie de collage gigante iluminado y luego la oscuridad.

La presentación de Alejandra Pizarnik fue lo opuesto. Una sola alumna en el mismo salón a oscuras, con una vela que apenas la iluminaba, un hielo en una mano y un pastito seco en la otra, fue recitando uno tras otro los poemas que a ella más la habían conmovido: “Alejandra Alejandra/debajo estoy yo/Alejandra...He dado el salto de mí al alba/ he dejado mi cuerpo junto a la luz...” El hielo se derretía y luego apagó la vela...

El colegio era pequeño (sólo una división por curso) y la difusión de lo sucedido fue inmediata. Al año siguiente, las nuevas alumnas de quinto año me pidieron repetir la experiencia pero esta vez querían que las vieran las alumnas de cuarto. Así llegamos a la actualidad. Las muestras de autor son vistas por casi todo el colegio en la semana de las artes. Se ha convertido en una de las formas de la despedida, en el regalo que se hacen los alumnos y nos hacen cuando finalizan la secundaria. Vienen padres, hermanos, novios, abuelos a ver este trabajo final, incluso alumnos de otros colegios, nota

de por medio, trabajaron voluntariamente en ellas (sobre todo cuando el colegio era sólo de mujeres). Logramos en esa semana dos días de suspensión de clases para organizar el colegio en función de estas muestras, más las de plástica y música. Quizás lo más difícil es organizar el cronograma de esos días.

El aula de música, la biblioteca, un pasillo, un aula son tomados por cada grupo y ambientado para mostrar su trabajo final. Cada lugar acepta un determinado número de espectadores y estos varían de treinta a cien. Las muestras se suceden simultáneamente y es común escuchar: “Con Fontanarrosa me reí muchísimo”, “¿Viste a Oestherheld? Me dijeron que le faltó más efectos especiales”, “a mí Mastretta me encanta, la voy a hacer cuando me toque”. En estos años se han homenajeado, además de los ya mencionados, a Denevi, Sábato, Vargas Llosa, Soriano, Cabal, Booz, Neruda, Girondo, Dolina, Puig, Arlt, Allende, Walsh, Rulfo, Benedetti, Aguinis, Esquivel, Galeano y Borges. Ya podemos comparar las diferentes muestras –lecturas sobre un mismo autor. Tenemos una historia común que se va enriqueciendo de año en año, pero esto no sería posible sin la colaboración de todos los docentes y no docentes del colegio, sin el tiempo extra que nos brindan además de sugerencias, préstamo de libros, vestuarios, muebles...

A partir del segundo cuatrimestre, los alumnos de quinto comienzan a conformar “oficialmente” los grupos (en muchos casos ya los habían formado y ya habían empezado a leer e investigar). Una vez hecha la elección, cada grupo se reúne conmigo. Les indico las obras que a mi criterio son ineludibles (más allá de que luego las tomen o no), se determina un reparto de la bibliografía y la fecha para un nuevo encuentro. En éste se comentan las lecturas realiza-

das, se analizan las imágenes que generan y se comienzan a seleccionar los fragmentos que luego conformarán el guión, la única condición es que la palabra del autor no puede ser cambiada, se puede fragmentar pero no modificar. Es en estos encuentros en los que puedo observar y evaluar el recorrido individual de cada alumno dentro del trabajo grupal. Es interesante observar como los grupos trabajan con mayor o menor independencia. He visto grupos que casi no han permitido mi intervención y otros que requirieron muchísimo apoyo.

En algunas muestras aparecen narradores o guías de un recorrido que se propone, a veces es un personaje, a veces el mismo autor, a veces un otro que nos lleva a espiar ese mundo y las palabras que dice provienen de la búsqueda que los chicos hacen de entrevistas, revistas o estudios críticos. Otras muestras son momentos sutilmente enlazados por la luz, el sonido o las palabras. En cada uno de estos encuentros se va buscando el lugar del colegio que los albergará, el ámbito donde las palabras del autor serán dichas y escuchadas.

Con el paso de los años fui aprendiendo que todo trabajo debe tener una gradualidad, debe ir sistematizándose y debe permitirse mutar. Para elegir un autor debe existir una costumbre, un hábito en esto de las “elecciones”. De a poco se fueron agregando en los corpus de lectura las “lecturas optativas” y hoy existen desde séptimo grado.

Relacionado con las elecciones y las búsquedas, en 1995, ya con algo más de experiencia, con Mara Adrover dimos forma a la *Poesía en ámbito* para los terceros años. Llamamos así a la experiencia que consiste en mostrar un poema de una manera poco convencional y encontrarle un espacio o un lugar dentro del colegio para hacerlo. Ya había observado

que en las muestras de autor era muy importante la elección del lugar en el que ocurrirían estas y también cómo se repetía el transformar los poemas en pequeños coros en los que la palabra se repartía para decirse en forma grupal, en díadas o tríadas.

La fragilidad de la poesía y la fragilidad de los chicos en esta etapa son un cóctel irresistible que refleja la belleza. La fragilidad y la timidez que, por ejemplo, hacen decir un poema en la oscuridad de la enfermería del colegio solo iluminados alternativamente los discentes por linternas colocadas en el mentón como hacíamos cuando éramos niños para dar miedo. En este contexto, la poesía de Juarroz no provoca miedo, es emoción lo que se instala en el espectador: “Entre tu nombre y el mío hay un labio que ha dejado de nombrar”. La escalera de un pasillo tomada por seis alumnas para decir “Espantapájaros” de Gironde, un lánguido banco en un rincón del jardín desde donde se recita un poema de Rubén Darío, o los rosales por donde pasean parejas diciendo las rimas de Gustavo Adolfo Bécquer.

Poesía en ámbito es el primer momento de *Mostrar la palabra* es por esto que la experiencia sólo se presenta a los compañeros. Se empieza leyendo poemas, buscando autores, leyendo en voz alta. Se trabaja en penumbras para poder escucharse más, se recorre el colegio mientras se memoriza la poesía elegida buscando el rincón, el objeto, el lugar que genera ese ámbito que se busca. Se suman acciones mínimas, se modulan las formas del decir (no es lo mismo gritar que susurrar) y luego se presenta.

En el año 2000 las *Intervenciones poéticas* (para los 4tos años) aparecen como el eslabón que unió las dos experiencias anteriormente analizadas. Esta denominación surge de la combinación del término intervención, propia de la arquitectura y de la plástica y de

una aseveración de Borges en su conferencia sobre *La divina Comedia* recopilada en el libro *Siete noches*. Allí dice “un verso bueno no permite que se lo lea en voz baja o en silencio. Si podemos hacerlo, no es un verso válido: el verso exige la pronunciación. El verso siempre recuerda que fue un arte oral antes de ser un arte escrito, recuerda que fue canto” (Borges, 1980).

Una *intervención poética* es la plasmación de la lectura y recitación de una poesía en formatos casi teatrales y performáticos o de video que un grupo hace en un aula, interrumpiendo el desarrollo de una clase (previo consentimiento del profesor a cargo) y que deja pequeños rastros en cada uno de los alumnos-espectadores y en el aula misma.

Para analizar esta experiencia no narraré cómo se desarrolló y desarrolla con mucha aceptación en el colegio en el que también se generaron las otras dos sino que contaré cómo trasladé la misma a otro establecimiento permitiéndome descubrir la factibilidad de su realización.

En el año 2005, me ofrecieron doce horas de literatura en el colegio Don Bosco. Eran cuatro quintos años cada uno con una orientación diferente: Medios y comunicación social, Ciencias naturales y exactas, Ciencias económico contables y Ciencias sociales.

Esta nueva etapa en un colegio grande, con cuatro divisiones por año, cada uno con una población promedio de treinta y cinco alumnos, sin una “historia” dentro del colegio en la que respaldarme, no fue fácil. No tenía el conocimiento de los alumnos ya que no había estado con ellos ni en tercero ni en cuarto año y no sabía qué lugar o interés despierta o tiene la literatura para un alumno de 17 ó 18 años que ha elegido, por ejemplo, la orientación económico-contable. ¿Qué leían estos chicos? ¿Cómo leían? ¿Leían? ¿Tratar de hacer las *Muestras de autor*? Eran demasiados cursos. ¿Poesía en ámbito?

No es lo mismo tercero que quinto año. A los quintos les gusta hacerse sentir y para eso nada mejor que las *Intervenciones poéticas*.

La poesía genera resistencia en los alumnos y pensarse diciéndola delante de otros alumnos, de otros cursos, les genera pánico ¿cómo lograr que lo hagan y que al mismo tiempo lo disfruten? Un día, luego de saludarlos y solicitarles que ordenaran el aula con los bancos en U, pedí que cerraran los postigos y apagaran las luces, prendí un sahumero y una vela. Luego puse la vela en el centro del aula y me senté frente a ella en el piso. Abrí un libro, mientras hacía esto hubo susurros, comentarios en voz alta, muchas risas y los alumnos se sentaron a mi alrededor. Tomé un instrumento de meditación hindú de percusión y lo toqué. Más risas. Esperé que se calmaran y comencé a leer “Que los ruidos te perforen los dientes, como una lima de dentista”. Leí el texto de Girondo haciendo pausas para tocar el instrumento hasta que terminé y apagué la vela. Luego me levanté, prendí las luces y comenzamos a hablar. ¿Qué vieron? ¿Qué decía el texto? ¿Por qué hicieron silencio sin necesidad de pedirlo? Entendieron el mecanismo, entendieron cómo con muy pocos elementos se puede crear un ámbito otro dentro del aula.

A continuación entregué, por grupos de no más de cinco alumnos, una serie de poemas de diferentes autores latinoamericanos y argentinos del siglo XX y contemporáneos. Se pusieron a leer poesía en voz alta, a leer buscando esa poesía que les hablara, que les dijera algo, que les diera pistas para poder decirla de otra forma.

Es así que para la semana de las artes se concretó la experiencia. El hecho de decir en una semipenumbra ayudó a los alumnos a no sentirse tan expuestos y, como siempre, superaron las expectativas ya que se caracterizaron, se maquillaron, se disfrazaron para poder decir y lo hi-

cieron. En los ensayos una alumna dijo “yo lo que veo es que todos tenemos una papa en la boca” (sic) Todos corregían, opinaban, dirigían, daban ideas. En cada grupo algunos decían, otros hacían los regalos para los espectadores, iluminaban, ponían música.

Se realizó un sorteo con la presencia de representantes de cada quinto y así a cada grupo le tocó un curso (de 1ero a 4to) y una hora y día para hacer su intervención. Fueron casi 150 alumnos que distribuidos en grupos intervinieron todos los cursos del colegio en dos días. Cada veinte minutos, un grupo entraba en un curso, previo conocimiento del profesor que tenían en ese momento. Mientras oscurecían y preparaban el aula yo presenté cada una de las intervenciones. El curso podía estar en matemáticas o geografía y, a lo sumo, en diez minutos, había ocurrido el milagro. Se “mostraba” el poema y luego se le daba a cada alumno espectador un pequeño recuerdo o souvenir en el que habían escrito algunos versos o todo el poema que habían mostrado, el nombre del autor, lugar y fechas. El grupo ordenaba la clase y por último colgaba en alguna de las paredes del aula “Aquí estuvo Juan Gelman”, por ejemplo, y el poema completo o algunos versos del mismo. El aula quedaba así intervenida.

Se realizaron dieciséis intervenciones poéticas y estuvieron presentes entre otros, Juarroz, Gelman, Pizarnik, Cortázar, Villariño, Benedetti y Gironde (estos últimos fueron varias veces elegidos).

Ahora voy a contar algunas de las formas que tomó este “Mostrar la palabra” a lo largo de estos años ya que mencioné que en las “Muestras de autor” hay autores que se repitieron tal es el caso de Alejandra Pizarnik y ya relaté cómo fue la primera muestra sobre ella. La segunda Alejandra se instaló en el aula de música que tiene un gran espejo en una de sus paredes. Esta Alejandra era sumamen-

te frágil, había muñecas de porcelana, cajitas de música, pétalos y ramos mustios de flores secas. Habitaban la escena tres Alejandras vestidas de blanco y sentadas sobre una tela roja. Ellas decían sus poemas mientras encendían una vela o daban cuerda a una cajita de música o arrojaban una muñeca. Otro personaje, también de rojo, la muerte, las rondaba y susurraba fragmentos de otros poemas. El final se daba con el apagarse simultáneo de las tres velas de la escena y la inmovilidad de las tres Alejandras. La muerte, susurrando un último texto, dejaba la escena.

En la última Alejandra, que bauticé “dark”, cuatro Alejandras de negro, con ojos y labios maquillados del mismo color circulaban por un espacio (el aula de quinto año) totalmente recubierto de blanco y absolutamente despojado. El público se sobresaltaba por los ruidos anteriores al texto “golpes en la tumba” *leit motiv* de la muestra. Estas Alejandras desgarraban el aire con sus textos. El final presentaba a una Alejandra crucificada en un ángulo de la escena.

Girondo y Cortázar han sido constantemente elegidos y hubo grupos que nos hicieron entrar por la ventana del lugar elegido para la muestra o romper un papel que obturaba la entrada como signo de que a ese autor se le “llegaba” de otra forma. Con Girondo nos mojaron: “llorar, llorar a gritos” y algunos integrantes del grupo, desde atrás, con unos rociadores dirigidos al techo, hacían caer agua en la cabeza de los espectadores.

El eternauta nos contó su historia que sucedía paralelamente en un tinglado con títeres planos y sombras. En el 2000 asistimos a la fiesta de cumpleaños que le organizaron sus personajes a Roberto Arlt en el año del centenario de su nacimiento. Walsh instaló la violencia en un ámbito poco convencional, el final de uno de los pasi-

llos del colegio que está ocupado por los baños. Los espectadores eran llevados a dos de las aulas más cercanas a estos por militares que los movían como en las redadas policiales de aquellos años. Me quedo con la última imagen de la vieja máquina de escribir sola entre los dos baños, con una flor encima y las palabras en off que leen la “Carta abierta a la junta militar”.

Uno de los hallazgos más notables de la *Poesía en ámbito* es la fusión que han hecho, en varias oportunidades, con la música. Tres chicas y un muchacho diciendo un poema de Bécquer “yo soy ardiente, yo soy morena” con ritmo de rap. Imperdible.

Quizás la experiencia más sorprendente fue una *intervención poética* que hicieron con “Exvoto” de Gironde. Cuatro alumnas con el uniforme del colegio Don Bosco, grandes moños de papel crepe rojo y maquilladas con las bocas en forma de corazón iban diciendo el poema y realizando una pequeña coreografía en el frente del aula. Por ejemplo, iban tomadas de la mano, luego de la cintura, recitaban juntas, luego se dividían los versos: “las chicas de flores” lo decían todas juntas, “tienen los ojos dulces como las almendras azucaradas de la confitería del molino” lo decía una que se retorció la pollera mientras las otras pestañeaban exageradamente, “de miedo a que el sexo se les caiga en la vereda” y a una se le caía un osito de peluche que llevaba en la mano. Lo interesante es que todo el texto fue dicho con acento de telenovela venezolana. Cruces de géneros, hibridaciones, multiplicidad de signos, multiplicidad de lecturas.

“Álbum con fotos” de Julio Cortázar fue realizada en video y musicalizada también. “Corazón coraza” de Mario Benedetti fue dicha por una pareja de alumnos, cada uno en una esquina opuesta del aula. Sentados ante una mesa con velador, papel y lapicera. Simplemente prendían y

apagaban los veladores en el momento en el que decían los versos haciendo como que escribían alternadamente una carta.

Quiero agregar que en *Mostrar la palabra* se necesita que los alumnos la digan; hay quienes no tienen problemas para exponerse en el decir y otros que eligen, en cambio, hacer la escenografía o ambientación, musicalizar, darle forma final al guión, hacer la dirección general o filmar en el caso de tener un formato de video. Es decir, *Mostrar la palabra* se hace en grupos de dos a diez alumnos. Darle voz y cuerpo a esa palabra, exponerse, no es obligatorio.

En *Mostrar la palabra* las estrategias son copiadas, mejoradas o mutadas. Tal es así que una querida colega, la profesora Silvia Mellado recreó las *intervenciones*, las modeló a su manera y con sus alumnos hacían “atentados poéticos”, ella es una gran poeta.

Con el propósito de trasladar esta experiencia y elaborar también los lineamientos curriculares para el área estético expresiva, desde el año pasado comencé a trabajar con profesores de música, plástica y teatro del Colegio Adolfo Fernández.

Había una necesidad. Hasta el año pasado durante la Semana de las Artes el colegio recibía a diversos productores de arte, artistas, talleristas y profesores pero el año pasado la profesora Cristina Gatica llevó las *Intervenciones poéticas* y el hecho de ser también productores de arte tuvo muy buena aceptación.

Se comenzó a trabajar sobre cómo darle forma a *Mostrar la palabra*, en cómo proyectarla para todos los años y de qué manera realizarlo. Es así que en primer año se trabajarán *la poesía coral y el manejo de la luz*, en segundo *la poesía en ámbito*, en tercero *las intervenciones poéticas*, en cuarto *las muestras de género o temáticas* y en quinto *las muestras de autor*.

Es decir, se agregaron las propuestas para primer año: casi una lectura de textos con experiencias lumínicas (se puede trabajar con los profesores de plástica y también se pueden hacer experiencias sonoras con los docentes de música) y las muestras de género o temáticas donde hay un corpus de textos de autores diversos que comparten una u otra característica.

La última experiencia con *Mostrar la palabra* aconteció en los días 27, 28 y 29 de agosto cuando se realizaron las V Jornadas de Literatura y Escuela en la ciudad de Neuquén y con la profesora Amelia Bustos Fernández organizamos un curso-taller en el que mostramos la palabra de Cortázar. Ella analizó “Blow up” y “Las babas del diablo”, hace años dictamos talleres sobre Cine y Literatura, y juntas preparamos el taller de *Mostrar la palabra*.

A pesar de que para cualquiera de estas experiencias es necesario un trabajo con la memoria que garantice otros matices expresivos, tres horas no eran suficientes para un trabajo con la memoria así que hicimos una especie de “receta” para cada uno de los textos. Instructivos (como a los que era tan afecto Cortázar) para *Mostrar* estos textos, para que apareciera su palabra.

Por ejemplo, “Escrito por gallina una” leído como un manifiesto, en una radio, por tres gallinas, intercalando su decir con cacareos diversos o “Elecciones insólitas” como un juicio oral, con un juez, un abogado defensor, un fiscal, el reo y un escribiente.

Cuando cada grupo mostró su texto, entre muestra y muestra dos de las participantes fueron leyendo fragmentos de la biografía de Cortázar según César Aira y párrafos de diferentes obras o apreciaciones, puntos de vista del autor sobre diferentes temas. Fue muy hermoso ya que todo fluyó y creo que se logró visualizar cómo

es esta experiencia que sucedió y seguirá sucediendo y mejorando y modificándose gracias a mis alumnos, a mis colegas, mi familia, mis amigos artistas y a mis maestros, los que están a mi lado y los que me acompañan desde sus libros.

Bibliografía

Borges, Jorge Luis (1980). *Siete noches*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Dubatti, Jorge (2002). *Micropoética, el nuevo teatro de Buenos Aires en la posdicadura*. Ensayo. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.

(1999) *El teatro laberinto* Buenos Aires, Ed. Atuel.

El abordaje didáctico del género borrador en las consignas de invención

Lucinda Díaz

lucinda@arnet.com.ar

Luisa Checa

l.checa@hotmail.com

Universidad Nacional de Jujuy

San Salvador de Jujuy-Argentina

Resumen

La escritura se configura en estructuras distintas de género; su práctica imbrica un conjunto de procesos que resuelven una serie de acciones en relación con el saber. De esas acciones rescatamos la que tiene que ver con la escritura de un texto escolar que provoca operaciones metacognitivas: selección, revisión, reescritura. Atendemos a un escrito provisorio llamado *borrador* que permite hacer modificaciones y reflexiones sobre lo elaborado. Nuestra perspectiva de estudio se enfoca en el texto llamado consigna escolar de los manuales escolares para EGB en el contexto de las transformaciones curriculares desde 1995 hasta el 2010. Intentamos en este trabajo una primera aproximación diacrónica al tratamiento didáctico del género borrador en las consignas denominadas *de invención*, microtexto basado en la estrategia de resolución de problemas.

Desde el Análisis Crítico del Discurso se intenta una primera aproximación al estudio del tema a partir de un corpus de 100 consignas de manuales escolares pertenecientes al área de Lengua y literatura con mayor circulación entre los docentes de las escuelas medias de la provincia de Jujuy (Argentina), cuyos datos se obtie-

nen a partir de la aplicación de encuestas semiestructuradas. En un primer momento de la investigación se caracteriza el borrador como género con los aportes de la Crítica Genética, la Historia, teorías sobre el género; luego se reflexiona, desde la psicología cognitiva y los estudios culturales, sobre el abordaje didáctico de este género en la enseñanza de la escritura creativa.

Palabras claves: consigna de invención, género, borrador, reescritura, abordaje didáctico

Introducción

En este trabajo pretendemos reflexionar sobre el género *borrador* producido en el marco de consignas escritas de los manuales escolares. Para una ubicación del género recurrimos a la diacronía del término borrador, a planteamientos teóricos del borrador en la crítica literaria y luego al tratamiento didáctico del género mediante el análisis de consignas denominadas de invención, microtexto basado en la estrategia de resolución de problemas en el que se articulan saberes de diferentes disciplinas o campos de conocimiento.

Desde el Análisis Crítico del Discurso se intenta una primera aproximación al estudio del tema borrador a partir de un corpus de 100 consignas, en las que figura la categoría borrador, de manuales escolares pertenecientes al área de Lengua y literatura con mayor circulación entre los docentes de las escuelas medias de la provincia de Jujuy (Argentina).

En un primer momento de la investigación se caracteriza el borrador -con una breve referencia a su historia- como género con los

aportes de la Crítica Genética, de teorías sobre el género desarrolladas por Mijail Bajktin, Gerard Genette, Patrick Charaudeau; de aportes de la psicología cognitiva (Flower; Hayes, Scarmadalia y Bereiter); de los estudios culturales (Chartier, Petrucci) y del enfoque didáctico socio-interaccionista (Bronckart) de la enseñanza de la escritura a partir de géneros discursivos.

La presencia del borrador en la historia de la escritura

Armando Petrucci (1999) indica que en la antigüedad tardía o alto Medievo (Siglos XI a XV) ya existía la práctica de escritura alrededor del borrador que marca el comienzo de otra manera de concebir la relación del autor, productor del texto, con su propia escritura. Se piensa que las tabillas enceradas cumplían la función de soporte de los borradores, como aparece citado en la novela de Cervantes *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha*:

Verdad dices-dijo don Quijote-, y así, no adivino no doy en lo que esto pueda ser. Mas espérate: veremos si en este librito de memoria ⁵hay alguna cosa escrita por donde podamos rastrear y venir en conocimiento de lo que deseamos.

Abrióle y lo que primero halló en él escrito, como en borrador, aunque de muy buena letra, fue un soneto, que, leyéndole alto,

⁵ **Libro de memoria** El librito que se suele traer en la faltriquera, cuyas hojas están embetunadas y en blanco, y en él se incluye una pluma de metal en cuya punta se inxiere un pedazo agudo de piedra lápiz, con la cual se anota en el librito todo aquello que no se quiere fiar a la fragilidad de la memoria: y se borra después para que vuelvan a servir las hojas que también se suelen hacer de marfil. (Diccionario de Autoridades).

porque Sancho también lo oyese, vio que decía de esta manera. (Cervantes Saavedra, cap. 23, 186).

Esta escritura incipiente de textos propios mantenía un vínculo con el dictado oral del texto donde el autor disponía de un ayudante que copiaba lo que una voz y una memoria le dictaba o bien el autor se autodictaba oralmente el texto (códices), según Petrucci (1999, 77), caracterizado *por sucesivas intervenciones correctivas o adicionales de mano del autor*. Intervenciones que son fundacionales del borrador considerado como un *texto progresivo*, es decir, *un texto destinado a ser reelaborado y enriquecido por el autor en fases sucesivas de escritura, todas por su propia mano*. (Petrucci, 78). El autor introduce en su texto raspaduras hechas con el dedo, tachaduras, añadidos alineados o encuadrados de tamaño diminuto, puestos en los márgenes o en superposición con el interlineado. Esta práctica marca no solo una nueva práctica escrituraria sino una nueva forma de intelectualidad o construcción del conocimiento.

La consideración del borrador en la crítica literaria

Dos enfoques críticos del ámbito de la literatura nos parecen esenciales en la consideración del borrador como género discursivo: la teoría sobre la hipertextualidad propuesta por Gerard Genette y los aportes de la crítica genética desde la perspectiva de Éliida Lois. Gerard Genette en *Palimpsestos* señala la hipertextualidad como un tipo de la transtextualidad, definida *como todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos* (Genette, 1986, 10). Dentro

de esta práctica hipertextual, propia del discurso poético, el lingüista considera el borrador como el hipotexto:

En la época clásica, en la que algunos versificaban por necesidad genérica (epopeya, tragedia) más que por vocación poética, se debía a veces (a menudo) redactar primero en prosa y auto-verificarse después; pero se eliminaba el infamante borrador, y así nos hemos quedado sin el hipotexto prosaico. (Genette; 270).

También lo denomina *auto-hipotexto*, cuando hay coincidencia entre el autor del borrador y del texto definitivo. La hipertextualidad, expresa este autor, genera diversos procedimientos de *transformación seria o transposición* relacionadas con el aumento o la reducción de material textual y discursivo, que afectan al hipotexto en su longitud, su estructura, su estilo y su contenido. En el caso del borrador esta operación se asocia con el trabajo de corrección y/o revisión. Con esto, Genette (*Ibid.*) marca la relación compleja, ambigua de la relación entre la lectura y la escritura como *el alma misma de la actividad hipertextual*.

La crítica literaria y artística orientada al estudio de la génesis del texto, denominada crítica genética, aborda el género borrador como pre-texto, parte del material redaccional en el que *la escritura se exhibe como un conjunto de procesos recursivos en los que escritura y lectura entablan un juego dialéctico[...] donde escritura es sinónimo de reescritura*. (Lois, 2001, 4). El abordaje de este género supone la indagación del proceso de escritura, no el producto, como un campo de tensiones discursivas influenciado por el entorno socio-histórico y cultural en el cual acontece la práctica escritural en una dinámica temporal estructurada en fases

sucesivas, representada en borradores o versiones del texto final visto como *una alternativa que ha tomado su devenir escritural*. (Lois, *op. cit.* p. 18). Esta perspectiva teórica define el borrador literario como *un espacio complejo en el que el orden y el caos no son dos opuestos sino dos componentes de un todo*; constituye la alteridad del texto y es *el testimonio de la memoria del proceso textual*. (*Ibid.*).

Delimitación del concepto género

La categoría género presenta conceptualizaciones desde diversas perspectivas teóricas socio-comunicativas (P. Charaudeau), socio-interactivas (J. P. Bronckart), estéticas (M. Bajktín), sistémico-funcional (M. Halliday), entre otras. En un intento de caracterizar este concepto sin pretensión de exhaustividad, consideraremos las coincidencias entre todas estas posturas, con especial énfasis en la postura socio-comunicativa. Así, sostenemos que:

- El género es una categoría conceptual, construida por un procedimiento inductivo propia del análisis del discurso que refiere una práctica social del lenguaje/de los lenguajes situada espacial y temporalmente, lo que marca su evolución, modificación o adaptación según diferencias culturales, e inscrita en campos sociales o ámbitos *que determinan de antemano la identidad de los actores que se encuentran en él, los roles que deben cumplir [...]* (Charadeau, 2012, 22- 29).

- El ámbito instaura y regula discursivamente los intercambios comunicativos de los participantes de esas prácticas que poseen una doble naturaleza una individual y otra social, por esta razón el género se constituye en un fenómeno psico-social en el que se distinguen varios espacios de intercambio: un ámbito social, *un lugar de la situación global de la comunicación* donde se definen los ro-

les, los objetivos discursivos y el tema de intercambio alrededor de un dispositivo conceptual y *un lugar de la situación específica de la comunicación* que materializa, sitúa, configura y tipologiza o tipifica la situación global, es el lugar donde se construye el texto o sugénero. (Charadeau, 30-33).

Estas dos últimas instancias o lugares enunciativos que podrían denominarse de la enunciación, definen el problema retórico-discursivo de una práctica alrededor del lenguaje: quiénes son los participantes (identidad); cuáles son sus roles (ethos, pathos, posición en la enunciación); qué dicen (temas); cómo lo dicen (modalidad discursiva, composición textual); con qué finalidad (objetivo predominante) y a través de qué recursos semióticos (signos verbales, orales, escritos, soportes).

De ahí es que consideremos el género como el resultado de la combinatoria o entrecruzamiento entre estos tres espacios que no son estables, dado que varían, cambian, se rejerarquizan en función del contrato comunicacional que los funda o recrea.

El borrador como género

El borrador puede pertenecer a diferentes ámbitos o campos de conocimiento en el que el sujeto escritor inscribe su primera huella en un soporte con un propósito comunicativo: textualizar el primer germen de una idea con la finalidad de retroalimentarla a partir de lecturas, revisiones y reescrituras. Sin embargo, el borrador pertenece a un ámbito que le es propio, el de la escritura, también considerada un campo de conocimiento transdisciplinario, porque el estudio de la escritura excede una disciplina en especial e interdisciplinario, por cuanto confluyen en la explicación de este objeto teo-

rías de diversas disciplinas. Dentro del campo de la escritura se puede formar otro subcampo o ámbito social de lo educativo, porque la escritura es un contenido de enseñanza inherente al ámbito de la lengua y la literatura si consideramos que el objeto de enseñanza es el género o las prácticas del lenguaje, y es transversal: cada disciplina o campo de conocimiento enseña los géneros que les son propios.

El ámbito de lo educativo de la enseñanza de la escritura, en la última década del siglo XX y, con mayor énfasis, en los inicios del siglo XXI, le otorga al género borrador una importancia pedagógica en el desarrollo de saberes alrededor de la práctica escritural que lo incorpora paulatinamente, con diferentes variantes, en la planificación de secuencias didácticas donde se llega a la edición de un texto luego de la reescritura de varios borradores. Esto se debe a los aportes que realizan las ciencias cognitivas, en especial, el modelo procedural (Flower y Hayes, 1996; Scarmadalia y Bereiter, 1985) y que señalan la revisión y el control de la progresión del texto como procedimientos del proceso de reescritura que se hace en los sucesivos borradores.

Los participantes de la situación comunicativa alrededor del borrador son enseñante-experto, sujeto institucionalizado o legitimado y receptor-lector destinatario de la escritura realizada por un aprendiz-inexperto, sujeto agente de la escritura que, desde la perspectiva de interaccionista, produce un *ejemplar de género* destinado a otro o unos otros que no es el enseñante ni su grupo de pares (Bronckart, 2005 citado por Florencia Miranda, 2012, 78). Este primer ejemplar, al que el enfoque procedural denomina borrador, es el resultado de varios procesos cognitivos asociados con el archi-

texto, es decir, al conjunto de materiales genéricos disponibles en la memoria a largo plazo del sujeto productor.

El tema del borrador en una instancia de enseñanza es la escritura asociada *al dominio de los géneros, en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social [...] (Bronckart-Dolz. 2007, 158, citado por Florencia Miranda 2012, 81)*. El foco está puesto en evaluar qué sabe el sujeto agente sobre la escritura de un determinado género y qué puede llegar a saber sobre él a partir de una secuencia de enseñanza que ponga en juego estrategias de metacognición que provoquen la necesidad de reescritura del borrador.

En este sentido, el género borrador se inscribe en el dispositivo comunicativo conceptual de la enseñanza, instancia a la que Patrick Charaudeau denomina *situación global de comunicación*, que puede materializarse en distintas situaciones específicas de comunicación que dan lugar a la existencia de subgéneros como la clase, el manual, la consigna de escritura, el guión didáctico, entre otros, en los que el borrador funciona como el pretexto de otro género.

Por esta razón, las características estructurales y discursivas de este género están condicionadas por la situación retórica de la que forma parte y de la situación comunicativa didáctica que visibiliza al borrador en tanto práctica social del ámbito de la enseñanza de la escritura. Pone en diálogo al autor productor con su texto y lo convierte en lector comentarista, revisor, evaluador y re-escritor a partir de otro que genera y orienta esta posibilidad. Como expresa Patrick Charaudeau (2012, 125) en el contrato didáctico se produce un juego de influencias de uno mismo, agente escritor en situación de inventar, sobre un otro, agente revisor, en situación de extrañamiento respecto a su propia creación o a la ajena.

El abordaje didáctico del borrador en las consignas de escritura

Las consignas de invención ⁶ que seleccionamos para este trabajo se ubican al final de cada capítulo del manual que desarrolla una trama, un tipo textual o un género discursivo. Se caracterizan por el planteo retórico de un problema de escritura que inaugura una situación de taller y desencadena una secuencia de microconsignas que acompañan su desarrollo a manera de un guion didáctico y, de este modo, simulan las sucesivas intervenciones del docente en la puesta en escena de una práctica desde la perspectiva del modelo procedural planteado por Flower y Hayes. Estas microconsignas promueven la escritura del género borrador con propósitos diferentes.

Así tenemos esta consigna que plantea un problema retórico referido a la escritura de un relato corto para ser presentado en el concurso del *Día Internacional del Libro*, en la que el sujeto de la enunciación orienta la planificación del texto con la generación de ideas posibles y luego solicita:

En un papel borrador, escribe un primer boceto o prueba de tu narración y perfila todos los aspectos mencionados hasta el momento (e. d. b. 7mo. Año, 1997, 129).

Observamos que al soporte de la escritura denomina *papel borrador* y al texto provisional *boceto o prueba* que es otro género que se asocia con el proceso de planificación de un texto, al que la crítica

⁶ Maite Alvarado caracteriza a este tipo de consignas con la capacidad de ver las cosas de una manera nueva, no convencional, que plantea un problema retórico que explora, de manera lúdica, el lenguaje. (2013, 63).

genética considera como parte de la architextualidad. Se marca la necesidad de una práctica escrituraria anterior a la versión definitiva que indica la puesta en texto de las ideas planificadas previamente con la ayuda de una voz enunciativa experta que ofrece datos sobre categorías del relato ficcional a manera de repaso de temas estudiados en el capítulo del manual.

Pone énfasis en la aplicación de un saber enseñado no en su reconstrucción. No se promueve la revisión ni la reescritura del texto *boceto* que permitiría la re conceptualización del proceso de escritura realizado y de los conocimientos disciplinares que esta actividad desencadena. Tampoco alienta la intervención del sujeto escritor en la resolución, a su manera, del problema, explorando al máximo la construcción de significado en torno a la ficción y al género. Desconoce los saberes del sujeto productor e impone su modo de construcción del relato. Promueve un modelo *aplicacionista* de la enseñanza.

En otra consigna usa el borrador como bosquejo *Escribimos historias fantásticas con suspenso [...] a partir de fotografías. [...]*

3. *Escribí un bosquejo de la historia que se te ocurrió.*

4. *Ubicá esa historia en un lugar que anticipe que algo fuera de lo común va a ocurrir.*

[...]

7. *Reescribí tu cuento partiendo del borrador inicial e incluyendo “los ingredientes” anteriores.*

Ahora sí: ¡A presentar a los demás tu historia! (Santillana, 7mo. 2002, 77).

La consigna de otro manual del año 2003, referida a la invención de cuento humorístico a partir de una anécdota, introduce una modificación al tratamiento didáctico del borrador:

[...] 3. Inventen, como lo hizo Macedonio Fernández, una situación en la que el humor se desprenda de la manera en que se relata. Sigán estos pasos:

- Hagan una lista con una serie de situaciones cotidianas y domésticas que tengan que ver con un accidente.

- Escriban la que tenga mayores posibilidades humorísticas y escriban un borrador.

Para reír con otros

4. Reúnanse en grupos e intercambien los borradores con sus compañeros. Hagan sugerencias a los demás y anoten distintas posibilidades para acentuar el efecto del humor en sus propios textos.

5. Reescriban el relato teniendo en cuenta las indicaciones de los compañeros. (Ed. SM, 9no año, 2003, 81).

Se observan en esta consigna tres instancias alrededor de la práctica del borrador: 1) la puesta en texto de lo planificado en función de un género específico, 2) el intercambio de comentarios o revisiones entre pares sobre las características de su textualización (en este caso solo se tiene en cuenta el efecto humorístico) y 3) la reescritura a partir de esos comentarios. El experto permanece ajeno a las situaciones de intercambio alrededor del borrador, solo da indicaciones sobre la acentuación del humor en el texto.

Este distanciamiento puede ser indicador de posturas diversas, algunas antagónicas entre sí: a- confianza en la capacidad de los estudiantes para detectar problemas textuales y discursivos; b- la

práctica de lectura del género borrador no requiere enseñarse, porque solo basta ejercerla para apropiarse de sus mecanismos discursivos; c- la intervención del docente en la revisión afecta de manera negativa la subjetividad del sujeto productor y d- la adhesión a una perspectiva teórica sobre la enseñanza de la revisión. Cualquiera de estas posiciones requiere de una reflexión crítica a la luz de sus alcances pedagógicos en la enseñanza de la escritura.

En la siguiente consigna de invención se solicita la escritura de un determinado subgénero o tipo textual *Escribimos un cuento policial* y se contempla la tarea de revisión individual:

5. *Ahora escribí la historia prestando mucha atención a que no haya hechos o elementos que se contradigan y a no dar información que evidencie fácilmente quién es el culpable (recordá que debe parecer un sospechoso más). Revisala y pasala en limpio.* (Santillana, 2005, 7mo año, 21).

El sujeto agente de la escritura es el que asume el rol de revisor quien debe prestar atención a una de las reglas del género: la construcción del personaje *victimario*. Se supone la presencia de un borrador sobre el que el autor del texto realiza la operación de revisión. Promueve poca actividad metacognitiva alrededor del borrador, la práctica escrituraria se reduce a la vivencia de una experiencia individual que pareciera resolverse sin inconvenientes.

Este tipo de situaciones impregnadas de individualismo tiene escaso impacto formativo porque tanto la revisión como la reescritura del borrador se piensan como naturales al sujeto, no como prácticas socioculturales. Pareciera plantearse como propósito di-

dáctico el sostenimiento de prácticas escriturarias alrededor del borrador que impliquen una apropiación, por parte de los sujetos productores, de todas las decisiones cognitivas que este proceso implica antes de su circulación social, como ocurre en la siguiente consigna de un manual que todavía desarrolla los CBC (contenidos básicos comunes) desde una perspectiva comunicativa y procesual de la enseñanza de la escritura, como lo sostiene en su introducción: *Ejercer la escritura (...), reconociéndola como un proceso también recursivo de planes, borradores y versiones, en cuyo transcurrir se toman decisiones y se establece un diálogo permanente con el potencial lector...* (Santillana, 2006, 3).

Sin embargo, cuando se textualiza la propuesta de escritura no aparece esta intención pedagógica porque el “potencial lector” no está definido en el planteo retórico, sino en la situación de clase que aparece implícita en la secuencia de micro consignas que habilita *Escribimos un cuento de terror*. Ninguna de las intervenciones del sujeto de la enunciación genera una reflexión acerca de la recursividad de la escritura, solo se limita a orientar la realización del proceso. La enseñanza opera de manera informativa en la que el borrador no cumple una función epistémica.

5. *Redacten un primer borrador del cuento. No olviden incluir descripciones (de ambientes y de personajes) que contribuyan a crear, gradualmente, una atmósfera inquietante.*
6. *Intercambien su borrador con el de sus otros compañeros; verifiquen si se comprende el desarrollo de la historia y, si no fuera así, propongan las modificaciones que crean necesarias. Controlen también la ortografía y la puntuación.* (Santillana, 2006, 54).

Se delega la revisión al grupo de pares, al que se le asigna el rol de lector y evaluador del texto provisional de unos otros con la finalidad de observar, como explica Paula Carlino (2008, 23), el *efecto retórico en el lector*. Esta investigadora promueve esta práctica en los diferentes niveles educativos para la formación de escritores. Considera que tiene implicancias pedagógicas importantes: disminuye la tensión a ser examinado, coloca en un rol activo a los estudiantes quienes asumen los comentarios como sugerencias, implica un primer acercamiento a la recepción de su texto, se percibe como un proceso necesario antes de la edición final del texto y una tarea en colaboración.

El borrador potencia, de este modo, sus efectos formativos cuando circula entre estos lectores. El docente no queda fuera de esta práctica, propicia el encuentro, genera la ocasión. Pero necesita también colocarse en lector de la experiencia para realizar las mediaciones que también él crea convenientes de acuerdo a la intencionalidad didáctica de la situación inicial de escritura para potenciar el componente epistémico del acto de escribir: leer el escrito con el objetivo de revisarlo y luego reescribirlo en función de la apropiación de nuevos aprendizajes que le permiten mejorarlo.

En otro manual del año 2007 se propone la escritura de un cuento de ciencia ficción a través de un juego de tarjetas que estructura la narración a través de la categoría de narrador, marco, conflicto y personajes:

3. Ahora, escriban el primer borrador. Incluyan los episodios según el orden de las secuencias que eligieron, incor-

poren tecnicismos y distintos modos de inclusión de las voces de los personajes.

4. Relean su texto, corrijanlo y pásenlo al compañero para que les dé su opinión. Sobre esa base, modifiquenlo antes de pasarlo en limpio y compartirlo entre todos. (Santillana, 2do año, 2007, 124).

El borrador también da lugar a similares situaciones de lectura y de reescritura. Se agrega la necesidad de pasar en limpio y de su circulación social, en el sentido que se espera que haya modificaciones en él (revisión) y cumpla con los objetivos de la práctica escrituraria (comunicación).

A partir de este modo de tratar el borrador, se inaugura esta práctica en las consignas de los manuales hasta el año 2010, no se observan cambios significativos. Así tenemos consignas de un manual, que pertenece al mismo año, 2007 y otra del 2010, en la que el borrador es parte del proceso de revisión del texto entre pares que requiere una reescritura. No se explora la sucesión de borradores que demanda una práctica escrituraria de ficción, ni tampoco la influencia de las nuevas tecnologías en la lectura, revisión comentada y escritura de borradores. Como ejemplos tenemos:

3. Decidan qué tipo de narrador contará la historia y desarrollenla en un borrador cuya extensión sea de una o dos páginas. Para ello, empleen los materiales que han reunido. Antes de escribir la versión definitiva, revisen el borrador y hagan las correcciones y arreglos que consideren convenientes. (Kapelusz, 2do año, 2007, 19).

Por último, en esta consigna de un manual del año 2010 aparece

la misma estrategia discursiva a partir de la escritura de la autobiografía de un lector:

5. Escriban una primera versión y dénsela a leer a un compañero. Tengan en cuenta los comentarios de quien leyó su texto y realicen las correcciones correspondientes. ⁷(Kapelusz, 1er año, 2010, 35).

La novedad que introduce respecto a la consigna anterior la inclusión al final de este microtexto de signos indiciales (huellas de zapatos) que funcionan como ayudas sobre cuestiones discursivas propias del género autobiográfico que se ofrecen en uno de los márgenes de la página, a manera de hipervínculos que el estudiante debe reconocer y leer.

Conclusión

El tratamiento didáctico del género borrador en las consignas de escritura aparece configurado en los manuales como parte del proceso de escritura en soporte papel a partir de finales de la década de los noventa y se intensifica su presencia en el mismo soporte como práctica social académica de lectura y reescritura en la primera década del siglo XXI.

La práctica de lectura del borrador, que configuran las consignas de invención en situación de enseñanza, tiene como finalidad la revisión del texto a cargo del propio sujeto productor, en soledad, o bien entre pares, en colaboración. Y la práctica de reescritura del borrador cumple el propósito de “pasar en limpio” el texto revisado,

⁷ Al final de esta microconsigna aparece el dibujo de las huellas de unos zapatos.

en una sola oportunidad, para su comunicación o circulación social. En ninguna de estas instancias interviene la mediación del docente para transformarlas en oportunidades formativas potentes sobre la práctica de escritura como proceso sociocultural, cognitivo y recursivo situado.

El borrador no provoca la reflexión mediada por categorías o conceptos, objetos de enseñanza, su abordaje didáctico es meramente instrumental e informativo de un proceso recursivo de la escritura.

Bibliografía

- Alvarado, Maite 2013. *Escritura e invención en la escuela*. Argentina: Fondo de la Cultura Económica.
- Carlino, Paula 2008 “Revisión entre pares en la formación de posgrado” en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Argentina: Asociación Internacional de la Lectura. N° 2, Año 29, págs. 20-31.
- Cervantes Saavedra, M. 1990. *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Ediciones Nauta.
- Charaudeau, Patrick 2012. “Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa” en Martha Shiro, Patrick Charaudeau, Luisa Granato *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* de (Eds.). España: Iberoamericana.
- Chartier, Roger 2006. *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (Siglos XI-XVIII)*. Argentina: Katz
- Genette, Gerard 1986. *Palimpsestos*. Barcelona: Taurus
- Lois, Élida 2001 *Génesis de escritura y estudios culturales. Introducción a la crítica genética*. Argentina: Edicial
- Petrucchi, Armando 1999. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa
- Real Academia Española 1734. *Diccionario de autoridades de la lengua castellana. Tomo Cuarto*. Madrid

La función epistémica de la escritura de invención

Delia C. Di Matteo

deliadi@hotmail.com

Instituto del Profesorado 113, de Gral San Martín- Universidad Pedagógica (Unipe), UnSam, Escuela Secundaria N° 13, de Gral. San Martín. Bs. As.

Resumen

La escritura contribuye a la relación entre nuevos saberes y otros ya apropiados. Al escribir, reflexionamos sobre el contenido que está frente a nosotros, nos distanciamos y vemos diferentes posturas sobre el mismo. Mediante la separación entre lo conocido y el conocedor, la escritura facilita la introspección, lo cual, a su vez, se traduce en una resignificación no sólo del mundo externo sino también de la subjetividad de quien escribe. Por eso, podemos entender la escritura como una nueva lectura de los textos y del mundo. Los relatos literarios, por su mayor cercanía a la realidad del lector, suelen ser descartados en las prácticas de escritura académica, en busca de una pretendida objetividad, un tipo de registro y por una representación del texto académico como una emisión cerrada. Las preguntas que guiarán la exposición serán: ¿Escritura de invención y esfera de uso académica del lenguaje son dos mundos totalmente irreconciliables?, ¿Cómo podemos acercar lo incognoscible a la experiencia e iniciar el diálogo con los enunciados provenientes del mundo académico? ¿Cómo hacer para que la palabra del texto académico deje de sentirse ajena y se torne vernácula, en términos de Voloshinov?

Palabras claves: Escritura de invención, Metacognición, Resignificación del mundo y la subjetividad, Nuevos significados/saberes- Diálogo literatura y esfera de uso académico

Introducción

La escritura y su función epistémica

La escritura de invención contribuye a la relación de nuevos saberes con otros ya apropiados. Al escribir, nos distanciamos del contenido que está frente a nosotros. Esa separación entre el texto escrito, su autor y el lector le da al primero mayor autonomía que el oral y, por esto, éste debe prever todos los posibles significados que un enunciado puede tener para cualquier lector en cualquier situación, lo que hace que en la compleja tarea de escribir se agudicen la reflexión, los conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos, además de los saberes específicos relacionados con los temas abarcados en el texto. Walter Ong hace notar que la escritura reestructura la conciencia; sin ella, el pensamiento no pensaría como lo hace, no sólo cuando escribe, sino cuando piensa de manera oral. Daniel Cassany⁸ resalta la relación entre la escritura y la democracia, pues, con la primera, las leyes dejaron de ser orales, lo que decía el monarca o el jefe, para pasar a ser registradas y, por lo tanto, interpretadas por todo aquel que pudiera leerlas; a través de la escritura de las leyes, los ciudadanos que tengan acceso a ellas, pueden ser conscientes de sus derechos y sus deberes.

La introspección que requiere la escritura se traduce en la re-sig-

⁸ Cassany, Daniel. Programa 159 de La fuerza de los argumentos.

nificación, no sólo del mundo externo, sino de la subjetividad de quien escribe. Entonces, podemos entender la escritura como una nueva lectura de los textos y del mundo. Esta posibilidad que ella brinda de mirar el mundo desde nuevas perspectivas, de distanciamiento, reflexión y metacognición es lo que Bruner llama proceso de objetivación en el lenguaje (Bruner, 1984: 204). Para el autor, es fundamental para la promoción de este proceso la ficción literaria, la que construye mundos en apariencia reales, mira lo figurativo y nos permite apropiarnos de puntos de vista ajenos a los nuestros.

Esta ponencia trata de resumir un período de trabajo e investigaciones cualitativas en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura realizadas en los últimos años de la escuela secundaria, en cursos de ingreso universitarios y también en Institutos de Profesorado sobre el poder de las consignas de escritura de invención en la creación y re-creación del conocimiento académico. En síntesis, intentaremos respondernos si el texto literario, creador de ficciones, acerca al lector al texto académico y, si es así, cómo lo hace.

Desarrollo

El psicólogo Jerome Bruner, quien coincide con la postura de Vigotsky sobre el lenguaje, habla del carácter bifacético del mismo, pues éste, además de decir el conocimiento y la realidad, los constituye: *“La manera en que uno habla llega a ser con el tiempo la manera en la que uno representa aquello de lo que habla”*(Bruner, 2004: 136), a lo que podríamos agregar la manera en que uno habla está influenciada por la manera en que uno escribe, por lo tanto, la manera en que uno escribe es la manera en que uno representa aquello de lo que escribe, construye significados sobre la realidad, lo que para el autor es

equivalente a construir la realidad o “fabricar mundos” (Bruner, 2004:159). El modo más usual de ordenar la experiencia y construir la realidad es la narración, la que el psicólogo asocia a una modalidad de pensamiento: el narrativo. La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa genera relatos, obras dramáticas y crónicas históricas creíbles. Bruner asegura que la capacidad de generar historias que tiene la especie humana es tan distintiva de ella como la posición erecta (Bruner, 2003:122). Paul Ricoeur, quien es retomado por Bruner, afirma que la narración trata de situar las intenciones y acciones humanas en los sucesos de la experiencia, a la que sitúa en un tiempo y en el espacio. El autor dice: “El tiempo se hace tiempo humano en la medida que se articula de un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 1995).

Si coincidimos con Mijaíl Bajtín, Valentín Volóshinov y Jean Paul Bronckart, en que el conocimiento disciplinar es una construcción discursiva social, cultural e histórica, veremos a las disciplinas y sus textos como extensos relatos. La narración, y muy especialmente, la literaria, permiten nuevos modos de apropiarse del conocimiento, sin alejarse del conocimiento abstracto, pero apelando a la experiencia personal. Narrar una historia modifica nuestro modo de ver el mundo, pues nos permite adoptar puntos de vistas ajenos. Si bien las relaciones entre los relatos producidos por la imaginación y el conocimiento del mundo son asociaciones metafóricas, no son de orden lógico, como serían las de la modalidad de pensamiento lógico científica (términos de Bruner), la alegoría, la metáfora y la analogía estuvieron y están presentes en textos emparentados con la última modalidad; así también existen múltiples textos literarios

que fingen adoptar la modalidad lógico-científica para narrar. Baste recordar *La alegoría de la caverna*, de Platón, o textos como los que figuran en *Una historia sentimental de las ciencias*, de Nicolás Witkowski⁹, pensar en *El Matadero*, de nuestro autor Esteban Echeverría, o imaginar las hipótesis que construye un lector al leer una historia policial, para ver los cruces entre ambas modalidades. Sabemos que los científicos crean mundos posibles y la literatura deja espacio para que se formulen otras perspectivas sobre esos mundos. Sabemos también que la literatura produce relatos con desenlaces tristes, cómicos o absurdos y que los argumentos son convincentes o no (Ricoeur, 1995), quizás por esto hay una tendencia a separar las esferas de uso literaria y académica o las modalidades de pensamiento narrativa y lógico-científica. Sin embargo, lejos de alejarlas, deseamos plantearnos de qué manera las dos modalidades de pensamiento o esferas de uso del lenguaje se complementan y cómo el texto literario y las consignas de escritura de invención ofrecen al lector la posibilidad de apropiarse de conocimientos del mundo científico, o, favorecen la modalidad lógico-científica de pensamiento, si seguimos los términos de Bruner.

La escritura de relatos literarios acerca lo incognoscible a la experiencia personal y a la afectividad del escritor. Las consignas de escritura surgidas de la lectura de textos literarios ponen en juego la imaginación, pero, también, la razón; permiten el diálogo entre saberes apropiados y otros a apropiar, incluso el diálogo de géneros discursivos

⁹ Witkowski, Nicolás (2007). *Una historia sentimental de las ciencias*. Siglo XXI

y esferas de uso del lenguaje diversas. ¿Equivale esto a decir que las consignas de invención tienen una marcada función epistémica?

Scardamaglia y Bereiter hacen la diferencia entre el modo en que componen o textualizan los escritores “maduros”, según su terminología. Estos escritores podrían construir una representación retórica de la tarea de escritura, además de las restricciones situacionales y discursivas, lo que hace que ellos vuelvan sobre sus saberes sobre el tema del texto, busquen nuevas informaciones que amplíen o aclaren su enunciado, ejemplos, definiciones, es decir, otros enunciados que dialoguen con los del texto, sea avalándolos, refutándolos, concediéndolos, etc. En este proceso de reformulación de conocimientos, el escritor asocia sus saberes a nuevos saberes apropiados, se apropia de nuevos enunciados, genera un diálogo entre éstos y los suyos y crea nuevos conocimientos.

A menudo, los trabajos de escritura en la escuela secundaria, en los cursos universitarios y en profesorados, se reducen a la aplicación de tipologías textuales como fórmulas o modelos y el texto es considerado lo que Volóshinov denominara “enunciado monologal”. Lo que suele notarse en los textos de los alumnos es el uso de ciertos conectores enseñados, ciertos marcadores textuales y algunos saberes repetidos como en un listado de ideas que, a pesar de los conectores y marcadores textuales, no están relacionadas entre sí. Podríamos decir que faltan los saberes-significados, que surgen del diálogo de enunciados propios con los ajenos. La pretendida objetividad que se atribuye al texto académico hace olvidar que, como Volóshinov, afirma: “Las palabras siempre están llenas de contenido y de significados tomados de la conducta o de la ideología” (Volóshinov, 1976:89) y que “todo enunciado está envuelto, penetrado por las ideas generales, las perspecti-

vas, apreciaciones y definiciones de otros” (Bajtín, 1978: 100), por lo que no podemos pensar un texto académico como un enunciado cerrado. La práctica de escritura debe aspirar a la apropiación de los significados que contienen esos enunciados y a las respuestas a los mismos, para que la palabra deje de sentirse ajena y se vuelva vernácula, entre en el mundo familiar, en términos de Volóshinov. ¿Pueden la literatura, la experimentación con la gramática, el humor y su trasgresión proponer prácticas de escritura que favorezcan la apropiación de significados, el acercamiento a los nuevos mundos propuestos y esa vernacularización de términos que favorecerán la producción en la esfera de uso académico?

A continuación, se relatarán algunas experiencias en que la escritura de invención fue concebida como complemento del texto académico, como una manera de iniciar el diálogo de enunciados provenientes de géneros discursivos de esa esfera; otras, en que se trató de que ella se constituyera en una re-lectura de textos de la esfera de uso académica o de generar reflexión sobre determinados saberes, como, por ejemplo, los históricos o los gramaticales.

La primera es una secuencia didáctica pensada para un curso de articulación de 6tos años de Secundaria Superior con la Escuela de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de San Martín. Primero leímos y comentamos el texto del mito de los metales, del tomo III de La República de Platón, texto que genera múltiples significaciones por su tono alegórico. En él, el personaje de Sócrates le pregunta a Glaucón cómo se las arreglarán para inventar una noble mentira que convenza a los jefes y restantes ciudadanos, (podríamos interpretar) de su estatus social, y le cuenta la historia en que los dioses hicieron entrar oro en la composición de los hombres ca-

pacitados para mandar, plata en la de los auxiliares, y bronce y hierro, en la de los labradores y demás artesanos. Le pregunta a su discípulo si conoce algún medio para hacer creer esa fábula. Claramente se comprende su intención de crear una ficción para convencer a los ciudadanos de una hipótesis que Sócrates reconoce falsa; por lo que podríamos considerar el texto como un buen ejemplo de esa complementación de las modalidades narrativa y lógico-científica de la que habla Jerome Bruner. En la consigna de escritura, les pedí a los alumnos crear la voz de Glaucón, que opina sobre el mito y piensa formas de divulgarlo. Los escritos tomaron distintas partes del texto de Platón: algunos se sintieron más atraídos por la parte del origen común de los hombres en el seno de la tierra; otros se centraron en la mentira de Sócrates. Algunos, remitiéndose a nuestra época, se refirieron a los medios de comunicación como forma de hacer creer la superioridad o inferioridad de determinadas personas; en otro, guiados por las significaciones de la palabra “mito” y el contexto de aparición, Glaucón anticipaba formas de transmitirlo de generación en generación para que todos creyeran en la superioridad de los gobernantes. Saberes sobre la edad media y la idea del rey elegido por Dios aparecieron en otro texto en que Glaucón pensaba distribuir el mito a través de juglares. En la mayoría estaba implícita la representación de que Glaucón necesitaba divulgar una mentira que debía ser creída, es decir, un relato literario. La escritura, en la mayoría de los casos, se constituyó en una nueva lectura y contribuyó a crear nuevos significados sobre el texto, además de activar una serie de reflexiones en torno a los personajes históricos re-creados por Platón, la forma del diálogo para enseñar, la alegorías, los mitos y las fábulas, la época en que el texto fue escrito, el li-

bro al que pertenece, la re-elaboración del mito de los metales durante la edad media, su reciclaje en los medios de comunicación, etc. Estos saberes fueron retomados en los comentarios sobre los textos que se iban leyendo y se usaron para presentar luego el texto *El racismo, aproximaciones teóricas*, de la antropóloga Noemí Fraguas y para escribir una argumentación en la que apareciera una alusión al mito de Platón como presentación del tema.

Muchas veces, la literatura puede funcionar como disparador, como forma de tomar contacto con un tema, con enunciados sobre él y adoptar un punto de vista. En el curso de ingreso universitario de la Escuela de Humanidades, de la UNSAM, en la carrera de Letras, este año se propuso trabajar con el texto de Roland Barthes, *Escribir, ¿un verbo intransitivo?*, de *El susurro del lenguaje*. Opté por el cuento *Diario de un cuento*, de Julio Cortázar, para facilitar no sólo la apropiación de enunciados del texto de Barthes, sino que los alumnos se plantearan problemas sobre la escritura, la enunciación, la relación autor-personaje en la imitación de la autobiografía, la creación literaria, el trabajo con el lenguaje, etc. La secuencia comenzó con la lectura del texto literario y las preguntas que surgieron de él para intentar hallar respuestas y nuevos interrogantes en el texto de una esfera de uso del lenguaje más académico (a pesar de que en el mismo abundan los recursos literarios), como es el de Barthes. La consigna de escritura volvió a poner en diálogo esfera de uso académico con literatura, al solicitarles a los alumnos que escribieran un texto en que retomaran las ideas que ellos consideraran más importantes del texto de Roland Barthes y ejemplificaran con lo que le ocurre al personaje del texto de Cortázar, que podría confundirse con el mismo autor, por la falacia autobiográfica que se

crea en él. En varios casos, en la tarea de búsqueda en el texto literario de ejemplos de lo que Barthes dice en su texto y de crear en la escritura un diálogo entre la voz personal, la voz de Barthes y la del narrador del cuento, se produjo la apropiación del texto académico.

Muchos textos literarios se caracterizan por la innovación en los procedimientos narrativos, que pasa también por un juego con la gramática del lenguaje, juego que genera plurisignificaciones en el texto. Julio Cortázar en una clase universitaria en los Estados Unidos en 1980 hizo notar a los asistentes que, cuando un escritor juega con las palabras (o la gramática), lo hace en serio, teniendo a su disposición las posibilidades interminables e infinitas de un idioma, por lo que ésta puede ser una buena vía para que nuestros alumnos reflexionen sobre las significaciones construidas a partir de esa relación lúdica con el lenguaje. En la novela *Aura*, de Carlos Fuentes, aparece un narrador en segunda persona que no se refiere al lector sino que, bajo el influjo del Surrealismo, parece ser el desdoblamiento del personaje de Felipe Montero, quien es contratado por la esposa del capitán Llorente para escribir sus memorias, como si la escritura tuviera ese mágico efecto de re-crear la vida. El tiempo futuro usado en el relato rompe con la norma del pretérito para la narración y da la idea de una acción que se reitera, por eso, se vuelve previsible para el futuro. Según Voloshinov, un miembro de una comunidad lingüística normalmente no se siente presionado por las normas lingüísticas indiscutibles, sino sólo en aquellos casos de conflicto, más relacionados con la escritura. La manera en que esta novela está escrita parece plantear esos casos de conflicto y eso es lo que intenté hacer al pensar la consigna de escritura para un quinto año de la escuela secundaria. En ella les pedí crear el punto de vista de Consuelo (una anciana de más de cien años que mágicamente adopta

el aspecto de su juventud y finge ser su sobrina, Aura). Pero, al cambiar el punto de vista, debían asegurarse de mantener el narrador y los tiempos elegidos para la narración en el texto de Fuentes. Para construir ese narrador en segunda persona, los alumnos debieron preguntarse si optar por el voseo o tuteo (en varios casos, les pedí revisaran la alternancia de ambos y la confusión de la segunda persona con la tercera) y varias veces tuvieron que volver al texto para comprender la relación Consuelo y Aura y que ese narrador que estaban creando era un diálogo entre ambas. Varios alumnos llegaron a la hipótesis de que ambas eran la misma persona sólo a la hora de escribir. El tiempo futuro y el presente de la narración contribuyeron maravillosamente a que el narrador (y, al mismo tiempo, el lector) fueran descubriendo los hechos y surgieron preguntas sobre el significado que crean esos tiempos verbales. La consigna, además de hacerlos jugar en su texto el juego gramatical seleccionado por Carlos Fuentes, permitió a los alumnos comprender que esos juegos permiten crear significaciones, como la del desdoblamiento del yo o la reiteración de un hecho en el tiempo.

Por último, desearía presentar un ejemplo de cómo la escritura puede transformar los significados o realidades, en este caso, nuestras propias prácticas. Se trata de una experiencia realizada este año con alumnas de cuarto año del profesorado de primaria en la cátedra Ateneo de las Prácticas del Lenguaje. Las alumnas hicieron sus residencias en el primer cuatrimestre y finalmente les propuse realizar un registro y análisis de la práctica que yo había observado. Sin embargo, antes de realizar el análisis de los registros a la luz de la teoría aportada, les propuse una consigna de escritura de invención en que debían crear un personaje que actúa como observador de una de sus clases, focalizando externamente o desde los perso-

najes de maestra y/alumno/s. Podían usar en sus textos el humor para parodiar aquellos aspectos que creían más significativos; la intención era activar una mirada crítica para propiciar con ella el análisis de las situaciones que se realizaría, luego, desde el marco teórico. La escritura permitió a las alumnas descentrarse de su práctica, mirarla con los ojos del observador o del alumno. Muchas residentes parodiaron sus expectativas al llegar a la clase o lo que consideraban habían sido sus errores, situaciones que, en varios casos, la escritura permitió descubrir.. Cortázar, en otras de sus clases, dice a los estudiantes que el humor desacraliza, destruye para construir (Cortázar; 1980). Luego de la socialización de los textos, les pedí un análisis de esa misma clase en que se plantearan aspectos que creían no se lograron, razones por las cuales no se habrían alcanzado, cómo evitarlas en futuras prácticas, qué reformularían en ellas, en diálogo con los textos teóricos aportados. La escritura de invención había activado un registro mental de la clase y, desde el humor, las residentes habían logrado mirar su propia práctica desde otra óptica, lo que, con el aporte de la teoría, permitió la apropiación de nuevas estrategias para encarar el segundo tramo de la residencia.

Conclusión

En conclusión, el relato literario expone al lector a lo hipotético, a la gran magnitud de mundos posibles a los que puede referirse un texto. Según Bruner, la literatura subjuntiviza la realidad para hacer el mundo más flexible, menos trivial, más susceptible a la recreación. La literatura, considerada como “historias falsas” por los científicos, hace que lo incognoscible comience a ser conocido, pues lo acerca a la experiencia personal. Por eso, la consigna de es-

critura de invención no sólo favorece lo lúdico, sino que tiene una función epistémica, pone en juego la imaginación y la razón y puede permitir el acercamiento y apropiación de enunciados de esferas de uso académico. En el juego que un escritor realiza con las palabras en una ficción elige, selecciona, rechaza y, finalmente, combina elementos idiomáticos que le permiten tener a disposición más posibilidades de las infinitas que su lengua permite. Esta escritura favorece la inventiva humana y amplía sus capacidades creadoras: la de cambiar de punto de vista o perspectiva para evaluar un problema, ver soluciones alternativas, cambiar estrategias sobre la marcha y la habilidad de volver a la información sobre el problema para evaluar su resolución. Es ésta una forma de relacionarse con el conocimiento que favorece no sólo la modalidad narrativa de pensamiento sino la lógica científica.

Bibliografía

- Alvarado, Maite (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, FLACSO Manantial.
- Bajtín, Mijail (1997). *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI
- Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias*. México, Fondo de cultura económica.
- Bruner, Jerome (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa
- Cortázar, Julio (2013). *Clases de Literatura*. Berkeley, 1980. Buenos Aires, Alfaguara.
- Chartier, Roger (1995) *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora.

- Cuesta, Carolina (2008) *Prácticas de lectura y escritura: la articulación entre la escuela secundaria y la universidad. Tensiones entre los modos de leer y escribir: el pasaje escuela-universidad-Ponencia dictada en UNLP.*
- Geertz, Clifford (1997). *La interpretación de las culturas.* Barcelona, Gedisa
- Ong, Walter (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* Buenos Aires, Siglo XXI
- Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico.* México, siglo XXI
- Scardamaglia, Carl y Bereiter, Marlene. “Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita”, en *Infancia y aprendizaje* N° 58. Barcelona, 1992.
- Volóshinov, Valentin (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje.* Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

El género policial como propuesta de lectura y escritura en la escuela secundaria

Karina Gacé

karina.gace@gmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Villa María, Córdoba, Argentina.

Resumen

Pensar en la lectura de literatura en el marco de la escuela secundaria implica tener en cuenta múltiples cuestiones: qué literatura enseñar, qué género y qué autores leer, qué lugar debemos darle a la escritura. Actualmente se hacen presentes en el campo literario novedosas formas de escritura y que reenvían a nuevas formas de lectura que, de algún modo, se ubican en un espacio de tensión con el canon escolar.

En este sentido, en este trabajo nos proponemos una reflexión sobre la lectura y la escritura focalizando en el policial desde una perspectiva que lo dispone como transgenérico. Esto significa que múltiples discursos, soportes y lenguajes se valen de la formas del género del crimen. Quizás porque el policial asume la capacidad para dar cuenta de la complejidad de la sociedad contemporánea, lo que representa una propuesta de lectura positiva para el nivel medio.

De este modo, cuando hablamos de transgénero entran en juego operaciones como la intertextualidad y la transposición, que aparecen con fuerza en obras literarias contemporáneas. En este caso, nos interesa proponer algunas proyecciones didácticas con un corpus de escritores cordobeses, ya que puede tratarse de una mirada

original del policial para los jóvenes. Dicho corpus se compone de algunas novelas como “Judas no siempre se ahorca” (2010) de Lucio Yudicello, “Un corazón en la planta del pie” (2011) de Fernando López, “La mujer en cuestión” (2010) de María Teresa Andruetto y “La última puerta” (2004) de Estela Smania.

Palabras clave: Enseñanza de literatura, policial, transgénero, intertextualidad, literatura cordobesa.

Introducción

La presente comunicación surge a partir de las investigaciones que se vienen realizando en el marco del proyecto: “El policial como transgénero. Procesos polifónicos y transpositivos en prácticas literarias policiales contemporáneas”, perteneciente a la Universidad Nacional de Villa María, dirigido por el Mgtr. Fabián Mossello y codirigido por la Esp. Marcela Melana. A su vez, corresponde a un avance de mi trabajo como becaria del CIN –Consejo Interuniversitario Nacional- que otorga las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas, de la cual resulté beneficiaria y donde vengo trabajando desde mediados del año pasado.

En este caso, nos interesa retomar el corpus literario constituido por una serie de novelas contemporáneas de autores cordobeses con el fin de realizar una propuesta didáctica de lectura y escritura para la escuela secundaria. El corpus se constituye a partir de cuatro novelas de autores cordobeses: *La mujer en cuestión* (2010) de María Teresa Andruetto, *Un corazón en la planta del pie* (2011) de Fernando López, *La última puerta* (2004) de Estela Smania, y *Judas no siempre se ahorca* (2010) de Lucio Yudicello.

Valoraciones en torno a la lectura y escritura en el espacio de la escuela secundaria.

La lectura de ficción comporta una característica inherente, la de otorgar al lector infinitas posibilidades, entre ellas las de descifrar y construir sentidos propios. De este modo, se deja entrever la necesidad fundamental de favorecer la formación de lectores no solo competentes sino también críticos y creativos. En este sentido, la escuela tiene un valor esencial en el desarrollo de poderosas prácticas como lo son la lectura y la escritura.

Formar lectores implica también que, como docentes y mediadores, seamos capaces de habilitar ese encuentro que se produce entre el lector y la obra literaria. Así, podemos decir que cuando ese encuentro verdaderamente se produce, el lector se vuelve más idóneo para desarrollar sus propios recorridos de lecturas. De ahí la importancia de proponernos tender ese puente y favorecer el encuentro entre el lector y la literatura.

De este modo, partimos del supuesto de que existen múltiples maneras de leer una obra literaria. Las didácticas de la literatura han puesto en el centro del debate numerosas reflexiones en torno a las vinculaciones entre literatura y enseñanza. Si hacemos un rápido seguimiento de las modalidades didácticas que presentan los manuales escolares, encontramos una suerte de desplazamiento a un segundo plano del placer que ofrece un texto literario. Las consignas presentadas solo deparan una mecanización de la lectura. Luego del texto, por lo general, aparecen una serie de preguntas que obstaculizan las posibilidades creativas e inventivas que los estudiantes podrían poner en marcha con consignas bien planteadas.

Por lo mismo, la presente comunicación tiene como objetivo presentar una propuesta de lectura y escritura para la escuela secundaria que contemple esta perspectiva de lectura reflexiva y escritura creativa. Asimismo, no podemos dejar de mencionar una cuestión central: los debates en torno a canon escolar, que nos presentan la posibilidad de preguntarnos acerca de qué literatura deben leer los alumnos que transitan las aulas de nuestra actual Escuela Secundaria.

En este caso, consideramos al policial como un género propicio para trabajar en este nivel complejo, atravesado por una sociedad y personas que también son complejas. No obstante, también encontramos lecturas canónicas dentro dicho género: Poe, Conan Doyle, Gilbert Chesterton, Agatha Christie, entre otros. Razón por la cual nos interesa acercar otras posibilidades de lectura a las que los jóvenes, quizás, no tengan un acceso pleno porque no son novelas de difusión masiva o simplemente porque están fuera del canon literario. En este sentido, creemos que leer otras obras, que son más bien marginales, abre otras posibilidades de acceso a la literatura que los jóvenes deberían tener. En esta investigación pondremos el foco en un canon alternativo, constituido por una serie de novelas policiales no solo contemporáneas sino de autores cordobeses, lo cual implica la presencia de espacios y discursos regionales, esto nos permite un corrimiento respecto de cánones clásicos.

Consideraciones generales en torno al género policial.

Históricamente, se ha considerado al policial como un género ubicado en los márgenes literarios. Sin embargo, desde sus comienzos hasta la

actualidad, se perfiló como un espacio de interés masivo y también desde entonces ha sufrido innumerables transformaciones.

Resulta necesario, entonces, hacer un breve recorrido por estos cambios. Podemos hablar de los inicios del género propiamente dicho, en tanto que aparece una estética definida del mismo, a partir de *Los crímenes de la calle Morgue* (1841) de Edgar Allan Poe. Nos estamos refiriendo, concretamente, al policial clásico o de enigma que más tarde Arthur Conan Doyle va a perfeccionar para reforzar la tradición anglosajona con su Sherlock Holmes que aparece hacia 1891 y se convierte en un verdadero arquetipo del género.

Por otro lado, aparece el policial norteamericano o la llamada “serie negra”, iniciada por Dashiell Hammet en medio de la crisis económica de los años treinta, contexto que se refleja en las obras a través de una violencia y hostilidad reinantes en la sociedad de la época, donde la corrupción proviene del Estado y de sus distintas formas de poder. Fermín Fevre se refiere a esta nueva tendencia en cuentos de Hammet, significativos “del pesimismo de quien se siente ahogado por una sociedad opresora donde la acción individual queda esterilizada.” (Fevre, 1974: 16) Por su parte, Raymond Chandler crea al detective Philip Marlowe, definido por Fermín Fevre como el “héroe sutil aunque intrépido, honrado, simpático, probo y digno, que triunfa sobre la astucia de los otros.” (1974: 18) Este personaje acapara un especial interés desde nuestra perspectiva, ya que tiene una repercusión importante en las novelas policiales argentinas. Según Elvio Gandolfo, el iniciador es Osvaldo Soriano cuando incluye a Marlowe en su novela *Triste, solitario y final* (1973); Gandolfo escribe que “por abrumadora mayoría las novelas policiales negras y argentinas han copiado o tendido a reproducir una par-

cela pequeñísima de la novela negra norteamericana. Exagerando, podría decirse que no han elegido una corriente, ni un autor, ni una obra, sino un personaje: (Philip) Marlowe.” (Gandolfo, 2007: 159)

Justamente, la novela de Soriano se nos presenta como el punto de partida para explicar las particularidades del género policial en Argentina y América Latina. Con características propias y genuinas de su espacio de producción surge un género de creciente importancia entre los escritores latinoamericanos, el neopolicial. Entendido como un formato paraliterario que comparte ciertas características con la serie negra. Aparece a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, presentando transformaciones con respecto a policiales tradicionales, para dar lugar a una renovación de los sistemas de expresión. Las categorías propias del género se resignifican: enigma, investigador, crimen, verdad, adquieren ahora formas novedosas.

Las particularidades que comparte el neopolicial con la novela negra tienen que ver –siguiendo a Noguero Jimenez- con una actualización de “sus contenidos con tramas políticas reconocibles para los lectores y narradas en un lenguaje cotidiano, que llega en ocasiones a la irreverencia para denunciar sin tapujos la violencia imperante en la sociedad contemporánea.” (Jimenez, 2008: 174) Al mismo tiempo, existen puntos de contacto en la construcción del detective como “un individuo solitario, cómodo en los ambientes marginales, escéptico ante cualquier forma de autoridad y aferrado a un código de honor propio para resolver los delitos.” (2008: 174)

Ahora bien, el neopolicial innova en ciertos aspectos claves, entre los que dicha autora menciona: la incorporación en la trama de los puntos de vista del criminal y la víctima, la relegación del enigma a un segundo

plano, la desconfianza en el sistema jurídico y la invención de tramas en las que las diferencias sociales motivan el delito, la impunidad de los crímenes, el carácter metaficcional de numerosos relatos que plantean cómo escribir una novela policíaca. (2008: 175)

En este sentido, el corpus novelístico de autores cordobeses que damos a conocer aquí como un canon alternativo, propone una lectura del género que se corre de los formatos clásicos. Encontramos, por ejemplo, que categorías como las de detective, crimen y verdad aparecen de manera singular. Lo cual nos permite enmarcarlas dentro de este nuevo espacio de la literatura.

Aproximaciones a los policiales cordobeses

Haremos una breve aproximación a las tramas y particularidades de las obras respecto al género, como así también las relaciones establecidas entre ellas y su propio espacio de producción, en este caso, el cordobés.

En este sentido, las novelas de Yudicello, Andruetto y Smania presentan –cada una con sus particularidades- rasgos propios y genuinos tanto del espacio como del lenguaje cordobés. Mientras que este fenómeno no aparece con fuerza en la obra de López, la cual –por su parte- presenta un tratamiento del género cruzado por el de ciencia ficción.

Sin embargo, todas ellas coinciden en una singularidad del neopolicial que tiene que ver con la configuración de la verdad y del crimen. Éste se perpetra en torno a la corrupción y violencia del Estado que promueve ilegalidad y asesinatos, temáticas recurrentes las obras analizadas. El crimen aparece inmerso en una maquinaria de poder, donde no existe el orden de la justicia, por lo que el investi-

gador descubre, con impotencia, la impunidad de los crímenes y ese círculo sin salida. El neopolicial, así, se aleja de ser una mera estructura lógica para proponer un modelo novelesco propio más fiel a la realidad de América Latina, cargada de ambientes oscuros y caóticos. Se puede hablar, entonces, de las intencionalidades críticas de los escritores que transforman ciertas estructuras canónicas del género y presentan trasfondos políticos, sociales e ideológicos atravesados por actos de corrupción.

Ahora bien, en el corpus se producen ciertas rupturas en los aspectos estructurantes del género, en este caso, hacemos referencia a la configuración del detective, del crimen y de la verdad.

En *La mujer en cuestión* (2010) de María Teresa Andruetto, un informante reconstruye una trama compleja de sucesos que conforman una enunciación fusionada con cambios de los sujetos discursivos constituidos por una serie de personajes entrevistados. No hay un crimen en particular, este “detective” investiga reuniendo –de manera estratégica– distintos testimonios que configuran una búsqueda de la verdad respecto a la vida de Eva Mondino, la mujer en cuestión.

Fernando López en *Un corazón en la planta del pie* (2011), nos presenta a una mujer policía que busca al asesino de un banco de embriones, que también va a ocupar un espacio clave como investigador, demostrando la existencia de un espacio de corrupción mayor, que tiene que ver con la manipulación genética y el Estado.

En *La última puerta* (2004) de Estela Smania el rol de detective se ve en un policía que interroga pero de quien no sabemos qué dice ni piensa, lo inferimos a través de la narración de Paulina, la anciana protagonista que –en cierta forma– ocupa un rol de investigadora y junto con Miguel, otro de los ancianos, se encomiendan la tarea de

hacer averiguaciones sobre hechos oscuros y atroces que se dan atrás de la cara visible del geriátrico. Muertes dudosas y una muerte-sacrificio final, donde todos los ancianos asesinan a una empleada victimaria que representa un poder despiadado, incurriendo en maltratos y vejaciones hacia los residentes del hogar. Hay así un inusitado pasaje: víctima-victimario y victimario-víctima.

Judas no siempre se ahorca (2010) de Lucio Yudicello trata sobre un ex juez que oficia de narrador en un bar, contando un extraño caso que investigó tiempo atrás: el asesinato de un personaje (Judas) durante una obra teatral en un pueblo de Traslasierras, donde los sospechosos son casi cuatrocientas cincuenta personas, entre actores y público. Se destaca aquí el dispositivo paródico, y la puesta en abismo con respecto a la configuración de crimen y verdad, que aparecen enmarañados en la corrupción derivada de los escalones más altos del poder.

Propuesta didáctica

Una propuesta didáctica de Lengua y Literatura, para estudiantes de la Escuela Secundaria, implica tomar en cuenta a la lengua y a la literatura como dos campos disciplinares diferenciados y autónomos en los que entran en juego distintas modalidades didácticas; y, por otro lado, resultan de interés las particularidades de los sujetos a los que se destina la enseñanza -se trata de adolescentes- por lo que es importante la presentación de propuestas innovadoras y estratégicas que atraigan la atención y el entusiasmo del grupo. Es importante, entonces, no perder de vista estas consideraciones a la hora de pensar en proyecciones didácticas para los estudiantes de dicho nivel.

Teniendo en cuenta estos planteos, consideramos que el policial es un género que resulta de particular interés para la lectura de adolescentes y jóvenes, en la medida en que abarca numerosas cuestiones sociales, políticas y culturales que involucran directamente las diversas expresiones de las culturas juveniles.

Ahora bien, si elegimos proponer la lectura de una de estas novelas para nuestros alumnos podemos pensar en sugerir una primera lectura desprovista de cualquier actividad práctica. Es decir, podríamos dar la posibilidad de leer solo por el placer estético que toda literatura propone, sin la exigencia de una consigna. Asimismo, como nuestro corpus no presenta novelas extensas, se puede proponer leer de manera grupal en el aula, donde todos sean partícipes de las inquietudes y experiencias que genera la misma lectura.

Asimismo, una vez leída la obra es esencial el planteo de una consigna clara y precisa, que no se preste a la ambigüedad y que sirva como una guía para la producción personal de escritura de los estudiantes. Eludiendo las monótonas consignas conocidas como “controles de lectura”, se puede pedir un trabajo de escritura que permita desarrollar tanto estrategias como una planificación sostenida.

Se puede organizar como alternativa un taller literario, donde puedan por ejemplo: construir capítulos paralelos, cambiar los finales, crear un propio cuento policial tomando como referencia personajes, elementos o formatos genéricos de la lectura realizada. Estas son algunas sugerencias que por cuestiones de espacio no desarrollaremos en profundidad, no obstante, podemos formular algunas consideraciones respecto a una posible actividad de escritura grupal de una novela policial. Podría plantearse que cada alumno escriba un capítulo corto, la práctica adquiere un sentido de significa-

ción y compromiso, donde cada uno aprende y se orienta a partir de la escritura del otro.

Asimismo, cuando planteamos la opción del taller literario debemos procurar que realmente se cumpla la modalidad de éste. Convertir el aula en un espacio de producción, donde todos pueden vivenciar y compartir las propias prácticas, aprendizajes y experiencias, permitirá un enriquecimiento de la práctica de escritura. A su vez, pueden trabajar con la computadora en el aula, lo que probablemente sería una buena opción a la hora de reflexionar sobre la planificación de la escritura, ya que pueden ir generando distintas versiones de su escrito a partir de las sugerencias del profesor y sus pares.

Por otra parte, podemos exponer la propuesta de escritura de un ensayo breve. Una vez leída y analizada la novela se pueden extraer frases que generen cierta controversia y que puedan movilizar una tarea de escritura de los alumnos. Esta es una sugerencia, cada consigna tiene a su vez múltiples opciones, es decir que pueden surgir innumerables actividades. A continuación compartimos algunas frases del corpus que pueden servir para una tarea de este tipo:

- No obstante, quien esto redacta (...) se ha preguntado muchas veces cómo hace y cómo hizo la mujer en cuestión para seguir viviendo después de todo lo sucedido; siendo la única respuesta que se ha podido dar para sí, la convicción de que cada vez se abren más y más interrogantes, y la seguridad, ya a esta altura definitiva, de que las razones de los seres humanos son inescrutables y que nunca se podrá saber del todo quién es en realidad Eva Mondino. (Andruetto, 2010: 155)
- Los embriones... -dice mi futuro padre, y se detiene-. Son embriones de opositores contra la última dictadura, secues-

trados y desaparecidos (...) Todos de piel blanca, todos sanos, bien desarrollados. (...) Primero pensaban dedicarse al tráfico de niños. (...) Pero después se entusiasmaron con ofrecer fuerza laboral sumisa, y más tarde fuerza militar de gran ferocidad. (...) Todavía no han acertado con los genes que rigen la conducta, por eso los almacenan y van probando, hasta que la ciencia les dé la respuesta. (López, 2011: 102)

- Ese lugar sin nombre en el que estamos reclusos (...) Nadie puede, frente a tanta insignificancia (...) imaginar que dentro vive alguien, qué digo alguien, nada más que veinte viejos esperando lo peor. (...) Los residentes éramos –hablo en pasado por los que ya no están- un grupo abigarrado con un denominador común: estábamos completamente solos y, los más, condenados a jubilaciones de mala muerte, que cobra mes a mes el doctor Ibáñez con los poderes que firmamos con certificación de escribano público antes de ingresar. (Smania, 2004: 14, 15)
- -¿Y los motivos del crimen? (...)
- -¿Los motivos? –interrogó Belisario, a su vez, con aire ausente-. Fútiles, por supuesto. Como siempre. Estamos hartos de ver Otelos, que matan por celos mientras tienen abandonadas a sus mujeres por años. Estamos hartos de ver Montescos y Capuletos, encendidos por rencores cuyo origen ya ni recuerdan. Estamos hartos de muertes por dinero, que nada resuelven, ni siquiera el progreso económico del asesino. (Yudicello, 2010: 120)

Finalmente, podemos pensar en la posibilidad de que los trabajos no solo sean leídos por el profesor, sino por los compañeros y

quizás plantear que los difundan en la escuela. De esta forma, la práctica se extiende más allá de la evaluación del docente, suscitando otro interés y voluntad por parte del estudiante que escribe.

Conclusión

Para concluir, podemos decir, por un lado, que el policial se manifiesta como un género apropiado para trabajar en el nivel secundario. El desafío de resolver un enigma bien planteado es de por sí una invitación a construir sentidos. Por lo tanto, sostenemos que el género policial se revela como un poderoso medio de productividad, que invita a edificar pacientemente sentidos posibles en el marco de una lógica sustentable.

Por otro lado, insistimos en que, desde nuestra perspectiva, resulta fundamental la idea de problematizar las prácticas de lectura y escritura, lo que supone –necesariamente– una tarea de resolución de problemas en los alumnos, quienes deberán poner en marcha procesos metacognitivos y reflexivos.

Bibliografía

- Alvarado, Maite. (2003) *La resolución de problemas*. En Revista *Propuesta Educativa* N° 26, Argentina, FLACSO.
- Andruetto, María Teresa. (2010) *La mujer en cuestión*. Buenos Aires, De bolsillo.
- Fevre, Fermín. (1993) *Estudio preliminar*. En: *Cuentos policiales argentinos*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Gandolfo, Elvio. (2007) *El libro de los géneros*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Jiménez Noguerol, Francisca. (2008) *Últimas tendencias y promociones*. En: *Historia de la Literatura Hispanoamericana* (Tomo III). Madrid, Cátedra.
- Link, Daniel. (2003) *El juego de los cautos*. Buenos Aires, La marca.

- López, Fernando. (2011) *Un corazón en la planta del pie*. Villa María, Eduvim.
- Mossello, Fabián; Melana, Marcela. (2014) *El discurso del policial. Reconfiguraciones del género en la sociedad contemporánea*. Villa María, Eduvim.
- Smania, Estela. (2004) *La última puerta*. Córdoba, Alción Editora.
- Teobaldi, Daniel; Mossello, Fabián. (2010) *Imaginarios literarios y culturales*. Córdoba, Del Copista.
- Yudicello, Lucio. (2010) *Judas no siempre se ahorca*. Villa María, Eduvim.

Pensar la lengua como transversal a todos los espacios curriculares

Marcela Guerreiro

fliarisso@hotmail.com

Colegio Universitario Patagónico

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Comodoro Rivadavia – Chubut – Argentina

Yanina Melián

ymelian2010@hotmail.com

Colegio Universitario Patagónico – Universidad Nacional

de la Patagonia San Juan Bosco

Comodoro Rivadavia – Chubut – Argentina

Resumen

El presente trabajo expone la importancia que tienen los procesos de comunicación oral y escrita en todas las actividades académicas, ya que existe una estrecha relación entre el dominio que el estudiante tiene de la Lengua y el progreso que manifiesta en el aprendizaje de cada una de los espacios curriculares.

Enseñar una disciplina es enseñar a aprenderla y el camino para hacerlo es a través de la lectura y la escritura; es el docente de cada espacio curricular (de física, matemática, biología, etc.) el más capacitado para abordar esta tarea. Es común que los docentes de otros espacios den por supuestos saberes que consideran específicos del área de lengua

Está en el compromiso y acompañamiento institucional la decisión de propiciar espacios de reflexión y capacitación para concien-

tizar que las prácticas docentes exigen la enseñanza de la lectura y escritura, cualquiera sea la especificidad que tenga a cargo.

Palabras clave: transversalidad, lengua, aprendizaje, lectura y escritura

La experiencia que vamos a transmitir surge de una serie de interrogantes que nos planteamos allá por el año 2006, al observar las dificultades que se observan en los estudiantes frente a la lectura y producción de textos. Era y sigue siendo evidente que los chicos no siempre comprenden lo que leen o que en esa operación de lectura se quedan en la extracción de la información superficial, o, que simplemente repiten aquello que está en el texto, y, al escribir no son claros, dan por obvia cierta información que el destinatario desconoce, no se adecuan a la situación comunicativa y sus errores ortográficos apabullan.

La primera pregunta que nos hicimos fue general: ¿en qué medida la escuela prepara a los alumnos para que puedan tener un desempeño lingüístico eficiente en las distintas situaciones en que deban actuar?, luego la mirada fue particular: ¿en cuántos espacios curriculares se enseña a leer y escribir?, ¿cuántos docentes integran a su disciplina los modos de leer y escribir sus textos específicos?, ¿en qué medida estos docentes tuvieron una formación que les brindara las herramientas necesarias como para incorporar a sus prácticas estas enseñanzas?, o ¿es que la lectura y escritura es responsabilidad de los docentes de Lengua?

Estas inquietudes nos hicieron pensar en la posibilidad de generar un espacio institucional de reflexión respecto del lugar que ocupa la enseñanza de la lectura y escritura en la práctica docente del

Colegio Universitario Patagónico. Este espacio, con dinámica de aula-taller, estuvo coordinado por quienes les hablan, docentes de Lengua, quienes, a partir de su formación y especificidad aportaron a sus colegas herramientas para favorecer y mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes en todos los espacios curriculares del Plan de Estudios.

La Lengua es un contenido transversal en el Plan de Estudios, y se podría afirmar que el eje del currículum lo constituyen las habilidades y estrategias lectoescritoras, sin embargo, esta afirmación exige que desde la Institución se brinden una serie de condiciones para asegurar que todos los docentes estén capacitados para incorporar a sus prácticas la enseñanza de la lectura y la escritura.

Esta preocupación por contribuir a desarrollar las habilidades lingüísticas en los estudiantes siempre estuvo presente en los propósitos de la escuela, más particularmente en los espacios de Lengua, y a partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación, se constituye, además, en uno de los objetivos curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), etapa escolar que pretende fortalecer, sobre todo, dos de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: leer y escribir.

La ambición de que el estudiante comprenda textos de los medios de comunicación o del ámbito académico en diversos soportes y fuentes de información se contrasta con el bajo rendimiento académico que se observa a diario y que se debe, entre otras razones, a los problemas que evidencian en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Estos inconvenientes se deben a la presuposición que hay entre los docentes, quienes dan por hecho que los estudiantes aprendieron a leer y escribir en el nivel educativo anterior.

Por otro lado, los docentes de las distintas áreas entienden a la lectura y la escritura como una tarea que debe aprenderse en las “horas” de Lengua, y, enfocados en este planteo sostienen concepciones distintas de las prácticas de escritura.

En los otros espacios curriculares del Plan de Estudios, la escritura suele ser una herramienta que permite verificar o no la apropiación de los contenidos. Lo paradójico es que estos mismos docentes pretenden que sus alumnos escriban sin errores gramaticales, de ortografía, de sintaxis pero no está en ellos enseñarles cómo y por qué producir esos textos, y, a la vez, consideran a la escritura como un producto acabado y estático, y no como un proceso dinámico y cambiante que permite alcanzar una versión final del texto luego de haber pasado por la elaboración de varios borradores.

Los docentes de otras áreas alegan que no es su tarea dedicarse a enseñar a escribir y corregir ese tipo de errores, ya que si lo hicieran no podrían trabajar con los contenidos específicos de sus espacios curriculares; sólo unos pocos cuando corrigen los trabajos de los estudiantes consideran cuestiones generales de redacción (coherencia, pertinencia, etc.) La escritura es una dimensión no incluida en sus prácticas áulicas. En definitiva, los docentes de otras áreas no logran dimensionar el papel que tiene la misma en la adquisición y apropiación del conocimiento

Por otro lado, se observa que, los chicos tampoco poseen hábitos lectores; casi nunca leen en casa y desde la familia casi no se potencia el gusto por la lectura. Contribuye también a esta situación el

contexto educativo, ya que no se ha trabajado desde la escuela en la enseñanza de la comprensión lectora; no se han dado demasiadas pautas ni estrategias concretas que sustenten su desarrollo, es decir que estas destrezas se terminan aprendiendo de forma asistemática e intuitiva.

Como se parte del supuesto que una vez que el estudiante ya “ha aprendido a leer”, el docente cree que podrá hacerlo para estudiar sin tener problemas, abordando textos de diferentes formatos y complejidad, como lo son los de las disciplinas, que se caracterizan por la densidad léxica e informativa y un conocimiento específico que se supone que el alumno ya ha adquirido previamente. Sin embargo, es frecuente observar que los estudiantes muestren carencias y dificultades en el momento de producir o interpretar textos que comunican conocimientos.

Esto ocurre porque está instalado en el quehacer docente que se aprende a leer y a escribir de una vez y para siempre, sin embargo, tanto la lectura como la escritura son procesos que se van complejizando a medida que los alumnos adquieren nuevos conocimientos.

La práctica muestra que como el chico ya sabe leer, lo único que hace falta es que aplique la misma técnica a diversos textos. Sin embargo, no se aprende a leer de una vez y en un ciclo determinado de la escolaridad. Tampoco la competencia lectora es una técnica que se aprende y aplica sin inconvenientes a cualquier tipo de textos.

Actualmente, se considera que las distintas disciplinas son espacios no sólo conceptuales, sino también retóricos y discursivos, cada una con sus formas específicas de elaborar y comunicar la información. Aprender una disciplina (ciencias, matemáticas, literatura...) implica también aprender a leer y escribir sus propios textos

(Carlino, 2005), dominando sus conceptos y hechos más relevantes, así como también las formas de representación oral y escrita de que se sirve para elaborar y comunicar sus conocimientos específicos.

Es decir que la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora no debe ser sólo del profesor de Lengua, sino también de los profesores de otras áreas, quienes han de esforzarse porque los alumnos comprendan sus textos y adquieran los conocimientos propios de cada una de las materias (Cooper, 1990). De esta forma, esta afirmación apuesta por la introducción de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en todas las asignaturas, porque sólo así se facilitará la generalización del uso de dichas estrategias y esto redundará en un mejor rendimiento académico de los estudiantes.

Para subsanar los problemas de comprensión de textos los docentes deben “ayudar” a sus alumnos a leerlos, Sánchez Miguel (2010) sostiene que “*la lectura de los textos está ligada, no solo a las acciones de quien aprende, sino también de quien le ayuda*”

Las prácticas de lectura habituales en la escuela suelen ser aquellas en las que se pretende que el alumno *extraiga* información de los textos. Con este tipo de lectura no basta, es necesario fomentar en los estudiantes una lectura crítica en la cual deban *interpretar* a partir de las relaciones que se dan al interior de los textos. Es decir, para alcanzar una *comprensión profunda* se requiere de un proceso interpretativo, sino quedan solo en una *comprensión superficial* cuya única meta es la de memorizar información, retener palabras, datos, fechas, etc.

Un profesor de Física puede tener dificultades para leer los textos que maneja un profesor de Filosofía, y viceversa; y sin embargo ambos

son profesores, y ambos saben leer. Pero leer ciencia no es lo mismo que leer literatura; y leer para disfrutar no es lo mismo que leer para elaborar y reorganizar el conocimiento. Entonces, formar en un ámbito disciplinar supone también enseñar a comunicarse de forma competente en dicho ámbito, tanto de forma oral como escrita.

Muchas veces cuando los docentes seleccionan los materiales de lectura descuidan un punto importante, los destinatarios. Generalmente no tienen en cuenta que siempre se debe partir de los saberes previos de los alumnos (Cubo de Severino, 2005). Suele ocurrir que al utilizar materiales que fueron escritos para otros niveles se presenten problemas de comprensión, pero esta dificultad que observamos en los estudiantes no está asociada a sus capacidades del lector, sino a la selección que el docente hizo del texto.

Esta es justamente una de las tareas más complicadas que tenemos como docentes, puesto que, cuando seleccionamos, lo que hacemos es evaluar en función de criterios propios, poniendo en juego también nuestra concepción de enseñanza-aprendizaje.

Si uno sabe qué criterios tener en cuenta, podría evaluar la pertinencia o no del material seleccionado para trabajar en clase. La evaluación que el docente haga de los textos posibilitará anticipar dificultades o posibilidades de comprensión en los lectores estudiantes, y también podrá clarificar el tipo de actividades o tareas que resulten convenientes formular en función de los propósitos del espacio curricular y las características del texto en sí mismo.

Incorporar estas acciones a nuestra práctica diaria, implica asumir que en el ámbito de la educación obligatoria, la lectura es objeto y contenido de todas las áreas, y no sólo instrumento de aprendizaje.

Y si bien es cierto que a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, también es cierto que ese aprendizaje puede beneficiarse de la reflexión acerca de lo que supone leer, comprender y aprender, esta reflexión sólo puede generarse en el contexto de verdaderas situaciones de aprendizaje, que obliguen a leer y a pensar, a escribir y repensar, a releer y pensar de nuevo, a revisar y modificar, a transformar el conocimiento.

Organizar jornadas institucionales de trabajo y reflexión sobre la práctica docente coordinadas por docentes de Lengua son el marco propicio para abordar teóricamente la enseñanza de la lectura y escritura y aportar conceptualmente a la temática. Estos espacios posibilitarán también aunar criterios e instrumentar a los responsables de cada uno de los espacios curriculares para que acompañen a los estudiantes en sus procesos de lectura, escritura y comprensión de textos.

Este trabajo "codo a codo" entre los docentes de Lengua y colegas de otras áreas posibilitará también acordar estrategias que fortalezcan la comprensión y producción de los textos propios de cada campo disciplinar, aportará a unificar el código en cuanto a proceso de escritura, a gradualidad esperada en la producción escrita de los alumnos, a formatos textuales específicos, según las diferentes áreas, etc

La experiencia que significó implementar en el Colegio Universitario Patagónico el proyecto "La Lengua como contenido transversal" exigió que cada uno de los que participaron de la propuesta revisara sus prácticas, brindó fortalezas y herramientas para incorporar en el proyecto de Cátedra y en el aula la enseñanza de la lectoescritura como un contenido necesario y propio del espacio curricular.

Si las Instituciones se comprometen en esta línea de acción estarán desarrollando "un saber colectivo que hoy no está contenido ni en los expertos disciplinares ni en los expertos en escritura, lectura o aprendizaje" (Carlino, 2004). Con este accionar se estará favoreciendo el desarrollo profesional docente, y, en el trabajo multidireccional a los alumnos, se les estarán asegurando las condiciones para que desarrollen y mejoren el dominio de la lengua oral y escrita, condición esencial para acceder a la información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones de mundo y participar en sociedad.

Bibliografía

- Arnoux, E, M. Di Stéfano y C. Pereira (2004). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires. Eudeba.
- Bedacarratx, V – L. Andrade (Coordinadores) (2006). *Producir y significar a partir de la lectura y la escritura*. UNPA – UASJ.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany Daniel. [1987] (2004). *Describir el escribir*. Buenos Aires. Paidós.
- Castango, F y M. Denler (1999). *Entre texto y lector. Comprensión y mundos posibles*. Córdoba.
- Ciapuscio, Guiomar Elena (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires. Oficina de publicaciones del CBC.
- Dalmagro, M. Cristina (2004). *Cuando de textos científicos se trata...* Córdoba. Comunic-arte. 2° edición.
- Kaufman, A y M. E. Rodríguez (1997). *La escuela y los textos*. Buenos Aires. Santillana.

- Lomas Carlos y A. Osoro (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.
- Melián, Yanina (2005). *Cuadernillo de Análisis y Producción del Discurso*. UNPA – UASJ
- Muth, K Dense (2000). *El texto expositivo*. Buenos Aires. Aique.
- Nogueira Silvia (coordinadora)(2003). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires. Biblos.
- Piantanida G. y M.C. de Rojo (1999). *El texto instrumental*, Buenos Aires. Kapelusz.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretarías de Programación y Evaluación Educativa. (1995). *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Tercer Operativo Nacional de Evaluación Lengua*.
- Sabino, Carlos (1998). *Como hacer una tesis*. Buenos Aires. Humanitas.
- Sánchez Miguel, E. [1986] (2004). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires. Santillana.
- Serafini, María Teresa (1991). *Cómo redactar un tema*. Barcelona. Paidós.
- Zamudio, B y A. Atorresi (2000). *La explicación*. Buenos Aires. Eudeba.

Uso, contexto y apropiación de la tecnología en una experiencia didáctica de aprendizaje de la lengua en estudiantes de periodismo

María Cristina Lago

kittylago@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Avellaneda / Universidad Nacional de La Matanza

Palabras clave: didáctica, periodismo, lengua, TIC, aprendizaje

Introducción:

Esta ponencia aborda los resultados de una investigación sobre uso y apropiación de las nuevas tecnologías de la información (TIC) en el marco de una experiencia didáctica de aprendizaje de la lengua por estudiantes de Periodismo de la Universidad Nacional de Avellaneda y de la Universidad Nacional de La Matanza.

Dado el perfil de los estudiantes que concurren a ambas universidades, donde se promueve una educación inclusiva, hemos comprobado también que la modalidad de trabajo bajo la simulación de una redacción, en gabinetes informáticos, contribuye además a reducir la brecha digital que no sólo es económica sino también cognitiva y cultural.

A tal efecto, se propusieron consignas de trabajo para que los alumnos generen contenidos periodísticos de investigación, más afines a sus propios intereses, en un entorno digital. De allí el interés particular por conocer patrones de comportamiento en el uso de Internet como herramienta de estudio, investigación y aprendizaje de la lengua.

El desafío de la modalidad taller en gabinetes informáticos apunta a generar una dinámica en la que los alumnos logran comprender las lógicas de producción discursivas de los medios gráficos, sus lenguajes, géneros y diferentes soportes, dentro del nuevo paradigma promovido por las tecnologías de la información.

Marco Teórico

Como bien señala Castells (1999), la revolución tecnológica actual se diferencia de las ocurridas en siglos anteriores (revoluciones industriales del Siglo XVII y XIX) no sólo porque el basamento tecnológico es distinto, sino porque el tiempo de penetración es mucho más rápido e impacta en todas las esferas de la vida cotidiana. Vale consignar que una característica de esta revolución tecnológica es la convergencia de distintas tecnologías y ramas de conocimiento que antes trabajaban por separado y que ahora modifican espacio, tiempo, lenguajes y dinámicas de producción.

Dado el indiscutido impacto que han producido las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en todas las esferas sociales, incluido el sector educativo, hemos decidido explorar el tipo de apropiación y uso que hacen los estudiantes de estas nuevas tecnologías, en un contexto académico en el que Internet cobra cada día mayor relevancia.

Desde una perspectiva socio antropológica, Rosalía Winocur (2009) analiza las condiciones sociales y culturales que hacen posible los nuevos procesos de creación de sentidos que produce la tecnología. Para esta autora, esta mirada implica asumir como punto de partida que la experiencia con la computadora, Internet y/o el celular, no sólo se expli-

ca como un impacto directo de las múltiples posibilidades que brindan sus programas y aplicaciones, sino también, como consecuencia de una impronta social y cultural que encontró en dichas tecnologías un soporte simbólico ideal para expresarse.

Esta impronta cultural, que en términos de Giddens caracteriza a la modernidad tardía, alteró radicalmente la naturaleza de la vida cotidiana y afectó incluso las dimensiones más íntimas de la experiencia. Desde este enfoque la autora aborda la relación con las TIC, más en su carácter existencial que instrumental, como un escenario simbólico constitutivo de nuevas formas de sociabilidad y entretenimiento.

Entender la “apropiación” de una nueva tecnología, como el conjunto de procesos socio-culturales que intervienen en el uso, la socialización y la significación de las nuevas tecnologías en diversos grupos socio-culturales, implica reconocer que ésta se realiza desde un *habitus* determinado e involucra un capital simbólico asociado al mismo. Y en esta configuración es central la experiencia anterior de relación con otras tecnologías, y también lo que se considera socialmente relevante en términos de acceso al conocimiento, redes sociales y uso del tiempo libre, según advierte Winocur.

La incorporación de cualquier tecnología siempre ha estado mediada por experiencias anteriores, y también por los imaginarios sociales que establecen usos, sentidos y prescripciones, aun antes de que su uso se generalice, como es el caso concreto de Internet. Como bien señala Silverstone (2004:43) “Nuevos medios se construyen sobre los cimientos de los viejos. No surgen plenamente desarrollados o perfectamente formados. Nunca resulta claro, tampoco, cómo se institucionalizarán y utilizarán y, menos aún, qué conse-

cuencias tendrán para la vida social, económica o política. Las certidumbres de una tecno-lógica (...) no producen su equivalente en los reinos de la experiencia”.

Retomando la noción de apropiación, resulta indispensable introducir a esta altura su conceptualización en los términos que lo hace John Thompson: “Hacer propiedad de uno algo que es nuevo, ajeno o extraño. Debe entenderse en relación con individuos particulares que, en curso de sus vidas diarias, reciben los mensajes mediados, hablan acerca de ellos con los demás y que a través de un proceso continuo de elaboración discursiva los integra a sus vidas cotidianas (Thompson, 1998, p. 462).

Según Thompson, la selección de los modos típicos de apropiación por parte de los individuos no es fortuita, sino que está asociada a otros factores como “la naturaleza de los medios técnicos de transmisión, la disponibilidad de las habilidades, capacidades y recursos necesarios para decodificar los mensajes transmitidos por medios particulares y con las reglas, convenciones y exigencias prácticas asociadas con la decodificación. (Thompson, 1998, p. 455).

En esta línea, los estudios de apropiación toman en cuenta la influencia de los diversos contextos sociohistóricos. Esto nos permite pensar que el uso de Internet está relacionado con otros contextos que determinan la forma de apropiación en un proceso continuo de elaboración discursiva integrado a sus vidas cotidianas: “La apropiación de los mensajes mediados no coincide necesariamente con la recepción inicial de los mensajes: por el contrario, con frecuencia implica un proceso progresivo de elaboración discursiva. Este proceso puede ocurrir en una variedad de contextos —en la casa, por

teléfono, en el lugar de trabajo— y puede implicar una variedad de participantes (Thompson, 1998, p. 460).

La apropiación aparece entonces como un proceso que sólo puede estudiarse a través del discurso, entendiendo a este último como un concepto amplio en el que el objeto de análisis es la palabra, los gestos, las prácticas cotidianas, los comportamientos, etcétera.

Por su parte, Silverstone (2004), quien piensa la tecnología como un proceso humano que no viene de afuera, considera que en su reconversión los nuevos medios se reconstruyen sobre los cimientos de los viejos y gestan nuevos modos de elaborar, transmitir y fijar el significado. En suma, Silverstone se inscribe en la tradición de autores que piensan las tecnologías como habilitantes más que determinantes. Este autor piensa las tecnologías como cultura, para preguntarnos no sólo por el “qué”, sino también el “cómo” y el “por qué” de la máquina y sus usos. Asume las tecnologías tanto objetos como prácticas, con significación simbólica y material (técnica) y estéticas, y propone investigar los espacios culturales más amplios en los que operan las tecnologías y que les otorgan a la vez su significado y su poder.

Desarrollo y metodología de la investigación

El proceso de aprendizaje y estudio constituye uno de los diversos ámbitos en los que los jóvenes elaboran sus identidades en contextos de cotidianidad, atravesados por las nuevas herramientas informáticas. De allí el interés por explorar el uso y apropiación que los estudiantes hacen de la nueva tecnología de la información (TIC) en sus prácticas de estudio.

Con ese propósito se diseñó un instrumento con preguntas abiertas que se validó a modo de prueba piloto en dos entrevistas en pro-

fundidad. Realizados los ajustes correspondientes, se elaboró el cuestionario final que se aplicó a dos cursos de la carrera de Comunicación Social, con el propósito de indagar las siguientes dimensiones:

- Patrones de comportamiento en el uso de Internet como herramienta de estudio, práctica periodística y aprendizaje
- Expectativas, obstáculos y representaciones en torno al uso de Internet como parte de la estrategia de estudio y aprendizaje
- Grado de confiabilidad atribuida a la información obtenida por Internet y estrategias desarrolladas para su tratamiento y/o validación
- Formas de apropiación de Internet (más allá del acceso y el uso)

En base a las respuestas obtenidas, observamos que los estudiantes encuestados suelen utilizar Internet con una motivación académica principalmente para la preparación de monografías y trabajos prácticos en forma complementaria a la bibliografía aportada por las cátedras y los apuntes de clase. En raras excepciones usan Internet para preparar los exámenes y, si lo hacen, es cuando no logran comprender la bibliografía brindada por el docente.

-“Uso Internet casi siempre para los trabajos pero no para preparar exámenes”

-“Para los exámenes recurro básicamente a los textos bibliográficos de la materia cuando tengo la certeza de que los he comprendido..... A internet solo recurro cuando el texto me resulta complejo y cuando la clase dictada por el docente me es insuficiente.

-“Uso Internet, sobre todo, para obtener mayor cantidad y variedad de información partiendo de la que tengo en los textos de la cátedra. Este método me resulta mucho más fácil y más productivo que pasarme varias horas en la biblioteca, a pesar que la información de la web se debe tomar con pinzas y analizar si es válida para un trabajo de este tipo”

Está claro que para los jóvenes Internet es visualizado como una totalidad en la que todo es posible de ser descargado y combinado a criterio del internauta y donde la información resulta infinita, libre, instantánea y de fácil acceso. Pero en esta investigación nos propusimos indagar otros aspectos. ¿Qué pasa cuándo la motivación de búsqueda es académica y se enfrentan a la sobreoferta de información de la web?

En las respuestas relevadas surgieron espontáneamente algunas representaciones asociadas al uso académico de Internet. Paradójicamente, en estos casos Internet aparece visualizada con desconfianza porque tiene “información de relleno y falsa”, “de dudosa procedencia” y “difícil de comprobar”. Estas representaciones negativas sobre Internet se articulan con otros de los ejes indagados, que hace a la confiabilidad de la información obtenida en la Web y su adecuado tratamiento.

Como venimos señalando, en una primera aproximación surgió información en apariencia contradictoria que luego se fue aclarando a partir de los casos referidos. Si bien los alumnos coinciden en que Internet ofrece “fácil acceso a información, velocidad y manejo simple”, todos estos atributos se desvanecen cuando la búsqueda deber ser muy precisa porque, admiten, “en ese caso se convierte en difícil y laboriosa”, sobre todo si no se tienen criterios de validación de la información.

Existe un patrón común en las respuestas obtenidas: la mayoría de los alumnos reconoce que no domina los recursos que provee Internet para búsquedas de “temas específicos”, así como tampoco cuenta con destrezas para realizar búsquedas avanzadas. Se percibe entre los estudiantes la certeza de que realizan un uso incorrecto o poco provechoso de Internet en cuanto a la búsqueda de información. Y reclaman un entrenamiento al respecto por parte de la Universidad.

- *“Sería muy importante. Más que nada aprender cómo encontrar información específica. En muchos casos he visto compañeros que bajan información de Wikipedia y así como está la imprimen, hasta los hipervínculos figuran en azul. Sería interesante que por ejemplo en una materia “X” **el profesor indique páginas confiables** donde encontrar más información del tema”*
- *“**Debería ser enseñada, no solamente consultada.** Porque los motores de búsqueda se suponen o presuponen y nunca se enseñan de modo correcto. **La gente aprendió a usar Internet por necesidad y sin indicaciones.** Además no conoce las variadas y múltiples posibilidades de Internet dedicadas al conocimiento, alejado de la publicidad.*
- *“Quizá le rehúyo porque los errores a nivel intelectual en Internet se producen más fácilmente y sin darnos cuenta. Creo, a diferencia de lo que piensa mucha gente, que **hay que saber mucho para buscar información en Internet***
- *“Cuando se buscan temas generales se encuentra rápido y quedo conforme, pero cuando son **temas muy específicos muchas veces se hace difícil encontrarlos.***

Esta percepción se correlaciona con el resultado de otras investigaciones de universidades latinoamericanas que dan cuenta de las dificultades que afrontan los estudiantes sobre el particular.¹⁰

A la hora de consultar qué hacen exactamente con la información provista por Internet aparecen diversas modalidades de uso y cierta autocrítica por el tratamiento de esa información cuando no es atribuida o citada correctamente. La modalidad de “cortar y pegar” sin atribución ni referencias de ninguna índole o sin chequear la veracidad constituye una práctica habitual reconocida entre los estudiantes.

- *No siempre se hace (la comprobación de la veracidad de los datos). Te arriesgás a que el profesor descubra de dónde sacaste la información y te diga que está mal. Hay profesores que leen el trabajo y se ponen a buscar por internet y descubren que copiaste en tal página. **Wikipedia da datos falsos y, sin embargo, se usa mucho.***
- **La copia y pega de párrafos es muy usual en la elaboración de trabajos.** *Hay páginas en que hay colgados trabajos académicos o muchos artículos de profesores de universidad y expertos y de allí se obtienen los párrafos para cortar y pegar citas.*

Una de las principales debilidades atribuida a Internet por los alumnos tiene que ver con “la sobreoferta de información” y con “la falta de calidad y credibilidad” lo que convierte las ventajas “de economía de tiempo” y “rapidez” en francas desventajas, ante la ausencia de destrezas y conocimientos para realizar correctamente las búsquedas o saber corroborar la autenticidad de la información.

¹⁰ Innovación Tecnológica o Tecnología sin innovación: La tecnología educativa en la educación superior Miguel Álvarez Gómez malvarez@pv.udg.mx Víctor González Romero victor@pv.udg.mx Josefina Guzmán Acuña jguzman@uat.edu.mx Universidad Autónoma de Tamaulipas

- *“Me resulta tediosa realizar la búsqueda y comprobar la veracidad de los datos encontrados”*
- *“Las mayores debilidades de la herramienta son **que muchas veces aparece información incompleta** o no estoy segura que sea veraz. Sobre un mismo suceso, al entrar en varias páginas suelen aparecer fechas y datos diferentes”*
- *“Dado que al buscar algún tema en particular, los **resultados pueden ser terriblemente abundantes**, muchas veces, **me siento más perdida que antes de la búsqueda**. Mi uso de Internet es muy deficiente, dado que desconozco como utilizar mejor este medio.”*
- *“Las desventajas son que en Internet suele aparecer **información incompleta o no confiable**”*
- *“Una vez leí un trabajo que hablaba de lo mismo pero sobre la educación sexual, daba ejemplos de cómo entrando en distintas páginas o blogs el usuario podía encontrarse con indicaciones o **informaciones contradictorias**”*

Algunos alumnos encuestados son conscientes de la dudosa procedencia de la información “publicada virtualmente” y asumen diversas estrategias como “cotejar las fuentes”, “consultar a profesionales o libros”, “buscar en 2 o 3 sitios diferentes” o directamente “no utilizar la información” si no resulta fidedigna. En estos casos, Wikipedia suele generar rechazo porque se la considera “fuente de errores” y “susceptible de ser modificada por cualquier usuario”.

- *“No utilizaría páginas como Wikipedia u otras de las cuales no conozco los/las responsables. En muchas ocasiones la búsqueda de algunos temas sólo arroja links dudosos o que no terminan de convencer acerca de su contenido”*

- *“(Desconfío de la información) Sobre todo cuando deviene de enciclopedias comunitarias tipo Wikipedia ya que son plataformas susceptibles de ser modificadas por cualquier usuario. Por lo tanto, suelen tener errores.*
- *“Si uso citas de páginas de Internet corroboré la información con profesionales o con libros... La idea que da Internet es la misma que un desconocido para poder empezar a conocer un tema*
- *“Sobre todo en carreras sociales no hay idas y vueltas por Internet totalmente confiables. Es que los blog no se actualizan o es que el acceso a Internet no es criterioso..*
- *“...sin embargo, tengo mucho cuidado con respecto a la info publicada virtualmente y siempre cotejo las fuentes. Si no las tiene, no utilizo la información. Insisto en el cuidado que hay que tener porque todo es factible de ser publicado en este medio”.*
- *“Nunca estoy conforme con lo que busco salvo que haya investigado que esa información es confiable preguntándoles a otras personas lo qué piensan de dicha página”*

Como se desprende de las respuestas de los alumnos, el nivel de confiabilidad que puede brindar la información de la Web constituyó una de sus mayores preocupaciones. Todos asumieron que recurren a Internet para realizar sus trabajos y monografías pero admitieron que el mayor obstáculo es encontrar información “verdadera”. Una estudiante refirió la siguiente analogía para dar cuenta de este aspecto y su posición frente a Internet:

-“Yo hago una analogía con la fotografía. En sus comienzos era una prueba irrefutable de un hecho hasta que el avance tecnológico le arrancó ese mote. Internet es como una fotografía en la actualidad. Puede ser cierto lo que se ve, pero también puede estar falseado.

Para los más críticos respecto al uso de la información obtenida por la Web, la cultura del libro sigue siendo el refugio más seguro y valorado en términos académicos. Se vincula el libro con la actividad reflexiva y la comprensión, mientras Internet queda subsumida a la función de “adquirir información”, como se desprende de las siguientes consideraciones.

- *“La peor y más temida debilidad es que los jóvenes investigadores abusan de la cita de páginas de Internet y no de libros. Porque los investigadores consumieron la información “masticada” de los “sitios” que consultaron y **no leyeron el libro**. Algunas cosas son imprescindibles y **se debe leer del libro**. Para mí poco importa el soporte, sin embargo, **sigo adorando el libro** como espacio o momento de reflexión. **Es un rito para comprender y no meramente para adquirir información**.”*
- *“La cantidad de información real y falsa es tal que muchas veces **es mejor quedarse con el material de estudio en soporte papel** para poder llegar a ver todos los temas sin caer en la dispersión. etc*

También aparece un temor latente por un uso “abusivo” de Internet, en el caso de generalizarse como herramienta para el aprendizaje, porque no se advierte el mismo nivel de confiabilidad que la información obtenida en formato papel (libros y fotocopias provistas por las cátedras)

- *“Considero que Internet solo debería implementarse como herramienta para el aprendizaje académico cuando tengamos una posibilidad importante de acceder al mismo tipo de información confiable que tenemos en los textos en formato papel. Pienso que si esto se implementara en la actualidad no solo se usaría sino que **se***

abusaría del uso de internet, obviando cada vez más los textos académicos que nos brindan en las cátedras.

- “Si uso citas de páginas de Internet corroboré la información con profesionales o con **libros**...”

Un dato recurrente reportado entre los alumnos es el procedimiento de lectura del material seleccionado. El soporte papel sigue siendo la forma más usual para leer el material en su totalidad y en forma más reflexiva, alejada del “vértigo”, la “fugacidad” y la “fragmentación” de las búsquedas.

- “Generalmente no estoy conforme con lo primero que encuentro y suelo copiar en varios archivos Word todo lo que me parece interesante, para luego imprimirlo y **poder leerlo mejor en papel y analizarlo**”
- “Resalto dentro de lo impreso lo que me interesa y luego busco en el Word aquello que me resulta importante, pero recién en ese momento sigo con un uso cibernético de la información. **La lectura suele ser, en casi todos los casos, en soporte papel.**”
- “**Copio lo que me interesa en Word para leer con mayor tranquilidad** porque sé que no logro concentrarme leyendo de la PC.”
- “Todas aquellas páginas que me resulten importantes las **copio y pego en un archivo Word, el cual imprimo posteriormente y leo impreso**”

En cuanto a las rutinas de conexión y uso, las búsquedas en Internet están casi siempre asociadas con otro tipo de actividad que no siempre está vinculada al proceso de construcción de conocimiento. Diversas formas de entretenimiento, comunicación y esparcimiento se realizan en simultáneo como chatear, mirar televi-

sión o escuchar música (multitasking)¹¹, lo que denota falta de concentración y alto grado de dispersión. Los horarios más reportados para la búsqueda de información son durante la noche y la madrugada o en horarios diurnos aprovechando mejor velocidad de navegación y equipos disponibles en los horarios de trabajo, ya que “no todos los alumnos” tienen Internet en sus casas o “adecuada velocidad de navegación”.

- *“Tengo la máquina en la pieza, suelo buscar la información a la noche, después de cena. **La televisión prendida o escuchando música, en todos los casos.** Suelo abrir muchas ventanas de las que arrojo el resultado en Google...frente a la máquina me levanto con mucha frecuencia por lo que tardo en terminar de concretar mi búsqueda hasta que la imprimo y recién ahí leo la información en papel de manera completa.*
- *“**Mientras realizo esta búsqueda suelo estar conectada** y hablo con compañeros de la materia o amigos que sepan sobre el tema o sobre búsquedas en Internet, para comentarles lo que encontré o pedirles ayuda para que me orienten cómo y donde buscar.*
- *-“**Mientras navego escucho música.** Me lleva bastante tiempo buscar contenidos porque soy medio queso con Internet. También se incrementa este tiempo porque no me conformo con lo primero que encuentro.*
- *“Las búsquedas informativas las realizo siempre en mi casa, y por la medianoche, ya que es el único momento que tengo libre. A veces **paralelamente chateo mientras lo realizo***

¹¹ La práctica de multi-tasking o múltiples tareas caracteriza la atención discontinua o flotante de los jóvenes que los docentes suelen asumir como falta de concentración

- *“No todos tienen Internet en su casa mucho menos el uso cómodo de la notebook o una adecuada velocidad de navegación. Dato no menor para poder tener la rapidez virtual de Internet.*

El patrón común de las búsquedas es a través de los motores de búsqueda más conocidos con clara preferencia por Google y, muy en segundo término, Yahoo. Sólo excepcionalmente aparecen otros buscadores. Ninguno de los alumnos refirió el dominio de la búsqueda avanzada. Las modalidades de búsqueda reportadas denotan un uso muy general de la Web.

- *“Generalmente la búsqueda la hago por Google, tipeando las palabras que más se adecuen a lo que estoy buscando.*
 - *“Busco información por Google, por bibliotecasvirtuales.com o videos de autores. Pero siempre entro por el buscador mencionado (Google).*
 - *“Para investigar sólo abro la página inicio: en Google en general desde mi domicilio particular. Segunda opción: laboratorios de la universidad pero como tienen muy malo mantenimiento cada vez los descarto más.*
 - *“La estrategia de búsqueda a veces es achicar la información que me puede brindar el buscador. O a veces es lo opuesto, unas palabras en general para ver con qué me lo asocia. Usar comillas, un asterisco, un signo de más, palabras sueltas significativas.*
 - *“En todos los casos que utilizo Internet lo hago a través de los buscadores mas conocidos: Google, Yahoo, etc.,*
-

Conclusiones

Los grupos indagados manifestaron un mayor apego a la cultura del libro así como propensión al estudio a partir de fotocopias frente a

la dispersión y la dudosa calidad de la información obtenida en Internet. El soporte papel como material de lectura sigue prevaleciendo entre sus rutinas y estrategias de aprendizaje, aún cuando la información provenga de la Web.

Por tratarse de estudiantes con una edad promedio de 23 años, se los puede ubicar dentro de una generación intermedia entre la cultura del libro y la cultural del hipertexto, aunque en rigor deberíamos hablar de una cultura “de la fotocopia” porque la referencia principal de los alumnos tiene que ver con materiales de cátedra provistos por la fotocopadora. Vale señalar que en los diferentes instrumentos de indagación utilizados aparecieron alusiones a los apuntes o resúmenes propios o, inclusive y más preocupante, aquellos realizados por otros compañeros, como único material de estudio.

Si bien los alumnos suelen tener una visión instrumental de Internet al destacar entre las principales ventajas “el acceso fácil y rápido”, también son críticos sobre el uso discrecional, mecánico y acrítico que suele hacerse de la información obtenida a través de Internet, como por ejemplo, a partir de Wikipedia, recurriendo a la técnica de “cortar y pegar”.

Dado el entorno socioeconómico en el que están emplazadas –al oeste y sur del conurbano bonaerense, con una importante presencia de sectores sociales de clase baja y media-baja, los alumnos están habituados a trabajar mientras cursan sus estudios universitarios. Esto justifica sus hábitos de acceso y conexión nocturnos, o diurnos cuando lo hacen desde los lugares de trabajo aprovechando tiempo y mejores condiciones de navegación. Podría llegar a pensarse, tal como señala De Garay (2003), que la subutilización de esta herramienta tecnológica está vinculada al nivel económico familiar

que no permitiría un mejor equipamiento y revela también un capital cultural en el que no está presente el manejo tecnológico y del idioma inglés para emplear en forma más productiva y diversificada tales recursos.

Los usos y tipos de apropiación de la tecnología, como en este caso Internet, no parecen estar orientados hacia la construcción activa del conocimiento, sino hacia la concepción tradicional del aprendizaje basada en la adquisición de información. Tal como señala Pozo (2003), quien no dispone de herramientas cognitivas para comprender, discriminar y dar significado a la cantidad infinita de datos a los que tiene acceso a través de Internet, se queda en la llamada “sociedad de la información”, ya que no podrá acceder a la “sociedad del conocimiento” sin esas herramientas.

Un alumno competente en el acceso, uso y apropiación de la información sería capaz de cubrir muchos otros aspectos como acceder a la información con eficacia y eficiencia; evaluarla de forma crítica, al igual que a sus fuentes; determinar la naturaleza y extensión requerida; incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos y entender las cuestiones económicas, legales y sociales que rodean al mundo de la información, accediendo y utilizando la información de forma ética y legal. Sin embargo, gran parte de los alumnos no parecen estar familiarizados con estos aspectos, aunque sí muchos son conscientes de estas limitaciones. Esta circunstancia nos pone en alerta sobre la llamada “brecha digital” que alude a la distancia entre quienes pueden hacer uso efectivo de las herramientas de información y comunicación y los que no pueden, por ser personas mayores, con discapacidad, analfabetos, analfabetos tecnológicos, o personas con limitaciones económicas o en situación marginal (Gutiérrez, 2001).

Por otra parte, entender la “apropiación” de una nueva tecnología implica también reconocer que ésta se realiza desde un *habitus* determinado e involucra un capital simbólico asociado al mismo. En este sentido ¿acaso los alumnos no reproducen una práctica de estudio similar a la que estaban acostumbrados con otros recursos? Cabría aquí también la posibilidad de preguntarnos, tal como sugiere Silverstone, no sólo por el “qué”, sino también el “cómo” y el “por qué” de las TIC y sus usos en espacios culturales más amplios como la Universidad donde cobran otros significados y existen otras relaciones de poder.

La bibliografía de referencia y las últimas investigaciones sobre el uso de Internet en las Universidades dan cuenta de algunos datos preocupantes que se esbozan también a partir de los resultados obtenidos en esta investigación. Al respecto, el conocimiento de informática dentro de la formación universitaria no debería limitarse al manejo de determinados programas sino que el uso de Internet podría favorecer el desarrollo de nuevos entornos de aprendizaje.

Bibliografía

- Bauman, Z.,(2007) *Tiempos líquidos*. Buenos Aires. Tusquets..
- Benveniste, E.,(1999), *Problemas de lingüística general*, Vol. I, Madrid, Siglo XXI.
- Bourdieu, P., (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P y Passeron, J., (1981), *Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

- Cabero, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, julio-septiembre, año/vol. XXXIV (3), núm. 135. (México Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES).
- Castells, M. (2002) *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México. Siglo XXI
- De Garay, A.,(2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. México: Pomares
- García Canclini, N. “La modernidad en duda” Conferencia pronunciada en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la U.N.S.M. Noviembre de 2009.
- Guzmán Acuña, J., “Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje”. *Apertura*, Vol. 8, Núm. 8, noviembre-sin mes, 2008, pp. 21-33 Universidad de Guadalajara, México.
- Hine, C, (2004), *Etnografía virtual*. Barcelona. Editorial UOC.
- Morduchowicz, R.,(2008), *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires. Paidós.
- Morley, D.,(2008), *Medios, modernidad y tecnología*. Barcelona. Gedisa.
- Sangrá, A. y González Sanmamed, M. (Coordinadores), 2004: *La Transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona. UOC.
- Silverstone, R., (2004) *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires. Amorrortu.
- Thompson, J.,(1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona. Paidós.
- Urresti, M.,(2008), *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires. La Crujía.
- Winocur, R., (2006). “Internet en la vida cotidiana de los jóvenes”. *Revista Mexicana de Sociología*, año 68, núm. 3, julio-septiembre, México: IIS-UNAM.

Análisis de concepciones estudiantiles sobre la escritura y su enseñanza: aportes a la didáctica de la escritura en la escuela

Federico Navarro

navarro@filo.uba.ar

Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional de

General Sarmiento; CONICET

Buenos Aires, Argentina

Resumen

En el marco del desarrollo de la didáctica de la escritura en la escuela (Alvarado, 2001; Bombini, 2012; Lerner, 2001; Navarro, 2013), resulta relevante saber más sobre las concepciones explícitas e implícitas de los estudiantes. Sus perspectivas no deben ser silenciadas o ignoradas sino consultadas, integradas y transformadas mediante la enseñanza (Pozo et al, 2006), tanto para incentivar la reflexión y el automonitoreo de su producción escrita, como para enseñar su carácter práctico, retórico y disciplinarmente situado. En esta investigación me propongo reconstruir qué concepción de las prácticas letradas propias y de su enseñanza muestran estudiantes de escuela secundaria. Se analizarán cualitativamente 52 encuestas abiertas de seis preguntas realizadas a estudiantes de 4° año del Programa de Escritura en la Escuela (Navarro & Revel Chion, 2013). Las preguntas consultan sobre fortalezas y debilidades, clases de textos para aprender, actividades para realizar y expectativas sobre el curso. Los resultados muestran que los aspectos retóricos y situados de la escritura no suelen ser contemplados y que el foco se ubica

en aspectos normativos y léxicos. Muchas de las concepciones asocian la escritura en la escuela con la producción literaria, junto con la valoración de la creatividad y la expresión. La mayoría de los estudiantes evalúan negativamente sus competencias letradas y coinciden en la necesidad del objeto de aprendizaje, en ocasiones desde una perspectiva propedéutica, si bien no coinciden en los aspectos a trabajar en clase. Estos resultados revelan una cultura del aprendizaje de la escritura que relega su lugar al aula de lengua y a aspectos superficiales, descontextualizados o acotados a la expresión personal. Estas creencias subyacentes deben ser asumidas y deconstruidas en cualquier iniciativa de alfabetización en la escuela.

Palabras claves: concepciones implícitas, escuela secundaria, encuestas, Programa de Escritura en la Escuela, didáctica de la escritura

Introducción

La didáctica de la escritura en la escuela media se ha visto parcialmente relegada frente a los importantes avances de las últimas décadas en alfabetización inicial (e.g., Lerner, 2001) y superior (e.g., Carlino, 2005), provenientes especialmente de investigaciones vinculadas a la pedagogía y a las didácticas disciplinares. El desarrollo de una didáctica de la escritura en la escuela secundaria, como instancia de alfabetización media con sus propios parámetros y necesidades, y la puesta en práctica de iniciativas específicas, es menos frecuente que en otros niveles del sistema educativo.

Sin embargo, el tránsito formativo por la escuela secundaria es una preocupación central de las instituciones y los organismos educativos argentinos, ya que muestra una situación paradójica: es una instancia

que se ha incorporado recientemente al período de escolaridad obligatoria, pero aún muestra altas tasas de deserción. Por ejemplo, si la tasa de escolarización de la población argentina entre 6 y 11 años es del 99%, este porcentaje desciende al 96,5% entre los 12 y 14 años, y al 81,6% entre los 15 y 17 años (INDEC, 2012: 119). Respecto de la tasa de egreso, para el año 2010, solo el 55,4% de la población de entre 20 y 29 años había finalizado el nivel secundario (INDEC, 2012: 127).

Sin dudas, la didáctica de la escritura puede cumplir un rol importante en este panorama en tanto medio privilegiado de enculturación de los estudiantes en el discurso escolar y científico-académico y de democratización del capital cultural socialmente (mal) distribuido. Como plantean Rose y Martin a partir de sus intervenciones en escuelas con poblaciones indígenas en Australia, “la reproducción en la escuela de las inequidades y jerarquías sociales y culturales se debe al fracaso para enseñar a los estudiantes competencias para leer y escribir de forma independiente” (2012: 305; mi traducción). De hecho, las sucesivas políticas curriculares en educación media presentan posiciones específicas respecto de qué lectura y escritura enseñar y cómo hacerlo (Bombini, 2012), así como las prácticas didácticas escolares reconocen tradiciones predominantes respecto de la misma cuestión (para una historización, cf. Alvarado, 2013 [2001]).

Una iniciativa reciente en este sentido es el Programa de Escritura en la Escuela (Navarro, 2013; Navarro & Revel Chion 2013, en prensa), que funciona desde el año 2011, bajo mi coordinación, en el Colegio de la Ciudad, una escuela bachiller de gestión privada ubicada en la Ciudad de Buenos Aires, fundada en el año 2001 y a la que asisten alrededor de 300 alumnos. El Programa de Escritura en

la Escuela es una experiencia de enseñanza de la lectura y la escritura a través del currículum y (potencialmente) en todos los años de escolarización secundaria. Los estudiantes asisten semanalmente y en horario escolar a un curso obligatorio no curricular de 80 minutos. Cada trimestre, el docente a cargo, experto en didáctica de la lengua, trabaja articuladamente con un docente de las asignaturas curriculares del mismo año que se suma de forma voluntaria; así, durante un trimestre completo los estudiantes participan en un curso cuyo objetivo específico es aprender a leer y escribir en matemática, historia, biología o física, entre otras. Cada materia conserva su espacio de enseñanza, pero ambos docentes consensuan los temas, los contenidos, las competencias y las calificaciones finales. El resultado es una iniciativa que impacta en las competencias letradas de los estudiantes, en la formación en didáctica de la escritura disciplinar de los docentes participantes y en la concepción curricular general de la institución, ya que pone en primer plano la importancia de la alfabetización media.

En el contexto de este tipo de iniciativas, resulta relevante saber más sobre las posiciones de los estudiantes. Sus perspectivas, explícitas o implícitas, impactan en sus formas de aprender las competencias letradas objeto de enseñanza del Programa de Escritura en la Escuela o de otras iniciativas y asignaturas. Las concepciones de los estudiantes no deben ser silenciadas o ignoradas sino que, por el contrario, deben ser consultadas, integradas y transformadas mediante la enseñanza (Pozo et al, 2006). No son meras opiniones, sino un insumo que impacta en sus aprendizajes. De esta manera, se logra tanto incentivar la reflexión y el automonitoreo de su producción escrita, como enseñar su carácter práctico, retórico y disciplinariamente situado.

En los últimos años se han presentado diversas investigaciones, con metodologías y marcos teóricos variados, que intentan dar cuenta de la percepción de los estudiantes sobre la escritura, en particular en educación superior (e.g., di Stefano & Pereira, 2004; Vázquez, Pelizza, Jakob & Rosales, 2012). En este trabajo me propongo reconstruir, a partir de encuestas, qué concepción de las prácticas letradas propias y de su enseñanza muestran algunos estudiantes de escuela secundaria. Primero, describiré cualitativa y cuantitativamente las representaciones estudiantiles explícitas respecto de seis dimensiones diferentes. Segundo, intentaré reconstruir algunas de las teorías implícitas (Pozo et al, 2006) que subyacen a sus respuestas. De esta manera, busco colaborar con el desarrollo de una didáctica de la escritura que tome en cuenta las concepciones previas de los estudiantes sobre el objeto de enseñanza y sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Es relevante destacar que las representaciones implícitas se aprenden “de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones” (Pozo et al, 2006: 101). En este sentido, las concepciones implícitas de los estudiantes están alimentadas por las prácticas alfabetizadoras más frecuentes en los ámbitos escolares en los que transitan, o “culturas del aprendizaje” que constituyen un currículum oculto aprendido informalmente (p. 103). Su análisis puede brindar perspectivas sobre las formas en que las escuelas abordan efectivamente la enseñanza de la lectura y la escritura.

Metodología

A comienzos de 2014 se llevó a cabo una encuesta de seis preguntas abiertas a estudiantes de 4° año (en su mayoría de 16-17 años) del Colegio de la Ciudad en la primera clase en que participaron en el Programa de Escritura en la Escuela. Por este motivo, sus perspectivas no se hallan influenciadas explícitamente por el trabajo pedagógico dentro del curso ni por algún conjunto de opciones prefijadas. Esta metodología de recolección de las respuestas es importante para reconstruir las representaciones implícitas de los estudiantes.

Las encuestas se resolvieron de manera individual, presencial y manuscrita durante la clase; no fueron anónimas. En total se completaron 52 encuestas. Las preguntas consultan sobre fortalezas y debilidades, sobre clases de textos para aprender, actividades para realizar y expectativas sobre el curso, tal como se detalla a continuación:

1. ¿Qué aspectos de tu escritura considerarás satisfactorios?
2. ¿Qué aspectos de tu escritura necesitás mejorar?
3. ¿Qué clases de textos querés aprender o mejorar?
4. ¿Qué aspectos de la escritura querés trabajar en el curso?
5. ¿Qué actividades no te gustaría que incluyera el curso?
6. ¿Qué expectativas tenés respecto de esta materia?

Las respuestas individuales se transcribieron en una tabla. Se llevó a cabo un análisis cuantitativo de las tendencias generales en las respuestas y se determinó así un conjunto de categorías repetidas para cada pregunta. Luego, se cuantificaron las respuestas que correspondían a cada una de las categorías propuestas. Aunque se respondieron 52 encuestas, en la mayoría de las dimensiones se menciona más de un

valor, por lo que se aclara en cada caso el número total de valores (n) y se calcula la distribución de los porcentajes sobre ese número. Los resultados se desarrollan en la siguiente sección.

Resultados y discusión

A pesar de que las encuestas ofrecen preguntas abiertas, puede hallarse cierta homogeneidad en las dimensiones que los estudiantes identifican al evaluar la escritura propia. Respecto de las valoraciones positivas, los estudiantes señalan aspectos normativos, aspectos léxicos, aspectos creativos y expresivos, y aspectos de estilo y organización textual, los cuales cubren más del 70% de las respuestas (sobre un n=65).

La mayoría de los estudiantes (21,2%) valora positivamente su ortografía y tildación, junto con su puntuación (7,6%), es decir, aspectos normativos, integrados en esta respuesta ilustrativa:

Los aspectos satisfactorios que encuentro en mi escritura son que no suelo tener falta de ortografía, puntuación o tildación (Nº 29).

En segundo lugar, valoran su imaginación y creatividad, en un 12,1% de los casos. Luego se ubica la capacidad de expresarse y comunicarse (10,6%), el vocabulario (9,1%), la redacción y el estilo (6,1%), la organización y desarrollo textual (4,5%) y la caligrafía (3%). Un 7,6% de los estudiantes afirman que su escritura no tiene ningún aspecto destacado, mientras que un 4,5% destaca entre sus fortalezas que le gusta escribir. El resto de las respuestas se distribuyen en aspectos diversos.

Como puede preverse, los aspectos que los estudiantes consideran que deben mejorar también están centrados en las dimensiones

mencionadas previamente (n=71). Se puede hallar en muchos estudiantes una llamativa autoestigmatización, ya que la mayoría evalúa muy negativamente su competencia letrada o restringe los aspectos en que esta se destaca, como se ve a continuación:

No tengo ningún aspecto satisfactorio ni positivo de mi escritura (Nº 4).

En concreto, uno de cada diez estudiantes (9,9%) señala que debería mejorar todo o mucho en su escritura. Al distinguir entre los aspectos evaluados negativamente en la propia escritura, se ubica en primer lugar la ortografía y tildación (22,5%). Sin embargo, en segundo lugar se ubica un aspecto poco significativo en los aspectos valorados positivamente: la incapacidad de organizar, conectar y desarrollar textos; el 15,5% de los estudiantes lo destaca como uno de sus puntos débiles. Siguen otros aspectos ya mencionados: escaso vocabulario o incapacidad de usar sinónimos (11,3%), errores de puntuación (7%), carencia de imaginación (7%), problemas de redacción y estilo (5,6%) y mala caligrafía (5,6%). La siguiente respuesta sintetiza varios de los aspectos marcados por los estudiantes:

Necesito mejorar la ortografía. Todo lo que es la tildación. Y más que nada la redacción. Y creatividad. En realidad todo (Nº 28).

También vale la pena destacar que la mayoría de los aspectos que los estudiantes mencionan al evaluar los puntos sólidos y débiles de su escritura (n=137) se vinculan a la normativa del español (tildación, ortografía, puntuación: total de 29,2%), a la mecánica de la letra manuscrita (caligrafía: 4,4%), a dimensiones lingüísticas aisladas (vocabulario: 10,2%) y a competencias importantes pero asociadas sobre todo a la producción de escritura ficcional (creatividad,

expresión: total de 15,3%). Estos factores cubren un total del 59,1% de las respuestas. Una típica respuesta de la encuesta pone el foco, por tanto, en aspectos más bien superficiales de la escritura escolar de los últimos años de la escuela secundaria:

Considero satisfactorio de mi escritura mi pequeña letra y mi ortografía (Nº 6).

Por el contrario, otros aspectos más amplios, como lo que los estudiantes denominan “redacción” o la organización textual, solo alcanzan un total del 16,1% de las respuestas respecto de la evaluación (positiva o negativa) de la escritura propia.

Este foco en aspectos normativos y superficiales, y en la escritura creativa y expresiva, pueden ser concepciones que dificulten la aceptación de un trabajo a nivel textual con géneros escolares y académicos de formación. El siguiente testimonio ejemplifica este reparo:

[Quiero trabajar en el curso] la ortografía y el vocabulario, porque lo demás está más en uno (Nº 23).

En esta respuesta, el estudiante manifiesta una concepción implícita de la escritura como un talento que no se puede enseñar, más allá de la ampliación del vocabulario y el trabajo de la normativa; los aspectos sociales, estratégicos y discursivos dependen de la individualidad del escritor, es decir, no son objeto de enseñanza escolarizable.

Sin embargo, posiblemente por la fuerte autoestigmatización marcada más arriba, las respuestas de los estudiantes (n=46) muestran expectativas elevadas para el curso: solo el 4,3% dice no tener expectativas, mientras que el resto de las respuestas afirma tener expectativas buenas o muy buenas (15,2%) o se refieren a mejorar la

escritura en general (28,3%) o en aspectos particulares (23,9%), aprender (8,7%), u otros aspectos más puntuales. Es decir, la mayoría de las respuestas coincide en la necesidad de que la escuela aborde ese objeto de aprendizaje. Si bien es cierto que, al ser una encuesta con nombre, los estudiantes pueden haber expresado expectativas positivas de forma más bien especulativa, las respuestas parecen expresar una sincera buena predisposición hacia la alfabetización media:

Me gustaría aprender a escribir bien y llevarme algo que me dure para toda la vida (N° 34).

Dentro de los aspectos particulares de la escritura que se espera mejorar, los estudiantes mencionan la redacción, la claridad, la adecuación a distintos tipos de textos, la ampliación del vocabulario y la capacidad de “explayarse”, entre otras cuestiones, como se ve a continuación:

Aprender a tener una buena, redacción, organización, acentuación y que se entienda (N° 33).

La pregunta respecto de qué aspectos de la escritura se desea trabajar en clase (n=68) arroja una dispersión mucho mayor que los demás aspectos consultados. Si bien se tomaron en cuenta diez dimensiones posibles, la mayoría de las respuestas (20,6%) no logra encuadrarse en ninguna de esas opciones. Aparecen aspectos como “los efectos que genera el texto”, “escribir desde diferentes puntos de vista”, “hacer analogías”, “ahondar un texto”, o la siguiente afirmación:

Me gustaría poder mejorar el texto de narración, como de cuentos o poder contar lo que pienso (N° 51).

En esta respuesta completa, el estudiante maneja una concepción implícita de la escritura como representación (Bronckart, 2006): al escribir, no transforma el pensamiento sino que lo transcribe. Incluso el estudiante se refiere a la secuencia narrativa y utiliza el verbo “contar”: la escritura en la escuela sirve para contar lo que se encuentra ya elaborado y estructurado en el pensamiento.

En las respuestas también hay varias menciones a la producción de textos académicos y escolares en sentido amplio: textos informativos, textos académicos, explicación en ejercicios de matemática, desarrollo de algún tema, textos formales o informe de laboratorio. De hecho, los estudiantes señalan como temas para trabajar en clase aquellos que antes identificaron como sus debilidades, pero en un porcentaje mucho menor. Las opciones más elegidas en dimensiones comunes son escritura de textos académicos (16,2%), escritura de textos literarios y desarrollo de la creatividad y la expresión (total de 13,2%), organización textual y redacción (total de 13,2%), ortografía (10,3%), puntuación (8,8%) y vocabulario (7,4%). También aparecen temas literarios (4,4%), lectura (2,9%) y caligrafía (2,9%).

La mayoría de las respuestas (n=64) específicas sobre qué clases de textos se quiere aprender o mejorar asocian la escritura en la escuela con la ficción y los géneros literarios (43,8%), y, en menor medida, con los textos periodísticos (4,4%) y profesionales (3,1%). En directa relación con esta cuestión, como se mencionó antes, muchos estudiantes destacan como una fortaleza de su escritura un rasgo valorado en la creación ficcional: la imaginación y la creatividad.

La escritura escolar o científico-académica -se mencionan “exámenes”, “ejercicios”, “informes”, “resúmenes”, “monografías”- tiene una presencia relativamente baja: aparece en solo el 34,4% de las

respuestas. Es decir, alrededor de una de cada tres respuestas menciona textos escolares entre aquellos que se quiere como objeto de aprendizaje en un taller de escritura a través del currículum. Es posible que esto se deba a la novedad del enfoque, frente a una institucionalización de los cursos o actividades específicamente de escritura asociados a la escritura creativa de ficción literaria.

En sentido similar, muchos estudiantes asocian la utilidad del curso a las exigencias de escritura de textos académicos y profesionales futuros, pero no a sus necesidades escolares actuales. Es decir, adoptan una mirada propedéutica. Nuevamente, la escritura escolar del aquí y ahora aparece más o menos invisibilizada. Afirman dos estudiantes:

Creo que [el curso] va a ser bastante positivo porque necesitamos mucho aumentar la formalidad en los textos. Sobre todo para estar en la universidad después, donde no te ayudan a mejorarlo (probablemente) (Nº 36).

Me gustaría poder trabajar lo académico y laboral sabiendo que me podría servir para el futuro (Nº 51).

Ante la pregunta por los temas que *no* se quiere trabajar en clase (n=40), la mayoría de las respuestas de los estudiantes expresa que no quieren escribir textos literarios o ficcionales (25%). Curiosamente, en segundo lugar se suman el rechazo a leer (12,5%) y escribir (10%) mucho. Tampoco están interesados en temáticas asociadas al análisis sintáctico y gramatical (15%) ni al análisis literario (10%). Un 12,5% de las respuestas señala que no hay temas que los estudiantes quieran excluir. Dentro de los aspectos diversos que no

se quieren trabajar en clase (10%), los estudiantes mencionan jugar, estudiar de memoria y escribir autobiografías y textos no literarios.

Conclusiones

A partir de los resultados empíricos desarrollados más arriba pueden identificarse algunas tendencias en las representaciones estudiantiles explícitas sobre la escritura y su enseñanza en la escuela secundaria. Los estudiantes tienden a evaluar negativamente sus competencias escritas; sus fortalezas se asocian a aspectos normativos, léxicos y creativos; muestran cierto consenso respecto de los aspectos que conforman la escritura: ortografía, puntuación, vocabulario, creatividad, redacción, expresión, organización textual y caligrafía; consideran que necesitan aprender escritura escolar, sobre todo para su desempeño futuro, si bien no muestran acuerdo respecto de qué aspectos deberían enseñarse en clase y algunos no quieren leer ni escribir demasiado para conseguir ese objetivo; creen que la escritura se aprende en contacto con textos literarios y ficcionales.

Estos resultados permiten reconstruir algunas de sus concepciones implícitas. En muchas de las respuestas, las necesidades de producción escrita escolar a través del currículum aparecen invisibilizadas: los estudiantes asocian la escritura a dimensiones que son foco de la enseñanza en instancias educativas previas (vocabulario, ortografía, puntuación, caligrafía) o a necesidades futuras (la escritura en la universidad o en el desempeño profesional), pero no tanto a la escritura escolar situada que requiere su desempeño en la escuela. Además, se puede reconstruir una concepción descontextualizada, asociada a niveles lingüísticos básicos (normativos, léxicos), de la escritura. A su

vez, las clases de textos (literarios) y algunos de los aspectos destacados como relevantes (creatividad, expresividad) se asocian fácilmente al aula de literatura, pero no a las prácticas letradas en la totalidad de las asignaturas curriculares. En algunas respuestas, analizadas más en detalle, se revela una concepción de la escritura o bien como talento que no puede constituirse en objeto de enseñanza o bien como mero instrumento de transcripción del pensamiento.

Es evidente que estas concepciones implícitas son nutridas por el rol tradicionalmente destinado a la escritura en el sistema educativo: objeto privilegiado de enseñanza en la alfabetización inicial, la escritura en la escuela secundaria ha sido tradicionalmente relegada al aula de lengua como instrumento de expresión individual descontextualizada.

En suma, los resultados configuran un estudiante autoestigmatizado, que no percibe el impacto transformador de la escritura a través del currículum y que asocia la escritura a la ortografía, la caligrafía y la creación ficcional, pero que, aun así, se muestra dispuesto a aprender.

El foco de las respuestas estudiantiles en aspectos normativos y superficiales, muchas veces orientados a necesidades futuras o desescolarizadas, junto con la priorización de la escritura creativa y expresiva, pueden encarnar concepciones implícitas que dificulten la aceptación de un trabajo a nivel textual con géneros escolares y académicos de formación. Por tanto, estas creencias subyacentes deben ser asumidas y deconstruidas en cualquier iniciativa de alfabetización en la escuela.

Esta investigación colabora con el desarrollo de una didáctica de la escritura que integre y transforme las concepciones previas de los estudiantes sobre el objeto de enseñanza y sobre sus propios procesos de

aprendizaje. Estudios futuros deberían ampliar la muestra a otros perfiles estudiantiles en términos sociales, regionales, institucionales y curriculares para contrastar y ampliar los resultados.

Agradecimientos

Agradezco los comentarios y sugerencias de Natalia Ávila a los borradores de este trabajo.

Bibliografía

- Alvarado, Maite. (2013 [2001]). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En *Escritura e invención en la escuela* (pp. 31-80). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, Gustavo. (2012). Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente. En Gustavo Bombini (Ed.), *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 9-22). Buenos Aires, Biblos.
- Bronckart, Jean Paul (2006). La enseñanza de las lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 133-146). Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Di Stefano, Mariana, & Pereira, Cecilia (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Paula Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 23-39). Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida
- INDEC. (2012). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Buenos Aires, Ministerio de Economía.
- Lerner, Delia (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 25-37). México, Fondo de Cultura Económica.

- Navarro, Federico (2013). ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 18-34. Febrero-marzo. Disponible en <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/471/557>.
- Navarro, Federico & Revel Chion, Andrea (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Navarro, Federico & Revel Chion, Andrea (en prensa). Shaping disciplinary discourses at high school. A two-way collaborative writing program. En Pamela Childers & Jacob Blumner (Eds.), *WAC Partnerships Among Secondary and Post-Secondary Institutions: An Introduction to WAC and Partnerships That Cross Academic Levels and Disciplines*. Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse & ParlorPress
- Pozo, Juan Ignacio, Scheuer, Nora, del Puy Pérez Echeverría, María, Mateos, Mar, Martín, Elena, & de la Cruz, Montserrat. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- Vázquez, Alicia, Pelizza, Luisa, Jakob, Ivone, & Rosales, Pablo (2012). Tareas de escritura y aprendizaje: valoración de estudiantes universitarios. En Alicia Vázquez, María del Carmen Novo, Ivone Jakob & Luisa Pelizza (Eds.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 635-648). Río Cuarto, UniRío Editora, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Abordaje de la Literatura en el secundario

Eda María Nicola

En el área de abordaje de la Literatura, lo que percibo y he, digamos así, comprobado en tantos años de práctica docente, es que los alumnos pueden interactuar mejor, es decir, analizar, polemizar, elaborar conclusiones, apreciar o valorar, lo que conocen previamente, y mejoran aún mucho más los desempeños, si eso que conocen previamente es, a la vez, un conocimiento valorado afectivamente, por ejemplo, las letras de canciones de músicos que les interesan o las biografías de deportistas o figuras destacadas que les interesen específicamente.

Dos ejemplos de mundos culturales en cierto modo distantes, pero que provocan en los alumnos la misma reacción emocional de interés y atracción, adquirida en sus experiencias de vida, en las interacciones que los construyen hasta ese momento, son las figuras de Palermo y del Che Guevara; cada alumno es un mundo en sí mismo en lo que concierne al aspecto cultural que traen consigo, me puedo referir acá a lo que se ha llamado en estos últimos años, “enciclopedia”, o “conocimientos previos”, ya incorporados, correcta o incorrectamente (a veces con errores en el conocimiento de los hechos o, valorados de modo prejuicioso) pero el saber previo es un factor que he comenzado a tener en cuenta, a la hora de seleccionar el material que se ofrecerá para leer en el año.

No lo hacía de esa manera durante los primeros años de ejercicio de la profesión, en ese tiempo (comencé a dar clases en 1992), el material ofrecido en clases era estrictamente literario, las obras consa-

gradadas por la tradición literaria, estudiadas en la Universidad, organizadas de acuerdo con los diseños curriculares de esos años, se comenzaba con los géneros literarios clásicos, trabajados con autores consagrados, antiguos y modernos, se continuaba, de acuerdo con un criterio diacrónico que era el eje de las bases curriculares en ese momento, con Literatura épica española en quinto año, para terminar, con suerte y viento a favor, con fragmentos de Facundo y Martín Fierro, obra que leíamos casi en su totalidad, en sexto.

Un factor que produjo el cambio y que alcanzo a detectar, entre otros muchísimos que seguramente no puedo ver claramente, es el clima de clase, mis alumnos de la década del 2000, tienen características muy diferentes a quienes fueron mis alumnos en la década del noventa, a falta de un término mejor, diría que mis primeras cohortes se “dejaban enseñar”, las de ahora, de estos últimos años, no. Cuestionan, se niegan, hasta a veces se burlan de contenidos que consideran extraños o “de otro planeta” para expresarlo de modo delicado, esto genera un desgaste importante en la práctica de la profesión, que va “minando” de a poco el ánimo, y nos obliga a buscar, a veces inadvertidamente, quiero decir no del todo “pensadas”, posibles salidas de la situación, porque en definitiva, si como profesor, no se puede establecer dentro del aula con nuestros alumnos reales y concretos, una base de comunicación más o menos armónica, en un clima de relativo respeto mutuo, es imposible enseñar o aprender nada.

Tal situación me ha llevado a preguntar a principio de año, en cada curso, por gustos, intereses, preocupaciones que los alumnos traen consigo, y a basarme en esos datos para planificar las intervenciones didácticas. De ahí surge lo que llamamos el “proyecto de lectura”, que es una lis-

ta de textos, de la cual los alumnos deben elegir y leer tres obras en el curso del ciclo lectivo, si se trata de grupos con interés en la lectura, se leen hasta cuatro obras en el año. Lo interesante de tal lista es que es abierta, es decir, si algún alumno sugiere alguna obra, previa evaluación del docente del texto, se la incluye. Así aparecieron a circular en las listas de lecturas las biografías, del Che Guevara, de Palermo, de la Madre Teresa de Calcuta, de la Mona Giménez, etc., o, también, los textos con mucho apoyo publicitario desde las editoriales (de estos últimos años, las sagas como Crepúsculo o Los juegos del hambre), pero discutibles si se considera el factor literario, entre otros, calidad, complejidad, capacidad de generar sensación de extrañeza, desafío, capacidad para interrogar estructuras de comprensión de la realidad: Lo que la literatura brinda para ampliar el registro de la sensibilidad humana. El problema a considerar acá es cómo se abordan esos materiales, que no pueden considerarse “literatura”, acá trataré de explicar por qué, para qué y cómo se los abordan en las clases de Lengua y Literatura:

- Por qué, entiendo que ya está explicado, el clima de las clases conduce a tal situación, insistir en un texto “difícil”, “arduo”, para la comprensión del alumno lo frustra, y tal frustración conduce a la hostilidad, manifiesta o no, con su correlato, la inevitable destrucción del vínculo apropiado para enseñar y aprender.
- Para qué, obviamente mejorar el clima áulico con contenidos más accesibles, más vinculados con la afectividad de los alumnos, que generan una apropiación de contenidos posible, lo cual deja a los alumnos satisfechos consigo mismos. La experiencia me ha mostrado el caso de alumnos con dificultades, repitentes en algunos casos, con un vocabulario

pobre, con dificultad para expresarse o desarrollar temas académicos, dar orales de mucha calidad, con manejo de vocabulario específico y buena calidad argumentativa en sus exposiciones, si están hablando de la vida de un jugador de fútbol que les interesa (caso Palermo), pongo un ejemplo que quizá sea un poco gracioso: no podrían explicar las intrigas de Yago, movido por la envidia hacia Otelo, pero las confabulaciones contra su jugador, de parte de las autoridades de los clubes, los manejos oscuros en el mundo del fútbol, la corrupción de las entidades implicadas, a nivel nacional o internacional, las envidias de sus pares, las explican a la perfección...

- Cómo, también creo que se deduce, no me quedo en el aporte acotado o limitado que el soporte no convencional en las clases de literatura me aporta...trato de guiar a los alumnos al descubrimiento del mundo humano con toda su complejidad, que puede inferirse de toda situación, trato de guiarlos hacia la complejidad de los vínculos humanos, sociales, a la relación del individuo con las estructuras de poder, desde las bases conocidas que ellos manejan. Un concepto que puedo trabajar muy bien es el contraste entre valor-antivalor, se les dan a conocer los derechos humanos (leemos la lista, los discutimos)y a partir de allí se toma conciencia de los valores de una vida digna, libertad, solidaridad, compasión, amor, etc., la lista es extensa, de cada obra surgen con mayor o menor relieve...puedo expresar mejor esto con ejemplos concretos: en Crepúsculo, por ejemplo, se trabaja la conciencia de vulnerabilidad humana, mostrada en el

contraste entre seres humanos y personajes míticos como vampiros u hombres lobos, la necesidad del héroe, vemos también el mito del vampiro y las transformaciones que sufre en el nuevo tratamiento, nos preguntamos por qué tales, y no otras, transformaciones...a partir de allí se puede abordar el texto clásico de Stocker, y hacer lecturas comparativas; en Los juegos del hambre, la victimización de la juventud es clave, la falta de aceptación y cuidado del mundo joven por parte de los adultos, evidenciada claramente con casos como el incendio de la discoteca Cromagnon, o en la falta de cumplimiento de normativas en relación con el consumo de alcohol por menores, la relación con las víctimas del sacrificio es importante, una pregunta que nos hacemos acá es ¿por qué nuestro mundo necesita víctimas para el sacrificio, y víctimas jóvenes? se les aporta el mito del minotauro y nos preguntamos ¿quién o qué es el minotauro, en el mundo planteado en la obra? ¿qué representaba el minotauro, a nivel individual, psicológico, y/o social? ¿qué representa ahora el minotauro, en el mundo de la obra, y en el nuestro?...en fin, sólo son algunos ejemplos. Tengo clara conciencia de que la entrada en la literatura se logra luego de un largo camino, y no creo que en esto seamos ajenos a las leyes de la naturaleza...no creo que bruscamente, de repente, un alumno con escasa o nula lectura previa, pueda comprender un cuento de Borges o Cortázar...la experiencia me ha demostrado que no es por inmersión que se logra el encuentro, sino paulatinamente, y a medida que los alumnos van logrando confianza en sí mismos. Un caso de “pro-

greso”, por llamarlo de alguna manera: puedo referir el caso de un alumno, que, a partir de una biografía de Palermo como primera lectura, pasó a “Fútbol a sol y sombra” de Galeano, a partir de allí, seducido por la retórica y el inmenso deseo de justicia de Galeano, leyó “Las venas abiertas de América Latina”, “El mundo del revés” y terminó el secundario leyendo “Espejos”, del mismo autor. Desde cuarto año, repitente, cuando comenzó como mi alumno en Lengua y Literatura, hizo ese camino como lector, fue muy grato para mí, que, cuando egresó, me agradeció que lo ayudara a entrar en el mundo de la lectura, ya que, según él, lo había ayudado a “despertar”, antes de leer, decía, vivía como “dormido”. Son las pequeñas y grandes alegrías de esta noble tarea.

Diseño curricular y prácticas cotidianas: los encuentros de capacitación como un ámbito donde pensar la incertidumbre

Miryam Pirsch

Vinculación institucional: ISFD N° 51 (Pilar)- Capacitadora

CIIE Región XI en Prácticas del lenguaje y literatura (secundaria)

Dirección electrónica: miryampirsch@yahoo.com.ar

Pilar, Argentina

Andrea Vilarino

Vinculación institucional: ISFD Nro 53 de Alte. Brown- Capacitadora CIIE Región II en Prácticas del Lenguaje y Literatura secundaria- UNAJ (Universidad Arturo Jauretche)

Dirección electrónica: vilarinoandrea@yahoo.com.ar

Avellaneda, Argentina

Resumen

Las capacitaciones de diseño curricular de Prácticas del lenguaje de la educación secundaria (provincia de Buenos Aires) han brindado la oportunidad para revisar tanto la implementación de estos diseños como la incertidumbre que en los/las docentes ha generado el cuestionamiento de tradiciones naturalizadas durante décadas. Instancias tales como la enseñanza de la gramática en tanto práctica, la incorporación de herramientas TICs -y la consecuente modificación de la tecnología del texto impreso-, la revisión de nociones tales como la de "comprensión lectora" como así también las problemáticas vinculadas al trabajo con la escritura, entre otras, han

puesto en crisis los modos de abordaje de la enseñanza en el área. El desafío del aula de Prácticas del lenguaje a lo largo de estos últimos años, ha sido y continúa siendo cómo articular las prácticas desde herramientas y marcos teóricos que no han sido parte de la formación inicial de gran parte de los docentes bonaerenses y que todavía no están incorporadas a la currícula de los profesorados para la educación secundaria.

Por otro lado, los cambios devenidos de la democratización de la escuela secundaria que propiciaron la incorporación de nuevos sujetos -históricamente excluidos de la escuela media- sumado a las transformaciones en la cultura juvenil de los últimos años (Tenti Fanfani, 2000) plantean un desafío pedagógico y político que nos obliga a reflexionar acerca de qué significa enseñar hoy prácticas del lenguaje. Nos proponemos abordar estas cuestiones a partir de experiencias concretas en el aula de capacitación y para ello, hemos trabajado con registros propios y narrativas de los docentes participantes.

Palabras clave: Capacitación, Diseño Curricular, formación inicial – TIC, nuevos sujetos juveniles.

¿Qué expectativa subyace cada vez que un profesor o profesora se inscribe en un curso de capacitación? Sumar puntaje para ascender en el listado, conocer el nuevo diseño curricular, actualizar lecturas literarias y críticas, confirmar la práctica empírica, intercambiar experiencias entre pares, abrir las ventanas del aula a aires nuevos, repensar lo conocido...

La implementación de los nuevos diseños curriculares para la educación secundaria que la provincia de Buenos Aires desarrolló desde 2007 no fue uno más de los tantos cambios curriculares a los

que los docentes estábamos habituados, un cambio de contenidos para que nada cambie en el aula. Todo lo contrario, el diseño hoy vigente involucró una nueva mirada sobre nuestro objeto de estudio y, por qué no, un nuevo objeto de estudio: del análisis de la Lengua y la Literatura a las Prácticas del lenguaje. Desde la órbita nacional, la obligatoriedad de la escuela secundaria a partir de 2006 (Ley Nacional de Educación, ley 26206, capítulo IV, artículo 29), la inclusión de herramientas TIC a través del Programa Conectar Igualdad y el hecho de que las familias beneficiarias de la Asignación universal por hijo deben cumplir, entre otros requisitos, con la escolarización de sus hijos, incluyó en la escuela a muchos jóvenes, nuevos sujetos sociales, históricamente excluidos de la escuela media y, en consecuencia, de la cultura escolar.

No es nuestro propósito aquí detenernos en todo lo que esto involucra sino pensar la repercusión de esto en los y las docentes y el trabajo que desde los encuentros de capacitación de Prácticas del lenguaje acompañó este desafío de pensar las prácticas áulicas desde una perspectiva pedagógica y política que puso en crisis lo que considerábamos "enseñar". Los espacios de capacitación, además de las expectativas mencionadas en el primer párrafo, suelen ser un espacio catártico donde quienes se acercan comparten lo que de aquí en adelante llamaremos **incertidumbre**, o sea, la falta de certeza, de conocimientos seguros y claros acerca de algo: "(...) cuando los excluidos llegan a la educación media se produce el conflicto y el desencanto. Conflicto, porque la universalización de la escolarización produce nuevos problemas y desafíos (...) de la demanda y las características de la oferta (...)" afirma Emilio Tenti Fanfani (2000) a propósito de la masificación de la escolarización en América Latina. Y es en la "oferta" en donde nos centraremos,

en esas cosas que ya no son como eran antes, que ya no son como cuando nos formamos como profesores y profesoras: la enseñanza de la gramática en tanto práctica, la incorporación de herramientas TICs, la problematización de la comprensión lectora y de la evaluación no han sido parte de la formación docente de los actuales docentes, quienes han tenido que reformular las herramientas aprendidas en los cursos de capacitación, a los cuales concurre una proporción no siempre numerosa.

“Me gusta trabajar siguiendo el proceso, las cosmovisiones me resultan interesantes pero a la hora de evaluar siento que me pongo el traje de profesora, tomo la prueba y listo”, testimoniaba una docente en un curso de capacitación hace un par de años. ¿Cómo evaluo ahora? ¿Qué hago con las pruebas que me pide el director si lo que estoy evaluando es el proceso? Criterios y herramientas de evaluación afirmadas históricamente como *prueba escrita, trabajo práctico, lección, afiche* resultan insuficientes para dar cuenta de lo que hay detrás del producto final que evalúan y entran en conflicto con la demanda curricular.

Las incertidumbres que atraviesan los espacios de formación son varias y producen inestabilidad y frustración.; y, lo que es más contraproducente, en ocasiones frente a tales desafíos se vuelve a los viejos enfoques y perspectivas. En función de esto, consideramos necesario tomar distancia y tratar de repensar estas cuestiones para poder ensayar otros dispositivos de formación que nos posibiliten romper con este círculo vicioso y generar cambios en las prácticas docentes.

En primer lugar, pudimos observar una serie de ejes sobre los que se articulan las demandas e incertezas de los docentes. Anali-

zarlos en su totalidad excede los límites de este trabajo, por lo tanto nos abocaremos a los tres que consideramos más representativos: la formación de lectores, el tratamiento de la gramática y la incorporación de las nuevas tecnologías en la práctica áulica.

Primera incerteza: La formación de lectores

En nuestra rol de capacitadoras tanto dentro de los Equipos Técnicos Regionales como dentro del Programa provincial de Lectura hemos asistido en ocasiones a ciertos discursos que giran en torno a la imposibilidad de formar lectores en la escuela. Dicha imposibilidad no es habitualmente explicitada en estos términos sino a través de ciertas representaciones y concepciones cristalizadas en relación con los jóvenes y la lectura.: “los chicos no leen”, “leen mal”, “no entienden lo que leen”, “no les interesa”. Ideas que se traducen en malestar y frustración y obturan cualquier posibilidad de concebir a la lectura como una experiencia que tenga lugar en la escuela. El anclaje de los Diseños curriculares en la formación de lectores enfrenta a los docentes con la necesidad de repensar estas representaciones y de entender la lectura como práctica cultural socialmente situada que se desarrolla en el entramado de determinadas condiciones históricas y culturales (Chartier; 1994, 2005). Esta perspectiva pone en jaque dos cuestiones centrales: por un lado, los modos de leer que la escuela ha legitimado y que se contraponen con otros modos de leer surgidos en el seno de la sociedad actual (Cuesta; 2006); por otro lado, y en íntima relación con lo anterior, la cuestión del canon escolar. En relación con lo primero, revisar los modos de leer literatura en el aula supone, como plantea Carolina Cuesta,

partir de la convicción de que siempre nuestros alumnos leen¹². En términos de Cuesta:

La escucha atenta de los comentarios e interrogaciones que cada texto literario propicia en los alumnos, el análisis que podamos hacer de sus respuestas poniendo momentáneamente en suspenso aquello “que debe ser leído” para cambiarlo por “aquello que puede ser leído” es modificar la convicción que descansa en la creencia de una lectura unívoca por lecturas posibles”. (Cuesta, 2005: 49)

Esto implica, de alguna manera, perder el control sobre aquello que se lee y fundamentalmente cambiar la mirada en relación con la evaluación misma de la lectura. Por otro lado, y retomando el segundo aspecto mencionado, supone asimismo repensar los textos que circulan en la escuela y obliga a abrir el canon en pos de un entramado de otras lecturas posibles. Si, como plantea Noe Jitrik, el canon, es decir aquello ligado a lo regular, lo establecido, lo admitido como garantía de un sistema, equivale a un conjunto de normas vinculadas con una retórica, entonces hay que empezar a reconocer en primer lugar que no hay un solo canon. En primer lugar porque como construcción histórica están sujetos a los cambios socioculturales que esto implica y, en segundo lugar, los cánones tienen una fuente que los emite y vigila su cumplimiento, pero tales fuentes

¹² Al respecto señala Bernard Lahire “Cuando los docentes tienen que enfrentar a chicos con dificultades escolares suelen pensar que en la casa no se lee y que nadie tiene intereses de ningún tipo. Falso, obviamente. La sociología puede y debe aportar entonces la posibilidad de establecer una diferencia entre los modos de lectura que se verifican en las familias y los modos de lectura escolares. Los docentes deberían entender que no hay solo un tipo de lectura ni una sola manera de leer” (Lahire, 2006)

también cambian y se desplazan. (Jitrik, 1998: 21). Estos cambios de perspectiva en los modos de pensar la enseñanza de la lectura da lugar a la primera incerteza.

Segunda incerteza: el tratamiento de la gramática

“Opino que a los docentes nos cuesta mucho manejar la gramática desde esta nueva perspectiva que propone el DC, ya que muchos fuimos formados dentro de la visión estructuralista de la lengua, como un objeto de estudio estable. Esta nueva perspectiva que apunta a la enseñanza de la lengua en uso (el habla, según de Saussure) sigue, en muchos casos, en tensión con los contenidos a enseñar. A diario vemos, sin embargo, que la sistematización como forma única de abordaje de la gramática, produce fracasos”, afirmó una docente de Escobar en un foro de debate que integraba la capacitación en servicio de febrero de 2013.

Análisis de este tipo es frecuente recuperar en los espacios de formación del área de Prácticas del Lenguaje. La omisión de la gramática en los Diseños Curriculares de los noventa no hizo más que profundizar esta problemática. El escenario que se planteaba atendía a pensar la gramática solamente como un instrumento de revisión de las producciones escritas. Como señala Guiomar Ciapusio (2002) la gramática interviene desde el inicio en los procesos de escritura y no puede dejarse como mero elemento de revisión. Apelamos a los conocimientos gramaticales en la producción de textos para constituir y formular conocimiento en expresiones lingüísticas. Por lo tanto, la ampliación y enriquecimiento del conocimiento gramatical posibilitaría el mejoramiento sustantivo de la competencia intelectual y comunicativa. Entonces, el problema consiste en dar cuenta de cómo resituar la ense-

ñanza de la gramática en el aula. Aquí también asistimos a la incertidumbre ya que de lo que se trata es de posicionarse en otro lugar y adoptar una nueva perspectiva en torno a la concepción misma del lenguaje. El lenguaje entendido en términos de práctica vuelve imprescindible la indagación de todos aquellos elementos que intervienen en el proceso de producción escrita y que van más allá de las categorías que proporciona la gramática oracional. Supone además tener en cuenta los aspectos retóricos de dicho escrito, las formas de enunciación que se adoptará, el género discursivo involucrado, los circuitos de circulación en los que se inscribirá, etc. Por lo tanto, ya no se trata de “enseñar gramática” sino de dar cuenta de todo el complejo entramado de elementos que juegan en toda práctica de escritura. Y dar cuenta de esto implica recurrir a recorridos y bagajes teóricos que exceden los que tradicionalmente han tenido un lugar en las prácticas escolares.

Tercera incerteza: educación y nuevas tecnologías

Es frecuente, por lo menos en nuestra experiencia, la ausencia de propuestas que se piensen en articulación con las nuevas tecnologías. Dicha ausencia puede obedecer en ocasiones a cierta resistencia al uso de las TIC o a la imposibilidad de apelar a programas, aplicaciones o formatos que se desconocen o sobre los cuales existe cierta desconfianza en relación con su potencial educativo.

Frases del tipo “las netbooks los distraen”, “se la pasan jugando o en Facebook”, “les impide concentrarse en la clase” aparecen de manera recurrente. No obstante, esto no implica una mirada negadora del lugar que las TIC vienen ocupando en la vida cotidiana ya que al mismo tiempo se plantea la necesidad de conocer propuestas para su uso en el aula.

El problema radica en que, en ocasiones, la implementación de dichas propuestas relega a las nuevas tecnologías, en el mejor de los casos, a una función meramente instrumental respecto de aquello que se pretende enseñar. Es decir, las TIC permitirían *aggionar* los contenidos a desarrollar en el aula para que éstos resulten más “interesantes y entretenidos”. No obstante, las nuevas tecnologías son mucho más que herramientas.

Éstas han modificado radicalmente la manera en que se produce, circula y recepciona la información, así como la forma en que se construye el conocimiento. En relación con esto, Robert Darnton (2011) señala que podemos reconocer en la historia cuatro grandes hitos: la invención de la escritura, el surgimiento de la imprenta, el acceso de masas a los discursos escritos y desde hace aproximadamente quince años la edad de la información. Internet puede ser entendida hoy más como una producción cultural que como una tecnología (Castells, 2002) y, en este sentido, se vuelve prioritario modificar los modos de enseñanza y de aprendizaje en nuestra sociedad. Las tecnologías en este sentido no pueden ser consideradas como simples herramientas. Quizás la noción más cercana para ellas sea como plantea Nair la de asistentes. Hablamos de computadoras como asistentes ya que éstas permiten a cada estudiante establecer nuevos modos de organización en la clase y nuevos accesos que posibilitan la construcción de conocimiento.

Pensar hoy en la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza supone una modificación radical de la forma en la que se accede a la información y se construye el conocimiento. Esto a quienes nos hemos educado estableciendo otros vínculos con el conocimiento nos genera incertezas.

Conclusiones

Podemos finalizar este recorrido retomando algunas de las cuestiones expuestas aquí en relación con el malestar que se transmite como incertidumbre en las aulas de capacitación. Consideramos que es interesante pensarlas como síntomas, indicios que por un lado, ponen de manifiesto la complejidad y dimensión de los cambios que los nuevos diseños curriculares proponen; y, por el otro, proporcionan intersticios desde los cuales abordar los espacios de formación.

El desafío del aula de Prácticas del lenguaje en estos últimos años, ha sido y continúa siendo cómo articular las prácticas cotidianas desde herramientas y marcos teóricos que no siempre han formado parte de las trayectorias profesionales de los docentes y que todavía no están incorporadas a la currícula de los profesorado para la educación secundaria. Estamos en una brecha, en un espacio que todavía no ha podido consolidarse en relación con las nuevas propuestas. Un momento de cambio que produce crisis. Entendemos que esta crisis es positiva en tanto habilita el surgimiento de otras perspectivas, enfoques, marcos epistemológicos acordes a un mundo que está cambiando. Desde esta posición las incertidumbres son positivas porque nos permiten vislumbrar un horizonte diferente en el que podemos percibir una escuela más democrática, integradora, que tiende puentes hacia la construcción de conocimientos y que proporciona estrategias para intervenir en la sociedad actual.

Bibliografía

- Castells, M. (2002) "La dimensión cultural de Internet". En *Debates culturales*, UOC. Disponible en <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502.html>
- Chartier, Roger (1994) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Barcelona, Alianza Editorial.
- Chartier, Roger (2005) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa.
- Ciaspuscio, Guiomar (2002) "El lugar de la gramática en la producción de textos" Universidad de Buenos Aires – CONICET Proyecto Ubacyt FIO33 (Termtext)
- Cuesta, Carolina (2006) *Discutir sentido. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Ferreiro, Emilia, "Leer y escribir en un mundo cambiante". En su *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 1139.
- Jitrik, Noé (1998) "Canónica, regulatoria y transgresiva". En Cella, Susana (comp.) *Dominios de la Literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Losada.
- Lahire, Bernard (2006) "En lo sectores populares no se lee poco ni sin interés". Entrevista realizada por Analía Roffo, 30 de julio de 2006, Clarín Zona.
- Nair, P. (2000), "The student laptop computer in classrooms. Not just a tool". Disponible en http://www.designshare.com/Research/Nair/Laptop_Classrooms.htm.
- Tenti Fanfani, Emilio, "Culturas juveniles y cultura escolar". Buenos Aires, IIPE, mayo 2000, pp. 113.
- "Notas sobre escuela y comunidad". Buenos Aires, IIPE, mayo 2004, pp. 16.
- Zimmermann, Liliana, "Diversidad cultural en las prácticas de enseñanza de lectura". En *Los alumnos, los docentes y los textos*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2006, pp.7178.

Didáctica literaria e interaccionismo sociodiscursivo: Reflexiones desde un contexto plurilingüe

Fito Rodríguez, fito.rodriguez@ehu.es

Universidad del País Vasco

San Sebastián/Donostia. País Vasco.

Resumen

Se ha estudiado muchísimo la escolarización de la literatura¹³. Sin embargo, para no repetir inútilmente todo lo que ya se haya dicho y queriendo exponer claramente el objeto de la presente comunicación¹⁴, desde el primer momento me he fijado como punto de partida aquello que pretendo “enseñar”: “la escolarización de los géneros literarios”.

Precisamente, en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de Ginebra se estudia la didáctica en función de las asignaturas¹⁵ y esta propuesta, pues, no será ajena a todo ello.

Si lo que se trata de enseñar es “los géneros literarios”, habrá que aclarar qué entendemos por tales y cuál es el trabajo didáctico a aplicar en las clases regladas¹⁶.

¹³ DAUNAY, B. (2007), “État des recherches en didactique de la littérature: note de synthèse” in *Revue française de pédagogie*, 159. Págs. 139-189.

¹⁴ XI. Rencontres des chercheurs en didactique des littératures (Enseigner les littératures dans le souci de la langue. 2010. Genève). Las actas de este congreso son probablemente el mejor compendio sobre la presente materia.

¹⁵ SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009), *Des objets enseignés en classe de français*. Paris, PUR.

Así pues, y más allá de su lado estrictamente literario, este estudio sobre “los géneros literarios” tiene asimismo un lado pedagógico, de tal manera que los propios “los géneros literarios” deberán entenderse en tanto objeto de la educación¹⁷. Es decir, habrá que tener en cuenta que junto con el texto-tipo o la lección sobre “el tema literario”, también estaremos trabajando metatextos¹⁸. Por eso, además de los escritos que encontremos, para cuantos nos movemos en la enseñanza de la lengua, contaremos igualmente con teorías literarias, opciones didácticas y hasta las actitudes o la propia oralidad del mismísimo profesor. Todo eso es lo que calificamos de objeto pedagógico en la escolarización de los géneros literarios, por lo que hay algo que aclarar, tanto al acercarse a los propios escritores como a los textos escogidos, a las actitudes profesoras o a los métodos didácticos, encontraremos valores sociales (éticos, estéticos, identitarios...) reflejados en ese objeto pedagógico al que antes aludía. No hay enseñanza desprovista de valores, aunque bien es cierto que cabe interrogarse sobre la idoneidad de los estudios y evaluaciones realizados para poner dichos valores de manifiesto¹⁹. No hay educación desprovista de contexto. Las reflexiones que aquí aportaremos tienen sus coordenadas en una situación plurilingüe

¹⁶ DOLZ, J. & RONVEAUX, C. (2006), “Du texte littéraire à la tâche scolaire” in *Le langage et l'homme*, 41-1, págs.33-41.

¹⁷ REUTER, Y. (1990), “Définir les biens littéraires”, in *Pratiques*, 67. Págs. 5-14.

¹⁸ SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ, Th. (2006), *Analyses des objets enseignés*. Bruxelles, De Boeck.

¹⁹ DUFAYS, J. L. (2004), “La dialectique des valeurs: le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire”. *Dyptique*, 2. Págs. 103-129.

que, evidentemente, condiciona la aproximación didáctica que aquí expondremos.

Palabras claves: géneros literarios, teorías literarias, didáctica de la literatura, metatextos, objetos pedagógicos, plurilingüismo.

1. Introducción:

La característica del propio proceso de aprendizaje en las sociedades letradas o alfabetizadas es la de relacionar la enseñanza y la escritura. Es más, si en la escuela se enseña a leer y a escribir, y aunque se impartan nociones de literatura, los géneros literarios, en su teoría y en su práctica, suele ser extraño a esos procedimientos.

Hacer pensar sobre ello, y escribirlo, es el objeto y el motivo de esta comunicación. Para ello, lógicamente, utilizaré las investigaciones de aquellos que se han preocupado por el tema en nuestro entorno lingüístico y escolar. Esto quiere decir que manejaré, fundamentalmente, bibliografía y ejemplos didácticos del ámbito cultural vasco, es decir, del euskara, del castellano y del francés, aunque, necesariamente, tendré que recurrir a la alusión de otras situaciones lingüístico/culturales concernientes al objeto de esta reflexión. Para finalizar, intentaré ofrecer un esbozo de método para trabajar la escritura de los diferentes géneros literarios en base a modelos de producción socio-discursivos.

La aportación común a todos los creadores literarios de cualquier género consiste en pensar a través de la escritura, aun cuando entre todos aquellos ilustres nombres no resulte sencillo dar con uno sólo que satisfaga los gustos estudiantiles. Con todo, en el mundo de la literatu-

ra también encontraremos autores *aliterarios*²⁰ como Umberto Eco, Vladimir Nabokov, Joan Fuster, Enrique Vila-Matas, o los vascos Joseba Sarrionaindía y Tere Irastorza, quienes, acaso, reflejen gustos mucho más próximos al alumnado. El problema, sin embargo, no reside en los modelos de escritura (eso y no otra cosa son los géneros literarios), sino en la adecuación del método que propicie el adentrarse por esas vías de producción/goce literario.

De hecho, todos los arriba citados han realizado una elección lingüística previa a su producción literaria y, los hay, que han desarrollado su labor en el mundo de las letras en distintas lenguas. Esta necesidad de precisar la lengua de trabajo literario, en absoluto baladí, parte de situaciones no sólo de bilingüismo sino de bilingüidad²¹, y marcan en su desarrollo productivo, como en el caso de Montaigne²², el tipo de estilo literario.

2. Consejos para la escritura literaria:

A pesar de que en un ensayo de Daniel Pennac se presentaban ya algunas propuestas sobre el camino a seguir para cultivar la Literatura²³ en la escuela, lo cierto es que el tema sigue todavía sin zanjarse. Aun así, al menos para ir aclarando ese supuesto problema, creo conveniente efectuar desde el principio una distinción esencial de orden terminológico... Existen, en efecto, saberes que se enseñan y otros que no se pueden enseñar²⁴; sin embargo, y contra lo que cupiera pensar, ambos tipos de saberes, aunque diferenciados en la

²⁰ MAURIAC, C. (1969). *L'Alittérature contemporaine*. Paris, Albin Michel

²¹ RODRIGUEZ, F. (2011). *Nacionalismo y Educación*. Madrid, Delta.

²² RODRIGUEZ, F. (2014). *Ensayo sobre el ensayo*. Madrid, Delta.

²³ PENNAC, D. (1992), *Comme un roman*. Paris, Gallimard.

teoría, suelen ir juntos en la práctica ya que en el proceso de aprendizaje, los dos se influyen recíprocamente (por decirlo de algún modo). Por lo tanto, siendo la Literatura un saber que puede enseñarse, la iremos transformando mientras la enseñamos, y ello en la misma medida en que vayamos readecuando la didáctica hasta ahora empleada para hacerlo. Hace tiempo, traté de demostrar cómo el proceso de escolarización fue transformando, en nuestro contexto cultural, la bertsolaritza (*poesía oral improvisada vasca*) y, a la vez, la escolarización de esta última generó un cambio importante en la didáctica lingüística (especialmente en lo referente al tratamiento de la oralidad). Todavía hay muchos escritores, acaso tratando de “preservar el saber” como algo “oculto”, que creen que no se puede enseñar a escribir (recuérdese a Stendhal). Ahora bien, visto lo desfasados que han quedado hoy en día aquellos que en su día pretendían que era imposible el aprendizaje de de la bertsolaritza, salta a la vista cuánto camino le queda todavía por andar a la didáctica literaria. Por lo tanto y para ahondar en ello, en las siguientes líneas voy a ofrecer ciertos consejos para profundizar escolarmente la escritura literaria.

2.1. Inicio del método

Como cualquier otro estudio y/o aprendizaje, también para aprender a escribir en los distintos géneros o modelos se necesita un tiempo. Pero esa temporalidad debe bascular sobre dos ejes:

- Por un lado, manteniendo una visión global del tema.

²⁴ HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation*. Bruxelles, De Bœck.

- y por otro, aplicando una práctica inspirada en ese punto de vista global.

Por lo que se refiere al primero, cultivar la literatura (escribir, leer y ser leído) supone una afición previa. Es decir, a diferencia de lo que ocurre con otras disciplinas lingüísticas, lo literario no es acabar poniendo de relieve, o incluso corrigiendo, los errores de la escritura, sino tomar como punto de partida el texto tal uno (incluidos sus fallos ortográficos)²⁵.

Con respecto a lo segundo, y con objeto de contribuir a ir definiendo la trayectoria del todavía incipiente escritor, trataré de explicar cuáles son los pasos a dar. Eso sí, sin olvidar que, además de tiempo y dedicación, para que alguien acabe convirtiéndose en escritor se requiere que saber y experiencia vayan de la mano. Precisamente, porque sin aptitudes, lo aprendido no servirá por sí solo en la práctica. Todo eso, pues, resulta útil para aprender y profundizar en la reflexión sobre la enseñanza de la literatura, pero no puede garantizar el éxito. De cualquier manera, sabemos que escribir es, por encima de todo, ofrecer respuestas a las cuestiones que uno mismo se plantea²⁶, ya que cada una de ellas se transforma en una nueva herramienta de aprendizaje para el escritor.

A pesar de todo, al emprender esta vía observaremos que, con frecuencia, no sabemos por dónde empezar. Subestimarse a uno mismo; querer entrarle demasiado pronto a un asunto o andar dándole demasiadas vueltas; avergonzarse de lo escrito; no saber cómo poner sobre el papel las ideas; o incluso, no disponer de un buen

²⁵ SCHENEUWLY, B. (2008). "Vygotski, l'école et l'écriture", in *Rs de la Section des sciences de l'éducation*, 118. Université de Genève.

²⁶ CHATELET, F. (1977). *Chronique des idées perdues*. Paris, Stock.

método a la hora de escribir es habitual. Sin duda, este último es lo más extendido, pero también lo que más fácil solución tiene y acaso un buen remedio para todos los otros. A este asunto quiero dedicarle las líneas siguientes...

En literatura, aun cuando no exista receta mágica alguna, el servirse del método adecuado puede ayudarnos a no perder el tiempo y, en consecuencia, a aligerar los pros y los contras inherentes al aprendizaje.

Ahora bien, aunque hablar y escribir son dos cosas diferentes, para esto último se necesita una capacidad lingüística depurada y eso que la literatura no pide de lo cotidiano más que aquello que necesita. Así pues, el objetivo de la literatura sería el expresarse del modo singular y necesario (no redundante). Esto es, sonsacar a través del lenguaje lo que no sea evidente y mostrarse capaz de exponer una idea (el germen de todos los géneros literarios). Por consiguiente, de nada serviría tener toda razón del mundo si luego no somos capaces de formularla lingüísticamente. El contenido literario no vale nada si no le encontramos un procedimiento adecuado de expresión.

¿Y cómo enviamos a los demás nuestras ideas? Pues por medio de la sintaxis o, dicho de otro modo, por medio de frases concretas, es decir, por medio de una lengua dada que, en situaciones de contacto lingüístico, supone la primera opción a realizar..

Si no conseguimos frases que transmitan el trasfondo de lo que queremos escribir, ello ni existirá ni podrá ser leído, por mucho que fuera intrínsecamente coherente y que contara con nexos o la secuencialidad y ritmo apropiados. Además, y como decía antes, cada lengua posee textos-modelo distintos.

Aun así, el solo hecho de leer en una lengua determinada resulta insuficiente si no se ensaya la escritura y ésta, al menos en un prin-

cipio, no parece conllevar autocensura alguna sino, al contrario, exige su liberación. Posteriormente, lo que vayamos a hacer con aquello que hayamos escrito no tiene en principio demasiada importancia, ya que lo que realmente cuenta es ponerse a escribir. Ahora bien, ¿cuándo empieza la escritura literaria? Cualquier momento es válido. Sin darle demasiadas vueltas, basta con armarse de valor, optar por la lengua a utilizar y escribir..., sin tampoco preocuparnos del destinatario, puesto que la actitud de un buen escritor es precisamente la de escribirse a sí mismo,

Escribir, por lo tanto, sin plan preconcebido pero en la lengua elegida, como Ionesco, Cioran, Beckhet, Pessoa o Borges...¿Que nos cansamos? Pues lo dejamos para más tarde. Eso sí, cuando retomemos nuestro trabajo nos parecerá que lo que habíamos escrito es farragoso o demasiado serio, o aburrido. Pero eso se debe a que la escritura funciona a saltos en la búsqueda de un estilo propio entre el habla natural, el lenguaje escolar, lo cual suele siempre ser arduo y hasta contradictorio en los contextos plurilingües.

Sigue escribiendo. Como dijo Erasmo, las ganas de escribir le entran a uno escribiendo. Y con la ayuda de algún lector como el que proponemos (el enseñante no-prescriptor), seguro que entre líneas encontraremos nuevas ideas, reflexiones originales, una manera de hablar especial, frases redondas, un lenguaje flexible, fórmulas creativas, experiencia... y hasta, en el ámbito de lo repetitivo, consideraciones insulsas mal expuestas o mezcladas con clichés.

Empecemos, entonces, la segunda parte del método...

2.2. El orden de las palabras

La base de la escritura literaria consiste en la opción lingüística y el empleo de frases concretas (la forma). Pero en cuanto al mensaje, respecto a la formulación textual del tema a través de la escritura²⁷, sin embargo, aun cuando las cuestiones se concretan y reformulan a medida que escribimos, lo cierto es que necesitamos un punto de partida.

Para ello, junto con la capacidad de observación es preciso disponer de la posibilidad de almacenar toda la información que vayamos acumulando. Y en esto no existe regla alguna, salvo la que nos dicte el propio proceso de escritura de los géneros literarios. Debemos ser igualmente capaces de exponer las cosas brevemente (en forma de aforismo) como por medio de comentarios largos y precisos, pero en todo caso se requiere ofrecerle al tema la lógica textual que merece. No existe, ciertamente, un modelo concreto, pero la exposición debe ser cuando menos ordenada y en todo momento ligada a las ideas que se nos ocurran. En cualquier género literario tenemos que ir más allá de de las emociones para explicitar sus sugerencias.

Así pues, antes de ponernos a escribir tenemos que saber que lengua vamos a emplear, qué es lo que vamos a explicar y cómo vamos a finalizar la exposición que de ello hagamos.

En la historia de la Literatura existen numerosos textos sobre referencias temáticas diversas y, sin embargo, aunque desde el mismo punto de partida tengan una organización similar, han acabado realizándose aportaciones distintas sea en el final, sea (como en la

²⁷ ADAM, J.-M. (2008), *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris, A. Colin. Se trata de una referencia importante, ya que para clasificar los textos parte de la didáctica lingüística de Jean-Paul Bronckart.

mayoría de los casos) en el orden expositivo según la lengua elegida²⁸. Esto mismo ocurre en el llamado cine “de autor”, en donde el movimiento de la imagen es utilizado para modificar el orden, generalmente “rompiendo” la mera cronología en función de la mirada singular.

Ahora bien, como decía antes, la exposición exige una lógica propia y debo admitir que la práctica y sus enseñanzas son la única proposición válida frente a cualquier otra procedente de la simple teoría. Cada frase que escribamos requiere una decisión específica y en base a ello iremos encontrando la lógica propia de nuestro estilo personal. Es decir, que aunque nuestro proyecto inicial vaya transformándose a medida que es expuesto, cualquiera que sea la opción lingüística necesita de unos elementos literarios comunes: registro equilibrado, adecuación semántica, relación contextual similar, perspectiva de autor, etc.

El punto de vista nos indicará por sí mismo el tipo de acción al que tendremos que aludir, y por supuesto las concordancias requeridas por cada una de ellas.

A partir de aquí serán ciertas palabras las escogidas, las que nos vayan indicando si aquello o lo otro tiene cabida en el texto, o cuáles podrían ser los puntos de inflexión del mensaje. Mientras tanto, y aunque las citas y la atomización de referencias sean siempre legítimas, el escrito debe ser comprensible (y como esta nunca se vincula a un único punto de vista, debemos recordar que hacer Literatura no es nunca una tarea fácil...)

²⁸ TXILLARDEGI (1972) *Hizkuntza eta pentsakera*. Bilbao, Gero.

2.3. La importancia de los detalles

Desarrollar un tema tratado anteriormente (o hacerlo en otra lengua) implica superar los tópicos y, por consiguiente, hasta una fruslería podría resultar interesante si (como sucede gracias a la anécdota, la metonimia o la metáfora) fuéramos capaces de utilizarlas para vehiculizar una información que escape al dato habitual. Como en la Literatura en general, los detalles, en la medida en que pueden servir para modificar la perspectiva, también pueden convertirse en algo que oscurezca el tema o que lo aclare demasiado y, en ese supuesto, empobreceríamos lo literario.

Por sí mismos, los resúmenes y los atajos no sirven. Y los detalles son necesarios, sólo en cuanto sean requeridos por la lógica literaria inherente al tema.

Algo parecido ocurre con los niveles de abstracción exigidos por el proceso de escritura. Necesitan de una “mirada diferida” o una cierta abstracción que nos permita modificar la perspectiva lingüística. Ahora bien, todo ello no debe llevarnos a perder la reflexión surgida de la experiencia. Los géneros literarios exponen mediante modelos lingüísticos los acontecimientos²⁹ y clasifican la exposición a través de oraciones que transmiten reflexiones. Ahí se encuentra la diferencia entre lo inmediato y la reminiscencia. Precisamente, cuando rompamos conscientemente la continuidad vital, conciencia y trascendencia aparecerán al unísono, y junto con la primera, por el contrario, se pondrá de manifiesto la vinculación inter-humana y nuestra dependencia con respecto a los recuerdos codificados en determinadas lenguas (recordemos a Proust). El flujo lingüístico de los circula entre ambos niveles.

²⁹ BADIOU, A (1988). *L'Être et l'événement*. Paris, Seuil.

2.4. Los conflictos en la escritura:

El ámbito de los géneros literarios es, pues, el de los conflictos de comprensión, esto es el de las contradicciones entre las ideas y las palabras. Buscar y no encontrar, temer a las conclusiones pero llegar hasta las últimas consecuencias, cambiar de opinión aun deseando mantener incólume el punto de vista inicial, enfrentarse a la cotidianidad mediante un habla dada y adoptada, concienciarse a través del empleo “diferido” de la lengua... Todo eso requiere tiempo y, por supuesto, escribir y escribir...

En ese sentido, la conversación y la correspondencia pueden resultar sumamente útiles. Yo mismo he utilizado a menudo este tipo de recursos, pero las citas, las referencias o las anécdotas también pueden servirnos para promover esta práctica.

El problema se ciñe a saber dosificar los recursos citados y muchas veces, como no hace falta contarlos todo, hay que saber dejar para el lector aquello que no es necesario explicitar. Esto se lo han enseñado a los escritores las elipsis cinematográficas, aunque no sólo ellas; ya que, como en los géneros literarios, las imágenes (o las ideas) en el cine deben ir sincronizadas con los recursos propios de su género de manera que el desarrollo mesurado pueda explicar las particularidades.

En cuanto a los detalles..., toda la literatura es, por decirlo de algún modo, “venta al detalle” mientras que la belleza literaria es, en cambio, el detalle.

Como explicaba más arriba, es imposible exponerlo todo y por eso, a la hora de escribir, el primer trabajo consiste en elegir qué es lo que vamos a decir. Después, habrá que buscar detalles para aquello que tratemos de subrayar. De este modo, huyendo de las genera-

lidades, la singularidad y la diferencia obtendrán el valor específico que queremos darles.

Por consiguiente, y para resumir lo dicho hasta ahora en relación con la escritura de los géneros literarios:

- El estilo literario se basa en la elección de lengua y la agrupación de frases correspondientes para.
- La transmisión temática que se efectúa mediante una sucesión y exposición de acontecimientos, detalles y citas.

2.4.1. Eludir riesgos

Al inicio de este capítulo hablaba de los “desastres” del escritor-aprendiz (clásica repetición, fórmulas complejas y llenas de estereotipos, reflexión mal expuesta y aburrida...), pero existe igualmente otro tipo de “riesgos” o, para entendernos, escritos que habrían podido constituir una aportación pero que, desgraciadamente, al no haberse llevado a término, se quedaron en medias tintas.

Eso es lo que puede ocurrir cuando no explicáramos bien las cosas o, como hemos dicho, carecemos de método.

El primer supuesto es realmente paradójico, ya que se supone que el escritor debe tener de entrada bien claro qué es lo que quiere decir, aunque, siéndole demasiado laborioso, y al abandonar ciertas ideas en la cuneta, su exposición puede resultar un fracaso. Sin embargo, a la hora de escribir cada cual se delata y, si no limpiamos nuestro escrito de “esos añadidos típicamente nuestros” aunque las ideas sean claras lo escrito será oscuro. La única solución es utilizar una metodología de trabajo y, si es posible, contar con la ayuda de un lector cercano³⁰.

³⁰ CHABANNE, J.-Ch. (2002). *Écrire en ZEP*. Paris, Delagrave.

2.4.2. Concretando la metodología

El proyecto creativo implica una organización especial de nuestro tiempo y, por consiguiente, cada cual debe prever un recorrido que le permita más adelante saber si le conviene una escritura rápida o algo más pausado.

Cuando escribamos, no sólo cuidaremos nuestro estilo. El proyecto, además de ayudarnos a conocernos a nosotros mismos, también nos proporcionará vías diversas de creación o de diseño en función del texto prefigurado. Por supuesto, ello exige profundizar en nuestros hábitos de escritura (seleccionar nuestro escritorio, elegir horas de trabajo o/y afinar la propia escritura).

Montaigne tenía su torre, Borges una librería, Sartre unos bares concretos..., con objeto de encontrarse lo más cómodos posible y en este menester, claro está, cada cual tiene sus manías.

Proust se había impuesto unos horarios precisos para trabajar (eso es al menos lo que en boca de Marcel, su *alter ego*, nos confiesa en “*A la recherche...*”) y le daba a esa disciplina una gran importancia.

¿Y cómo concretar el proceso de escritura? Algunos han ido anotando sus reflexiones en un cuaderno, otros lo habrán hecho en una tablet o como han podido..., pero todos ellos tenían presente el texto y no hicieron más que irlo alimentando de una u otra manera.

Aquello que vamos a escribir será, con todo, lo que condicione en mayor o menor medida toda nuestra actividad. Y cada decisión conllevará otras posteriores a fin de ir desarrollando del mejor modo posible las características propias. Con la opción lingüística, la observación de cada frase y la búsqueda de una lógica entre cada una y la siguiente, lo que se persigue es un cierto equilibrio, ya que la inspiración no lo es todo y, tras una determinada afirmación o una

buena descripción, tampoco cabe añadir otra mediocre. En sí mismo, el método no mejora ni nuestro conocimiento ni nuestro nivel informativo, pero nos facilita el camino para abordar la tarea. El método debe contribuir a armarnos del valor necesario para detectar y suprimir todo lo que sobra en nuestro texto.

Escritura y lectura (compartida si fuera posible), ensayar y transformar, profundizar en nuestra experiencia literaria... Y para que el tema elegido se apoye en lecturas adecuadas, debemos tener claro qué es lo que pensamos de cada una de ellas, qué es lo que tal o cual autor nos aporta o, al contrario, qué le echamos en cara... Al fin y al cabo, es este ejercicio el que nos irá formando como escritores. Y a partir de ahí, armarse de decisión... ¡y a escribir!... ¡y a corregir!

Con todo, es conveniente tomar nuestro proyecto en su globalidad para luego, al escribir, irlo desarrollando. Por supuesto, eso nos exige una labor de reescritura del texto para irlo limando de los desequilibrios que hubiéramos detectado en el registro lingüístico empleado, a fin de corregirlos y, en definitiva, ofrecer el tono general adecuado.

Paralelamente, habrá que elegir qué acontecimiento utilizaremos como base para presentar lo que tratamos de contar y, claro está, hacerlo del modo más adecuado posible. Ése es el auténtico trasfondo de la escritura de género. Si no nos esforzamos lo suficiente porque la idea es demasiado banal o porque fuera nulo aquello con lo que pretendemos despertar el interés del lector, nada de lo que escribamos servirá. Para semejante viaje no hubieran hecho falta tantas alforjas, sobre todo si tenemos en cuenta que la esencia de los géneros literarios consiste precisamente en huir de lo ordinario...

De hecho, el de los géneros literarios es seguramente el camino más arduo para reflexionar mediante el lenguaje. Por este motivo, y como he explicado antes, no se pueden comparar con la filosofía o con el periodismo, ya que las experiencias que constituyen nuestro punto de partida no pretenden en absoluto demostrar nada, sino solamente vehiculizar una reflexión a través de la literatura. Y para ello se requiere ir poniendo sobre el papel todo lo que se nos vaya ocurriendo, compartirlo, trasladarlo..., tal cual, sin florituras, simplemente convertido en comentario para ser re-escrito.

De alguna manera, los géneros literarios proceden de la Filosofía y de la Pedagogía en cuanto que existe antes de que los conceptos considerados se formulen o sean vehiculizados. Un precedente, por cierto, que se decide por determinadas palabras, que parte de una reflexión sobria sobre la escritura y que, gracias al conflicto cognitivo que genera su desarrollo, permite transformar nuestro punto de vista sobre el tema considerado, es decir, que partiendo de un contexto determinado proyecta su reformulación. Sirviéndose de la lengua escogida y de un objetivo firme, los géneros literarios proponen nuevos significados en ámbitos semánticos ambiguos. Los géneros literarios se oponen a la verborrea y siembran la duda en lo que hasta entonces se daba por sentado. Se trata asimismo de textos perecedero, de un *collage* destinado a remover conciencias, rompedor, escrito para ser leído pero escrito en base a las posibilidades y limitaciones de la(s) lengua(s) del autor.

Por lo tanto, nadie está obligado a escribir en ningún género literario ni cabe tampoco obligar a nadie a hacerlo. Ahora bien, si queremos empezar a escribir en cualquiera de ellos, no nos lo pensemos dos veces y escribamos sin miedo. Recojamos la experiencia de

cuantos se hayan adentrado en esos menesteres y, aprendiendo tanto de su escepticismo como de su voluntad, hagamos de ello un elemento literario vital y, bajo estas condiciones, hagamos de la escritura una necesidad. Seamos lectores críticos de nuestros propios textos, busquemos el detalle y simplifiquemos lo farragoso hasta que nuestros escritos hayan adquirido el tono equilibrado que requieren. Pero para llegar a este extremo, debemos dotarnos de un método de trabajo adaptado que, por encima de nuestra propia creatividad, inspiración o habilidad nos permita ir formulando y reformulando todos los elementos citados. De este modo, en la misma medida en que gracias a lo literario nuestra visión del mundo vaya tomando concreción, nuestro punto de vista llegará a ser igualmente compartido por muchos más, aunque *“todo eso no sirva para nada”*, como diría Gorges Bataille.

Bibliografía:

- ADAM, J.-M. (2008) *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris, A. Colin.
- BADIOU, A (1988) *L'Être et l'événement*. Paris, Seuil.
- CHATELET, F. (1977), *Chronique des idées perdues*. Paris, Stock.
- CHABANNE, J.-Ch. (2002), *Écrire en ZEP*. Paris, Delagrave.
- DAUNAY, B. (2007), “État des recherches en didactique de la littérature: note de synthèse” in *Revue française de pédagogie*, 159. Págs. 139-189.
- DOLZ, J. & RONVEAUX, C. (2006), “Du texte littéraire à la tâche scolaire” in *Le langage et l'homme*, 41-1, págs.33-41.
- DUFAYS, J. L. (2004), “La dialectique des valeurs: le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire”. *Dyptique*, 2. Págs. 103-129.
- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2009), *Savoirs en (trans)formation*. Bruxelles, De Bœck.

- MAURIAC, C. (1969), *L'Alittérature contemporaine*. Paris, Albin Michel.
- PENNAC, D. (1992), *Comme un roman*. Paris, Gallimard.
- Rencontres des chercheurs en didactique des littératures (Enseigner les littératures dans le souci de la langue. 2010. Genève. XI.)
- REUTER, Y. (1990), "Définir les biens littéraires", in *Pratiques*, 67. Págs. 5-14.
- RODRIGUEZ, F. (2011). *Nacionalismo y Educación*. Madrid, Delta.
- RODRIGUEZ, F. (2014). *Ensayo sobre el ensayo*. Madrid, Delta
- SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ, Th. (2006), *Analyses des objets enseignés*. Bruxelles, De Bœck.
- SCHNEUWLY, B. (2008), "Vygotski, l'école et l'écriture", in *Rs Section des sciences de l'éducation*, 118. Université de Genève.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009), *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes, PUR.
- TXILLARDEGI (1972) *Hizkuntza eta pentsakera*. Bilbao, Gero.

Pasar el cepillo a contrapelo: ensayos para la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género

Ronconi, María Fernanda
fer_ronconi@hotmail.com

Resumen

La presente ponencia propone indagar cuáles han sido las distintas propuestas que docentes e investigadores plantean para el abordaje de la enseñanza de la Lengua y Literatura desde una perspectiva de género, con el fin de mostrar la ausencia de desarrollos que privilegien una mirada sobre los modos en que los/as alumnos/as se apropian de los textos literarios y de las representaciones del género que en ellos aparecen. Desde el feminismo y los estudios de género se considera al texto literario como uno de los discursos sociales por excelencia en el que aparecen representaciones de las relaciones socio-afectivas entre los sexos en las que se reproducen, además, roles de género e ideales de identidad genérica. El análisis de los textos literarios desde una perspectiva de género en la escuela en general se ha abordado, no desde las lecturas que realizan los/as estudiantes sino desde categorías como “literatura femenina”, canon o desde el análisis de textos que afronten temáticas que se podrían vincular a las “cuestión de género” (prostitución, sexualidades, etc) entre otros. A partir de algunas experiencias en escuelas secundarias de La Plata me interesa proponer otros tipos de abordajes de los textos literarios que pongan el foco en las lecturas que hacen los/as alumnos/as.

Palabras clave: Género/ lengua y literatura/ modos de leer/ abordajes

¿Qué tiene que ver el género con la lengua y la literatura?

Hablar de mirar la lengua y la literatura desde una perspectiva de género implica al menos dos cosas. Por un lado, retomar los aportes que las teorías del género han hecho a los estudios sociales y culturales, al reconocer y visibilizar una nueva variante desde la cual mirar las sociedades y las relaciones de poder que en ellas se configuran: la de la diferencia sexual. Estas teorías han puesto el foco en las relaciones de poder desiguales generadas a partir de la construcción del género y en los mecanismos que legitiman y reproducen esta desigualdad.

La cuestión de los géneros no es un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia y por supuesto, el arte.

Por otro lado, me interesa volver sobre el concepto de perspectiva. Una perspectiva implica una forma de mirar, ponerse binoculares especiales que nos permitirán analizar todos los fenómenos culturales de manera transversal. En este sentido es que mirar la literatura desde una perspectiva de género significa volver a revisar su historia, sus lógicas, sus sujetos, poniendo atención a cómo el género constituyó y constituye también las características de este campo.

Para pensar las relaciones entre lengua, literatura y género me interesa retomar, por un lado, el concepto de discurso social desarrollado por Marc Angenot, y por otro, el de tecnologías del género, desarrollado por Teresa de Lauretis.

Angenot (2010) denomina discurso social a “los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados, que, en una sociedad dada organizan lo decible –lo narrable y opinable”. Continúa más adelante “Hablar de discurso social es abordar los discursos como hechos sociales, y, a partir de allí, como hechos históricos”. Estos discursos sociales no son tenidos en cuenta como producciones individuales, sino como productos sociales en los cuales se imprime hegemonía ya que son la forma en que una sociedad de objetiva en textos. Los discursos sociales configuran una forma de ver el mundo que manifiestan intereses sociales y ocupan una posición en la economía de los discursos. Dentro de estos discursos sociales podemos encontrar a la literatura y también a la lengua nacional.

Por su parte, Teresa De Lauretis (1989) afirma que la construcción del género en nuestras sociedades se sostiene desde lo que la autora llama las “tecnologías del género” que tienen el poder para controlar el campo de significación social y promover la implantación de representaciones de género.

Podemos decir entonces que la literatura como discurso social funciona también como una tecnología más del género:

- Los textos literarios son elaborados en contextos históricos y sociales determinados y en ellos aparecen representaciones hegemónicas del mundo y de las relaciones sociales, roles, ocupación de espacios físicos y simbólicos.

- Algunos textos literarios han servido dentro de sus contextos de producción para reproducir y recomendar modelos de conducta deseables para mujeres y varones. Basta recordar que en el siglo XIX se acusaba a las novelas de corromper el alma femenina y como contrapartida se divulgaron textos de contenido moralista para mujeres.
- El campo literario ha sido en general un campo preponderantemente masculino en donde las mujeres que a duras penas pudieron ingresar fueron invisibilizadas, consideradas como escritoras de literatura menor o condenadas a la inscripción de sus obras dentro de un subcanon: el de la literatura femenina. En esta configuración del campo literario se refuerza la división sexual de las esferas de lo privado y lo público.
- El canon literario que recoge y reafirma el listado de obras consideradas ejemplares, bien escritas, de literatura mayor, excluye abiertamente las obras escritas por mujeres. Los estudios de mujeres, estudios posestructuralistas y poscoloniales cuestionaron el carácter androcéntrico del mismo. Sin embargo, el androcentrismo pervive. De hecho, si miramos el listado de obras literarias recomendadas en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires notaremos una abrumadora y contundente presencia de autores varones y un libro de poemas de Alfonsina Storni como la bendita entre todos los varones.
- La literatura es, por último, un discurso social que interpela la experiencia y la subjetividad de los lectores/consumidores y las tensiona al cruzar estas experiencias con las representaciones de mundo que proponen los textos.

Las lenguas también configuran y son configuradas por las relaciones sociales. Las lenguas reflejan la mirada del mundo de las sociedades que las hablan y transforman. Al mismo tiempo son herramientas simbólicas que construyen realidad. Por esta razón no es extraño que el sexismo de la sociedad también se exprese en los usos de la lengua. En el caso de las relaciones de género el sexismo se manifiesta a través de diversas operaciones: invisibilizando, minimizando, excluyendo. La variedad estándar de lengua que enseñamos los y las profesores/as en la escuela dista de ser neutra. Podríamos analizar, en el caso del español, el sexismo en varios niveles:

- A nivel léxico (las implicancias del genérico masculino, los falsos duales, las palabras sin equivalentes femeninos o masculinos, las puteadas)
- A nivel de los significados (la mirada androcéntrica y el sexismo se manifiesta en muchos de los significados semánticos propuestos por la RAE)
- A nivel de los discursos (existen reglas socio-discursivas diferenciadas para varones y mujeres, en donde las formas del discurso femenino está más atravesado por tabús que el masculino, por ejemplo)

A partir de esta breve enumeración queda de manifiesto el vínculo íntimo que existe entre los discursos sociales que en estos momentos nos interesa analizar, la lengua y la literatura, con la reproducción y reafirmación de las relaciones y roles de género.

Sin embargo, como sostiene De Lauretis (1989), los términos de una construcción de género diferente también subsisten en los

márgenes del discurso hegemónico. En este sentido es que la lengua y la literatura miradas desde una perspectiva de género pueden servirnos como discursos productivos de identidades de género no opresivas. La escuela y las clases de lengua y literatura, y más aún a partir de lo establecido por la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, pueden ser hoy espacios con mucha potencialidad para comenzar a pasar el cepillo a contrapelo o a mirar los discursos sociales desde una perspectiva de género con el fin de contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres, desde otras identidades sexuales y con quienes asumen esas identidades.

Algunos abordajes de la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género.

Las cuestiones de género no son una novedad en las aulas ni en los manuales de lengua y literatura. Hace algunos años las investigaciones de los estudios de género y de mujer comenzaron a meterse en las escuelas, ya sea a partir de docentes interesados/as en la temática, de propuestas que aparecen en libros y manuales y más recientemente a partir de leyes como la reciente Ley de Educación Sexual Integral.

Podemos enumerar al menos tres tipos de abordajes de la enseñanza de lengua y la literatura desde una perspectiva de género:

El primero de ellos se inscribe en los llamados estudios de mujer, más particularmente la Historia de las mujeres, línea teórica que ha revisado la historia de la literatura visibilizando la ausencia escandalosa de las mujeres escritoras en ella.

Estos estudios ponen en evidencia la mirada androcéntrica con la que se ha construido la historia de la literatura según la cual las mujeres y lo femenino ocupan un lugar marginal dentro del campo literario. En el mejor de los casos, desde la perspectiva androcéntrica, las mujeres escritoras aparecen como excepciones a la regla o como rarezas o como monstruos moralmente cuestionables por atreverse a ocupar espacios que por regla no les pertenecen.

Una de las excusas más comunes para explicar la ausencia de las mujeres en el campo intelectual, y en particular, en el campo literario se apoya en la histórica división sexual de los ámbitos de lo público y lo privado. Durante años las mujeres fueron relegadas al ámbito de lo privado quitándoseles la posibilidad de ocupar el espacio de lo público. El acceso a la educación y a la participación política y civil ha sido una conquista del género femenino en los últimos siglos. Sin dudas la exclusión de las mujeres de los ámbitos de producción literaria (universidades, tertulias, sociedades de escritores, etc.) ha sido uno de los factores que ha hecho que sean pocas las mujeres que hoy reconocemos como escritoras. Sin embargo, no podemos dejar de observar que también ha habido una operación de invisibilización y menosprecio de muchas mujeres autoras de grandes obras literarias. La historia de las mujeres ha recuperado estos nombres que habían desaparecido de los relatos históricos o que aparecían como mujeres de, como pueden ser los casos de Hildegarda de Bingen, Elena Garro, María Luisa Bombal, Nora Lange o Silvina Ocampo.

Lamentablemente muchas veces la referencia a las mujeres escritoras sigue figurando como excepcional en los libros y manuales; de hecho son comunes los anexos sobre figuras femeninas en la li-

teratura separados de los capítulos de la Historia de la literatura con mayúsculas.

Otro enfoque desde el que se ha trabajado con literatura y género ha sido el que cuestiona la naturaleza androcéntrica y falocéntrica del canon literario. Lilian Robinson (1998) ha llamado la atención acerca del abandono de la experiencia de las mujeres en el canon literario, abandono que se manifiesta en la lectura distorsionada de las pocas escritoras reconocidas y en la exclusión de las otras.

A pesar de los cuestionamientos realizados por los estudios de género y por las teorías *queer* el canon persiste en su impermeabilidad. Encontramos un ejemplo contundente y de mucha cercanía en el Diseño Curricular para Prácticas del Lenguaje en la Escuela Secundaria Bonaerense en el cual se propone una lista de obras literarias para leer en el aula. De los más de 30 autores que se enumeran aparece una sola mujer, Alfonsina Storni.

Otra tendencia frecuente en el campo literario es agrupar a las mujeres en el subcanon “literatura femenina”. Esta etiqueta segrega a las mujeres del canon oficial y las relega a un escalón más bajo en la jerarquía de los textos, presuponiendo rasgos típicamente femeninos comunes y constantes en todas las obras escritas por mujeres. Sin embargo muchas de las autoras reunidas dentro del este subcanon (Juana de Ibarbourou, Gabriela Mistral, Alfonsina Storni, Delmira Agustini) optaron por apartarse de las orientaciones que signaban las características de la escritura de la mujer principios del siglo XX: el didactismo, el pudor sentimental y la autobiografía.

Un tercer enfoque se caracteriza por poner el foco en las representaciones de la mujer en distintas obras literarias y por trabajar

con textos cuyos argumentos estén atravesados por lo que se consideran temáticas de género.

Es común encontrar análisis del tipo “representación de la mujer en la tragedia clásica” o en la obra de tal o cual autor. Estos enfoques pueden resultar interesantes para problematizar las representaciones y roles asignados a las mujeres en distintos momentos históricos, tomando los textos literarios como productos históricos que de alguna manera pueden dar cuenta de las formas culturales que gobiernan estas representaciones. Más interesantes resultan si logramos problematizar estas representaciones a partir de las que existen en la actualidad, poniéndolas a dialogar con otros discursos sociales como la publicidad o los programas de televisión.

Desde este mismo enfoque se seleccionan también textos literarios que abordan temas vinculados a lo que se puede entender como “cuestiones de género”: prostitución, diversidad sexual, violencia de género. Como sostiene María Lucía Puppo (Elizalde, 2009): “los textos contemporáneos escritos tanto por mujeres como por varones presentan situaciones y personajes que remiten a la complejidad del imaginario social. Se advierte una ruptura con los estereotipos tradicionales (...)” de belleza y roles de género.

Todos estos enfoques resultan valiosísimos a la hora de problematizar los roles de género estereotipados y las relaciones de desigualdad que se generan a partir de la diferencia sexual y las consecuencias que éstos han tenido en la historia y tienen actualmente para las mujeres. Sin embargo, corren el riesgo muchas veces de presentar la problemática como algo cristalizado y anclado en el pasado o como un problema sólo de las mujeres, que no involucra otras identidades genéricas. Es importante remarcar que la cate-

ría género no es intercambiable con la categoría mujer. Al referirnos al género nos referimos a relaciones sociales de poder que se constituyen a partir de imaginarios construidos sobre la diferencia sexual. En este sentido los estudios queer y lésbico-gays han aportado a enriquecer estas problematizaciones al cuestionar el modelo heteronormativo y binario del género par pensar la historia de la literatura, el canon literario y los roles de género.

Aportes para otro enfoque de la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género a partir de los modos de leer de los/as estudiantes

Una vez repasados los distintos enfoques desde los cuales se ha enseñado lengua y literatura desde una perspectiva de género, me interesa problematizar la idea de que para hacerlo haya que, necesariamente, buscar un repertorio temático específico que haga referencias a características o temas vinculados a varones y mujeres, o haya que leer exclusivamente textos de mujeres y homosexuales o recuperar la participación de las mujeres en la historia de la literatura.

Retomando el planteo que realizaba al comienzo de este trabajo, si entendemos la totalidad de los textos literarios como discursos sociales portadores de ideología, todos y cada uno de ellos pueden ser analizados desde una perspectiva de género, más allá de su temática o autoría. María Lucía Puppo (Elizalde, 2009) sostiene que “el discurso literario tiene dos funciones complementarias: por una parte hace las veces de espejo en el cual se reflejan otros discursos ideológicamente motivados, y por la otra, resulta una usina de re-

presentaciones culturales, por cuanto es una práctica significativa o productora de sentido”.

Me pregunto cómo podemos, entonces, encarar la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género que nos permita problematizar viejos sentidos y construir nuevos, atendiendo a las lecturas que hacen los y las alumnos/as de los textos literarios. Entender la lectura como una práctica social y cultural productiva en la que se negocian significados puede ser una clave que nos ayude a responder esta pregunta. Esta negociación de significados en el aula se da en el diálogo entre los y las estudiantes, el texto y el/la docente. Desde esta perspectiva toda lectura se realiza desde una posición social e histórica de los lectores, por lo tanto ya no habría una sino varias lecturas en plural a partir de las cuales se negocian los significados.

Carolina Cuesta (2013) cita a Fittipaldi para recuperar los modos de leer de los alumnos desde las experiencias y saberes particulares que éstos aportan: “Muchas veces los sujetos leen lo literario desde una mirada que enfatiza en las propias búsquedas, en los anhelos, que se sumerge en las angustias o busca dar respuesta a estas.”

Rockwell retoma la categoría de apropiación de Chartier para hacer referencia a la pluralidad de usos, la multiplicidad de interpretaciones y construcción conflictiva del sentido que se da en las lecturas que realizan los sujetos desde sus propias vivencias y experiencias. Estos modos de apropiación jerarquizan, consagran o desacreditan los bienes culturales.

Me interesa traer a colación tres experiencias de lectura de textos literarios en aulas platenses en la que los/as alumnos tensionan los sentidos unívocos de los textos desde sus propios sentires y ex-

perencias. Estos modos de leer ponen en discusión los roles de géneros construidos socialmente.

Los dos primeros casos se dan a partir de la lectura del mito de Prometeo y la aparición de Pandora como castigo a los hombres.

En el primer caso, los/as estudiantes tienen como consigna la realización de una historieta que relate el mito de Prometeo según lo narra Hesíodo:



Dibujo 1



Dibujo 2

En ambos casos los/as autores de las historietas ponen en cuestión la representación de la mujer que aparece en el relato mitológico al no hacerse cargo de la misma. Las estrategias utilizadas para desvincularse de estas representaciones se dan por medio de aclaraciones y paréntesis que refuerzan que ésta representación les es ajena y no les pertenece. En el primer dibujo la expresión “como dice Hesíodo” marca una distancia con la afirmación de que la mujer es el peor castigo para la humanidad. En el segundo caso el paréntesis “para Hesíodo” en la última viñeta cumple la misma función de distanciamiento con lo expresado por el relato.

Como sostiene Cuesta (2013) estos lectores no se aproximan al texto como si fueran culturalmente vírgenes. Por lo contrario discuten los sentidos del texto desde sus propias representaciones. Es interesante notar que al mismo tiempo que se alejan de Hesíodo lo hacen de las actuales representaciones de género reforzadas por el sentido común: que las mujeres, las brujas, las suegras, son un castigo y un pesar para los hombres.

El segundo caso se vincula con el mismo relato mitológico. El registro de la docente relata: “A mí mis alumnos/as de 1º se me enojaron porque Pandora era la culpable de todos los males sobre la tierra al destapar la jarra de Prometeo. Empezaron a hablar con frases como “eso es violencia de género”; “es como los femicidios profe” y así”.

Una vez más la perspectiva de Hesíodo se ve cuestionada por la lectura que realizan los alumnos del mito. En este caso, el análisis está atravesado por categorías como la de violencia de género o femicidios que pertenecen a discursos que no son precisamente los de la teoría literaria. Retomando a Cuesta, podemos sostener que los/as estudiantes leen lo literario desde diversas claves. En este caso retoman herramientas del discurso legal y por qué no, mediático, para proponer una lectura crítica del mito en cuestión.

El tercer caso aparece a partir del registro de un docente en el que no aparece especificado el texto literario a partir del cual se desprenden las lecturas. Lo transcribo a continuación:

“Conversación de hoy con 6to C:

—Florencia: la esposa del personaje es histérica. Es bien estereotipada en eso. Es la minita rubia, hueca caprichosa e histérica.

Docente: Mirá. Justo la clase pasada uds. dijeron que las mujeres son quilomberas e histéricas.

—Liza: Porque es verdad. Lo admitimos.

—Ignacio: Pero eso quiere decir que las histéricas son Uds., no todas las mujeres.

—Liza: No, es en general. Y lo admitimos.

—Ignacio: No sabés nada. Yo también lo admito: soy RE histórico.
Le gano a mi novia, que no es nada histérica y a mi hermana
que sí. No me viene bien nada. La vuelvo loca a la Juli.”

Una vez más se ponen en tensión diferentes significaciones en torno al texto que interpelan directamente los roles y comportamientos estereotipados de género que cada uno/a asume en su vida cotidiana. Lo interesante de este caso se vincula con la discusión en torno a las construcciones estereotipadas del género (las mujeres son histéricas y los varones no) y su deconstrucción por parte de un alumno varón que problematiza el sentido común construido en torno al comportamiento de las mujeres.

A partir de los casos citados, me interesa volver a la pregunta inicial de cómo y con qué fin podemos encarar la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género atendiendo a las lecturas que los/as propios alumnos/as realizan de los textos literarios.

Según hemos visto las clases de lengua y literatura pueden convertirse en instancias propicias para cuestionar las construcciones opresivas del género y comenzar el proceso colectivo e individual de configurar nuevas identidades genéricas más libres y menos impuestas desde afuera. Abrir el espacio de aula a las múltiples lecturas que puedan realizar los/as alumnos desde sus propias claves y experiencias, desde sus apropiaciones, puede ser un primer ejercicio para avanzar en la configuración de nuevos abordajes de los textos literarios desde una perspectiva crítica e inclusiva.

Bibliografía

Angenot, Marc (2010) El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- Bonder, Gloria (1998) “Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente” en *Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas*. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile
- Cuesta, Carolina (2013) “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad” en *Literatura: teoría, historia, crítica* · Vol. 15, n. ° 2, julio - diciembre 2013· ISSN 0123-5931 (impreso) ·2256-5450 (en línea) · pp. 97-1 Universidad Nacional de La Plata – La Plata, Argentina
- De Lauretis Teresa (1989) “La tecnología del género” en *Technologies of gender. Essays on theory, film and fiction*. London, Macmillan Press, pages 1-30.
- Elizalde Silvia, Felitti Karina, Queirolo Graciela (coord.) (2009). *Géneros y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires, Ediciones del Zorzal.
- Robinson, Lillian (1998) “Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario” en Sullá Enric (comp.). *El canon literario*. Madrid, Arco/Libros.
- Rockwell, Elsie. “La lectura como práctica cultural”

Projetos didáticos de Língua e Literatura no ensino médio: planejamento e avaliação dos projetos de trabalho na sala de aula

Daniela Maria Segabinazi

dani.segabinazi@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba/UEPB

João Pessoa/Brasil

Resumo

No Curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Paraíba (UEPB) os componentes curriculares: Estágio Supervisionado VI e Estágio Supervisionado VII desenvolvem atividades articuladas, baseadas na relação teoria-prática. As atividades consistem de quatro momentos: 1) Referencial teórico envolvendo o específico dos componentes curriculares, trazendo reflexões e propostas sobre: profissão docente, abordagem do texto literário, proposta metodológica para ensino da Língua Portuguesa e da Literatura; 2) Pesquisa - observação e descrição da instituição escolar e da sua proposta pedagógica; observações e análise das concepções, práticas e metodologias de ensino do(a) docente. 3) Produção de material para elaboração de proposta de docência no Ensino Médio (EM) – projeto de estágio; e, 4) Exercício da docência, implementando a proposta no EM. Para esta comunicação optamos por apresentar, especificamente, o terceiro momento, o qual mostra os resultados de um conjunto de experiências de intervenção com produção de projetos didáticos no ensino de língua e literatura, realizado nas turmas de estágio, no ano de 2013. Basicamente a proposta didática

nesta etapa envolve a elaboração de material na forma de projetos de trabalho e/ou sequencia didática, a ser empreendida pelos (as) acadêmicos (as), que busca subsídio nas metodologias em estudo e nos conhecimentos ampliados nos demais componentes curriculares que foram cursados durante o curso. A organização desse material é viabilizada no decorrer do período e visa, entre outros objetivos, a elaboração, execução e avaliação de propostas e projetos de trabalho na área de língua e literatura no ensino médio, colaborando com o trabalho do professor regente da sala de aula em suas atividades de ensino e na formação docente do graduando em Letras.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Ensino de Língua. Projetos didáticos.

Introdução

A fim de mostrar e ampliar as discussões na área da didática do ensino de Língua e Literatura, organizamos nosso trabalho de modo que possamos, inicialmente, apresentar o estágio supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura para o ensino médio, no âmbito do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a articulação que se faz entre componentes separados pela matriz curricular, mas, que em nosso entendimento, totalmente vinculados e unidos pelo campo da linguagem e da unidade do texto (literário ou não).

Na sequência, registramos a metodologia de planejamento e elaboração dos projetos didáticos, bem como apresentamos exemplos de material didático (projetos), produzido pelos estagiários do curso de Letras, do ano de 2013. Esses exemplos mostram a maneira como se in-

corporam as discussões sobre a didática e os conhecimentos sobre a língua e literatura na educação básica, especificamente, no ensino médio; bem como são resultados de uma formação inicial que apontam para como os graduandos tem construído seus saberes docentes a respeito das especificidades do ensino de Língua e Literatura e do ensino-aprendizagem no curso de Letras.

Por fim, colocamos as avaliações sobre as conquistas e ganhos que a proposta dos estágios supervisionados VI e VII, conseguiram atingir até o momento. Os resultados são explicitados nos depoimentos e considerações reflexivas realizadas pelos estagiários ao finalizar seu estágio. Enfim, a experiência aqui relatada coloca em evidência aspectos positivos para o estágio supervisionado, mas também sinaliza desafios que ainda tornam sinuosos os caminhos da didática do ensino da Língua e da Literatura em nosso curso.

O estágio supervisionado de Língua e Literatura para o ensino médio

Os estágios no curso de Letras/Português da UFPB fazem parte dos conteúdos básicos profissionais ao lado das disciplinas específicas e da formação pedagógica. São sete estágios no curso, de 60 horas cada, atendendo a normativa de no mínimo 400 horas, totalizando 420 horas. Desta carga horária, são divididas a área de Língua Portuguesa e Literatura, sendo 60 horas no ensino fundamental e 60 horas no ensino médio para cada área, nos estágios de intervenção.

O recorte deste trabalho aponta as discussões para os dois últimos estágios do curso de Letras, VI e VII; que, respectivamente, são de Língua Portuguesa e de Literatura para o ensino médio. Cada componente curricular compõe-se de 60 horas, que somados con-

juntamente resultam em 120 horas para o estagiário. Conforme o projeto pedagógico do curso (PPC) as ementas destas disciplinas, de Estágio supervisionado, se configuram da seguinte forma:

Estágio supervisionado VI - Ementa: Iniciação à docência e intervenção no cotidiano escolar: Aplicação de conteúdos básicos de Língua Portuguesa em sala de aula do Ensino Médio (leitura, produção de texto e análise lingüística).

Estágio supervisionado VII - Ementa: Iniciação à docência e intervenção no cotidiano escolar: aplicação de conteúdos básicos de Literatura em sala de aula do Ensino Médio.

Conforme podemos notar, os estágios VI e VII, tem como foco os alunos do ensino médio da educação básica brasileira. O propósito é fazer a intervenção na escola a partir das discussões sobre a aplicação de conteúdos básicos de Língua portuguesa e Literatura, ou seja, fazer com que o estagiário realize sua intervenção no ensino médio, propondo atividades que resultem no ensino específico das áreas de cada estágio. Ainda, é possível verificar que esses estágios são articulados separadamente no projeto pedagógico do curso, fragmentados em duas disciplinas, e que, portanto, requerem professores com perfil específico para cada área.

No entanto, apesar dessa configuração dos estágios de língua portuguesa e literatura para o ensino médio se mostrar dividida, temos buscado alternativas para debater a problemática instaurada pelo projeto pedagógico do curso, criado em 2006. Desde que passamos a ministrar a disciplina (desde 2012) de Estágio Supervisionado VII buscamos parcerias com a área de Língua Portuguesa e procuramos encontrar pontos de intersecção e de diálogo que possam aproximar os discursos do ensino de língua e literatura em torno do

texto e da linguagem; o que, imediatamente, ainda no ano de 2012, foi possível com a articulação dos dois estágios aqui abordados.

Articulações entre Língua e Literatura nos projetos didáticos

No Brasil, apesar das modificações decorrentes de diretrizes e orientações curriculares para o ensino médio, publicadas em 1998 e revisadas até o presente, ainda impera na sala de aula uma matriz curricular que divide as disciplinas de Língua Portuguesa em Gramática e Produção textual ou mesmo redação e Literatura. Mesmo com iniciativas de políticas públicas de formação continuada, alteração de currículos de formação inicial para as licenciaturas, publicações de documentos e pesquisas, podemos constatar que na realidade da escola essa divisão é muito presente.

Dada essa situação, em que nos deparamos, como orientadores de estágio supervisionado, no curso de Letras, acompanhando os estagiários, destacamos a permanência de um ensino tradicional e conservador em seus conteúdos escolares e nas metodologias de ensino de língua e literatura. E, por essa razão, temos como proposta, nos estágios supervisionados de Língua portuguesa e Literatura, provocar e instar uma reflexão promissora a respeito dessa problemática desagregadora no ensino médio, a tal ponto que desafiamos os estagiários a propor, ao final de seu curso, um projeto didático que tenha por eixo unificador a Língua e a Literatura em uma mesma “aula”.

Língua e Literatura constituem uma relação de união e harmonia, pois ambas estão envolvidas na relação texto-leitor, a partir da *palavra*, na relação significante/significado. A propósito, segundo Leite, “nos últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos de linguística e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro

que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa” (2001, p.18). Se essa concepção fosse abordada em sala de aula “[...] o ensino da literatura passaria a ser vivenciado da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação” (OSAKABE, 2001, p.28). Para completar a concepção, consideramos o que diz Mügge e Saraiva (2006, p.30):

A noção de texto literário, compreendido como universo ficcional que, entretanto, traduz dimensões sociais, históricas e culturais, se complementa com o reconhecimento de que ele é, essencialmente, um fenômeno de linguagem.

Então, o ensino de Língua e Literatura precisa ter como ferramenta principal a relação texto-leitor no processo discursivo, respeitando as características próprias entre ambas e tornando-as articuladas, consistentes e formadoras. Com a integração entre Língua e Literatura, pode-se estudar o fenômeno literário dentro e fora da sala de aula, não como obrigação, mas com sentimento de prazer e satisfação pessoal.

Assim, um dos nossos eixos de integração e articulação tem se firmado na proposição dada por Mügge e Saraiva (2006, p.45) ao dizer que:

Língua e literatura constituem um binômio cujos termos mantêm uma relação de unidade e de harmonia, quando se trata de seu ensino [...]. Uma convergência e uma simultaneidade de saberes e de competências concorrem para o estabelecimento dessa relação: a aquisição de um *corpus* lexical, o domínio gradativo

de formas gramaticais e de estruturas sintáticas, a assimilação de noções de coesão e de coerência, a utilização de coordenadas espaço-tempo-reais, a representação da interlocução inerente aos atos de linguagem e, sobretudo, a reflexão metalingüística que está presente nos processos de aquisição da língua e de criação da literatura. Esses saberes e competências negam, pois, o conhecimento antecipado da língua sobre a literatura, frequentemente expresso em afirmações que declaram ser necessário “ensinar língua mais literatura”, ou que é preciso “ensinar língua e depois literatura”.

Desse modo, Língua e Literatura devem ser vistas e trabalhadas como complementares, que dialogam num processo de produção de sentido, e não uma hierarquicamente mais valorizada que a outra. Para além dessa discussão, as autoras Filipousk e Marchi (2010, p.11) salientam que,

[...] nem o peso histórico do sistema da língua, nem os cânones da literatura precisam ser trazidos para a aula como formas de calar, escolarizando a leitura e anulando o leitor. A função do trabalho nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura é enriquecer o diálogo, mas, frente a muito do que se conhece da tradição escolar, convém lembrar que, sem o ponto de vista do leitor, não há diálogo nem leitura. Em nenhuma circunstância, o professor em sua prática pedagógica, deve utilizar o texto literário para explorar palavras e frases isoladas, para desafiar à compreensão de outros textos complexos, ou ainda, estudar isoladamente suas estruturas gramaticais, ou seu vocabulário, retirado do texto e discutido fora de contexto, especialmente para análise e classificação.

Portanto, ensinar Língua também é ensinar Literatura e a linguagem proporciona essa interação, pois “[...] a língua é concebida

como uma instância na/ com a qual sujeitos sociais e históricos, em situações também sociais e históricas, imediatas ou amplas, dialogam constantemente num processo de trocas de ponto de vista, de valores, visões de mundo” (FRANCELINO, 2010, p.41). Com base nessa perspectiva, Pedro Francelino (2010, p.41) enfatiza:

O ensino de língua portuguesa deve basear-se numa prática teórico-metodológica que propicie ao aluno o desenvolvimento de competências para o uso efetivo da língua em situações reais de comunicação/interação. Dentre essas competências, destacamos: 1) a capacidade para produzir textos orais e /ou escritos que contemplem as condições de produção do discurso e os diversos fatores de textualidade; 2) o uso da variedade linguística oral/e ou escrita e adequada às situações de interlocução; 3) valorização da leitura como prática social, desde o domínio informativo até o estético-literário; por fim, 4) a utilização de conhecimento linguístico como suporte para a expressão das possibilidades de uso da linguagem e da capacidade de análise crítica.

Outro destaque são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000, p. 18), que também consideram a proposta interdisciplinar no ensino de Português ao afirmar que:

O processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem em contraposição às concepções tradicionais deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utili-

zadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão / interpretação / produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

A relação interdisciplinar, como a defendida até o momento, nas práticas de ensino e de aprendizagem de Língua portuguesa e Literatura, no Ensino Médio, tem sido a base para a elaboração de projetos didáticos nos estágios supervisionados VI e VII, no curso de Letras da UFPB. Inclusive, porque as concepções até aqui esboçadas possibilitam também uma proposta que compreendem os projetos pedagógicos como possibilidade de intervenção na sala de aula. Conseqüentemente, a didática do ensino de Língua e Literatura encontra na pedagogia de projetos a melhor resposta para trabalhar conteúdos de modo articulado, que, conforme Mügge e Saraiva (2006) pode ser recuperada por metodologias que reúna o estudo dos recursos expressivos da língua e das estratégias composicionais do texto à percepção de mundo do leitor.

Planejamento e elaboração dos projetos didáticos: mostra de 2013

Segundo Hernández e Ventura (1998), o projeto didático surge como uma forma de facilitar a organização dos conhecimentos escolares e estão vinculados à perspectiva de conhecimento global e relacional; considerando, ainda, que os conhecimentos escolares não são ordenados rigidamente, nem em referenciais preestabelecidos, nem na homogeneização dos alunos.

Tomados por esta perspectiva, também entendemos que estudos na área da linguística e da abordagem do texto literário, bem como da di-

dática, avançam na escolha de trabalhos metodológicos através de projetos didáticos e temáticos. No caso específico da Língua e da Literatura, de acordo com Suassuna; Melo e Coelho (2006, p. 232):

O projeto didático/ temático permite recuperar o movimento intrínseco à prática da linguagem: ler o que o outro disse; comparar com um outro dizer de um outro sujeito; verificar as diferentes formas de dizer; ter o próprio texto lido; procurar dizer de um certo modo; buscar informações sobre como dizer; avaliar os diferentes efeitos se sentido do dizer... são práticas de professores e alunos que, juntos, atuam como produtores de significados.

Assim, se o ensino de Língua e Literatura, de forma dissociada, não surte o resultado desejado, elaborar projetos didáticos que possibilite a sua integração é uma estratégia significativa e viável para as propostas e objetivos de ensino-aprendizagem para o alunado do ensino médio. Sobretudo, se apreendida e debatida na formação docente dos estagiários, futuros docentes da educação básica.

No início dos estágios VI e VII são entregues os planos de curso das duas disciplinas, orientando os estagiários quanto aos objetivos, metodologias e avaliação dos respectivos estágios, com suas especificidades e bibliografias. Entretanto, para aproximar esses componentes e, principalmente, para melhor orientar e explicitar a proposta interdisciplinar dos estágios na Universidade, os estagiários recebem um documento de orientação das atividades dos estágios VI e VII, que contempla a abordagem interdisciplinar do ensino de Língua e Literatura para o ensino médio, bem como a abordagem interdisciplinar dos estágios que ora realizam; conforme podemos mostrar no fragmento introdutório do documento, a seguir:

<p>ATIVIDADES de ESTÁGIO VI e VII</p>
<p>Componentes Curriculares</p> <p>Estágio Supervisionado VI – profa.</p> <p>Estágio Supervisionado VII – profa.</p>
<p>No Curso de Letras – Língua Portuguesa os componentes curriculares: <i>Estágio Supervisionado VI e Estágio Supervisionado VII desenvolvem atividades articuladas</i>, sejam elas práticas ou teóricas. Consistem de:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Referencial teórico envolvendo o específico dos componentes curriculares, trazendo reflexões e propostas sobre: profissão docente, abordagem do texto literário, proposta metodológica para ensino da Língua Portuguesa. b) Pesquisa - observação e descrição de instituição escolar e da sua proposta pedagógica; observações e análise das concepções, práticas e metodologias de ensino do(a) docente. c) Produção de material para elaboração de proposta de docência no Ensino Médio – projeto de estágio. d) Exercício da docência, implementando a proposta no EM.

O documento apresenta de forma detalhada todas as atividades que devem ser desenvolvidas no decorrer do estágio, como já evidenciamos na parte introdutória deste trabalho. A partir daí explicita aos estagiários que o desafio é articular os estágios na universidade no que há de comum para o ensino básico, ou seja, uma elaboração de produção de material didático a ser implementado na proposta de docência que será executada na sala de aula do ensino médio. Então, para nosso interesse

é importante destacar as orientações da **letra c**, que implica na produção desse material, conforme orientação dada para o planejamento e a elaboração do projeto didático:

c) produção de material para o estágio e exercício da docência

A elaboração de material para o estágio é outra atividade a ser empreendida pelos(as) acadêmicos(as), que buscará subsídio nas metodologias em estudo e nos conhecimentos ampliados nos demais componentes curriculares. Poderá abranger alunos que se situam nos três anos do Ensino Médio.

O exercício da docência e aplicação do projeto de estágio em instituição escolar se dará após preparação do material. Recomenda-se que os estágios acompanhem o bimestre/trimestre escolar definido pela escola para que possam ser vivenciadas as propostas elaboradas. Salienta-se que não será fixado um período máximo de estágio; no entanto, estabeleceu-se o mínimo de 20 horas. No encerramento dos estágios será realizado seminário, com a presença dos professores dos dois componentes curriculares, quando os estagiários analisarão seu trabalho e serão orientados ao relatório de Estágio.

A organização desse material será viabilizada no decorrer do semestre, visando subsidiar a prática no período de estágio. Nesse sentido, é importante que sejam entregues a cada etapa a cópia impressa do Referencial teórico, do Diagnóstico e do Projeto de estágio, para que possam ser avaliados e orientados a reescrevê-la quando necessária.

Para o planejamento e elaboração dos projetos didáticos, tomamos por princípio o diagnóstico que os alunos realizam durante as observações que fazem nas turmas em que vão realizar a intervenção, bem como o referencial teórico que deve sustentar a metodologia escolhida pelo estagiário, como podemos verificar no trecho de um dos projetos didáticos apresentados no ano de 2013³¹:

Para elaboração do projeto tomamos como referencial teórico as orientações dadas por Todorov (2009), já que o mesmo afirma que “[...] a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características”. Por isso, a literatura deve ser ensinada principalmente através das obras, sem que sejam colocadas em segundo plano para dar lugar a questões secundárias, tais como: o estudo dos gêneros, as escolas literárias, etc., pois, pelas obras, o aluno pode ter um acesso mais abrangente aos vários discursos existentes na sociedade, independente do tempo: presente, passado ou futuro. As OCEMs (2006) também contribuíram para elaboração do projeto, já que esse documento também orienta sobre como se deve trabalhar com o texto literário em sala de aula, outros autores tais como Rildo Cosson (2006) e Irandé Antunes (2003), são mencionados ao longo do projeto devido suas importantes contribuições para um ensino não só de literatura, mas de Língua Portuguesa satisfatório.

A proposta pedagógica que será apresentada no próximo tópico trás um diferencial, pois ela foi feita para trabalhar tanto conteúdos relacionados ao ensino de literatura como do ensino de língua, já que entende-

³¹ A partir deste momento passamos a apresentar, discutir e analisar dois projetos didáticos elaborados e executados nos estágios supervisionado VI e VII, no ano de 2013. Por motivos de ética profissional, não denominaremos os estagiários, apenas passamos a definir projeto I e projeto II, elaborados por dois estagiários cada, para melhor compreensão do texto.

mos que essas duas disciplinas não devem caminhar separadas, devem ser trabalhadas em conjunto, o que foi para nós um desafio. (PROJETO I, 2013, s/p)

Como podemos constatar, nas palavras dos estagiários, fica evidente a preocupação em entrelaçar e associar o ensino de Língua e Literatura numa proposta interdisciplinar a partir de concepções das áreas e de suas metodologias. Outro trecho que ressalta o entendimento da proposta encontra-se no Projeto II, que afirma no parágrafo introdutório do referencial teórico o seguinte:

Esta seção será dividida em duas partes. A primeira abordará os pressupostos teóricos que embasaram a metodologia utilizada para o ensino de língua, tais como os referentes à postura do professor, em sala de aula, a concepção de língua que serve como pano de fundo para a proposta de intervenção, e os pressupostos referentes Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de língua materna no ensino médio. A segunda parte abordará os textos que embasam a elaboração da proposta de intervenção na área de literatura: o letramento literário, de Rildo Cosson, e as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de literatura no ensino médio, assim como as Orientações Curriculares da Paraíba. (2013, p. 11)

Ainda que encontremos na citação acima a divisão das concepções de ensino de Língua e de Literatura, mais adiante, este projeto apontará procedimentos didáticos que incorporam o diálogo e a interação entre as áreas. Por outro lado, essa divisão em partes mostra que não tem sido tarefa fácil, para os estagiários, construir uma concepção integradora e interdisciplinar, o que nos faz pensar no formato curricular do curso de Letras como uma matriz desagregadora dessas áreas.

Entretanto, afora essa dificuldade, de correlação entre Língua e Literatura, não menos importante, os projetos elaborados pelos estagiários tem mostrado que o desafio pode apontar percursos satisfatórios para a integração desses componentes no ensino médio. Os dois projetos, aqui citados, indicam para esse caminho ao promoverem como temática o estudo de contos e o estudo da figura feminina na sociedade contemporânea. No projeto I, “Conhecendo contos”, inclusive, consagra-se o encontro das áreas ao propor como objetivo geral o seguinte:

Objetiva-se, neste projeto, relacionar o estudo de Língua ao de Literatura desenvolvendo no aluno gosto pela leitura reflexiva interligando-a com seu contexto sócio-histórico. Para tanto, procurar-se-á identificar conteúdos de análise linguístico-textual, na produção escrita dos alunos, que ainda não têm domínio, a partir da leitura e reflexão dos contos A cartomante, de Machado de Assis, e Um túmulo para chorar, de Dalton Trevisan. (PROJETO I, 2013, s/p)

Outra parte encontrada nos projetos, que reforçam o enlace a respeito do texto, da linguagem e da palavra na sala de aula, é a destinada à metodologia, refletida nas atividades que envolvem a Língua e a Literatura. No Projeto II, que tematiza a figura feminina, encontramos em um dos procedimentos didáticos a apresentação e análise, em grupos, de propagandas e anúncios publicitários de cerveja que veiculam a exposição de mulheres sob um estereótipo de símbolo sexual, somados também a discussão de outras propagandas que acentuam a representação da mulher dona de casa, da mãe, esposa, vivendo em múltiplas funcionalidades a serviço da família. Ainda, nesse momento também serão apresentadas letras de músi-

ca que retratam o feminino, especificamente, *Piradinha*, de Gabriel Valin e *Cotidiano*, de Chico Buarque.

Após essas apresentações, discussões e atividades, a sequência didática introduzirá a leitura e interpretação dos poemas de Adélia Prado. A leitura e interpretação são pormenorizadas no projeto, com as devidas atividades e exercícios para serem retomadas mais adiante, quando se propõe que os alunos realizem um contraponto com os temas tratados nas propagandas e letras de música. Também são expostos outros textos literários e gêneros discursivos ao longo do projeto, que culminará com a montagem e edição de um documentário sobre a temática trabalhada durante o projeto.

Já o projeto I, teve a preocupação em aliar contos e gêneros discursivos a partir da leitura da obra *A cartomante*, de Machado de Assis, e, que se expressa, nitidamente pelas atividades iniciais do projeto:

- Na primeira aula a dupla de estagiários se apresentará e explicará o motivo da presença deles na sala de aula. Após essa breve apresentação, daremos início a aula perguntando se os alunos já tiveram contato com algum anúncio de cartomante, e se tiveram onde foi que viram se foi na rua, em alguma revista por exemplo. Após essa breve discussão, começaremos a leitura do conto *A cartomante*, de Machado de Assis.
- *Na segunda aula continuaremos a ler mais uma parte do texto, daremos uma pausa e pediremos para que se dividam em 4 grupos de 10 alunos e elaborem anúncios oferecendo os serviços que normalmente uma cartomante faz. Esses anúncios serão apresentados pelos grupos e nós mostraremos um anúncio e explicaremos sua estrutura para que os próprios educandos possam identificar onde erraram e também onde acertaram.* (PROJETO I, 2013, s/p)

Essas e outras atividades assinalam a articulação proposta pelos estágios supervisionados VI e VII, no curso de Letras da UFPB, e legitimam os projetos didáticos de ensino de Língua e Literatura como uma proposta didática que ressignifica a palavra, o texto, a linguagem para o aluno, produtor e leitor de textos, no ensino médio.

Resultados e avaliação dos projetos didáticos de língua e literatura

Para finalizarmos esse trabalho, entendemos que a melhor forma de esclarecer e refletir o sentimento que tem nos acompanhado nessa experiência, ainda embrionária no curso de Letras da UFPB, deve ser através das palavras, descrições e depoimentos registrados pelos próprios estagiários em seus relatórios de estágio. Por isso, nossas palavras finais são concretizadas pela voz dos alunos, que afirmam:

Por meio dos percursos realizados na elaboração deste projeto, bem como na realização das observações e intervenções, enfatizamos a importância de uma perspectiva mais ampla no que diz respeito à integração das matérias de língua e literatura nas aulas de Língua Portuguesa (LP), demonstrando que uma matéria não pode ser pretexto para o trabalho da outra, mas parceria, proporcionando para todos que compõem a aula de LP, dessa forma, um ensino menos mecânico, onde o aluno pode enxergar, por exemplo, uma perspectiva do valor do ensino de literatura, e como ela pode nos apresentar detalhes do mundo que, por muitas vezes, não conseguimos perceber no nosso dia a dia, mas que conseguimos em uma leitura.

E, continuando, bem mais adiante, dizem:

Mudar os nossos próprios conceitos, o modo como planejamos as aulas, substituir conceitos antigos, por novas teorias (aqui deixamos clara a felicidade que tivemos ao descobrir de modo mais atento a contribuição da estética da recepção para o ensino de literatura), buscar novas informações, adquirir novos conhecimentos que vindo sendo exigidos por esse “mundo que não para”. Todas essas exigências, digamos, assim, foram fundamentais para a plena realização de nosso trabalho, pois é no momento da atuação, quando nos questionamos o quê, o porquê e o para quê da ação docente, onde encontramos a realidade em que vamos atuar, que o professor realmente cresce, e se cresce, leva junto todos a sua volta.

Bibliografia

- BRASÍLIA. Secretaria de Educação Básica (2006). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: [s.n]. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso: 28 mar. 2014.
- FILIPOUSKI, Ana; MARCHI, Diana (2010). **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Porto Alegre: Edelbra.
- FRANCELINO, Pedro (2010). A construção da competência leitora em aulas de língua portuguesa. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Ações da linguagem: da formação continuada à sala de aula**. Joao Pessoa: Universitária UFPB.
- HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. (1998). **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed.
- LEITE, Lígia (2001). Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática.

- MÜGGE, Ernani; SARAIVA, Juracy et al (2006). **Literatura na escola:** propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed.
- OSAKABE, Haqira (2001). Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática.
- BRASILIA. Ministério da Educação (2000). **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Conhecimentos de língua portuguesa. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso: 20 de agosto de 2014.
- SUASSUNA, Livia; MELO, Iran; COELHO, Wanderlei (2006). *Projeto didático:* forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (Org). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola.

Vocabulario y competencia para la lectura. Una propuesta de enseñanza³²

Darcilia M. P. Simões

darciliasimoes@gmail.com

UERJ/CNPq

Rio de Janeiro, Brasil.

Rosane Reis de Oliveira

rosane@saberdinamico.com.br

Dinâmico Centro de Ensino

Itaipava-RJ, Brasil.

Eleone Ferraz de Assis

leo.seleprot@gmail.com

Faperj/PUC-Go/UEG

Goiânia-GO, Brasil.

Resumen

Bajo las dificultades de los alumnos del nivel superior para producción de enunciados por falta de habilidad con la selección del vocabulario, seguimos³³ a investigar maneras de estimular el desarrollo del repertorio del estudiante mediante el fomento de la lectura de textos literarios. En la actualidad hay una predominancia de los textos mediáticos (editorial, noticias, dibujos animados, anuncios publicitarios etc.) en las clases de lengua. Por eso los estudiantes no

³² Revisión de lengua española: Luanda Araujo <araujo.luanda@gmail.com> e Ione Moura Moreira <ionemouracf@gmail.com>

³³ Os autores de ese trabajo son miembros del Grupo de Pesquisa Semiótica, Lectura y Producción de Textos – SELEPROT <<http://gruposelaprot.blogspot.com.br/>>

amplían la competencia para la lectura de textos con estructura verbal más compleja. Entonces el vocabulario del estudiante se pone reducido a las formas obtenidas en las prácticas orales y en los géneros que circulan en los medios de comunicación. Estos buscan acercarse a la variedad más popular del habla para garantizar la comprensión por parte del lector potencial. Por lo tanto, es explotada la riqueza del vocabulario de los textos literarios con el objetivo de proporcionar la adquisición del léxico por los estudiantes a través de la práctica sistemática de la lectura y la comprensión. La base teórica se constituye con la teoría de la iconicidad verbal (Simões), la lexicogramática (Halliday) y tiene la Lingüística de corpus como metodología de investigación lexical. A continuación, son propuestas actividades de producción de textos para que los estudiantes practiquen la selección y empleo de palabras y expresiones buscando la mejor presentación de las ideas. Palabras clave: vocabulario, enseñanza, lengua y literatura, lectura, comprensión.

Introducción

Con el objetivo de contribuir para el perfeccionamiento de la enseñanza y el desarrollo de la comunicación escrita, seguimos investigando las principales dificultades de estudiantes universitarios, en especial los de las primeras series. Aparte de las dificultades en la estructuración gramatical de los textos, la falta de conocimiento del léxico de la lengua resulta el empleo inadecuado de las formas en relación a la temática y al género del texto.

El levantamiento de las posibles causas de ese problema ha destacado la falta de la práctica de lectura. Los hábitos familiares, las

selecciones personales de material de lectura subsecuentes y las prácticas escolares con textos cortos, “charge³⁴” y “cartum³⁵” o textos de publicidad, todo eso vino contribuyendo para la formación de lectores elementares, sin preparación para comprender textos más extensos. Por consiguiente el aprendizaje en las otras materias no es bueno y la trayectoria escolar de esos estudiantes no les garantiza la inclusión social ni en el mercado de trabajo.

Otro problema relacionado a la lectura es el trabajo precario con el texto literario. Considerándose la preferencia didáctica por los textos cortos, romances, cuentos, novelas fueron alejados de las clases de lengua portuguesa. Sea por la extensión de las narrativas sea por la complejidad estructural o lexical, los profesores no más exploran la literatura estricto sensu y de eso resulta el desplacer de los alumnos en relación a ese tipo de lectura, y más: sin el trabajo con esa literatura el dominio de la lengua se pone precario, frágil, y no prepara los estudiantes para el enfrentamiento de los textos de la vida.

Por todo eso decidimos traer de vuelta los textos literarios para nuestras clases para testar hasta qué punto es (o no es) posible desarrollar productivas clases de lengua (cualquiera) a partir de textos literarios clásicos, en la perspectiva de Ítalo Calvino³⁶. Cultor de la

³⁴ La representación pictórica de carácter burlesque y grotesco, en el que satiriza un hecho determinado, generalmente de carácter político y que es de conocimiento público.

³⁵ Diseño caricatural que presenta una situación humorística, utilizando, o no, legendas. [Do ingl. *cartoon*.]

³⁶ Ítalo Calvino (☆15/10/1923; 19/08/1985), hijo de italianos, nació en Cuba, creció en Italia y se ha tornado un de los más importantes escritores italianos del Siglo XX.

levedad, de la rapidez, de la exactitud, de la visibilidad, de la multiplicidad y de la competencia — sus seis propuestas para el próximo milenio (Calvino, 1995: 08) — asociadas a sus ideas sobre la lectura de los clásicos (Calvino, 1993: 16) — a que él define por ejemplo como “... libros que, cuanto más pensamos conocerlos por lo que oímos sobre ellos, cuando son leídos de verdad más se revelan nuevos, inesperados, inéditos — o autor de *Perché leggere i classici*³⁷ (*Por qué leer los clásicos*) propone el trabajo con los clásicos por considerarlos muy próximos de la idea del libro total, según soñaba Mallarmé³⁸ (*op. cit.*, p.13).

En una breve investigación sobre otros profesores que trataron del problema de la lectura, pudimos encontrar un artículo sobre el tema, de Gallardo Álvarez (2006: 01) que asegura que los textos literarios no atrae a los estudiantes de secundaria debido a factores como: cambios culturales ocurridos en las sociedades en los últimos tiempos; falta de ejemplo en el hogar, con padres que no son lectores; tipo de textos elegidos como obligatorios para la lectura. Considerándose todavía la forma de trabajo con los textos, lo que resulta es la imposibilidad de que el estudiante se aproxime con placer al texto literario.

Herrero Figueroa (1998: 634) añade que explicar literatura no es enseñar a leer. La lectura literaria debe contemplar la singularidad de esa comunicación estética que abriga aspectos sociológicos y culturales. Sólo de esa manera es posible el desarrollo de lo que se denomina como competencia intertextual; la cual surge de la activación del intertexto del lector a partir del convivio con el discurso estético y lúdico.

³⁷ Publicado en italiano en 1991 e en portugués en 1994 (Lisboa)

³⁸ Étienne Mallarmé, (☆ 18/03/1842; 09/09/1898) fue un poeta e crítico literario francés.

Eguinoa (2000: 01) evoca las calidades inmanentes a la lectura que, para la autora “es una actividad solitaria, silenciosa, de descubrimiento, de recreación del lenguaje escrito. Leer es volver presente un pasado y, por lo tanto, se convierte en un viaje hacia el conocimiento y la verdad”. Por ese camino la práctica de lectura preséntase como un productivo ejercicio de la imaginación, “ya que en todo acto de lectura siempre apelamos a ella y es ella la que nos permite hablar del papel activo, (co)creador, (co)elaborador del lector ante la obra” (id. Ib.)

Con la creencia de que el desarrollo de la competencia sociocultural de los alumnos implique un trabajo con la lectura, sistemático, técnico y científicamente embazado es que nos ayuntamos a los investigadores citados y a los demás que se ocupen de esa labor. Los objetivos comunes parten de unavisión renovadora de la enseñanza y visa a estimular el ejercicio de los procesos cognitivos de los estudiantes a partir de la provocación de los textos literarios, para que el estudiante experimente acciones en las que desarrolle sus competencias con mayor autonomía y pueda darse una mejor explicación de su realidad social, natural y personal. Así comprendemos la evolución intelectual deseada para los sujetos.

Para que eso ocurra es necesario elaborar clases con subsidio de la ciencia de la literatura, tener en cuenta el conocimiento empírico y la competencia de comprensión textual de los alumnos, además del conocimiento de la estructuración lexicogramatical de los textos. Ese último contenido debe ser calculado según las supuestas habilidades de los estudiantes de acuerdo con el nivel de escolaridad y el área de interés.

Hay muchas otras consideraciones acerca de la lectura y su enseñanza, pero nuestro objetivo en ese artículo es el desarrollo de la lectura y del dominio lingüístico-cultural. Por eso llamamos al texto las consideraciones sobre el funcionalismo de Halliday y la iconicidad de Simões (cf. Nöth, 1999) con las cuales seguimos buscando el perfeccionamiento de las prácticas didácticas de lectura destinadas a la adquisición y el desarrollo del repertorio discente.

Base teórica

Según la perspectiva del funcionalismo sistémico, las estructuras del lenguaje verbal orientan la interpretación de la experiencia y de las formas de interacción social. Estas pueden expresar los significados de la cultura en la cual se integran y se materializan por modos semióticos específicos. Por lo tanto, la forma de los enunciados se ponen de acuerdo con las determinaciones (o limitaciones) específicas a los contextos cultural e histórico de quienes los produzcan.

Según Halliday (2004: 03), cuando alguien habla o escribe, produce texto. Entonces, el término *texto* designa cualquier instancia de lenguaje, cualquier medio que produzca sentido para alguien que conozca ese lenguaje. El autor considera el texto de dos maneras: a) como objeto; b) como un instrumento para descubrir algo más. Además de preguntar ¿qué significa ese texto para cualquiera? ¿Por qué significa eso? Cuando observado como instrumento, el texto es indagado sobre sus revelaciones sobre el sistema de lenguaje con que se creó. Son dos enfoques complementarios ya que el texto es analizado como *artefacto* y como *espécimen*.

En la enseñanza de la lectura el texto deberá ser estudiado tanto como artefacto cuanto como espécimen. Con la llegada de los géneros textuales a las clases de lenguaje, analizar eventos comunicativos según sus características ha sido una manera muy práctica de explorar los textos y conocerles su estructuración, funciones y valores. De esa manera, los alumnos lectores son orientados a percibir no sólo las frases del texto que tienen delante de sus ojos, pero las posibles frases con que expresarían las mismas ideas en situaciones de comunicación diversas. Asimismo comprenderían la importancia del dominio de vocabulario para que sean capaces de expresarse adecuadamente en las más variadas instancias de comunicación.

En el plan del dominio del léxico, subrayase la iconicidad como una calidad de los signos que carece de atención de los docentes, para que preparen actividades de identificación de los papeles icónicos o indiciales que los signos desempeñan en los textos. Los íconos estimulan cogniciones que, como dice Calvino (1995, p. 99), proyectan imágenes de las ideas en la pantalla mental del sujeto. Véase el extracto:

Se distinguen dos tipos de procesos imaginativos: el que parte de la palabra hacia la imagen visiva y el que parte de la imagen visiva hacia la expresión verbal: leemos por ejemplo una escena de romance o el personaje de un acontecimiento en un periódico, y según la más grande o más pequeña eficacia del texto somos llevados a ver la escena como se está desarrollando delante de nuestros ojos, si no toda la escena, por lo menos fragmentos y detalles emergen del indistinto. [Traducimos]

Según Kress & van Leeuwen (2006), la visión de Halliday sobre gramática es aplicable a la gramática del *design*, ya que las estructu-

ras visuales y las del lenguaje verbal orientan la interpretación de la experiencia y de las formas de interacción social. Estas pueden expresarse visualmente o lingüísticamente porque los significados pertenecen a la cultura y se materializan por modos semióticos específicos. Por lo tanto, la forma de algunas cosas puede ser preferentemente visual o verbal, de acuerdo con las determinaciones (o limitaciones) específicas a los contextos cultural e histórico. Luego, los mismos significados se pueden realizar (concretizarse) de manera diferente, o sea en los medios no verbales o verbales. Consecuentemente, esos estudiosos crearon metafunciones para el no verbal inspirados en las que propuso Halliday.

A nuestro ver, la articulación de lo que proponen Halliday (2004) y Kressen & Van Lewen (2006) y lo que dicen Simões (2009) y Calvino (1993) torna posible pensar en un trabajo con el texto literario — los y las narrativas más largas de varias épocas— que no sólo favorece la expansión del dominio verbal de los estudiantes, pero principalmente el desarrollo de habilidades y competencias de lectura para comprender los textos y al mundo.

Según Neves (2004), la lingüística funcional sistémica considera el lenguaje como un sistema que proporciona a los usuarios la elección de formas para la producción de significados, ya que es una acción social. Como un sistema semiótico, el lenguaje es una fuente perdurable de posibilidades con las cuales los interlocutores interactúan entre sí, llegando a crear o transformar reglas y lugares sociales. Por eso es de suma importancia el desarrollo de las metodologías de enseñanza que favorezcan la comprensión y el dominio de los sistemas y procesos semióticos con los que se producen los de textos.

METAFUNCIONES DE HALLIDAY	DEFINICIÓN	METAFUNCIONES IMAGÉTICAS	TIPOS DE RELACIONES
Ideacional	Los signos de los objetos, los participantes, las circunstancias en que se producen los acontecimientos;	Representacional	Icónicas
Interpersonal	Los signos de las relaciones entre el que ve y lo que se ve.	Interactiva	Indiciales
Textual	Distribución de señales de acuerdo con el valor de la información o el énfasis relativo entre los elementos de la imagen.	Composicional	Simbólicas
	La elección de palabras El orden de los términos en los enunciados Modo argumental		

Tabla 1 – Articulación entre las metafunciones y los tipos de relaciones signílicas

Aplicação:

Trabajo con la literatura contemporánea

La lectura de una obra literaria requiere del lector la capacidad de extraer del texto marcas lingüísticas que orienten la interpretación. En ese ensayo buscamos demostrar la importancia de una elección ade-

cuada - o estratégica - de palabras y expresiones para garantizar la visibilidad temática y conducir el lector por el texto. La Lingüística de Córpus dispone de herramientas eficientes para levantar, cuantificar y tabular los signos de un texto y compararlos con los de un corpus de referencia para identificar palabras-llave que no sólo aclaran de cierto modo las relaciones lexicales como también son garantizadoras de la existencia de temas propuestos para el texto.

Por medio de las herramientas del WordSmith Tools (WST), *Word-List* (lista de palabras) y *KeyWord* (palabras-llave) buscamos identificar recortes temáticos de la novela contemporánea *Sombras de Reis Barbudos*, de José J. Veiga.

Con esos procedimientos es posible caracterizar un texto o género para aplicaciones como: enseñanza de lenguas, Lingüística forense, estilística, análisis de contenido, organización interna de los textos, posicionamiento ideológico, perfil lexical de un autor y recuperación de textos, por ejemplo.

Por la comparación de las listas de palabras de la novela elegida con la de un còrpus de referencia (Davies; Ferreira) fueron encontradas 28 palabras-llave en la novela: 19 son palabras lexicales (16 sustantivos y 3 verbos) y 9 palabras gramaticales. En esta presentación seleccionamos los sustantivos-nódulos (que funcionan como palabras-llave), los dividimos en dos grupos según los temas que traen al texto: sòlitos e insòlitos.

Los sòlitos son ítems que se refieren a cosas mundanas, cotidianas, triviales las cuales pertenecen a la realidad empírica; y los insòlitos llaman a la escena cosas de un mundo no real, quizá posible.

En *Sombras de Reis Barbudos* (una novela contemporánea), los ítems lexicales que designan los integrantes de la familia, por ejemplo, representan el mundo más real/sólito que funciona sobre el cual irrumpe el insólito: fenómeno que sólo existe si comparado con la realidad cotidiana (Prada Oropeza, 2006). Véase en la tabla los ítems destacados:

PALABRAS-LLAVE	CAMPO-SEMÁNTICO 1	FREQ.
MAMÃE	Base do sólito/familiar	168
BALTAZAR		143
PAI		198
TIO		138
TIA		72
DULCE		68
BOLA		20
MESA		33
Tabla 2 – O mundo sólito		

En el campo semántico de los temas insólitos (los no comunes, no usuales) el WST identificó:

PALABRAS-LLAVE	CAMPO-SEMÁNTICO 2	FREQ.
MUROS	Base do insólito	39
URUBU		19
HOMENS		17
Tabla 3 – O mundo insólito		

La comprobación de que *muros*, *urubus* e *homens* -palabras (núdulos) de más alta frecuencia - construyen un mundo insólito es que siguen acompañadas de otras con que no se combinan en el uso corriente de la lengua. La presencia de los mundos sólito e insólito en

la novela en foco resulta de una pelea entre opresores y oprimidos. La tabla a seguir representa los dos ejes- *opresión & libertad*:

PALABRAS-LLAVE	CAMPO-SEMÁNTICO 3	FREQ.
COMPANHIA	Indicadores de la opresión	111
FISCAL		32
FISCAIS		25
PALABRAS-LLAVE	CAMPO-SEMÁNTICO 4	FREQ.
MÁGICO	Señalan metafóricamente la libertad	26
UZK		30
Tabla 4 – Opresión y Libertad		

Cómo se ha comprobado que la frecuencia de las palabras-llave indicadas pelo WST pueden comprobar la temática insólita del texto, creemos que es posible hacer ese tipo de levantamiento en las clases, mismo sin el software, en textos más cortos, para que los estudiantes descubran no sólo la importancia de conocer el léxico, pero la de saber emplearlos en beneficio de la clareza de su texto.

Trabajo con literatura clásica

En esa sección, vamos ademostrar como el trabajo didáctico con el texto clásico puede contribuir para la ampliación del vocabulario discente y susconocimientos enciclopédicos.

Cuando se habla de la enseñanza de idiomas, un tema que siempre se impone es ¿cómo el profesor debe preparar a los estudiantes para la comprensión de los textos, literarios o no, y según su competencia lingüística tornarse capaz de seleccionar las palabras que utilizarán para componer sus propios textos? Algunas teorías de discurso ofrecen ca-

minos a responder esta pregunta. Proponen, por ejemplo, seleccionar en el léxico de la lengua-objeto las formas que mejor se articulan con el género textual en estudio. En el punto de vista discursivo, es el género del texto que administra estas opciones. Según los estudios lingüísticos contemporáneos fuera Michael Bakhtin quien ha conceptualizado a los géneros discursivos como formas estables de expresión con las cuales los sujetos interactúan en las diversas esferas de la sociedad. En la literatura, para ejemplificar, tenemos géneros como el soneto, la lírica, historia, novela; en el lenguaje del derecho, la petición, la declaración, los embargos son géneros específicos; en el discurso religioso, hay géneros como el sermón, la profecía, las epístolas.

En cada situación, el enunciador, consciente de la intención comunicativa y de la forma de la composición apropiada, selecciona y dispone los elementos lingüísticos, observando la extensión del enunciado, su organización interna, la secuencia de la información y el destinatario. Cada género tiene una forma de composición que va a influir no sólo las opciones léxicas, sino también las selecciones sintáctica y morfológica. Tales procesos y procedimientos sirven para caracterizar a cada género. Sin embargo, son los géneros literarios los que más ofrecen oportunidades para el profesor de idiomas estimular un encuentro productivo entre estudiantes y el mundo de las letras.

Por supuesto que no proponemos la enseñanza de la literatura reducida a la mera exposición de las listas de las escuelas literarias, autores y sus características. Igualmente no aceptamos que el trabajo con textos clásicos se reduzca al conocimiento histórico y la ampliación de repertorio, puesto que la literatura es una fortuna con la cual es posible estimular el procesamiento de la información y preparar los sujetos para la reflexión independiente, o sea, para la autonomía intelectual.

Para la consecución de tales objetivos, es necesario considerarse que los estudiantes aprenden de facto cuando los contenidos se les muestran contextualizados, es decir, cuando llaman a la cognición contenidos de su experiencia, del mundo ya conocido y, de esa manera, produzcan encadenamientos de informaciones, conceptos, acciones y actividades con las cuales los estudiantes puedan construir sentido los nuevos conocimientos. La psicología enseña que hay que se construir una base aperceptiva para el aprendizaje. Esa base resulta de la armonización entre los datos conocidos y los nuevos datos. Para que esa conjunción de datos ocurra es imprescindible que las informaciones, ideas y teorías no sean trabajadas de manera estanque, aisladas de las situaciones en donde ocurren en general.

Para que ese proceso se realice con eficiencia, se impone el crecimiento del número de ítems lexicales almacenados en la mente del estudiante, o sea, el desarrollo del vocabulario es la condición esencial. Eso porque las palabras y expresiones constituyen el material con que el lector va a realizar la lectura productiva y mientras esa actividad se realiza va a buscar y grabar nuevos ítems léxicos con los cuales podrá expresarse de manera eficiente.

Sobre ese tema Iglesias (2005, p.1) afirma que

Aprendemos el lenguaje a través de su uso y de forma implícita, de forma experimental, no reglada, Y lo que mueve a los niños a aprender el lenguaje es la posibilidad de extraer sentido. El aprendizaje se produce a través de las predicciones o hipótesis sobre el significado de los enunciados y las reglas para interpretarlos, hipótesis que el niño va verificando mediante la retroalimentación que el contexto le proporciona.

Seguimos con ejemplo de trabajo con textos clásicos ya practicado en clases de Escuela Media. Utilizamos géneros textuales diversos (sonetos, novelas, contos etc.) para analizar la iconicidad en las selecciones lexicales, morfológicas y sintácticas propias del texto literario. Iniciamos la experiencia con el soneto "Sete anos de pastor" (de Luís de Camões) que en seguida es confrontado con el capítulo 29, versos 16 a 20, del libro de Génesis.

Es posible llevar los estudiantes a percibir las diferentes selecciones de vocabulario y organización sintáctica hechas por los enunciadores, puesto que el poeta y el profeta narran la misma historia de amor de Jacoy Raquel, hija de Labón.

La exploración de esos dos textos puede llevar a los estudiantes a la comprensión de que las opciones lexicales son dirigidas por el género textual y que funcionan como unidades eficientes de comunicación.

Vamos a los textos:

Soneto "Sete anos de pastor"	Génesis, cap. 29, versos 16 a 20
<p>Sete anos de pastor Jacó servia Labão, pai de Raquel serrana bela, Mas não servia ao pai, servia a ela, Que a ela só por prêmio pretendia. Os dias na esperança de um só dia Passava, contentando-se com vê-la: Porém o pai usando de cautela, Em lugar de Raquel lhe dava Lia. Vendo o triste pastor que com enganos Lhe fora assi negada sua pastora, Como se a não tivera merecida, Começou a servir outros sete anos, Dizendo: Mais servira, se não fora Para tão longo amor tão curta a vida.</p>	<p>16 E Labão tinha duas filhas; o nome da mais velha era Lia, e o nome da menor Ra- quel. 17 Lia tinha olhos ternos, mas Raquel era de formoso semblante e formosa à vista. 18 E Jacó amava a Raquel, e disse: Sete anos te servirei por Raquel, tua filha menor. 19 Então disse Labão: Melhor é que eu a dê a ti, do que eu a dê a outro homem; fica co- migo. 20 Assim serviu Jacó sete anos por Raquel; e estes lhe pareceram como poucos dias, pelo muito que a amava.</p>
<p>Tabla 3 — Textos en comparación</p>	

La comparación del último terceto del soneto con el último verso bíblico y la marcación de las diferentes elecciones lexicales resultó así:

“Mais *servira*, se não *fora* / Para tão longo amor tão curta a vida”. Como el soneto tiene el compromiso con la belleza y el estilo, Camões opta por el *pretérito mais que perfeito do indicativo* de los verbos *servir* y *ser* para representar la idea de hipótesis. Esa forma verbal no tiene uso frecuente en el portugués brasileño. En los discursos usuales la forma empleada es el futuro imperfecto del indicativo “Mais *serviria*, se não *fosse* para tão longo amor tão curta a vida”.

En oposición a la selección poética mencionada, indicamos en la traducción del fragmento de texto bíblico tenemos: “Assim *serviu* Jacó sete anos por Raquel; e estes *lhe pareceram* como poucos dias, pelo muito que a amava”. La opción por formas verbales que representan el tiempo narrado, *pretérito perfeito do indicativo*, además de no formular a una hipótesis se reduce a una constatación de que para Jacó los siete años *se mostraron pocos* en relación a la dimensión de su amor por Raquel.

Las antítesis presentada en los dos textos — *longo amor/curta vida*; *poucos anos/muito amor*— incluso demuestran un contraste cuanto a la búsqueda o no por una expresión poética, distinta de lo que se pone en los textos en prosa. El par *longo amor/curta vida* compone un imagen sencillo y romántico, mientras *poucos anos/muito amor* siquiera mueve los sentimientos del lector por fuerza de la trivialidad de esas formas.

Conclusión

Suponemos que con las dos pequeñas muestras de trabajo didáctico con textos literarios (contemporáneo y clásico) ha sido posible de-

mostrar a los interesados la investigación en desarrollo desde 2002. Llevando la experimentación para clases de escuela media y superior tenemos intentado estimular la lectura de los textos literarios — incluso de los clásicos — con el objetivo de despertar en los estudiantes no sólo el placer de la lectura, pero principalmente la atención sobre la importancia del dominio lexical. Buscamos demostrar a los estudiantes cómo los escritores seleccionan y combinan las palabras y expresiones de manera especial y que eso trae como resultado no apenas una claridad más grande pero la belleza del texto. Es necesario que consideren que las opciones lexicales son exigidas por el género textual para una comunicación eficiente.

Referências

- CALVINO, Ítalo. 1993. Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia das Letras.
- DAVIES, M. e FERREIRA, M. [s/d]. Corpus do português: 45 milhões de palavras, 1300-1900. <http://www.corpusdoportuges.org/>. Leído en: 15 de mayo de 2013.
- EGUINOVA, Ana Ester. 2000. El lector alumno y los textos literarios. http://www.uv.mx/cpue/colped/N_34/el_lector_alumno.htm Leído en: 09 de Septiembre de 2014.
- GALLARDO ÁLVAREZ, Isabel. 2006. La lectura de textos literarios en el colegio ¿por qué no leen los estudiantes? Redalyc.org. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030110> Leído en: 09 de Septiembre de 2014.]
- HALLIDAY, M. A. 2004. [1st ed. 1985]. An Introduction to Functional. Revised by Matthiessen M. I. M. 3 ed. London: Edward Arnold.
- HERRERO FIGUEROA, Araceli. 1998. Lectura literaria y competencia intertextual. Criterios de selección del texto literario y de su transposición fílmica.

Centro Virtual Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0636.pdf Leído en: 09 de Septiembre de 2014.

IGLESIAS, Esther Blanco. 2005. La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. Revista Electrónica de Didáctica. 2005, Vol. 3. [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824)

[documentId=0901e72b80e00824](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824) Leído en: 09 de Septiembre de 2014.

KRESS, G. e LEEUWEN, VAN. 2006. Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2ed,

London: Routledge.

NEVES, M. H. M. 2004. A Gramática Funcional. Martins Fontes: São Paulo, 2004.

NÖTH, Winfried. 1999. Peircean semiotics in the study of iconicity in language.

Transactions of the Charles S. Peirce Society. n. 3. pp. 613-619.

SIMÕES, Darcilia. 2014. Semiótica visual y del espacio: el texto y la lectura.

San Luís Potosí - México: FELS - Federación Latinoamericana de Semiótica - Universidad Autónoma de San Luís de Potosí.

SIMÕES, Darcilia. 2009. Iconicidade Verbal: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Dialogarts.

ULLMANN, S. 1964. Semântica: uma introdução à ciência do significado. 4 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Aportes de la didáctica de la lengua a la enseñanza de las disciplinas

Daniela Stagnaro

dstagnar@ungs.edu.ar

Instituto de Industria de la Universidad Nacional de General Sarmiento

Los Polvorines, Argentina

Resumen

El proceso de democratización de la educación superior y las políticas de inclusión social y educativa que se ampliaron hasta este nivel enfrentan a los docentes y a las instituciones de este ámbito a nuevas problemáticas y desafíos. Así, el viraje de una concepción elitista de la educación superior a la concepción de esta como derecho lleva a pensar la deserción y el desgranamiento como un problema que desafía a las instituciones a crear dispositivos que apunten a conciliar la supuesta antinomia calidad/inclusión. En este sentido, se señala la falta de dominio de los estudiantes de nuevo ingreso en la resolución de las tareas de lectura y escritura demandadas para acreditar la formación como uno de los factores que influyen en el abandono estudiantil. En consecuencia, el sostenimiento de una inclusión que no atente contra la calidad requiere el compromiso de las instituciones educativas para salvar la desventaja sociocultural. En este contexto, en Argentina se han extendido los talleres de lectura y escritura en los márgenes de los estudios superiores (ingreso, egreso con la tesina y posgrados), sin embargo, el diseño de propuestas flexibles e innovadoras para atender esta problemática prioritaria para la política educativa actual podría brindar otra arista para la intervención.

En el marco de estas jornadas, me interesa someter a reflexión el potencial de la didáctica de la lengua para aportar a la atención de esta problemática desde el trabajo interdisciplinario. Postulo que la enseñanza de los lenguajes especializados científico-académicos de los que se han ocupado, principalmente, los profesores de segundas lenguas, fundamentalmente de inglés, puede asumir nuevos formatos que ayuden a la comprensión y producción de las formas discursivas de la comunidad disciplinar a la que aspiran ingresar los estudiantes de grado. En esta ponencia, presento a modo de ejemplo una propuesta de intervención sostenida de manera sistemática a lo largo de las carreras de Ingeniería y Economía en relación con la enseñanza explícita de la lectura y la escritura dentro de las materias. Mostraré algunas acciones concretas desarrolladas en el Instituto de Industria de la Universidad Nacional de General Sarmiento en el marco del programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera (PRODEAC³⁹).

Palabras clave: formación académica, escritura, lectura, géneros, interdisciplinariedad

“Hablar ciencia” no significa simplemente hablar acerca de la ciencia. Significa hacer ciencia a través del lenguaje. “Hablar ciencia” significa observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos,

³⁹ www.ungs.edu.ar/prodeac

juzgar, evaluar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia.

¿Por qué el énfasis en el lenguaje? Porque el lenguaje no es solo vocabulario y gramática: el lenguaje es un sistema de recursos para construir significados (Lemke, 1997).

Introducción

Los cambios sociales, económicos y políticos producidos a nivel mundial han impactado sobre el campo educativo y produjeron algunas transformaciones en la educación superior, entre las que se destaca el proceso de democratización y expansión que amplía el ingreso a nuevos públicos. En Argentina, las políticas de inclusión social y educativa han alcanzado en las últimas décadas el nivel superior, lo que enfrenta a las instituciones educativas de este ámbito a nuevos desafíos. Así, por ejemplo, el viraje de una concepción elitista de la educación superior a la concepción de esta como derecho lleva a pensar la deserción y el desgranamiento como una problemática que desafía a las instituciones a crear dispositivos que apunten a conciliar la antinomia calidad/inclusión.

Frente a esta coyuntura, las ciencias del lenguaje y las didácticas de las lenguas se han hecho eco de las nuevas demandas, lo que se corrobora en el incipiente desarrollo del campo de la alfabetización académica que pretende ofrecer herramientas didácticas para atender a algunos de los desafíos que enfrenta hoy la educación superior tanto a nivel nacional como internacional.

En este contexto, las tareas de lectura y escritura requeridas en los estudios superiores adquieren fundamental relevancia, dado

que si bien el ingreso al nivel superior apunta cada vez más a ser irrestricto, la permanencia exige la resolución “exitosa” de estas tareas por parte del estudiante; es decir, poder resolver las tareas de lectura y escritura de acuerdo a las expectativas docentes es lo que garantiza el avance en la carrera, en tanto el ejercicio político-institucional de control sobre la formación y sobre los modos de reproducción de la lógica social y disciplinar se manifiesta en la evaluación (Muriete, 2007) que se objetiviza en producciones discursivas a través de las cuales se acreditan las distintas asignaturas que conforman el plan de estudios.

En el marco de estas jornadas, me interesa someter a reflexión el potencial de la didáctica de la lengua para aportar a la atención de esta problemática desde el trabajo docente interdisciplinario. Postulo que la enseñanza de los lenguajes especializados científico-académicos de los que se han ocupado, principalmente, los profesores de segundas lenguas, fundamentalmente del inglés, puede asumir nuevos formatos que ayuden a la comprensión y producción de las formas discursivas de la comunidad disciplinar a la que aspiran a ingresar los estudiantes de grado. En esta comunicación, presento a modo de ejemplo una propuesta desarrollada en cuatro carreras del Instituto de Industria (en adelante IDEI) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (en adelante UNGS): Licenciatura en Economía Política, Licenciatura en Economía Industrial, Ingeniería Industrial e Ingeniería Electromecánica Orientación Automatización. Se trata, concretamente, de mostrar las contribuciones que se pueden realizar desde el campo de la didáctica de la lengua a la alfabetización disciplinar en el marco del programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera (en adelan-

te PRODEAC⁴⁰), en otras palabras, que la didáctica de la lengua (o de los lenguajes disciplinares) tiene mucho para aportar a las otras disciplinas y puede ayudar, por un lado, a los docentes a orientar la ejecución de las tareas de escritura y, por el otro, a los estudiantes a mejorar su desempeño en las materias.

A continuación, se presenta brevemente el PRODEAC para mostrar, luego, algunos ejemplos de intervenciones desarrolladas en las carreras del IDEI. Finalmente, se realizan algunas reflexiones sobre el potencial de la didáctica de la lengua cuando trasvasa los límites de la propia disciplina para acompañar el desarrollo de otras.

Breve caracterización del PRODEAC

El PRODEAC es un programa que acompaña el proceso de alfabetización disciplinar a partir de la intervención en las materias del ciclo específico de las carreras que se dictan en la UNGS. Fue creado en el año 2005 en el marco de la problemática descrita en la introducción. Sus principales objetivos apuntan a favorecer el desempeño académico de los estudiantes a través del desarrollo de competencias de lectura y escritura relacionadas, justamente, con su actividad como estudiantes de la universidad, a asistir a los docentes en la planificación, asignación y evaluación de las tareas escritas propuestas a los estudiantes y a capacitarlos para la enseñanza de la lectura y la escritura durante el dictado de su materia.

En el transcurso de los nueve años que lleva el Programa, la propuesta dentro del IDEI ha logrado alcanzar cierta sistematización y formar parte del currículo, dado que constituye un requisito de las

⁴⁰ www.ungs.edu.ar/prodeac

carreras de este Instituto. Se trata, entonces, de una propuesta de intervención didáctica interdisciplinaria, genérica, curricular, sistemática, gradual y con sinergia con la investigación (Natale & Stagnaro, 2012).

La figura 1 sintetiza el abordaje del Programa en las carreras del IDEI.

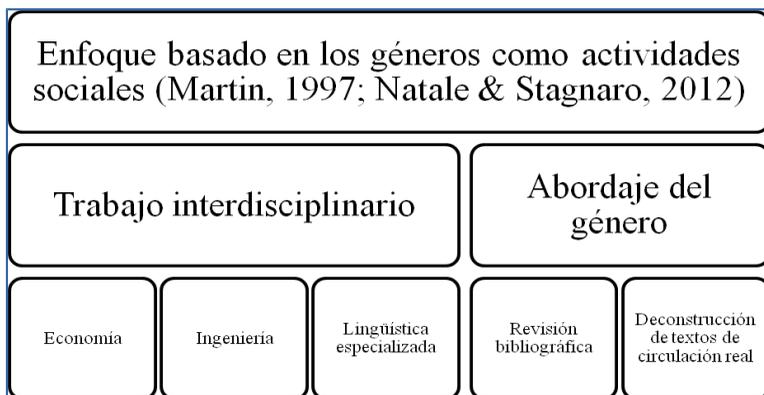


Figura 1. Enfoque del PRODEAC en el IDEI

El Programa propone el trabajo a partir de parejas pedagógicas conformadas por el docente de la asignatura y un profesor de Letras especialista en prácticas de lectura y escritura o en lingüística aplicada. De este modo, cada docente aporta a la construcción de la propuesta didáctica desde los saberes disciplinares disponibles: el profesor de la materia conoce las formas discursivas utilizadas por su propia comunidad disciplinar y los contenidos de la asignatura que dicta, mientras que el profesor de Letras dispone de metalenguaje y herramientas para guiar la reflexión sobre el uso del lenguaje en función de los propósitos comunicativos y pedagógicos. Es así como a partir del diálogo interdisciplinario se consensuan inter-

venciones didácticas que atienden a las características propias de cada materia, cursada y a las necesidades particulares.

Aportes de la didáctica de la lengua a la tarea del docente disciplinar

Desde el campo de la didáctica de la lengua es posible ayudar a los docentes de las asignaturas a tomar conciencia sobre aspectos de la lengua y de los géneros involucrados en el uso, aspectos que dominan, pero de los que no enseñan a sus estudiantes de manera explícita. En este sentido, Di Tullio sostiene:

Evidentemente, la consciencia lingüística no asegura un excelente desempeño; sin embargo, permite llevar a cabo tareas más modestas pero indispensables, como las operaciones de control sobre la lectura o las de corrección en la escritura. Confiar para ello solo en la propia intuición puede resultar más costoso en tiempo y más pobre en resultados (Di Tullio, 2002: 7).

Así, favorecer y acompañar la reflexión de los docentes de las asignaturas sobre los distintos estratos de la lengua (discursivo, semántico, léxico-gramatical, ortotipográfico) y sobre los rasgos del contexto que determinan las selecciones de los distintos estratos (Halliday, [1978] 2001) contribuye a que pueda hacer explícitas sus expectativas y las características de las producciones que espera que elaboren los estudiantes, y a que pueda guiar la tarea.

En línea con este planteo, en el IDEI el Programa se desarrolló a partir de un diseño de intervención focalizado, principalmente, en tres instancias de mediación docente: la orientación en torno a selección de los géneros a demandar a los estudiantes; la formulación

de las consignas de tareas de escritura y la evaluación y la retroalimentación; todas ellas atendiendo al propósito de promover la autonomía y la autogestión del estudiante en el proceso de escritura.

La selección de géneros discursivos

Una de las principales tareas del docente de Letras del PRODEAC es acompañar al profesor de la asignatura específica en la selección de los géneros en función de los temas desarrollados y de los objetivos de la materia. En este momento, se lleva a cabo una indagación didáctica sobre los propósitos de la materia y sociodiscursiva en relación con los géneros propios de la comunidad disciplinar en los que se ponen en juego los contenidos de la asignatura. Para la selección del género, se analiza también de forma conjunta el grado de dificultad que propone, si se trata de formas discursivas del ámbito académico o del profesional y el nivel de la carrera en el que se ubica la materia.

Una vez determinado el género que mejor se adapta a las necesidades de la materia, se planifica el formato de intervención del docente de lengua para el acompañamiento del proceso de escritura.

Un ejemplo de esta implementación se llevó a cabo en la materia Economía para Ingenieros en la que se trabajó la escritura en etapas del género Memoria Anual a medida que se fueron desarrollando las distintas unidades. La tabla 1 muestra la relación que se logró establecer entre los contenidos de la asignatura y las distintas partes del género seleccionado.

Partes del género		Funciones re- tóricas	Contenidos disciplinares
Análisis de co- yuntura	Macroeco- nomía	Posicionar la empresa en el contexto económico tanto a nivel país o región como a nivel industrial	Crecimiento y desarrollo económico La inflación y el desempleo El comercio Internacional
	Microecono- mía		Análisis de oferta y demanda Elasticidad de la oferta y la demanda Impuestos, subsidios y aranceles Producción y valor agregado
	Empresa		Conceptos fundamentales de contabilidad y finanzas Costos de corto plazo: costos fijos y variables, costo total y unitario; costos directos e indirectos Ingresos, costos, gastos y beneficio Aplicaciones: economía de las inversiones
Estados contables		Presentar el análisis contable y financiero de la empresa	Conceptos básicos de contabilidad y estados contables Conceptos básicos de finanzas
Anexos: Indicadores Análisis de indicadores		Mostrar la generación de indicadores y evaluar su evolución	Capital propio y de terceros La financiación de la empresa Efecto palanca

Tabla 1. Partes del género y contenidos disciplinares

Tomado de Stagnaro & Jauré, 2012.

Este tipo de articulaciones permiten abordar de manera integral el lenguaje como parte de la actividad humana sin caer en las trilladas bi-

furcaciones entre forma y contenido. Así, propuestas de esta índole hacen evidente que el lenguaje es más que un sistema de reglas, que se trata de una herramienta epistémica y que el contenido se moldea en géneros y se expresa mediante las formas lingüísticas, que es necesario conocer para poder hablar y escribir dentro de cada disciplina.

La formulación de las consignas de tareas de escritura

Otro aporte que la didáctica de la lengua puede realizar en el marco de la enseñanza de las disciplinas atañe a la formulación de las consignas por parte de los docentes. Diversos estudios ya han demostrado que la consigna constituye una herramienta mediadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje en tanto sirve para orientar, ordenar, regular y dirigir el pensamiento y el razonamiento dentro de una lógica disciplinar, es decir, configura las acciones mentales (Riestra, 2002, 2008, 2014). Sin embargo, también se ha demostrado que no siempre son claras para los estudiantes las demandas que realizan los docentes (Vázquez, 2007; Stagnaro & Chosco, 2013), por lo que promover la reflexión de los docentes en torno a estos aspectos y orientarlos en la construcción de las consignas, la tarea a demandar y el andamiaje necesario puede ayudar a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desempeño estudiantil.

Una consigna puede llevar a la reproducción o a la elaboración de conocimiento (Riestra, 2008; Stagnaro & Navarro, 2013, Stagnaro & Martínez, 2014), pero no siempre los docentes de las distintas disciplinas son conscientes del poder de este instrumento. En este sentido, el trabajo con la consigna se liga también al punto desarrollado en el apartado previo vinculado con la selección del género a producir, ya

que tanto las tareas como los géneros pueden fomentar distintos modos de vinculación con el conocimiento (Stagnaro & Martínez, 2014).

En el marco de estas ideas, desde el Programa se desarrollan acciones tendientes a promover la reflexión sobre las operaciones discursivas más demandadas y a revisar y discutir las tareas solicitadas. Además, se establecen intercambios con los docentes de las materias para ajustar la formulación de las consignas. En este contexto, se llama la atención sobre el perfil de egresado que promete cada carrera y la vinculación de este con las tareas solicitadas en la materia. Se les hace notar que la aprobación de los parciales y exámenes finales de todas las materias desembocan en el otorgamiento del título, por lo que sería deseable que la evaluación tuviera en cuenta estas cuestiones y que cada instancia de evaluación atendiera de alguna manera a la configuración progresiva de ese perfil.

Esta vinculación suele resultar novedosa para los docentes y, tras ella, suelen comenzar a observarse algunas modificaciones en sus pedidos que empiezan a contemplar tareas del ámbito profesional. Esto se hace muy evidente en las ingenierías, tal vez, por las características epistemológicas de esta disciplina muy atenta al orden aplicado.

El trabajo desarrollado en la materia Investigación Operativa de Ingeniería Industrial sirve para ilustrar lo enunciado. En esta asignatura, se logró consensuar con el docente el género a solicitar, un informe de gestión de inventarios, que se presentaría tanto por canal escrito como por el oral con apoyo de un Power Point. El docente, quien contaba con una amplia experiencia como ingeniero en diversas empresas, justificó su elección en la alta frecuencia de la utilización de este género en el ámbito profesional y en la pretensión de la asignatura de preparar a los estudiantes para su desem-

peño laboral. Así, se optó por una tarea de escritura que desafía al estudiante a situarse en el rol de profesional y a hacer pública su producción discursiva.

Los acuerdos se concretaron en una propuesta de intervención centrada en el trabajo cuidado de elaboración de la consigna con el docente y, luego, en la utilización de esta para guiar las distintas etapas del proceso de escritura del estudiante (planificación, puesta en texto y revisión).

La consigna elaborada constó de cuatro partes: una introducción general con el detalle de la composición de la nota, los objetivos, las instrucciones sobre las actividades a realizar tanto en la empresa como al escribir el informe y los criterios de evaluación. Esto significa un logro importante en términos de la conciencia genérica del profesor de la materia, dado que para elaborar este segmento de la consigna tuvo que romper viejas representaciones abstractas y normativas de la escritura para comenzar a pensar en la función epistémica de la escritura y del género como actividad social y a proponer actividades que hagan evidentes esta función y este rol social.

De esta manera, se advierte que se abre un amplio campo de posibilidades de desarrollo de la didáctica de la lengua que a partir del estudio de las características particulares de los lenguajes disciplinares puede realizar importantes aportes para la enseñanza de las disciplinas.

Explicitación de los criterios de evaluación y promoción de autonomía y autogestión en el proceso de escritura

La didáctica de la lengua lleva a reflexionar también sobre los criterios de evaluación que se aplican a las producciones discursivas de los estudiantes, por lo que la promoción de estas reflexiones entre

los docentes de las asignaturas también puede contribuir a mejorar la escritura de los estudiantes.

Una forma de promover la explicitación de los criterios, de hacer visibles las expectativas del docente con respecto a las producciones de los estudiantes y de ayudar a estos últimos a planificar y revisar sus textos son las grillas o rúbricas. Estos instrumentos permiten hacer públicos los criterios -conocidos por todos los estudiantes antes de ser evaluados- y expresar en un lenguaje conciso los aspectos de la escritura que el docente pondera y llamar la atención del estudiante sobre estas cuestiones. De esta forma, se tiende a desestabilizar las representaciones tradicionales abstractas y normativas de la escritura para llamar la atención sobre sus aspectos sociales y su rol en la construcción de relaciones y del conocimiento.

Un aplicación de este instrumento se efectuó en la materia Economía para Ingenieros en relación con las presentaciones orales de los informes que los estudiantes tenían que hacer frente a sus compañeros y a los docentes. Esta grilla se diseñó porque los estudiantes se mostraban preocupados casi exclusivamente por el contenido informativo de las exposiciones. El objetivo, entonces, fue llamar su atención sobre otros aspectos involucrados en la comunicación y que atañen a su eficacia y eficiencia, tales como la organización del discurso, el posicionamiento y la postura del orador, la captación del auditorio y el soporte utilizado.

La tabla 2 muestra la grilla diseñada por la pareja pedagógica e implementada en el aula donde tanto compañeros como docentes evaluaron e hicieron aportes para ayudar a los expositores a mejorar sus prácticas.

Aspectos		Valoración de 1 a 5	Observaciones	Sugerencias
Contenido informativo	Organización de la exposición			
	Coherencia entre el objetivo anunciado y el desarrollo de la exposición			
	Claridad en la expresión de las ideas			
	Pertinencia de la información seleccionada en relación con los objetivos comunicativos			
	Relevancia de la información macro y microeconómica			
	Precisión y concisión en la exposición de los datos contables			
	Análisis de los datos presentados			
Oradores	Captación de la atención del auditorio			
	Seguridad del orador			
	Postura corporal, gestualidad y tono de voz			
	Manejo del tiempo			
Soporte (PPT)	Diseño de diapositivas claro y atractivo (¿motiva pero no distrae?)			
	Organización de las diapositivas			
	Cantidad de diapositivas			
	Cantidad de información presentada en cada diapositiva			
	Consistencia en las formas léxico gramaticales usadas			
	Recursos visuales (fotos, cuadros, esquemas, etc.)			

Tabla 2. Grilla de evaluación de presentaciones orales del informe anual de la empresa⁴¹

⁴¹ Una primera versión de esta grilla fue presentada por Stagnaro y Jauré (2013).

Este instrumento permitió hacer explícitas las expectativas del docente con respecto a las producciones de los estudiantes y a la vez funcionó como guía tanto en la etapa de planificación como de revisión. De esta forma, se hace evidente también la utilidad de este dispositivo para promover la autonomía y la autogestión del propio proceso de escritura por parte de los estudiantes. Se trata, entonces, de una muestra más de las contribuciones que podemos realizar desde la didáctica de la lengua (o lenguajes especializados) a la enseñanza de las distintas disciplinas.

Reflexiones finales

Sucintamente, se ha ilustrado la tarea que llevamos adelante en el IDEI a partir del trabajo en equipo de parejas interdisciplinarias que diseñan intervenciones didácticas que atienden a los aspectos discursivos y lingüísticos de cada disciplina. Cabe aclarar que este tipo abordaje interdisciplinario requiere mayores esfuerzos en términos interpersonales, ya que el equipo exige a los participantes una mayor apertura y receptividad frente al otro al mismo tiempo que flexibilidad para articular las miradas sobre el objeto de enseñanza y llegar a la construcción de consensos.

En este marco, interesa reflexionar sobre el aporte de la didáctica de la lengua a la enseñanza de las disciplinas y las condiciones requeridas para que esto sea posible.

En principio, pareciera ser necesario escapar de las concepciones tradicionales abstractas y normativas de la lengua para poner en foco su utilidad como herramienta propia de la actividad social y su función epistémica. En este sentido, la reflexión sobre los usos de la lengua dentro de cada disciplina y acerca del repertorio de gé-

neros propios de cada comunidad disciplinar parece abrir un camino en el que la didáctica de la lengua tiene mucho por aportar.

Esta perspectiva implica cierto distanciamiento con respecto a los formatos más implementados en el nivel superior: los talleres de lectura y/o comprensión de textos ubicados en los márgenes de la formación dictados por especialistas de las ciencias del lenguaje. Si bien está claro que la reflexión sobre el sistema de la lengua y las formas lingüísticas propias del ámbito académico constituyen un peldaño necesario para el desarrollo de habilidades comunicativas, esta no es suficiente para la apropiación de los saberes lingüísticos por parte de los estudiantes y la aplicación en sus prácticas letradas; sino que es necesaria la continuidad, el trabajo y la reflexión sostenidos a lo largo de toda la carrera y la resignificación de la lectura y la escritura dentro de cada campo disciplinar con la atención que merecen las particularidades de cada uno. En este sentido, la didáctica de la lengua podría pensarse en plural como didáctica de las lenguas, específicamente, de las lenguas disciplinares. No obstante, hay mucho por recorrer en este terreno y mucho por investigar en torno a estos lenguajes para poder hacer aportes significativos.

Referencias bibliográficas

- Di Tullio, Ángela (2002). Gramática y texto escrito. Las trampas de la coordinación. *Propuestas de Rosario*, 7, 57-66.
- Halliday, M.A.K. ([1978] 2001). *El lenguaje como semiótica social*. Buenos Aires, FCE.
- Lemke, Jay (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Muriete, Raúl (2007). *El examen en la universidad. La instancia de evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires, Biblos.

- Natale, Lucía y Daniela Stagnaro (2012). “Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: la experiencia de un programa desafiante e innovador”. *Revista Argentina de Enseñanza de Ingeniería*, n° 3, pp. 45-52. ISSN 2250-6608. Disponible en: http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc_2013-03-19_21_06_03-N3To4.pdf
- Riestra, Dora (2002). “Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua”. *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüística y Literarias Hispanoamericanas*, 15, 64- 68.
- Riestra, Dora (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Miño Dávila Editores.
- Riestra, Dora; Goicoechea, Ma, Verónica & Tapia, Stella (2014). Niveles de planificación de la consigna. *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires, Noveduc.
- Stagnaro, D. & D. Martínez (2014). Prácticas de evaluación: exploración de las consignas de parcial. Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior. Rosario, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Stagnaro, Daniela & Chosco Díaz, Cecilia (2013). Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención. En Lucía Natale (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones_temas/47/
- Stagnaro, Daniela & Navarro, Federico (2013). Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional. En Lucía Natale (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones_temas/47/

Stagnaro, Daniela; Franco Chiodi y Paula Miguez (2012). Desarrollo de competencias comunicativas en la formación del ingeniero: una propuesta interdisciplinaria. *Revista Argentina de Ingeniería*, 1(1), 35-44. Disponible en: http://www.radi.org.ar/files/t3_n1.pdf

Vázquez, Alicia (2007). Consignas de escritura: Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. *Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 7, Universidad Nacional de Río Cuarto.

DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS SEGUNDAS

El discurso científico-académico oral: la conferencia en idioma francés. Análisis macro-estructural

Teresa Acuña

zuchena@yahoo.com.ar

Susana Lestani

lestani.susana@gmail.com

Departamento de Idiomas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue.

Resumen

El discurso científico-académico oral es una práctica usual en el ámbito académico, sin embargo son escasos los estudios sobre los géneros que conforman este tipo de discurso: conferencias, ponencias, charlas, clases teóricas, exposiciones orales. En este trabajo nos ocuparemos del análisis de la “conferencia” como género discursivo oral, en el idioma francés. Nos centraremos particularmente en su macro-estructura y las “secciones” que la componen – apertura del discurso, introducción, desarrollo y epílogo - definidas a partir del modelo CARS de Swales (1990, y sus adaptaciones: Carter Thomas y Rowley-Jolivet, 2003; Robles Garrote, 2013). A efectos de este análisis hemos constituido un corpus de nueve videoconferencias extraídas de internet, que tratan temáticas propias de las ciencias humanas y sociales. El análisis del corpus muestra que la gran mayoría de las conferencias respetan cada una de las « secciones », sin embargo, existen variaciones en los « movimientos » de cada « sección ». Por ejemplo en la introducción al tema, los expositores se valen de diferentes estrategias: presentación y descripción

de la estructura de la conferencia, ejemplo, opinión generalizada del tema, etc. Presentaremos brevemente algunas diferencias con las conferencias en idioma portugués. Estos estudios contrastivos se inscriben en el marco de un proyecto de investigación cuya finalidad consiste en diseñar una metodología de enseñanza-aprendizaje del discurso académico oral, en las lenguas extranjeras alemán, francés, inglés y portugués.

Palabras claves: discurso científico, académico oral, conferencia, macro-estructura, francés.

1. Introducción

En los últimos años, el intercambio académico entre universidades extranjeras ha pasado a ocupar un rol importante. La necesidad de asistir a congresos y cursos, acceder a becas de estudio por parte de docentes y estudiantes plantea un nuevo desafío a la enseñanza de los idiomas extranjeros en la universidad. Nuestro interés en el estudio del discurso académico oral surge de la necesidad de cubrir esta nueva demanda, que se inscribe en el marco de un proyecto de investigación cuya finalidad consiste en diseñar una metodología de enseñanza-aprendizaje del discurso académico oral, en las lenguas extranjeras alemán, francés, inglés y portugués.

En el ámbito universitario, la circulación del saber se socializa a través del discurso científico-académico en comunicaciones escritas y orales de diferentes géneros. El artículo de divulgación científica, el abstract y la tesis conforman el género escrito. Mientras que la conferencia, la ponencia, la charla, las clases teóricas y las exposiciones orales forman parte del género discursivo oral. Siguiendo a Swales (1990, in Cortés de los Ríos et al, 2000), el género es un acon-

tecimiento comunicativo específico, reconocido por la comunidad académica o profesional que además de poseer uno o varios objetivos comunicativos, está estructurado de forma protocolar, aunque no exento de variaciones. El género está estrechamente relacionado con las prácticas sociales y es un objeto en constante mutación ya que emerge, evoluciona y desaparece según las épocas y los contextos (Bakhtine, 1986, In Poudat, 2006).

En este trabajo nos ocuparemos del análisis de la “conferencia” como género discursivo oral en idioma francés, lo cual nos permitirá posteriormente diseñar una transposición didáctica para los estudiantes universitarios. En primer lugar, nos centraremos en las características más sobresalientes de la conferencia y particularmente en su macroestructura. Luego analizaremos el corpus de nueve videoconferencias en francés, sirviéndonos como punto de partida de categorías ya formuladas por algunos investigadores, para identificar similitudes y diferencias y tratar de aportar nuevos datos sobre este género.

2. La conferencia: características del género y macroestructura

La conferencia es considerada un género discursivo predominantemente monológico que tiene lugar en un contexto académico científico donde el orador expone su investigación, y en algunos casos puede incluir en la parte final algunas preguntas por parte del público (Ciapuscio, 2005). Es un discurso planificado ya que es el resultado de una elaboración previamente escrita que será expuesta oralmente. Otras características que la definen son: el acompañamiento visual (Power Point, filmas, proyecciones, etc.) cuya función consiste en mediar entre lo verbal y lo visual; el conocimiento

compartido entre el emisor y el receptor es simétrico; el registro es formal y tiene como objetivo comunicativo no sólo informar sino también persuadir a la audiencia.

El concepto de macroestructura ha sido estudiado por diferentes autores; van Dijk (1978), uno de los primeros lingüistas en utilizar el término, considera que el texto es una unidad de comunicación que organiza su contenido en el plano global a través de dos tipos de estructuras: la macroestructura que da cuenta del contenido semántico que representa el tema del texto y la superestructura textual que representa el esquema de composición del texto. El término aparece nuevamente en los trabajos de Swales (1990, In Dudley-Evans, 2000), quien elabora un modelo de análisis para identificar la estructura y organización discursiva del artículo de investigación. Para Swales, la macroestructura está conformada por dos tipos de estructuras: la primaria y la secundaria. La estructura primaria consta de secciones y cada sección consta, a su vez, de movimientos que responden a los objetivos comunicativos que dicha sección pretende cumplir. Dichos movimientos conforman la estructura secundaria, los cuales pueden estar compuestos de sub-movimientos.

Existe un consenso generalizado entre los investigadores en sostener que el conocimiento de la macroestructura de un género, en nuestro caso la conferencia, tiene un rol importante en el proceso de comprensión y producción de textos ya que permite un mejor conocimiento de la organización textual. Según Alcaraz Varó (2000, In Cortés de los Ríos et al, 2000) la dificultad de comprender el contenido de un texto se debe al desconocimiento de su vocabulario específico, pero en ocasiones a la falta de familiarización con la macroestructura de un género. Por su parte Morra de la Peña et al. (1998) sostiene que el

conocimiento de la macroestructura permitirá al receptor anticipar posibles temas y formatos del texto, es decir que este conocimiento será utilizado como un recurso de procesamiento del contenido.

3. Metodología

Para el análisis de la macroestructura de las conferencias tomamos como punto de partida el modelo CARS de Secciones y Movimientos de Swales (1990, In Dudley-Evans, 2000): *Apertura del discurso, Introducción, Desarrollo del contenido, Cierre del discurso*. Por otro lado, los parámetros de análisis propuestos por Robles Garrote (2013), particularmente los sub-movimientos de las secciones, tal como se puede apreciar en el cuadro siguiente:

Macroestructura
<p>Sección 1: Apertura del discurso</p> <p>Mov 1: Saludos</p> <p>Mov 2: Agradecimiento</p>
<p>Sección 2: Introducción</p> <p>Mov 3: Enunciación inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del tema • Introducción mediante un tema paralelo al principal • Justificación de un proyecto • Formulación del objetivo de la conferencia • Formulación de una tesis general <p>Mov 4: Descripción de la estructura de la conferencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sumario del contenido • Explicación del modo de secuenciación

Sección 3: Desarrollo del contenido

Mov 5: Exposición de los puntos principales

- División según el contenido
- División indicada por el orador

Mov 6: Epílogo o conclusión

- Recapitulación de lo expuesto
- Conclusión

Sección 4: Cierre del discurso

Mov 7: Enunciado de cierre

- Frase o comentario de cierre
- Cita literal

Mov 8: Agradecimiento

La macroestructura de la conferencia estaría conformada por:

Apertura del discurso: comprende las instancias formales que preceden a la presentación del contenido. Constituye el primer contacto con la audiencia donde el presidente presenta al orador. En esta secuencia encontramos muchas expresiones de cortesía, un saludo y un breve agradecimiento.

Introducción: es la fase en que el orador anuncia el tema que va a tratar y la estructuración del discurso que va a seguir. También podemos encontrar el objetivo y la justificación del tema seleccionado.

Desarrollo del contenido: constituye el cuerpo del discurso mismo y contiene esencialmente la información que se desea transmitir a la audiencia. Las divisiones entre un tema y otro pueden figurar en forma explícita o implícita según el criterio del orador. En algunos casos se utilizan diferentes marcas (títulos, pausas, preguntas, etc.) para sepa-

rar la información y orientar al auditorio. El orador también puede recurrir a una conclusión o síntesis de lo expuesto anteriormente.

Cierre del discurso: comprende las instancias finales de la presentación del contenido y agradecimiento a la audiencia.

Nuestro corpus está conformado por la transcripción de nueve videoconferencias. Si bien los temas que se abordan son de interés general, están dirigidos a un auditorio especializado en la temática. Estos temas son: el impacto de las tecnologías en el niño y el género como construcción socio-cultural (femenino, masculino, intersexos, etc.). La elección de estos temas se debe a que nuestros estudiantes pertenecen a diferentes carreras de las ciencias sociales: sociología, comunicación social, derecho, ciencias de la educación y psicología. La primera temática es abordada desde diferentes dominios del saber (psicología cognitiva, pedagogía, neurociencias) en una serie de cinco conferencias -*L'enfant et les écrans* (lit.: El niño y las pantallas)- pronunciadas el mismo día; cada exposición es seguida por preguntas del público. La otra serie de cuatro conferencias forma parte del coloquio *Identités et genres* (Identidades y géneros); esta temática, muy controvertida en la actualidad, es abordada desde campos epistemológicos e ideológicos diferentes.

En cuanto a la situación discursiva general, cada serie de conferencias está marcada por la naturaleza de temática abordada y el ámbito en el que se desarrolla. *L'enfant et les écrans* tiene como marco discursivo el recinto de la Academia de ciencias de Francia, organismo de estado que goza de gran reputación en el país y a nivel internacional⁴². La te-

⁴² Fundada en 1666 por Luis XIV, la Academia de ciencias tiene por misión apoyar el desarrollo de las ciencias; sus miembros son 258 eminentes científicos de diferentes campos del saber que entran por elección de sus pa-

mática se relaciona con un informe presentado a la Academia por eminentes especialistas en el tema⁴³, que son los oradores en este coloquio. La finalidad de este ciclo de conferencias es proporcionar un punto de vista unificado sobre la temática. Contrariamente, el coloquio *Identités et genres*, organizado por la Fundación Singer-Polignac, organismo público dedicado al mecenazgo de las artes, letras y ciencias⁴⁴ tiene como finalidad producir el debate y la confrontación desde posicionamientos diferentes (medicina, epistemología, religión, historia, etc.) que atañen a la sociedad en su conjunto.

En ambos grupos de conferencias, la primera cumple la función de apertura a las demás, en la cual el presidente abre la sesión y hace una exposición de los temas a tratar por los conferencistas. En el primer grupo (*L'enfant et les écrans*) el presidente hace una extensa introducción, una manera de preparar a la audiencia sobre el tema de investigación y despertar el interés. En el segundo grupo de conferencias (*Identités et genres*), el presidente hace una introducción más breve, con la misma finalidad.

res. Periódicamente emite informes y evaluaciones sobre una temática en particular.

⁴³ *L'enfant et les écrans*, Un avis de l'Académie des sciences, presentado el 17 de enero de 2013 por Jean-François Bach, Olivier Houdé, Pierre Léna y Serge Tisseron. Disponible en <http://www.academie-sciences.fr/activite/rapport/avis0113.htm>. Publicado posteriormente por Editorial Le Pommier: "L'enfant et les écrans" Éditions Le Pommier, Janvier 2013 recibiendo el premio Roberval 2013, mention Jeunesse.

⁴⁴ Creada en 1928, se sostiene con fondos propios, siendo muy conocida a nivel nacional.

4. Análisis y discusión de los resultados

Después de haber analizado el corpus y siguiendo los modelos postulados por Swales y Robles Garrote, observamos que las cuatro secciones que conforman la macroestructura primaria figuran en las nueve videoconferencias. Sin embargo, en la macroestructura secundaria, observamos diferencias u omisiones de movimientos y sub-movimientos.

Utilizaremos las siguientes convenciones para referirnos a: Conferencia: **C** (**El niño y las tecnologías: C1, C2, C3, C4, C5; Identidades y géneros: C6, C7, C8 y C9**); Sección: **S**; Movimiento: **M**; sub-movimiento: **SM**. Las citas están enumeradas entre ().

4.1. Sección 1: Apertura del discurso

Movimiento 1 – *Saludos*: figura solamente en la **C1** y en la **C6** cuando el presidente abre la sesión de conferencias.

Movimiento 2 - *Agradecimientos*. En todas las conferencias el orador expresa su agradecimiento, en la mayoría de manera breve y en otras de manera más extensa (**C1, C3 y C6**) ya que agradece a los organizadores, al equipo de investigación, y /o a la audiencia. Sólo en una se omite esta expresión de cortesía (**C5**).

4.2. Sección 2: Introducción

En esta sección observamos diferencias en los movimientos y sub-movimientos.

Movimiento 3 - *Enunciación inicial*: figura en todas las conferencias. Con respecto a la Presentación del tema, observamos que este

sub-movimiento se combina con una contextualización del tema en las todas las conferencias. Además, en algunos casos, se recurre a diferentes técnicas: una imagen como disparador del tema (**C3**), preguntas retóricas (**C9**).

1. **C3:** *Cette photo résume un peu la situation, (...) une photo familiale (...). C'est une instanciation que Michel Serre a joliment appelé « la génération des petites poucettes».*

La Introducción mediante un tema paralelo al principal figura sólo en la C9:

2. **C9:** *(...) un corps qui serait augmenté, c'est-à-dire qui serait complètement denaturalisé, ah? (...) un corps Cyborg, (...) (tema paralelo), ou si au contraire (...) on est plutôt dans une thèse (...) on est dans l'hybridation, (...), s'inscrit dans une réflexion autour du mixte (...) (tema central).*

La Justificación del proyecto figura solamente en la **C1** y **C9**; en la **C2** y **C6** la justificación de la conferencia se combina ya sea con la contextualización del tema o bien con una referencia histórica:

3. **C9:** *Je vais essayer de nous interroger sur le problème de l'hybridation, (...) puisque finalement on va/on va avoir affaire à des changements d'identité qui viennent aussi bouleverser aussi la question de la délimitation spécifique entre non seulement le masculin et le féminin, mais aussi à l'intérieur même de l'identité corporelle (justificación).*

La formulación de los objetivos del proyecto figura en la **C1** y en la **C9**.

4. **C1:** *Donc nous souhaitons mettre en parallèle de façon mesuré et pondéré les aspects positifs et négatifs de cette exposition de l'enfant et les écrans qui fait désormais partie intégrante de notre vie...*

La formulación de tesis la inicial, figura únicamente en **C6**

5. **C6:** *L'identité rassemble donc des caractères objectifs, indicateurs de Qui je suis. Mais à côté (...) se manifeste, une identité plus subjective (...)*

Dentro de este M3 de Enunciación general, observamos que en la **C8**, la oradora, para tomar distancia respecto del posicionamiento (religioso) del conferencista anterior y luego refutar esa posición, se vale de una presentación de su larga trayectoria académica y por otro lado, reconstruye el contexto mediático en el cual el conferencista anterior había instalado la polémica, socavando así sus bases ideológicas.

6. **C8** *Pour me présenter un peu plus précisément, je soulignerai que je suis une ancienne étudiante de Michèle Perroux (...), j'effectue depuis 40 ans des recherches en histoire des femmes et du genre [...]les médias, depuis quelques années, diffusent une vision réductrice de la chose (...).*

Movimiento 4: la *Descripción de la estructura*. Con respecto al **sumario del contenido**, sólo figura en la **C2**, donde la estructura esta presente de manera pautada y además con el acompañamiento visual de Power Point:

7. **C2:** *Et vous allez voir qu'elle implique quatre grandes révolutions: une révolution dans la relation au savoir; une révolution dans la relation aux apprentissages; une révolution dans le fonctionnement psychique; une révolution des liens et de la sociabilité.*

Con respecto a la secuenciación del contenido, está presente en las **C3, C4 y C8**, pero no de manera directa, sino que la información se entreteje con otras informaciones que forman secuencias de mucha densidad informativa y que dificultan la identificación de los temas tratados. Sin embargo, la presencia de marcadores retóricos (*d'abord, ensuite, enfin*) podrían guiar la información relevante.

Por otra parte, la **C5** omite la descripción de la estructura del contenido.

8. **C4:** *je voudrais dans mon exposé tout de suite vous dire que d'abord le cerveau de l'enfant n'est pas si malléable (...) qu'il y a une organisation (...) Donc, il est organisé mais il a une marge de plasticité. (...) ensuite je m'interrogerai sur le rôle possible de l'ordinateur (...) et enfin parler des jeux sur ordinateur et des opportunités d'apprentissage (...) qu'il (...) présente.*

Por otro lado, el orador de la **C7** se vale de preguntas para presentar la secuencia de contenidos; las respuestas a las mismas van a ser desarrolladas posteriormente en la Sección 3 (Desarrollo del contenido).

9. **C7:** *(...) nous poser trois questions: Qu'est-ce que dit la Bible, les textes sacrés sur identité des genres? (...) En quoi est-ce qu'il y a une confrontation, une complémentarité, y-a-t-il des relations entre les textes sacrés et les principes que la théorie, la gender theory, (...) Et enfin le troisième point (...), c'est en quoi, est-ce que la gender theory affronte nos conceptions issues des traditions bibliques (...).*

En esta sección de Introducción, también observamos otros aspectos interesantes, a saber, la manera en que se llevó a cabo el proyecto de investigación, es decir la descripción del procedimiento (**C1**); y la recolección de datos (**C5**):

10. **C1:** *Alors, comment avons-nous fonctionné, je dirais d'abord (...) on a constitué un groupe de travail composé d'une douzaine de membres avec la moitié à peu près de l'académie (...) On a auditionné une douzaine de personnalités scientifiques du milieu (...). Nous avons rédigé un rapport qui est publié aujourd'hui (...).*

4.3. Sección 3: Desarrollo del contenido

Movimiento 5: este movimiento presenta divergencias considerables con respecto a los modelos de Swales y Robles Garrote, En primer lugar, la transición de un sub-tema a otro no es tan evidente, salvo en la **C2**, donde esta transición se realiza de manera explícita y bien marcada, con el acompañamiento visual de Power Point, y en la **C8**, a través de preguntas a las que acto seguido la oradora proporciona una respuesta. En la **C3** las imbricaciones del tema hacen difícil una exposición clara, sin embargo, al finalizar la exposición los temas se vuelven más evidentes ya que el orador propone, de acuerdo a la edad, sugerencias y recomendaciones sobre el uso de las tecnologías. En las demás conferencias (**C4**, **C5** y **C9**) la única guía para detectar la transición de un tema al otro es el acompañamiento visual que indica claramente el inicio de un nuevo tema, tal como señalan Carter-Thomas y Rowley-Jolivet (2003) en un estudio llevado a cabo sobre la introducción de las conferencias. Esta transición es menos evidente aún en las **C7** y **C8**, puesto que hay ausencia del recurso semiótico. Además, en la **C7**, el orador se aparta del tema central, explayándose en extensas digresiones.

En segundo lugar, observamos que el desarrollo del contenido propiamente dicho está sujeto a la modalidad de exposición que adopta el orador. Como lo sostiene Villar (2011), la modalidad se manifiesta a través de la intencionalidad del expositor que puede ser explicativa-expositiva o argumentativa o la combinación de las mismas. Por ejemplo en la **C2**, el orador adopta una exposición explicativa-expositiva donde se observan comparaciones y contrastes. Y finaliza con una exposición prescriptiva con sugerencias para el uso de las tecnologías. La **C3** adopta también una exposición expli-

cativa-expositiva del desarrollo cognitivo del niño, donde se observan definiciones de conceptos, características y preguntas retóricas que son recursos discursivos del orador para transmitir la información (Vazquez, 2001). Termina con una exposición prescriptiva donde propone sugerencias y recomendaciones relacionadas con el uso de las tecnologías. Las **C4, C5, C6, C7, C8 y C9** presentan una exposición explicativa-argumentativa, incluso polémica, donde el orador se vale de diferentes recursos discursivos para defender su posición, tales como: citas, ejemplos, preguntas, imágenes.

11. **C3:** (...) *ce développement cognitif (...) est unidimensionnel, linéaire et hiérarchique, il y aurait selon le modèle unidimensionnel du sensori-moteur au plus abstrait, le raisonnement logico hypothético déductif. Toutes les découvertes des dernières années (...) ont démontré que le système cognitif de l'enfant est plutôt (...) un système dynamique non linéaire où plusieurs stratégies peuvent coexister, entrer en compétition, marquer des progrès parfois fulgurants et des chutes de performances (...).* **(Definición de conceptos)**
12. **C8:** *Donc, du "gender" américain au genre en histoire en France. C'est l'histoire d'un transfert d'une discipline à l'autre, (...). Donc la distinction entre sexe biologique et genre socio-culturel donc l'invention du "gender", peut être attribuée à des médecins et psychiatres américains (...). Cette distinction entre sexe biologique et genre culturel-identitaire est reprise et élargie par des sociologues britanniques qui publient notamment, une publie en 1972 un livre en anglais, "Sexe, genre et société".* **(Contraste y cita).**

Movimiento 6: *Epílogo o conclusión.* En la mayoría de las conferencias analizadas, no se observa una recapitulación del tema sino una opinión (**C4**), un consejo (**C3**), una pregunta retórica como reflexión (**C5**).

13. **C3:** *Il faut apprendre aux enfants d`aujourd`hui les deux formes d`intelligence combinées, numérique, plus rapide, fluide et littéraire (Consejo).*

4.4. **Sección 4: Cierre del discurso**

Movimiento 7: *Enunciado de cierre.* Este movimiento se combina muchas veces con la conclusión. Observamos que el orador recurre a diferentes estrategias: citas, frases, o la expresión de un deseo y exhortación (**C6**).

14. **C2:** *(...) je suis arrivé à la conclusion, voilà j`ai repris ce que Maria Montessori a dit, voyez ces belles phrases, « Laisser faire ce qu`il veut à l`enfant qui n`a pas développé sa volonté, c`est trahir le sens de la liberté » (Cita).*
15. **C6:** *Formulant les vœux que les regards historique, sociologique, clinique qui vont nous être proposés nous aident à mieux cerner ces notions de personnalité, d`identité, de genre et, pourquoi pas à mieux appréhender notre propre identité (expresión de deseo-exhortación).*

Movimiento 8: *Agradecimiento.* En la mayoría de las conferencias, el agradecimiento es simple y breve.

5. Conclusión

El análisis de las nueve videoconferencias revela que se respeta la macroestructura primaria conformada por las cuatro secciones. Sin

embargo, la macroestructura secundaria, formada por los movimientos y sub-movimientos es más flexible, ya que observamos similitudes, diferencias y omisiones. Los resultados han demostrado que en las introducciones, en el M3 (Enunciación general), un elevado número de conferencias contextualizan el tema y que otros sub-movimientos son opcionales como la justificación y los objetivos del proyecto. Lo mismo sucede en el M4 (Descripción de la estructura), donde un escaso número de conferencias presenta de manera explícita la descripción de la estructura. Con respecto al desarrollo del contenido, en el M5 (Exposición de los puntos principales), las divisiones entre un tema y otro no son tan visibles, los límites son difusos, sin embargo el uso de recursos visuales ayuda a captar la transición. Concordamos con Carter-Tomas y Rowley-Jolivet (2003) quien afirma que la conferencia es un género multimodal: para captar sus características genéricas es necesario tener en cuenta el discurso a nivel micro y macroestructural y los recursos semióticos que acompañan a la comunicación. También es importante señalar que se deberían tener en cuenta otras dimensiones para orientar y facilitar la labor de acercamiento al discurso académico oral, a saber: a) las secuencias discursivas predominantes (exposición explicativa-expositiva, argumentativa); b) los recursos discursivos que utilizan los oradores para transmitir la información (definiciones de conceptos, ejemplos, preguntas retóricas, citas).

Desde el punto de vista intercultural, hemos observado que hay diferencias entre las conferencias en los idiomas francés y portugués (de Brasil), una de ellas es la presentación del orador; en portugués ésta es más extensa, puesto que el presentador detalla la trayectoria académica de cada conferencista.

Finalmente, para concluir, la totalidad de nuestro análisis nos ha permitido observar que la situación de enunciación (enunciador y co-enunciador, lugar, finalidad discursiva, etc.) influye de manera significativa en la macro-estructura. Desarrollaremos este aspecto en un próximo trabajo.

Bibliografía

- Carter-Thomas, Shirley & Rowley-Jolivet, Elisabeth (2003), Analysing the scientific conference presentation (CP), A methodological overview of a multimodal genre. *Asp (en ligne)*, 39-40, 2003. URL: [//asp.revues.org/1295](http://asp.revues.org/1295).
- Ciapucio, Guiomar (2005), Esquemas calificadores modales y recursos léxico-gramaticales en la conferencia de divulgación científica. *Boletín de la Academia Argentina de Letras*. Tomo LXX, Nro 279-280, Buenos Aires, pp 373-392.
- Cortés de los Ríos, M.E; Cruz Martínez, M.S. (2000), El análisis del Género del Artículo de Investigación. *Revista de Lenguas para Fines Específicos* N° 7 y 8 (2000, 2001). Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006.
- Dudley-Evans, Tony (2000), Genre analysis: a key to a theory of ESP?, *IBÉRICA* N° 2, 3-11.
- Morra de la Peña, A.M; Soler, L. (1998), La estructura de la conferencia en inglés. *Revista de Lenguas para Fines Específicos* N° 5 y 6 (1998- 1999). Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006.
- Poudat, Celine (2006), *Etude contrastive de l'article de revue linguistique dans une perspective d'analyse des genres*. Thèse de Doctorat de l'Université d'Orléans. Sciences du Langage.
- Robles Garrote, Pilar (2013), La conferencia como género monológico: análisis macroestructural en español e italiano. In *Boletín de Filología*, Tomo XLVIII- N° 1 (2013), 127-146.

van Dijk, Teun (1978), *La ciencia del texto*. Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 309 págs.

Villar, Claudia Mariela (2011), Las presentaciones académicas orales de los estudiantes de E/EL. Del discurso nomológico al dialogo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 130-172.

Una aproximación al análisis de la prosodia semántica de verbos causativos en el texto especializado en LE – inglés

María Elena Aguilar

malenaaguilar29@gmail.com

Mónica Estela Lapegna

monicalapegna@yahoo.com.ar

Facultad de Lenguas – Universidad Nacional del Comahue

Neuquén, Argentina.

Resumen

Este trabajo⁴⁵ tiene como objetivo presentar una aproximación al estudio del comportamiento colocacional de verbos causativos en el discurso científico-académico en lengua extranjera (inglés). Partiremos del concepto de *prosodia semántica*, también denominada *prosodia pragmática* o *discursiva* o *armonía semántica* (Louw, 1993/2000; Stubbs, 1996/2001; Partington, 1998/2004) entendida ésta como una forma de significado que se establece a través de la proximidad de una serie consistente de combinaciones de ítems léxicos a nivel colocacional (Louw, 2000). Su función principal es expresar la actitud o postura de quien produce un enunciado, ya sea éste oral o escrito. En primer lugar, en este trabajo, haremos una breve descripción de la semántica de los ver-

⁴⁵ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación 04/JO21 “*Estudio y Comprensión de colocaciones léxicas en la lectura de textos académicos en LE: de la teoría a la práctica*” dirigido por Mgr. María Elena Aguilar y codirigido por la Prof. Mónica Lapegna. Facultad de Lenguas – UNCo.

bos causativos. En segundo lugar, analizaremos el comportamiento de los verbos *cause*, *bring about*, *bring on*, *lead to*, *give rise to*, *pose* y sus combinaciones en colocaciones léxicas en el texto especializado. Como instrumento metodológico de base tomaremos la lingüística de corpus. Finalmente, a partir del análisis propuesto, discutiremos las implicancias de este estudio en el marco de la enseñanza de una lengua extranjera en el nivel universitario.

Palabras clave: colocación – prosodia semántica – verbos causativos – discurso científico-académico

Introducción

Para la descripción de este trabajo partimos del argumento principal de Sinclair (1996, en Zethsen, 2009) de significado extendido, es decir, el significado no estaría presente solo en los lexemas aislados sino que éste se extiende en el contexto fraseológico. Es a partir de este concepto que hablamos de *prosodia semántica* (Louw, 1993 y otros) o *prosodia discursiva* o *pragmática* (Louw, 1993/2000; Stubbs, 1996/2001; Partington, 1998/2004). Estas combinaciones preferenciales entre los lexemas se encuentran presentes en las colocaciones léxicas y han podido ser estudiadas, a partir de los últimos avances tecnológicos, en programas de concordancia. La lingüística de corpus, en este sentido, ha sido una herramienta eficaz para desentrañar este fenómeno en el lenguaje, un aspecto que no resulta accesible a través de la simple intuición. Es a partir de recientes investigaciones de *corpora* que podemos observar patrones recurrentes que surgen a partir de un importante número de ejemplos en el lengua-

je y, de este modo, comprender el significado como un fenómeno fraseológico (Stubbs, 2001).

El enfoque fraseológico no descarta estudios semánticos previos respecto del significado de una unidad léxica sino que los incluye. Las unidades léxicas tienen un significado inherente. Sin embargo, el mismo no estaría presente solo en el lexema sino que va más allá de los ítems aislados. Esta aproximación al significado plantea una interfaz semántico-pragmática, desdibujando, de este modo, los límites entre semántica y pragmática (Dam Jensen & Zethsen, 2007 en Zethsen, 2008). El contexto es parte de esta interfaz.

Para comprender el concepto de prosodia semántica debemos hacer la diferencia entre ésta y el concepto de *connotación* de una unidad léxica. Louw (2000, en Tercedor S., 2010:3) señala que las connotaciones de una unidad léxica son parte de su valor semántico más central, y aparecen, además, en su definición lexicográfica. Son accesibles al usuario del léxico a través del conocimiento del mundo. Por otro lado, la prosodia semántica se expresa a nivel colocacional. Munday (en prensa, en Tercedor S., 2010) sostiene que:

“La prosodia semántica pone de manifiesto computacionalmente el potencial combinatorio de una unidad neutra con palabras positivas o negativas que le confieren ese valor semántico que normalmente no es interpretable ni accesible a través del conocimiento del mundo, ni está disponible en las obras lexicográficas”.

Para Louw (2000, en Louw & Chateau, 2010) la coherencia semántica de los colocativos tomados como un todo, genera la prosodia semántica que se asocia a la palabra.

Por ejemplo, Tercedor (2010) muestra que la palabra *guerra* tiene una connotación negativa como parte de su valor semántico, mien-

tras que un término como *empresa*, con una connotación neutra en principio, aparece en el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) con una prosodia negativa en una de sus acepciones (*proyecto*) en colocaciones como *una empresa difícil/imposible/de poca envergadura/dudosa*, entre otras.

Diversos investigadores (Partington, 1998; Hoey, 2000; Zethsen, 2006 en Zhang, 2009) señalan la importancia y necesidad de incluir la prosodia semántica en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Conocer y señalar estos matices semánticos nos puede ofrecer datos relevantes, en particular, en el uso de sinónimos o cuasi-sinónimos así como también, mostrar las similitudes o diferencias entre lenguas.

Como señalamos anteriormente, es a partir del desarrollo de la lingüística de corpus⁴⁶ que se han estudiado los patrones colocacionales y la importancia de estos patrones en el significado. A partir del concepto de *unidades extendidas de significado* (Sinclair, 1996 en Zethsen, 2008) en el modelo de Sinclair se conjugan dos ideas estrechamente relacionadas:

- El significado se extiende a varias formas léxicas que por lo general co-ocurren en un texto;
- Estas formas léxicas comparten características semánticas.
- (Stubbs (2001: 63 en Zethsen, 2008)⁴⁷.

⁴⁶ Un pionero en el desarrollo de la lingüística de corpus ha sido el lingüista John Sinclair.

⁴⁷ Traducción nuestra.

El modelo de Sinclair se compone de cuatro tipos de relaciones de co-ocurrencia: 1) colocación, 2) coligación, 3) preferencia semántica y 4) prosodia semántica⁴⁸.

Este modelo contempla a nivel léxico, la colocación y a nivel léxico-sintáctico, la coligación; la preferencia semántica conjuga los aspectos léxico-semánticos y la prosodia semántica incluye el nivel pragmático.

Nos centraremos en este trabajo principalmente en el cuarto tipo de relación, la prosodia semántica (en adelante PS), sin desestimar los otros tres aspectos del significado con los que la misma se encuentra íntimamente relacionada.

La colocación⁴⁹ hace referencia a la co-ocurrencia frecuente de dos o más ítems léxicos. Algunos ejemplos típicos del léxico académico frecuente serían *face a challenge*, *raise an issue*, *sustainable development*, *a wide scope*, *to explain briefly*.

La coligación se refiere a las elecciones gramaticales de las unidades léxicas. Stubbs (2001:65) describe esta noción como “la relación entre un par de categorías gramaticales o, en un sentido algo más amplio, la conjunción léxico-gramática⁵⁰”. Como ejemplo cita

⁴⁸ Esta clasificación ha sido objeto de debate y no todos los autores acuerdan en hacer esta distinción, principalmente con respecto a preferencia semántica y prosodia semántica.

⁴⁹ La noción de colocación ya la plantea Firth en 1957. Si bien la noción de colocabilidad no está definida con claridad por el autor, Firth sí hace hincapié en la tendencia de ciertos lexemas a co-ocurrir en los textos como un aspecto importante de su significado (Zethsen, 2009).

⁵⁰ Traducción nuestra.

el caso de *cases*, que en inglés, tiende a co-ocurrir con cuantificadores como *some, many, a few*.

La preferencia semántica refiere a la selección de un conjunto de colocativos frecuentes que pertenecen a un mismo campo semántico. Zethsen (2008) menciona como ejemplo el adjetivo *large* el que tiende a combinarse con nominales que denotan cantidades o tamaños: *a large number/scale/amount*.

La prosodia semántica es una forma de significado que se establece a través de la proximidad de una serie consistente de combinaciones de ítems léxicos a nivel colocacional (Louw, 2000). La misma puede ser positiva, negativa o neutra. Otros autores hablan de prosodia favorable o desfavorable según el contexto en que la unidad léxica esté inserta, es decir, si el mismo ítem léxico es usado en un contexto positivo, negativo o neutro (Hunston, 2007).

La PS no puede ser detectada excepto a través del análisis de ejemplos auténticos. Es la asociación combinada de diferentes palabras que tienen la misma polaridad, positiva o negativa, la que identifica la polaridad de preferencia asociada con la unidad léxica o expresión y, por ende, el tipo de prosodia. Asimismo, resulta difícil captar esta prosodia a través de la simple intuición, de ahí la relevancia de los estudios de *corpora* donde la misma se hace visible o evidente a través de un *corpus* textual⁵¹.

La PS puede expresar la actitud o postura de quien produce un enunciado. Louw (2000) muestra, por ejemplo, cómo una unidad léxica como *bring about* con una prosodia semántica favorable, es

⁵¹ Pearson (1999: 22, en Ciapuscio & Kuguel, 2002) define *corpus* como “un producto artificial que contiene textos auténticos, seleccionados según criterios precisos para ser utilizados como una muestra de la lengua”.

usada en un contexto ideológico como alternativa de *cause* a los efectos de señalar el sentido positivo de la muerte en un debate en torno a la eutanasia. En este caso la colocación *cause death* es reemplazada por *bring about death*.

En este trabajo en particular haremos una breve descripción de la noción de causalidad y la semántica de los verbos causativos. En segundo lugar, analizaremos el comportamiento de los verbos *cause*, *bring about*, *bring on*, *lead to*, *give rise to*, *pose* y sus combinaciones y usos en colocaciones léxicas en el texto académico. Como instrumento metodológico de base tomaremos la lingüística de corpus.

Descripción y Análisis

La causatividad puede concebirse como una noción universal cuya estructura conceptual puede expresarse de la siguiente manera: *X causa Y*, en donde *X* es el evento que alude a una causa (agente, instrumento o fuerza), e *Y* hace referencia al efecto o evento resultante. La causatividad es una noción semántica que comparten todas las lenguas aunque difieran en el tipo de construcción sintáctica que seleccionen para expresarla. Comrie (1976) aduce que en general “un verbo causativo dado tendrá una frase nominal argumental más que el verbo no causativo correspondiente, dado que además del sujeto y objeto de ese verbo, si los tuviera, habrá una frase nominal que expresa la persona o cosa que causa la acción” (p.261). El siguiente ejemplo muestra esta relación:

Salt can cause concrete to become saturated with water. donde *salt* es el argumento causante, *concrete* el objeto afectado los que unidos con el predicado *cause* dan lugar al evento resultante: *become saturated with water*.

Si bien numerosos estudios han centrado su análisis en el verbo *cause* y su vinculación con la prosodia semántica (Stubbs, 1995 and 2001b; Xiao & Mc Enery, 2006; Dam Jensen & Zethsen, 2007 en Zethsen, 2008) lo tomaremos como referente en el presente trabajo a los efectos de compararlo con otros verbos causativos. Los ejemplos aquí analizados han sido extraídos del Corpus of American English (COCA) y del British Academic Written English (BAWE), instrumentos sumamente útiles que nos permite analizar textos auténticos de distintas disciplinas académicas.

Consideramos que un estudio de corpus basado en textos académicos, con distintos grados de especialización, nos permite centrar el análisis ejemplar en producciones escritas hechas por especialistas de un campo disciplinar determinado cuyo destinatario es un interlocutor que forma parte de un ámbito científico-académico específico. Siguiendo a Ciapuscio & Kuguel (2002), los textos especializados pueden concebirse como “*productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas*”. Tal como lo señalan las autoras, en los resúmenes de los trabajos de investigación (*abstracts*) se hace evidente la presencia de las máximas comunicativas propias del estilo científico: economía, desagentivación y objetividad. Desde el punto de vista léxico-gramatical, se observa un uso predominante de la tercera persona gramatical; el empleo de formas pasivas (formas perifrásticas: *has been analyzed*); nominalizaciones (*reduction, treatment*); sintagmas nominales no humanos en posición de sujeto de verbos agentivos (*this paper presents/outlines/ shows/provides, etc.*).

Para la descripción, comparación y análisis hemos seleccionado 50 ejemplos de cada verbo causativo estudiado en este trabajo.

El Cuadro 1 muestra las tendencias de cada verbo y el tipo de PS resultante:

V. Causa	PS (+)	PS (N)	PS (-)	TOTAL
Bring About	30 (60%)	10 (20%)	10 (20%)	50
Bring On	8 (16%)	12 (24%)	30 (60%)	50
Cause	-	9 (18%)	41 (82%)	50
Give Rise To	4 (8%)	18 (36%)	28 (56%)	50
Lead To	13 (26%)	9 (18%)	28 (56%)	50
Pose	2 (4%)	4 (8%)	44 (88%)	50
TOTAL	57	62	181	300

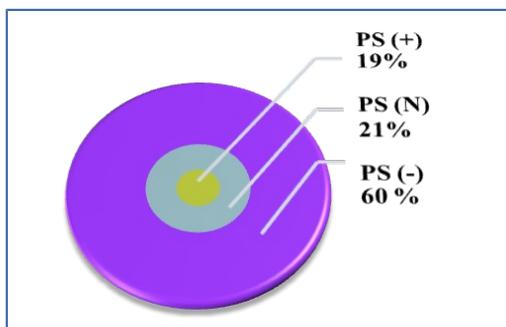
Cuadro1: Verbos causativos y Prosodia Semántica

Se puede observar que los porcentajes más altos de PS (-) se dan en los verbos *pose* (88%), *cause* (82%) y *bring on* (60%). *Give rise to* y *lead to* también muestran una PS desfavorable aunque menor respecto de los anteriores (56%). Al comparar los verbos *bring about* y *cause*, a menudo considerados sinónimos, observamos que el primero, *bring about*, tiende a una PS positiva mientras que no se encontraron ejemplos de PS favorable para *cause*. El BAWE muestra muy pocos ejemplos de uso del verbo *bring on*.

Algunas de las combinaciones de estos verbos muestran las tendencias en el tipo de prosodia:

- BRING ABOUT: (PS +) *a radical/significant change, a desired outcome, a meaningful change, a fundamental transformation, challenges, improvements;*
- BRING ON: (PS -) *protests, mass starvation, fears of failure;*
- CAUSE: (PS -) *damage, harm, death, disease, loss, injury, pain, illness;*
- GIVE RISE TO: (PS -) *extreme reactions, risk factors, problems, unpredictable responses, health concerns, unequal distributions, toxic effects, conflicting inferences, ■ LEAD TO: (PS -) *damaging loss, errors, increased risk, permanent changes, adverse social outcomes, disparities;**
- POSE: (PS -) *risk, threat, problems, obstacles.*

Más allá de las características particulares de cada uno de estos verbos, puede observarse que la tendencia de la PS es, en general, negativa. Ver Cuadro 2.



Cuadro 2: Tendencia de PS en verbos causativos analizados

De los ejemplos analizados en este corpus, no encontramos PS (+) para *cause*. Sin embargo, en los ejemplos extraídos de BAWE,

más específicamente, aquellos que pertenecen a campos de estudio relacionados con la Química, Física o Ingeniería, la prosodia se vuelve neutra. Esto podría deberse, en parte, a que estos textos tienen como función principal, *informar*, a diferencia de los textos humanísticos donde podemos encontrar más secuencias argumentativas (ver Cuadro Comparativo 3 por disciplinas más adelante). Los siguientes ejemplos muestran este tipo de prosodia:

1. *Steam injection into furnaces is used for heat treatment processes. The steam **causes** a thin, hard, blue-black oxide to form on the surface of the part.*
2. *A high temperature is needed to **cause** vaporization of the volatile liquid however elution time is very fast and resolution is therefore resolution is poor.*

Estudios previos (Hunston, 2007) señalan que los casos analizados de *cause* con PS (-) se limitan a contextos en los que existe alguna intervención humana. Sin embargo, el British National Corpus (BNC) muestra ejemplos en los que los usos de *cause* se extienden a contextos no animados, siendo el colocativo léxico más frecuente la unidad léxica *damage* (Louw y Chateau, 2010).

Al observar la tendencia negativa del verbo *cause*, Louw y Chateau (op.cit.) observan que es posible que la sola idea de causar que algo suceda sea percibido como negativo, desde el punto de vista cognitivo, y esto nos llevaría, de manera inconsciente, a preferir la estabilidad como opuesto al cambio. Nuevamente vemos que, en un contexto científico, esta prosodia negativa cambia o es neutralizada ya que los investigadores o científicos realizan experimentos que causan que determinados hechos sucedan y que pueden ser considerados como hallazgos o creaciones positivas.

Resulta interesante observar que en la definición de *cause*, según el diccionario Macmillan, la tendencia negativa está claramente explicitada: “*make something happen, usually something bad*”. La definición para *bring about* es “*make something happen, especially cause changes in a situation*”, lo cual nos lleva nuevamente a *cause* junto con uno de los colocativos más frecuentes en las ciencias que es la unidad léxica *change* (Louw y Chateau, 2010). *Bring about* tiende a mostrar una PS positiva, el cambio, por lo tanto, es percibido como favorable:

- *...self-efficacy beliefs would be teachers' evaluation of their abilities to bring about positive student change...* (76: COCA)

Al comparar los usos de *cause* en textos humanísticos y técnicos, observamos una mayor frecuencia de PS (-) en los primeros y una PS neutra en los últimos:

- *A treatment may **cause** harm to students and that harm may not be detected unless the treatment has been evaluated.* (99: COCA)
- *The experience of discrimination could also **cause** emotional distress, which can trigger physiological responses.* (92: COCA)

A continuación presentamos algunos ejemplos en los que se ilustra el tipo de prosodia seleccionada más sobresaliente de los verbos causativos en los contextos extendidos:

1. *I conceptualise popular education as a philosophy and methodology that seeks to **bring about** more just and equitable social, political, and economic relations by creating settings in which people who have historically lacked power can discover and expand their knowledge and use it to eliminate societal inequities.* (PS +) (94: COCA)

2. *The second psychological explanation is vulnerability which is **brought on** by an adverse environment, social deprivation, unfavourable conditions, financial difficulties and discrimination (Pilgrim and Rogers, 1999). (PS -) (BAWE-5.txt)*
3. *Whilst highly radioactive waste can be buried well below ground in order to minimize the resultant effects at surface level, the resultant low-level increase in the radioactivity at the surface could raise the level beyond the tolerable limit and hence **cause damage** to the human body that is not visible. (PS -) (BAWE-1.txt)*
4. *First, is the economic logic of competition which requires economic actors to shift costs into the cheapest available sink. Second, is the inability of those with little leverage on the market to exact a commensurate price for the environment which has value to them. Thus' one can see externalities not as market failures but as cost-shifting successes which nevertheless might **give rise to** environmental movements' (Martinez-Alier, 2002, p. 257, emphasis in original). (PS -) (65: COCA)*
5. *If these emissions are not controlled global warming will continue, **leading to** inevitable global devastation. (PS -) (BAWE-5.txt)*
6. *The attempt to fuse General Relativity and Quantum Mechanics **has posed great difficulties** in that each theory is confined to its own framework needed to explain certain phenomena, but contradicts the basis of the other as it does so. (PS -) (BAWE-8.txt)*

En el ejemplo ix, vemos que el autor ha elegido el verbo *give rise to* para combinarlo con *environmental movements*. Esta selección resulta intencional ya que el autor busca señalar una ironía al utilizar

una prosodia negativa en este contexto. El mismo autor enfatiza la colocación en la versión original en el texto. La PS muestra así la postura del investigador respecto del tema tratado. Creemos que es el conocimiento experto en este caso el que juega un rol crucial para desentrañar este matiz semántico.

Es importante destacar que según la disciplina científica, la frecuencia de aparición de cada verbo puede variar. El Cuadro 3 muestra esta frecuencia en las áreas técnicas y humanísticas. Los verbos más frecuentes en ambas áreas son *cause* y *lead to* aunque varían en la especialidad, por ejemplo, *cause* aparece con mayor frecuencia en Ingeniería (430 ejemplos) comparado con Historia (184 ejemplos). El verbo *lead to* tiene un porcentaje más alto en Sociología e Historia (224 y 159 respectivamente) comparado con Física o Química (82 y 49 respectivamente). El verbo *bring on* es el menos utilizado en estos textos. La frecuencia de aparición de mayor a menor es: *cause*, *lead to*, *pose*, *bring about*, *bring on*.

Verbos Causativos	Total	Humanísticas Sociología (S) Historia (H) Filosofía (F)	Técnicas Física (F) Química (Q) Ingeniería (I)
Bring about	289	16 (S) 21 (H) 7 (F)	3 (F) 7 (Q) 13 (I)
Bring on	26	2 (S) 2 (H) 0 (F)	0 (F) 0 (Q) 3 (I)
Cause	5400	167(S) 184 (H) 271(F)	174 (F) 142 (Q) 430 (I)
Give rise to	233	7 (S) 7 (H) 9 (F)	11 (F) 8 (Q) 11 (I)

Lead to	3093	224 (S) 159 (H) 102 (F)	82 (F) 49 (Q) 45 (I)
Pose	414	51 (S) 32 (H) 31 (F)	13 (F) 3 (Q) 10 (I)

Cuadro 3: Cuadro comparativo por disciplinas.

Al comparar los verbos de causa, Louw y Chateau (2010) señalan que el verbo *cause* es difícil de reemplazar: los sinónimos a menudo no son palabras simples sino expresiones multipalabra, tales como *bring about* o *give rise to*. El científico no solo busca transmitir conceptos con claridad y precisión sino también economía en el uso de la lengua. Por esta razón, y tal como se muestra en el Cuadro 3, áreas como las ingenierías suelen recurrir a unidades léxicas simples en lugar de expresiones multipalabra.

Un aspecto interesante para destacar en los ejemplos aquí analizados es el rol que cumplen los modificadores en la determinación del tipo de prosodia seleccionada. Según la modificación presente en el argumento seleccionado por el verbo causativo, puede haber un cambio en la PS. Se puede dar una atenuación o intensificación de la prosodia, más o menos favorable, según el contexto como lo ilustran los siguientes ejemplos:

- *Taking the notion of teacher efficacy, it is important to obtain information about teachers' beliefs in terms of their ability to bring about change that can lead to better teacher preparation when addressing the needs of CLD students at risk of or with disabilities. (30: COCA)*

- *The unique missions of community colleges, which emphasize open access, local commitment, and workforce preparation, not only enable education-abroad programs to serve a more diverse student population but also bring about distinct challenges that may impede the growth of education-abroad opportunities for community college students... (38: COCA)*
- *There is a general expectation that conservation actions should benefit human well-being, help secure livelihoods, and pose little risk to the poor (WCED 1987), and biodiversity and poverty often coincide at various scales (Fisher and Christopher 2007). (93: COCA)*

En el ejemplo (xii), la colocación *bring about change* podría percibirse como neutra si consideramos que el sustantivo *change* puede implicar algo negativo o positivo. Sin embargo, la PS se resuelve como favorable al completarse el contexto con la cláusula relativa: *change that can lead to better teacher preparation*. El verbo *lead to*, además, con una fuerte tendencia negativa, aparece en este contexto con una PS positiva. En el ejemplo (ii) *distinct challenges* también podría interpretarse como neutra pero, nuevamente, la cláusula relativa muestra una selección léxica que define la PS negativa: *distinct challenges that may impede the growth of education-abroad opportunities*.

El ejemplo (xiv) muestra una atenuación de la prosodia negativa propia del verbo *pose* al modificarse el colocativo *risk*: *to pose little risk*.

Algunas colocaciones típicas del texto académico muestran la elección de una prosodia neutra: *pose a question, bring about a number of issues, lead to a conclusion, give rise to a number of questions*, entre otros.

Conclusiones

En este trabajo, nos hemos aproximado al estudio del tipo de prosodia semántica que generan los verbos causativos *bring about*, *bring on*, *cause*, *give rise to*, *lead to* y *pose* y el comportamiento de estos verbos y sus colocaciones más frecuentes en los textos académicos. Como hemos visto, si bien hay diferencia entre los verbos seleccionados y sus combinaciones, hay una fuerte tendencia a la prosodia semántica negativa tanto en *cause* como en los cuasi-sinónimos, excepto *bring about*. En el texto académico, sin embargo, estos verbos también presentan prosodias positivas o neutras, aunque en un porcentaje menor. Los contextos extendidos nos muestran además, que la modificación de los colocativos puede intensificar o atenuar el tipo de prosodia característico de la colocación.

Como mencionáramos al comienzo de este trabajo, diversos investigadores señalan la importancia y necesidad de incluir la noción de prosodia semántica en la enseñanza-aprendizaje del léxico en el nivel universitario. En primer lugar, para que el estudiante universitario pueda reconocer los matices semánticos entre las unidades léxicas, en particular, en el léxico académico. En segundo lugar, comprender los patrones colocacionales típicos de una LE y sus diferencias, si las hubiera, con la lengua materna. El estudiante universitario podrá así entender que el significado léxico está estrechamente relacionado con su contexto y que existen distinciones pragmáticas sutiles entre cuasi-sinónimos. Al acercar al estudiante a este conocimiento estamos acercándolo a una mayor competencia léxica. Destacamos además la necesidad de incluir la noción de prosodia semántica en los diccionarios online, recurso que suele ser de fácil acceso para el estudiante.

Resta señalar que para futuras investigaciones se podría profundizar en la relación entre prosodia semántica, género discursivo y tipo textual, tema que, por razones de espacio, solo hemos esbozado en este trabajo.

Bibliografía:

- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). *Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados*, en Fuentes Morán, J. y García Palacios, M.T. (Eds.) *Texto, terminología y traducción*. (37-73)Salamanca: Almar.
- Comrie, B. 1976. "The syntax of causative constructions: Cross-language similarities and divergences". En: M. Shibatini (ed.) *The Grammar of Causative Constructions (Syntax and Semantics 6)*. New York: Academy Press, pp. 261- 312.
- Hunston, Susan (2007) *Semantic Prosody Revisited*. *International Journal de Corpus Linguistics* 12:2, 249-268. John Benjamins Publishing Company.
- Louw, W.E. (1993) *Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies* in: Baker, G. Francis and E. Tognini Bonelli (eds) *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins: 157-76.
- Louw, Bill (2000) *Contextual Prosodic Theory: Bringing semantic prosodies to life*. In C. Heffer and H. Sauntson (eds) *Words in Context: A tribute to John Sinclair on his retirement*. Birmingham: University of Birmingham, 48-94
- Louw, B. & Chateau Carmela (2010) *Semantic Prosody for the 21st Century: are prosodies smoothed in academic contexts? A contextual prosodic theoretical perspective*. JADT 2010: 10th International Conference on Statistical Analysis of Textual Data: 755-764.
- Partington, Alan (1998) *Patterns and Meanings. Studies in Corpus Linguistics.V.2*. Amsterdam: John Benjamins.

- Partington, Alan (2004) *Utterly content in each other's company: Semantic prosody and semantic preference*. International Journal of Corpus Linguistics 9 (1). 131-156
- Stubbs, Michael (1996) *Text and Corpus Linguistics*. Oxford. Blackwell.
- Stubbs, M. (2001). *Words and Phrases. Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- Tercedor Sánchez, Maribel (2010) *El Léxico en la Formación en Traducción Científica y Técnica en La traducción en contextos especializados. Propuestas didácticas*, ed. Esperanza Alarcón Navío, 97-104. Granada: Atrio.
- Zethsen, Karen Korning (2006) *Semantic Prosody: Creating Awareness about a Versatile Tool*. Tidsskrift for Sprogforskning. Argang 4, N° 1-2: pp.275-294.
- Zethsen, Karen Korning (2008) *Corpus-based cognitive semantics: extended units of meaning and their implications for translation studies*. <https://lans-rts.uantwerpen.be/index.php/LANS.../21...>
- Zhang, Weimin (2009) *Semantic Prosody and ESL/EFL Vocabulary Pedagogy*. TESLCanada Journal/Revue TESL du Canada. VOL. 26, N°2.
- Zhang, Weimin (2010) *An Overview of Corpus-based Studies of Semantic Prosody*. Asian Social Science. Vol. 6, N° 6. www.ccsenet.org/ass

El discurso científico-académico en la conferencia, idioma portugués. Análisis de las secciones y movimientos y sus variaciones.

Arce, María Beatriz;

maria.arce@fadel.uncoma.edu.ar;

Cassan, Valéria;

valeriacassan@yahoo.com.ar ;

Acuña, Teresa.;

zuchena@yahoo.com.ar

Departamento de Idiomas con Propósitos Específicos. Facultad de Lenguas.
Universidad Nacional del Comahue.

Resumen

El discurso científico-académico difiere ampliamente en sus modos escrito y oral. En este último, la presencia de una audiencia introduce cambios en la forma de presentación de la información y en las estrategias discursivas utilizadas por el locutor para establecer una relación con su público. Así, el discurso científico-académico oral conforma un tipo discursivo particular, de uso corriente en el ámbito académico. Sin embargo son escasos los estudios sobre los géneros que conforman este discurso: conferencia, ponencia, charla, clase teórica, exposición oral. En el aula, es imposible transmitir y enseñar estos géneros sin un conocimiento del funcionamiento discursivo de los mismos. En este trabajo nos ocuparemos del análisis de la “conferencia” en idioma portugués. Una serie de categorías relacionadas con la macro-estructura textual: apertura, introducción al tema, desarrollo y epílogo, definidas a partir del modelo

CARS de Swales (1990, y sus adaptaciones: Carter Thomas y Rowley-Jolivet, 2003 ; Robles Garrote, 2013 entre otros), nos ha servido de punto de anclaje para nuestro análisis. A tal fin, hemos constituido un corpus de videoconferencias extraídas de internet, que tratan temáticas propias de las ciencias humanas y sociales. El análisis de este corpus muestra que la gran mayoría de las conferencias respetan cada una de las secciones, sin embargo, existen variaciones en los movimientos de cada sección. También hemos observado en las mismas la presencia de una fuerte marca cultural que se manifiesta por ejemplo, en la fluidez y facilidad de comunicación con el público demostrada por los expositores. Por último, haremos una breve referencia a un análisis contrastivo de conferencias en los idiomas portugués y francés. Este análisis forma parte de un proyecto de investigación cuya finalidad consiste en diseñar una metodología de enseñanza-aprendizaje del discurso académico oral, en las lenguas extranjeras alemán, francés, inglés y portugués.

Palabras clave: discurso científico-académico oral – conferencia – macroestructura – portugués.

Introducción

La reciente evolución de la movilidad internacional de científicos y estudiantes en el marco de la globalización, y el uso masivo de las tecnologías de la comunicación ha provocado en las últimas décadas que muchas universidades en el mundo -particularmente en lengua inglesa- hayan reconocido la necesidad de desarrollar estrategias que permitan formar, entrenar y en última instancia facilitar el acceso a los

estudiantes extranjeros -de grado y postgrado- a la comunidad académica a la que desean pertenecer o participar.

Consideramos que es posible desarrollar en los estudiantes universitarios, paralelamente a la práctica de la lectura, una competencia en el discurso de la exposición oral (DEO). Según Hymes (1971) la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Pero, cuando hablamos de competencia discursiva en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el modelo más reciente de descripción de este concepto es el del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas, que destaca en su definición “la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones de una comunidad determinada para explicar historias, construir argumentaciones o disponer en párrafos los textos escritos”.

Para esta investigación, la comunidad determinada es la académica y el género el de las conferencias realizadas en este ámbito. Según Robles Garrote (2013), este género de carácter monológico, posee características macro-estructurales variables en cada cultura y, cuando la disertación se realiza en una lengua diferente de la de alguno de los interlocutores, el reconocimiento de la diversidad de las convenciones es de gran utilidad para evitar distorsiones en la percepción del discurso. A diferencia del discurso formal escrito, los recursos al alcance de los alumnos se reducen cuando se debe realizar una exposición oral formal, puesto que hay pocas investigaciones en este aspecto del análisis del discurso, sobre todo en len-

guas afines. Existe una estrecha relación entre la comprensión del contenido de una conferencia y la forma del mismo, pero la identificación de esta estructura no es fácil cuando falta el conocimiento esquemático necesario para anticipar posibles temas y formatos textuales (Morra de la Peña y Soler 1998/99).

Comprender y generar producciones escritas u orales en lenguaje formal, en cualquier lengua, requiere del conocimiento de la gramática, del léxico y de los elementos de conexión que componen la trama discursiva, sin embargo, para proporcionar coherencia a todos estos aspectos es necesario percibir la forma de organización de éstos dentro de una estructura más amplia que sirve como soporte de todos los elementos que la componen: la macroestructura. Según van Dijk (1996: 45) “solo si nos es posible construir una macroestructura para un discurso, puede decirse que ese discurso es coherente globalmente”. Así, el estudio de la macroestructura textual resulta de gran utilidad, ya que se trata de un fenómeno lingüístico fundamental que permite un mejor conocimiento del proceso de producción de textos. (Bernárdez Sanchís, 1989).

Es dentro de este contexto que presentamos este trabajo, que tiene como objetivo mostrar los resultados del análisis de la macroestructura, sus movimientos y sus posibles variaciones en las conferencias en idioma portugués de Brasil seleccionadas de nuestro *corpus*.

Marco Teórico

La temática de los géneros textuales es, desde hace mucho, foco de discusiones en el ámbito académico. Sin embargo, gran parte de las investigaciones que se han realizado se limitan a discutir los con-

ceptos de género y tipo, y poco se detienen, en realidad, en la descripción de géneros textuales específicos.

Adoptamos la concepción bakhtiniana de que los géneros constituyen formas relativamente estables de enunciados, que se definen por aspectos relacionados a contenido, composición estructural y rasgos lingüísticos. Pero a esa definición fundada en parámetros internos, agregaremos otros criterios de naturaleza externa, como las funciones y el tipo de situación enunciativa. Como afirma Marcuschi (1999), la noción de géneros debe tomar en cuenta nuestro conocimiento compartido intuitivo sobre formas de comunicación realizadas en contextos específicos de uso. Los géneros son, así, designaciones de uso para las diversas actividades que desarrollamos.

Para esta investigación, decidimos trabajar con la conferencia, género del discurso académico oral, que es la manifestación de un texto previamente escrito para su posterior presentación o lectura, en el que el conferencista domina ampliamente el tema y cuyo discurso dependerá de cada circunstancia o contexto. La conferencia fue definida por muchos autores como de carácter predominantemente monológico, entre ellos Ciapuscio (2005: 5) que se refiere a la conferencia como género monologado manifestando que “[...] son textos predominantemente monológicos, cuya parte final puede incluir preguntas del público, preparados para ser expuestos oralmente, en todos los casos, con apoyo visual (diapositivas, proyecciones, etc.)”

Para nuestro análisis tomamos como guía el modelo de movimientos de secciones y movimientos (Swales 1990, Alcaraz Varó 2000), adaptado por Robles Garrote (2013) a las características de la conferencia y su macroestructura.

La acuñación del concepto macroestructura se debe al lingüista holandés T. A. van Dijk (1977, 1978, 1980, 1983). Según van Dijk (1983: 55) la macroestructura de un texto es “una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto”.

Si una secuencia de oraciones carece de macroestructura, el conjunto es percibido como una sucesión de enunciados incoherentes, y, por lo tanto, no llega a constituirse como texto. La macroestructura, en este sentido, es un mecanismo de coherencia textual.”⁵²

Metodología

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación “*Discurso en el ámbito académico: comprensión y producción oral por estudiantes principiantes en alemán, francés, inglés y portugués*” del Departamento de Idiomas con Propósitos Específicos de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, en el cual se pretende proporcionar un punto de partida para la implementación de una propuesta didáctica para la enseñanza de estrategias en la exposición oral académica de estas lenguas extranjeras.

En relación a nuestro corpus, se seleccionaron seis conferencias encontradas en internet en el sitio de la Academia Brasileña de Letras y en el de la Orden de Abogados de Brasil. Estas conferencias forman parte de ciclos de conferencias con temas relacionados al área de las ciencias humanas y sociales. Los análisis fueron realizados a través del Método Mixto, que “representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, así como su integración y discusión

⁵² http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macroestructuratextual.htm

conjunta, para realizar inferencias, producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”(Hernández, Sampieri y Mendoza, 2008).

En función del objetivo del presente trabajo, se intentó caracterizar la macroestructura de las conferencias seleccionadas, y las secciones y movimientos presentes en la misma. Se organizó, de manera jerárquica, la información más importante, lo cual implica comprender, analizar, interpretar y a la vez sintetizar la información del discurso. En primer lugar, se establecieron las secciones de la macroestructura primaria (apertura del discurso, introducción, desarrollo del contenido y cierre del discurso); en segundo lugar, se categorizaron los movimientos presentes en cada una de las secciones y, posteriormente, se especificaron los submovimientos encontrados. Se analizaron los siguientes aspectos:

Sección 1: Apertura del discurso

Mov 1: Saludo

Mov 2: Agradecimiento

Sección 2: Introducción

Mov 3: Enunciación inicial

Mov 4: Descripción de la estructura de la conferencia

Sección 3: Desarrollo del contenido

Mov 5: Exposición de los puntos principales

Mov 6: Epílogo o conclusión

Sección 4. Cierre del discurso

Mov 7: Enunciado de cierre

Mov 8: Agradecimiento

A continuación se describe brevemente cada una de las divisiones del modelo de análisis utilizado en este estudio.

Tras la *Presentación del orador*, se observa la *Apertura del discurso*, que se caracteriza por el cumplimiento de un cierto protocolo: un *Saludo* y una breve *Frase de agradecimiento*.

Luego aparece la *Introducción* (segunda sección) o *Fase de estructuración del discurso*.

La tercera sección es la del *Desarrollo del contenido*, en la que se agrega información nueva sobre el tema o temas presentados en la *Introducción*.

Las partes se dividen explícita o implícitamente en función de su contenido semántico y la estructura es establecida según el criterio del orador o el tema expuesto. Esta fase puede finalizar mediante una conclusión o una síntesis de lo expuesto anteriormente.

La última sección es la de *Cierre del discurso*, en la que el orador da por concluida la conferencia mediante un *Enunciado de cierre* y *Agradecimiento*.

Análisis y discusión de los resultados

Al analizar el *corpus* de conferencias, percibimos que la organización macroestructural, objeto de nuestro análisis, es análoga en todas las conferencias analizadas y que en la mayoría se respeta cada una de las secciones. Sin embargo, existen variaciones en los movimientos de cada sección.

En el transcurso del análisis, también encontramos que en el 100% de las conferencias analizadas se respeta una costumbre muy difundida

da en medios académicos brasileños, que es la realización de las “presentaciones” tanto del evento como del coordinador y del conferencista, a pesar de ser ampliamente conocidos en el ámbito. Esta presentación se hace mediante lectura de un CV abreviado del conferencista.

Vemos a continuación algunos ejemplos:

1. *“Eu acho que não poderíamos ter melhor pessoa para coordenar do que o professor Evanildo Bechara. Todos vocês conhecem o Evanildo Bechara, que está na boca e na cabeça de todos os estudantes de português dos tempos recentes. A Gramática Escolar do professor Bechara é a bíblia hoje de todos os estudantes de português, de modo que, não poderíamos ter melhor coordenador para este ciclo. Eu não vou fazer um retrospecto da vida do professor Bechara, porque tomaria todo o tempo da conferência, mas posso dizer, em linhas muito gerais, que [...]”* **[Presentación del coordinador]**
2. *“O professor Ricardo Cavaliere, que muitos dos presentes já conhecem, mas o rito da casa pede que se diga alguma coisa do seu currículo.”* **[Presentación del orador]**

Asimismo, en todas la conferencias analizadas se advierte la presencia de una fuerte marca cultural que se manifiesta, por ejemplo, en la fluidez y proximidad de comunicación con el público demostrada por los expositores. Esto se puede observar en el siguiente ejemplo:

3. *“Meus amigos, o Bechara me pegou e disse: «Você vai falar sobre estrangeirismos.»* *Aí, eu botei a mão no peito e disse: «Mas que culpa eu tenho?»* *E ele disse: «Não, você precisa fazer uma palestra doutoral sobre estrangeirismos.»* *E eu procurei fazer, e aqui está. E eu vou lê-la para vocês como é o hábito dos nossos seminários da*

Academia Brasileira de Letras.” [Fluidezy proximidad de comunicación con el público]

Para una mejor comprensión de las secuencias analizadas en la macroestructura, presentamos el siguiente cuadro analítico (adaptado de Robles Garrote, 2013):

MACROESTRUCTURA	SI	NO
1. APERTURA DEL DISCURSO		
M1: Saludo	83%	17%
M2: Agradecimiento	100%	
2. INTRODUCCIÓN		
M3: Enunciación inicial	100%	
– Presentación del tema	100%	
– Introducción mediante un tema paralelo al principal	50%	50%
– Justificación de un proyecto	17%	83%
– Formulación del objetivo de la conferencia	17%	83%
– Formulación de una tesis inicial	50%	50%
M4: Descripción de la estructura	67%	33%
– Sumario del contenido	17%	83%
– Explicación del modo de secuenciación	67%	33%
3. DESARROLLO DEL CONTENIDO		
M5: Exposición de los puntos principales	100%	
– División según el contenido	83%	17%
– División indicada por el orador	17%	83%
M6: Epílogo o conclusión	83%	17%
– Recapitulación de lo expuesto	67%	33%
– Conclusión	50%	50%

4. CIERRE DEL DISCURSO		
M7: Enunciado de cierre	67%	33%
– Frase o comentario de cierre	50%	50%
– Cita literal	17%	83%
M8: Agradecimiento	100%	

Mostramos a continuación los resultados obtenidos con mayor detalle.

4.1 Apertura del discurso

En la mayoría de las conferencias (83,33%) aparece el saludo inicial. En una conferencia la oradora comienza su discurso directamente con el agradecimiento. En algunas conferencias aparece un saludo muy simple, como en el ejemplo 4, y en otras encontramos un saludo más extenso, como en los ejemplos 5 y 6. Este último incluye a todos los participantes del evento.

4. “*Bom dia.*” **[Saludo simple]**
5. “*Senhora Presidente da Academia Brasileira de Letras, meu caro José Murilo de Carvalho, em nome de quem eu gostaria de cumprimentar os acadêmicos presentes (...)*” **[Saludo combinado]**
6. “*Boa tarde, senhoras acadêmicas, senhores acadêmicos, prezados colegas, alunos, convidados.*” **[Saludo combinado a toda la audiencia]**

El movimiento 2 (Agradecimiento) está presente en el 100% de las conferencias. En el ejemplo 7 se resalta el cumplido recibido del presentador y el conferencista responde con cierta modestia.

7. “*Agradeço não somente o convite mas as palavras gentis. Não sei se exatas mas gentis ditas a meu respeito.*” **[Agradecimiento combinado + muestra de modestia]**

Introducción

En relación a la *Introducción* y sus movimientos, observamos que el 100% de los conferencistas presenta el tema e incluye una breve explicación de cómo hablará sobre el mismo. Presentamos como muestra el ejemplo 8:

8. *“Dito isto entramos no assunto. O tema dessa palestra... ele é temível, sobre tudo porque não é possível você expor a sua visão de um conjunto de fatos quando esse próprio conjunto é desconhecido. Entre o Brasil e a situação mundial existe um abismo de informação que já vai para trinta anos [...]”* **[Presentación del tema]**

En el 50% de las conferencias se hace una introducción mediante un tema paralelo al principal. Véase el ejemplo 9:

9. *‘Eu vou fazer uma pequena introdução. Todos nós profissionais e amantes da linguagem, vocês e eu sabemos que a nossa gramática, a gramática ocidental, nasceu como arte. Nós temos aí disponível para examinar, já vinda de antes de Cristo, uma Téchnê Gramatikê, tipo de obra que mais tarde em latim também foi denominada como arte das Gramatikae [...]’* **[Introducción mediante un tema paralelo]**

Solamente en un 17% de las conferencias se observa la *Justificación de un proyecto* y la *Formulación del objetivo de la conferencia*. A continuación se muestran los ejemplos 10 y 11:

10. *”E há aí um parêntese que deve ser colocado, porque talvez falte oportunidade mais adiante. Há uma razão muito clara na comu-*

nidade lusófona pela qual os angolanos e os moçambicanos, eles estão ainda relutando em adotar os parâmetros do acordo ortográfico de unificação da língua portuguesa. Eles querem que se escreva quitanda como eles escrevem, com k, e etc. [...] **[Justificación de un proyecto]**

11. *“Essas palavras conduzem-nos de volta ao tema nodal que nos interessa. Que relação haverá entre norma linguística e inclusão social? Ora, se acatarmos que a plenitude do exercício da cidadania implica ouvir e ser ouvido, dizer e participar, argumentar e construir em todos os fóruns de discussão política, disso resulta ser essencial o domínio do uso linguístico exemplar.”* **[Formulación del objetivo]**

Para finalizar el análisis de la sección 2, se observa un 50% de presencia del movimiento *Formulación de una tesis inicial*. Véase el ejemplo 12:

12. *“O que teria havido, indo à história, na história desse tipo de criação, esse tipo de criação que se mantém ainda tão presente. Que há, que teria havido que a fez ocupar tal posto no conjunto dos valores sociais?”* **[Formulación de una tesis inicial]**

En la sección *Introducción* se observa una marcada presencia del movimiento 4, *Descripción de la estructura*. En la mayoría de las conferencias analizadas (67%) se incluye el submovimiento *Explicación del modo de secuenciación*, y en un 17% se utiliza el submovimiento *Sumario del contenido*. Se muestran a continuación los ejemplos 13 y 14:

13. *Eu dividirei a minha reflexão em três momentos. A localização do tempo atual dentro de três grandes ciclos. Um ciclo de mais longo prazo, um ciclo de médio e um ciclo curto.* **[Explicación del modo de secuenciación]**
14. *“Mas eu vou tentar, digamos, me referir a algumas, alguns fatos, ou processos mais marcantes durante o período do governo do presidente Lula, e marcantes durante o período do governo do presidente Lula, e naturalmente quem sabe, tentar extrair algumas conclusões.* **[Sumario del contenido]**

Desarrollo del contenido

El movimiento 5, *Exposición de los puntos principales*, se manifiesta en todas las conferencias analizadas, ya que constituye la parte central del discurso, aunque se observan diferencias en el modo de división de los puntos principales del desarrollo. Un 17% utiliza la *División indicada por el orador*, como se puede ver en el ejemplo 15:

15. *“[...]a existência de uma literatura representativa de rica vivência de linguagem em uma comunidade. Vivência marcada por introspecção profunda e por elaboração valiosa que provia experiência pessoal e reflexiva em textos de alto valor poético.* **[Enlace de la primera parte (sobre la existencia de una literatura contextos de alto valor poético) con la segunda parte (sobre la existencia de una reflexión sobre el lenguaje) mediante el uso de un título]** **Segundo:** *a existência de uma reflexão sobre a linguagem que, assentada em uma já firme separação entre a linguagem e as coisas que os filósofos desde os primeiros e os próprios poetas, por exemplo, Homero, tinham preparado. Uma reflexão*

que provia visão teórica sobre o fazer da linguagem. E eu ainda não falo em ciência, mas eu falo em teoria.” **[División indicada por el orador].**

En la mayoría (83%) de las conferencias se observa, en cambio, la *División según el contenido*, es decir enlazando un tema con otro de modo implícito. Véase el ejemplo 16:

16. *“Cuida-se aqui de estabelecer uma suposta relação entre o domínio da norma linguística padrão das classes médias e alta* **[Enlace de la primera parte (sobre la norma lingüística padrón) con la segunda parte (sobre las dificultades de los educandos que no dominan esa norma en el ambiente escolar)]** *com o desempenho escolar dos educandos, no sentido de que, aqueles que não escrevem nessa norma, não têm base linguística suficiente para interagir no ambiente escolar e por consequência sentem extremada dificuldade para participar do processo de aprendizagem mediante comunicação com os professores e os colegas de classe.”* **[División según el contenido]**

A diferencia de los resultados obtenidos por Robles Garrote (2013), se observó la presencia del movimiento 6, *Epílogo o conclusión*, en la mayoría de las conferencias analizadas (83%). En un 67% se incluye el submovimiento *Recapitulación de lo expuesto* y en un 50% se incluye el submovimiento *Conclusión*, como se puede ver en los ejemplos 17 y 18:

17. *“Ora, não há, por exemplo, na nossa comunidade, de modo algum, literatura ameaçada de desaparecimento que tenhamos de salvar,*

assim como não há língua em perigo de extinção que exija registros para a preservação do edifício de cultura nela vazado, bem como do monumento de beleza criativa nela erigido. Se a gramática abriga sim, e tem de abrigar, recurso a obras consideradas de boa linguagem, criativas, exemplares mesmo, entretanto tais usos vem como amostra destacada, sim, da mescla de registros que fazem o painel da língua da comunidade e que merecem ser vistos de acordo com a vivência social, na qual temos de nos inserir.” **[Recapitulación de lo expuesto]**

18. *‘E encerrando, minhas considerações finais. O que temos de mais notável, na investigação do funcionamento linguístico que hoje se processa é exatamente a existência de uma ciência autônoma. Análise não se submete a regras de outros estudos aos quais se deve aplicar a mente quando vai a linguagem, por exemplo, lógica ou retórica, mas ela própria fornece os princípios e os parâmetros de criação e de visão dos objetos de análise.’* **[Conclusión]**

Cierre del discurso

En la sección *Cierre del discurso* se observa que el movimiento 7 es poco usado. Solamente un 33% de los conferencistas optó por utilizar una *Frase o comentario* y un 17% utilizó una *Cita literal* para finalizar su discurso. Véanse los ejemplos 19 y 20:

19. *“Digamos pois, encerrando, que hoje a ciência linguística é uma arma segura e que se se faz pouco com ela. A culpa é de quem empunha a arma.”* **[Enunciado de cierre]**
20. *“Segundo o saudoso acadêmico Celso Cunha, que esteve tão pouco tempo entre nós, e que faleceu em 1989, "a mudança é inerente a to-*

das as línguas vivas". É esse o meu pensamento." [Cita literal + Enunciado de cierre]

El movimiento 8, *Agradecimiento*, fue utilizado por el 100% de los oradores, por lo que se verifica que este movimiento de la sección *Cierre del discurso* es de carácter obligatorio en las conferencias en idioma portugués analizadas, aspecto que concuerda con los resultados de Robles Garrote (2013: 18) obtenidos del análisis de conferencias en idioma español. A continuación se muestran algunos ejemplos:

21. "Obrigada."
22. "Muito obrigado."
23. "Muito obrigado a vocês todos."

Conclusión

En el presente trabajo se realizó un análisis comparativo de la macroestructura de las conferencias en idioma portugués de un *corpus oral* de conferencias académicas.

Se pudo observar que en todas las conferencias analizadas se respetan las cuatro secciones de la macroestructura primaria que componen el modelo de análisis que se ha tomado como base. Se detectan diferencias en la macroestructura secundaria en cuanto a la organización de los movimientos y submovimientos, y al porcentaje de presencia de cada uno de los mismos.

Desde el punto de vista translingüístico, hemos observado similitudes y diferencias en el análisis de los corpora de conferencias en idioma

portugués y en idioma francés, que también se realizó en el marco de este proyecto de investigación. Las similitudes se relacionan principalmente con el desarrollo del contenido, en particular la Exposición de los puntos principales (M5); tanto en portugués como en francés el paso de un tema a otro no está marcado siendo difusos los límites entre un punto y otro. Las diferencias se manifiestan principalmente en la Conclusión, ya que en la mayoría de las conferencias en portugués se observa una recapitulación del tema, lo cual no se encuentra en francés; en este idioma el conferencista propone una opinión o un consejo o una pregunta retórica a modo de conclusión.

Asimismo, en todas las conferencias analizadas se advierte la presencia de una fuerte marca cultural que las distingue de las conferencias del estudio en idioma francés. En idioma portugués, por ejemplo, el conferencista entabla una fluida relación de proximidad con el público. En cuanto a la presentación del orador en portugués es más extensa, puesto que el presentador lee un CV abreviado del conferencista.

Si bien nuestro corpus de conferencias en los idiomas francés y portugués no es muy extenso, el análisis nos ha arrojado datos importantes que hemos tenido en cuenta en la elaboración de propuestas didácticas diferenciales para ambos idiomas, las cuales tienen en cuenta las similitudes y las diferencias translingüísticas e interculturales.

Bibliografía

Bachman, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya
- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Marcuschi, L. A. (1999). *Linearização, cognição e referênciã: o desafio do hipertexto*. Comunicación presentada en el IV Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Analistas del Discurso. Santiago, Chile, 5 a 9 de abril de 1999
- Robles Garrote, P. (2013). *La conferencia como género monológico: análisis macroestructural en español e italiano*. Boletín de Filología, Tomo XLVIII Número 1. pp 127 - 146. Universidad de Roma La Sapienza, Italia
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognitions and Interaction*. Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI

Poesía y vida: Del texto literario a la reflexión personal en el Profesorado en Inglés

Maria Isabel Arriaga

isabelarriaga@carhuewifi.com.ar / isabelarriaga7@hotmail.com

Universidad Nacional de La Pampa

Santa Rosa, La Pampa, Argentina

Resumen

Problematizar los textos literarios y pensar críticamente cuestiones de lenguaje, identidad y poder son dos objetivos que planteamos a nuestros estudiantes de *Literatura de Habla Inglesa II* del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa. La puesta en práctica de estos fines implica ofrecerles una serie de experiencias que permitan integrar actividades derivadas de una lectura lingüística de los textos con otras tendientes a una lectura crítica de los materiales de clase en un espacio abierto de debate y reflexión que lleve indefectiblemente al crecimiento personal.

Mi presentación, enmarcada en el proyecto de investigación *Literacidad Crítica y Literatura en la formación docente del profesorado en inglés* (2013-2016), muestra una propuesta didáctica de lectura crítica y reflexión personal, sobre la base de los poemas “The road not taken” (1920), de Robert Frost, y “The Facebook Sonnet” (2011), de Sherman Alexie, diseñada y puesta en práctica con nuestros estudiantes de inglés de nivel avanzado.

Los datos para esta ponencia fueron recolectados a partir de dos experiencias de clase, la reflexión personal sobre la metodología de trabajo empleada, las observaciones realizadas por un colega inves-

tigador, y varios documentos de clase, entre ellos la producción creativa de los estudiantes y la evaluación que éstos hicieron de cada experiencia. Aspiro a que los resultados de esta experiencia preliminar resulten útiles a quienes, como yo, transitan sus primeros pasos en la enseñanza de la literatura en el nivel superior.

Palabras claves: didáctica de las lenguas extranjeras, literatura en inglés, poesía, experiencia áulica, reflexión personal

Preguntarse cuáles son los propósitos de la educación del profesorado presupone que tal educación es necesaria y además valiosa, afirma David T. Hansen (2008)¹. Hablar de la formación del profesor de Inglés específicamente supone una serie de controversias aún no resueltas. Entre ellas se destacan: por un lado, los desplazamientos paradigmáticos en el área de la lectura y su didáctica (*reading*), focalizadas únicamente en lo lingüístico; por el otro, los cambios fundamentales en la concepción de la literatura iniciados hacia finales del siglo XX, donde distintos fenómenos sociales y discursivos entran en juego en el análisis del texto literario (*literacy*). Sin embargo, ambos aspectos parecen confluir en un punto y un espacio común: el lector y la clase de literatura.

Es en esta intersección donde surgen las preguntas de investigación de nuestro proyecto, a saber: 1) hasta qué punto los estudiantes de nuestras carreras acceden a los recursos lingüísticos y culturales necesarios para abordar textos críticamente, 2) cuáles son los usos y

¹ Mi traducción. Hansen, David T. (2008), capítulo 2: "Values and purpose in teacher education", (pp.10)

la relevancia de la literacidad crítica aplicada a textos literarios, y 3) qué relación es factible de ser establecida entre el abordaje crítico de la literatura y la formación incipiente de la identidad docente. A las mismas intentamos dar respuesta ya sea a partir de un análisis crítico de textos literarios de distintos géneros o mediante la reflexión de experiencias personales a partir de ellos, en el curso de literatura del Profesorado en Inglés y la Licenciatura en Inglés con Orientación en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de La Pampa.

El propósito de este trabajo es mostrar una propuesta didáctica de lectura crítica y reflexión personal, sobre la base de los poemas “The Road not Taken” (1920), de Robert Frost, y “The Facebook Sonnet” (2011), de Sherman Alexie, puesta en práctica con nuestros estudiantes de nivel avanzado. El mismo se encuentra enmarcado en el el proyecto de investigación *Literacidad Crítica y Literatura en la formación docente del profesorado en inglés* (2013-2016), del Departamento de Lenguas Extranjeras de nuestra Universidad.

¿Qué entendemos por literacidad crítica ? Se trata de un enfoque, de una postura mental, actitud emocional o intelectual que tanto los lectores como los oyentes traen consigo al interactuar con un texto. Para Cassany (2005: 89) el concepto de literacidad crítica engloba “todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito”. El término hace referencia a todo lo relacionado con la ideología de los discursos. De ahí que leer críticamente o ser crítico al leer y escribir implica “ser capaz de gestionar la ideología de los escritos” (*Íbidem.*: 2005: 91), de estudiar cómo se lee y escribe la ideología, de detectar cuál es el punto de vista, la mirada o subjetivi-

dad inevitable que todo texto esconde, dado que ningún discurso es neutro. Todos los discursos se producen en un contexto determinado: están “situados” (Cassany, 2005: 91), por lo que presentan una mirada de la realidad que es siempre personal y parcial.

El concepto de literacidad crítica surge de los filósofos de la Escuela de Frankfurt, para ser posteriormente desarrollado por Paulo Freire y sus colaboradores en el campo de la pedagogía y de la educación de adultos. En ese contexto, enseñar a “leer la palabra” implicaba enseñar a “leer el mundo” comprometiendo, de esa manera, a los estudiantes en un ciclo de reflexión y acción. En sus propias palabras:

la literacidad crítica ve a los lectores como participantes activos en el proceso de lectura y los invita a moverse más allá de la aceptación pasiva del mensaje de los textos para preguntar, examinar o disputar las relaciones de poder que existen entre los lectores y los autores. Se focaliza en cuestiones de poder y promueve la reflexión, la transformación y la acción (Freire, 1970)¹.

Si bien la pedagogía de Freire tenía por objetivo inmediato la alfabetización y el empoderamiento de una población socialmente relegada, en un sentido más amplio postulaba la educación como práctica de la libertad.

Al mismo tiempo, el concepto de literacidad también sería retomado por los pensadores postestructuralistas, los Estudios Lingüísticos (Halliday), la Retórica Contrastiva, los Nuevos Estudios de Literacidad y los estudios de Análisis Crítico del Discurso (van Dijk, Fairclough, entre otros). Sin embargo, en los últimos años lo “crítico” se ha focalizado,

¹ Mi traducción.

principalmente, en cómo las personas usan los textos y discursos para construir y negociar cuestiones de identidad, poder y capital (Luke, 2004: 21), de modo tal que los enfoques críticos han incluido el análisis político de los textos dominantes y sus campos sociales, la producción textual relacionada con identidades políticas y el análisis de los meta-lenguajes para hablar de, criticar y reconstruir textos y discursos. En los años noventa, para la mayoría de los educadores del language y la literacidad, el término *crítico* hacía referencia a un orden más elevado de la comprensión lectora y a una sofisticada respuesta personal (*personal response*) a la literatura.

Estas transformaciones obedecen a cambios fundamentales en el paradigma de la lectura, que nos han llevado desde una concepción tradicional de la misma como proceso meramente lingüístico (*reading*), a una de literacidad (*literacy*), que incluye los fenómenos discursivos y sociales que la informan en el análisis textual. Luke (2004: 26)¹ argumenta que la literacidad puede ser pensada en dos sentidos. Por un lado, como una actividad intelectual analítica, deconstructiva y textual; por el otro, como una forma políticamente encarnada de enojo, alienación y otredad. En ambos casos lo que está en juego es una “Otredad epistemológica y la doble cara del mundo”. Ambas corrientes reclaman una pedagogía de inclusión y acceso a los recursos de la tecnología letrada que, de manera un tanto idealista, llevaría a una redistribución del poder en la sociedad. Sin dudas, el segundo sentido que Luke atribuye a la literacidad crítica avanza hacia una concientización de los estudiantes marginales cuya voz se encuentra silenciada por las prácticas dominantes de los sistemas educativos, y el consecuente cambio social que resultará de dicho empoderamiento (Peterson, 2009; Shor, 1999).

En nuestro contexto académico, no aspiramos a una acción política de esa magnitud, pero no podemos desconocer el hecho de que al finalizar sus estudios universitarios, los futuros profesores de inglés enfrentan dilemas de naturaleza más filosófica o social que lingüística. Por otra parte, si bien nuestros alumnos de nivel superior no se encuentran en una situación real de opresión social o silenciamiento forzado, no es extraño que en algunos momentos de su propia formación, en su inserción preliminar al mundo de la práctica docente o en sus propias vivencias personales se hayan sentido en parte marginados o sin posibilidad de expresarse fehacientemente. En cualquiera de los casos, la literatura se perfila como un terreno propicio para la reflexión y la crítica, y la literacidad crítica como un modo de abordaje textual que estimula nuevos modos de leer el mundo y de apropiarse del currículum. Por todo ello, nos parece válido preguntarnos si la práctica de la literacidad crítica es posible en este contexto de trabajo, en el último año del profesorado en Inglés.

Además, a fines del siglo pasado la literatura sufrió un proceso de expansión tal que hoy resulta prácticamente imposible clasificar la gran variedad de manifestaciones literarias surgidas desde entonces únicamente en los géneros tradicionales. Como consecuencia, cada vez más los programas y planes de estudio de las universidades ubican el estudio de la literatura dentro del diverso macro campo de los Estudios Culturales o de enfoques interculturales. La consecuente percepción de la literatura como fenómeno global brinda numerosas posibilidades para su estudio, principalmente a través de la teoría de la recepción, para cuyos teóricos la convergencia entre el texto y el lector es lo que otorga existencia a la obra literaria (Iser, 1972; Jauss, 1992). Al incorporar dicho lector los intersti-

cios del texto a su conciencia, y al hacerlo a su manera, se apropia también de la experiencia, lo cual contribuye a su proceso de crecimiento personal, a su relación con el otro y a la toma de conciencia de asuntos y perspectivas globales a los que no podemos escapar como individuos sociales y críticos de nuestro entorno.

Ser crítico demanda un distanciamiento por parte del individuo que le permita desarrollar su capacidad de “autoobservarse observando”. Ahora bien, ¿cómo se logra esa mirada del texto desde una perspectiva diferente? Gee (1996) argumenta sobre la necesidad de acceder a múltiples discursos como un pre-requisito para poder someter al escrutinio a cualquier discurso, para generar el contexto para lo crítico. En cambio Luke plantea como esencial para que lo crítico tenga lugar que haya algún grado de “disociación” con respecto a los propios discursos; es decir, que se produzca una desnaturalización y una incomodidad donde “lo familiar se convierta en extraño”. Otros, como Cervetti, Damico y Pardeles (2001), sostienen que la literacidad crítica implica “un punto de vista diferente del texto” porque pone en primer plano cuestiones controversiales que están presentes en los discursos de circulación social.

Así, un contexto de enseñanza-aprendizaje como el que intentamos plantear a nuestros alumnos avanzados del profesorado, que promueve el debate abierto y la reflexión de los textos analizados, posiciona tanto a estudiantes como a docentes en una condición mental que va más allá de lo meramente didáctico o del conocimiento formal-académico. Se pretende ayudar a desarrollar una conciencia crítica y un pensamiento independiente que constituyen la esencia de la educación global del ciudadano: “la literacidad crítica ... apunta a proveer a los estudiantes de herramientas conceptua-

les necesarias para criticar y comprometerse con la sociedad, junto con sus inequidades e injusticias” (Kretovics, 1985, en Shor, 1999).

Sin dudas, el logro de estos objetivos a mediano o tal vez largo plazo dependen, en gran medida, de un cambio en la concepción de los roles de docentes y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de la “zona de desarrollo próxima” impulsada por Vygotsky (1962), proceso en el cual un individuo menos desarrollado (estudiante) interactúa con otro más avanzado (docente) para lograr cosas que no lograría por sí mismo, “la enseñanza crítica no es un desarrollo en un solo sentido, no es ‘algo hecho para los estudiantes’ por su propio bien (Freire, 1989: 34 en Shor, 1999: 291).

Al plantear a los estudiantes pensar y actuar críticamente sobre varias temáticas presentes en los textos abordados, el profesor también se transforma en un educador crítico-democrático y se vuelve más informado de las necesidades, condiciones, hábitos lingüísticos y percepciones de los estudiantes (Shor, 1999: 291). Ésto le permite diseñar actividades en las cuales se integren dichas variables con su propio conocimiento y experiencias personales y docentes. Este proceso de aprendizaje mutuo lleva a una descentralización del rol docente, dado que el profesor crítico va generando un co-gobierno con los propios estudiantes, va negociando el curriculum.

Pero ¿por qué enseñar literatura a través del enfoque de la literacidad crítica? Green (2001) sostiene: “el individuo literato es alguien que sabe que hay más de una versión disponible”, dado que la literacidad crítica permite imaginar distintas perspectivas y posibilidades (Andreotti, V., Barker, L., & Newell-Jones, K., 2006: 1). Desafía los órdenes establecidos hegemónicamente al intentar mostrar caminos alternativos para el propio ser y para el desarrollo social. In-

dudablemente, en un mundo tan globalizado y diversificado como es el nuestro ya no basta con comprender lo que leemos. Es necesario leer críticamente los cruces discursivos que los textos contienen y en muchos casos “tomar conciencia de nuestra propia experiencia de sujetos construídos históricamente dentro de relaciones específicas de poder” (Anderson e Irvine, 1993:82).

Todas estas transformaciones recientes en las ciencias del lenguaje nos han permitido repensar y reorientar nuestro enfoque de la enseñanza de la literatura en el profesorado. Entendemos que, en esencia, una enseñanza de la literatura que intente promover una lectura crítica debe partir del análisis minucioso del lenguaje con que los textos han sido construídos. Ésto se debe a que es a través de las elecciones del lenguaje como se construyen los discursos y a que entender de qué manera funciona el lenguaje y cómo la literacidad es utilizada por los individuos y grupos con propósitos determinados dará a nuestros estudiantes mejores herramientas de lectura y análisis crítico. Para lograr estos objetivos partimos de una selección cuidadosa de los materiales de lectura a ser utilizados en el dictado de la asignatura, los organizamos en torno a ejes temáticos e intentamos diseñar e implementar actividades que se aproximen a los objetivos y estrategias que promueve la literacidad crítica.

Toda la variedad de actividades (*tasks*) que planteamos a nuestros estudiantes intenta proveer a los estudiantes de oportunidades para reflexionar sobre sus propios pensamientos y suposiciones inherentes, alentar a todos los estudiantes a participar de los debates sin miedo a expresarse y evitando así el dominio de unos pocos, animar a los estudiantes a conectar los textos leídos con sus conocimientos y experiencias previas - tanto individuales como colectivas-

y ayudarlos a entender que sus propios valores y creencias influyen en su entendimiento, fomentar el respeto por las opiniones diferentes, la tolerancia y el uso responsable del tiempo en las discusiones para favorecer la participación de todos.

En todos los casos, buscamos elegir obras literarias que por su naturaleza provocativa lleven a la auto-reflexión y el propio crecimiento personal, humano y social, a partir de la lectura reflexiva y la discusión de valores, temas, experiencias universales y discursos (hegemónicos/contrahegemónicos) presenten en las obras literarias seleccionadas. Asimismo, el hecho de que el nombre que la asignatura a partir del plan de estudios 2009 (Literatura de Habla Inglesa II) sea más inclusivo, nos permitimos incluir textos de autores de diversa nacionalidad (ingleses, americanos, irlandeses, indúes, afro-americanos, africanos, caribeños, canadienses, etc), tanto publicados lo largo del siglo XX, algunos de comienzos de este siglo y muy pocos de fines del siglo XIX.

La propuesta didáctica que aquí presentamos es una simple aproximación a los fundamentos que constituyen la literacidad crítica. Se trata de una propuesta de lectura crítica y reflexión personal puesta en práctica este año con nuestros diez estudiantes de Literatura de Habla Inglesa II, asignatura correspondiente al cuarto y último año del profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa, basada en el análisis de dos poemas contemporáneos: “The Road not Taken” (1920), de Robert Frost, y “The Facebook Sonnet” (2011), de Sherman Alexie. En ambos casos los textos seleccionados apuntaban a favorecer la reflexión de los futuros profesores sobre experiencias propias relacionadas con las temáticas de los poemas y, afortunadamente, no habían sido leído por los estudian-

tes con anterioridad a la clase, o cual nos permitió observar el impacto personal que en ellos generaron. Los datos para esta ponencia fueron recolectados a partir de dos experiencias de clase, la reflexión personal sobre la metodología de trabajo empleada, las observaciones realizadas por un colega investigador, y algunos documentos de clase, entre ellos la producción creativa de los estudiantes y la evaluación que éstos hicieron de cada experiencia.

Para el análisis del poema de Robert Frost, “The Road not Taken”, partimos de la presentación y comentarios de un video (<http://www.youtube.com/watch?v=spXtePd4Whk>) que muestra a una joven caminando por un sendero en un bosque, hasta que se encuentra con un camino bifurcado y debe enfrentar el dilema de decidir cuál de ellos tomar. Seguidamente, propusimos a los estudiantes seguir la lectura del texto, al tiempo que escuchaban una grabación leída por el propio Frost. Algunos de ellos inmediatamente interpretaron “las elecciones” a las que todos debemos enfrentarnos en distintos momentos de nuestras vidas (*choices*) como el tema del poema y del video inicial. Superado este primer contacto de los estudiantes con el texto, se procedió al análisis de la estructura del poema, el contexto de la obra, recursos lingüísticos (voz poética, tipo de poesía, tono, patrón de rima), como así también al reconocimiento de recursos literarios (imágenes sensoriales y anímicas, metáforas y personificaciones).

Posteriormente se procedió a analizar con el grupo cada estrofa por separado, focalizando

las preguntas que guiaron el análisis en los sentimientos expresados por el hablante (*speaker*) en distintos momentos del poema, en sus motivaciones para decidir la toma de un camino y la no elección del otro,

con qué expresiones el hablante describe ambos senderos o denota no estar seguro de su decisión. También nos centramos en el análisis de ciertas palabras o expresiones que resultan clave en las últimas estrofas y en las posibles implicancias de los cambios de tiempos verbales de las primeras tres estrofas con respecto a la última. La mayor dificultad que presentaron los alumnos con estas primeras actividades propuestas fue la identificación de la trama del poema, aunque después de la lectura y análisis del poema lograron reconocer al poema como una gran metáfora de esa experiencia.

Una vez concluido el análisis formal y lingüístico del poema de Frost guiamos a nuestros estudiantes hacia un análisis más generalizado, al plantearles considerar los siguientes interrogantes: a) por qué creían que el autor había elegido al otoño como contexto del poema y que explicaran si el haber elegido otra estación hubiera tenido el mismo efecto en el poema; b) por qué pensaban que el autor dice que en algún tiempo estaría hablando acerca de su decisión con “un suspiro”; y c) qué palabras/frases de la última estrofa les indicaban que ahora el poeta estaba haciendo referencia a algo más que a senderos reales en un bosque real. Todas estas instancias de análisis fueron realizadas con toda la clase, pero a continuación les pedimos que formaran tres grupos y analizaran una serie de cuestiones para compartirlas con toda la clase algunos minutos más tarde. En esta ocasión, las consignas apuntaron a un análisis un poco más minucioso de recursos literarios, al lenguaje del poema y a detectar alguna instancia de ironía o de ambigüedad. Apuntando también al desarrollo de la macrohabilidad de la expresión escrita, solicitamos a nuestros estudiantes dos consignas en esta penúltima instancia de nuestra experiencia: 1. que pensarán en otra imagen literaria que el autor podría haber utilizado en lugar de “*two roads diver-*

ged” para describir los senderos; 2. que analizaran si en el último verso hay algún indicio de que el final del poema deba leerse como positivo o negativo, justificando su respuesta. Debían luego agregar dos versos más al poema donde esa perspectiva del poeta quedara clara.

La primera de estas consignas arrojó gran variedad de respuestas creativas (dos estrellas, dos ríos con un puente, dos ramas saliendo de un mismo tronco, dos puertas y dos laberintos, entre otras). La segunda sólo fue realizada por una estudiante. El resto hubiera necesitado algunos minutos más para completarla, lo cual no era posible. Finalmente, la consigna de cierre consistió en entregarles una copia con una señal de tránsito que indicaba un camino de dos senderos que representaba alguna circunstancia de su vida en la que se hubieran visto obligados a tomar una decisión entre dos alternativas posibles. Luego de algunos minutos fueron invitados a compartir esa experiencia si así lo deseaban. La mayoría lo hizo de muy buen agrado; sólo una alumna se negó a compartirla. En esta última instancia se produjo una verdadera reflexión personal a partir del texto literario analizado, donde los estudiantes manifestaron las decisiones y dilemas que habían tenido que enfrentar al elegir una carrera, al preguntarse después de un tiempo si deseaban realmente continuarla y, en algunos casos, al replantearse si querían dedicarse a esa carrera una vez recibidos.

En nuestra segunda experiencia, basada en el análisis del poema “The Facebook Sonnet”, de Sherman Alexie, propusimos a nuestros estudiantes “jugar con el lenguaje”. Se les dio la primera palabra del título (*The*) del poema y la última palabra de cada verso. Se les solicitó que en pequeños grupos, y sólo para divertirse con el lenguaje, completaran la primera parte de cada verso. Por una cuestión de

tiempo, casi ningún grupo logró completar el poema en su totalidad, quedándoles algunas líneas incompletas. No obstante, se prosiguió a pedirles que describieran la estructura del poema. Todos los alumnos identificaron al poema como un soneto y definieron esta clase de composición poética con total acierto. Seguidamente, el docente a cargo de la materia les proyectó el poema que habían logrado crear los tres únicos estudiantes que cursaron la asignatura en 2013, titulado “The lonely boy sonnet”. Los estudiantes leyeron en silencio el poema, destacaron la creatividad de aquellos estudiantes y hasta detectaron un caso de intertextualidad en las últimas dos líneas, ya que la frase “*I must confess my loneliness*” pertenece a una canción de la cantante Britney Spears.

Posteriormente, los estudiantes recibieron una copia del poema original de Sherman Alexie que no contenía el título completo (sólo la primera palabra: el artículo indefinido *The*). Junto al profesor leyeron el poema y el docente les preguntó qué ideas querían compartir acerca del poema y qué palabras del poema les indicaban éso. Surgieron ideas interesantes como que se trata de un poema contemporáneo, que refiere a las etapas de la vida, que incluye sentimientos y que el vocabulario religioso elegido por el poeta denota cosas que han sido perdidas en el siglo XX. Luego el docente preguntó cuál era para “el altar de la soledad” (*the altar of loneliness*) hoy y solicitó a los estudiantes que completaran el título (3 palabras: “The sonnet”). Primero, varios sugirieron completarlo con la palabra “internet”, pero al pedirseles un nuevo intento dos alumnos adivinaron el nombre real del poema.

Seguidamente, el docente brindó algunos datos de la fuente donde apareció publicado, sobre el mismo autor y al terminar, los alumnos

prosiguieron conversando acerca de Facebook en general en lugar del poema. Al preguntárseles si les había gustado, la mayoría respondió que sí, les resultaba novedoso y muy actual. Se los invitó a expresar ideas que les sugería el poema acerca de esta red social y se los interrogó acerca de a quién estaba destinado (gente joven, adultos, niños?). El debate que así se fue generando fue incluyendo a varios alumnos (casi todos), probablemente por la contemporaneidad del poema y su temática, sobre las cuales se sentían probablemente más seguros para expresarse. Acordaron que se dirigía a gente mayor que ellos y rastrearon en el texto frases para fundamentarlo. Ante la pregunta de si este poema creaba un impacto en ellos como lectores la mayoría respondió afirmativamente. Acerca de cuestiones más formales, los estudiantes coincidieron en que el tono era irónico y que invitaba a sumarse a la acción planteada al comenzar con la frase “*welcome to ...*”. En ese momento se analizó hasta qué verso se trataba de una invitación positiva y hasta cuáles negativa.

Cabe mencionar que todas estas cuestiones fueron reflexionadas a la luz de un exhaustivo análisis del lenguaje del poema y de cada estrofa por separado, al igual que con el poema de Frost. Finalmente, en la tercera estrofa se analizaron las palabras “fama” y “vergüenza” con la idea de lo público y lo privado combinándose en muchos posteos de Facebook. Nuevamente se analizaron alusiones religiosas en la última estrofa y se concluyó que la expresión “*Let church.com become our church*” era una forma de crítica a la sociedad contemporánea que todo lo vuelve público. Al ser interrogados acerca de si se animarían a presentar o trabajar este poema con sus propios estudiantes, muchos no respondieron. La variedad en la forma de trabajo que utilizamos con ambos poemas surge de la observa-

ción de que los períodos de atención de los estudiantes de hoy son más breves, y que muchos manifiestan cierta timidez en los debates orales, pero logran participar cuando discuten las consignas y textos en pequeños grupos, verdaderas instancias de trabajo común, tratándose de un grupo tan reducido numéricamente.

Como conclusiones parciales de nuestras experiencias de lectura crítica y reflexión personal podemos decir que estamos convencidos de que esta nueva forma de abordar la enseñanza de la literatura puede ser un excelente recurso no sólo para la formación académica sino también humana de nuestros futuros graduados, al fomentar la creación de un espacio abierto de debate y expresión informada en el que los estudiantes se empiecen a sentir más cómodos para el diálogo y la discusión de textos literarios.

Además, asistimos a un momento histórico en que la persona se encuentra en el centro de la formación docente, heredada de la tradición Deweyana (1938/1963, 1916/1997), y tratándose de un momento particular de sus carreras universitarias en la cual nuestros estudiantes van desarrollando sus identidades y empiezan a insertarse en el mundo de la profesión docente, los futuros docentes ya habrán adquirido, según Goodlad (1991: 29) “una comprensión cabal del rol de la educación en una sociedad democrática, un entendimiento del conocimiento y las formas de aprehenderlo que sirvan para interpretar la experiencia humana, y las competencias y habilidades para educar a los más jóvenes”. De esta manera, según las variables establecidas para nuestro proyecto de investigación, la formación del profesor de inglés no debería ser ajena a los fines sociales de la formación docente, ya que es en su persona donde se articulan su interés inicial por dominar una lengua extranjera y el inte-

rés público de que ésta sea aprehendida como herramienta crítica por gran parte de la ciudadanía de un país.

Por otra parte, como docentes la aplicación de esta metodología de trabajo nos permite deconstruir la aparente estabilidad de nuestras prácticas docentes y aventurarnos a nuevas posibilidades que nos permitan crecer al igual que a los estudiantes, ya que es notable cómo las sucesivas experiencias los van dotando de mayor seguridad en sus habilidades comunicativas y expresivas, y en la incorporación de otras perspectivas en sus análisis literarios.

La literacidad crítica implica la problematización como metodología y no una metodología de resolución de problemas, donde lo personal, lo cultural y lo social se incorpora a la clase de literatura produciendo un impacto diferente en nuestros estudiantes, que, indudablemente, tendrá sus efectos también en otras áreas del currículum que guía su formación académica. Aspiro a que los resultados de esta experiencia preliminar de reflexión personal y lectura crítica resulten útiles a quienes, como yo, transitan sus primeros pasos en la enseñanza de la literatura en el nivel superior y animen a intentar nuevos enfoques de enseñanza.

Bibliografía

- Andreotti, V., Barker, L., & Newell-Jones, K. (2006). *Critical literacy in global literacy education* [Professional education resource pack] Nottingham, UK: Centre for the Study of Social and Global Justice, University of Nottingham, disponible en www.osdemethodology.org.uk
- Carr, D., & Skinner, D. (2008). The cultural roots of professional wisdom: Towards a broader view of teacher expertise. *Educational Philosophy and Theory*, 41 (2), 141-154. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00454.x

- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología. *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* [Presentación PowerPoint] Logroño, España: SEDELL/Universidad de la Rioja, disponible en http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/bo5/Sedllo5.pdf
- Hansen, D. T. (2008). Values and purpose in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, K. Demers (eds), *Handbook of research in teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.) (pp. 10-26). New York: Routledge.
- Iser, W. (1972, invierno). The reading process: A phenomenological approach. *New Literary History*, 3(2), *On Interpretation: I*, 279-299.
- Luke, A. (2004). Two stakes on the critical. En B. Norton, & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 21-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.

Growing critical: Hacia la lectura crítica a partir de la literatura en el Profesorado en Inglés

Enrique Alejandro Basabe
Miriam Patricia Germani
quiquebasabe@yahoo.com.ar
miriamgermani@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Santa Rosa, Argentina

Resumen

Dado el problemático cruce interpersonal e intercultural de la profesión, formar docentes reflexivos y críticos debiera ser uno de los objetivos primordiales de los profesorados en lenguas extranjeras. La lectura crítica resulta esencial en esa formación y la literatura, un campo ideal para su desarrollo por su naturaleza representacional y su capacidad para llevar a pensar situaciones reales a partir de mundos ficcionales. En el presente trabajo ofrecemos una relectura de un segmento de los datos recolectados y analizados como parte de un estudio piloto llevado a cabo en las clases de *Literatura de Habla Inglesa II* del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). El estudio consistió en el diseño y la puesta en práctica de una serie de actividades en base a los parámetros de la literacidad crítica. La recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones, entrevistas, grupos focales y documentos de clase y el análisis, a través de la codificación cualitativa. Este último proceso originó resultados en tres grandes áreas: la formación de

identidades, los roles y relaciones interpersonales, y la generación de actitudes críticas. Evaluamos en nuestra presentación las instancias en las que intentamos promover lecturas críticas de textos literarios y las respuestas que obtuvimos de nuestros estudiantes, a la luz de sus conocimientos previos y de su compromiso con nuestra propuesta de trabajo. Concluimos que, si bien nuestros estudiantes cuentan con conocimientos lingüísticos y culturales sobrios para abordar textos literarios, se acercan a la tarea con planteos teóricos válidos y con inquietudes personales que progresivamente desean explorar y compartir. Esperamos que nuestras conclusiones sean un aporte al estudio y la reflexión sobre las posibilidades de la literacidad crítica como modo de abordaje textual que estimule nuevos modos de apropiarse del curriculum y de leer el mundo.

Palabras clave: formación docente / inglés como lengua extranjera / literatura inglesa / literacidad crítica / investigación cualitativa

Introducción

Dado el problemático cruce interpersonal e intercultural de la profesión, formar docentes reflexivos y críticos debiera ser uno de los objetivos primordiales de los profesorados en lenguas extranjeras. La lectura crítica resulta esencial en esa formación y la literatura, un campo ideal para su desarrollo por su naturaleza representacional y su capacidad para llevar a pensar situaciones reales a partir de mundos ficcionales.

Según McRae (1991), los textos escritos son factibles de ser clasificados en referenciales y representacionales. Los primeros abarcan aquéllos en los cuales la intención básica es informar y, por lo

tanto, “reflejar la realidad tal cual es;” los segundos comprenden aquéllos, también denominados imaginativos, en los cuales se plantea un abordaje ficcional de la realidad. La lectura de materiales representacionales va más allá de la mera extracción de información y por lo tanto más allá de los requerimientos típicos de la “lectura comprensiva,” mientras que los materiales imaginativos pueden tener varias funciones que pueden generar otro tipo de respuestas (la evocación, el entretenimiento, la resistencia), de las cuales muchas pertenecen a la esfera de lo afectivo. Si bien en los ‘90 las ideas de McRae (1991) tuvieron un relativo impacto en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya Freire (1983) postulaba que los procesos de lectura no se circunscriben a la mera decodificación del texto escrito sino que “existe una lectura del mundo que anticipa y a la vez se extiende más allá de la palabra” (p. 5). Asimismo, ya en los ‘80 Freire (Freire & Laundez, 2013) abogaba por una “pedagogía de hacer preguntas” (p. 69-80) que rescatara la pregunta como eje central de la enseñanza y que transformara a ésta en “relación dinámica, fuerte, viva entre palabra-acción-reflexión” (p. 73).

Aprender y enseñar se transforman así procesos de indagación mediante los cuales nos preguntamos sobre nuestros supuestos y su construcción, y sobre las implicancias de nuestras formas de ser y ver. También cuestionamos las visiones del mundo de los demás, ya que todos los puntos de vista son parciales e incompletos. Sólo de esta manera podemos abrirnos a la diferencia y educarnos en otros modos posibles de ser, ver y relacionarnos. En ese sentido, si bien la enseñanza de inglés como lengua extranjera fue dominada por décadas por los modelos cognitivos, se puede apreciar en los últimos años “una reorientación radical en favor de nuevos paradig-

mas, entre ellos, los que entienden la motivación y la adquisición en términos de participación social y construcción de identidad” (Canagarajah, 2006, p. 9)⁵³. En ese desplazamiento asistimos al surgimiento de una corriente de pedagogía crítica en el campo de la lingüística aplicada (Pennycook, 1994, 2001) que plantea una apropiación del currículo por ambos, docentes y estudiantes, y el empoderamiento de los actores del campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a quienes ya vislumbraba Brown (1991) como “pensadores críticos, munidos de estrategias para resolver problemas, y dispuestos a desafiar aquéllas fuerzas en la sociedad que intentarán mantenerlos pasivos” (p. 248).

En este marco, proponemos la literacidad crítica, pensada como actitud emocional e intelectual que los lectores ponen en uso en la interacción con un texto (Cassany, 2005), como estrategia posible para la formación docente del profesor de inglés. En un contexto ideal, los lectores se transformarían en participantes activos del proceso de lectura e irían más allá de la mera recepción pasiva del mensaje para interrogar las relaciones de poder entre autor, texto y lector. En un contexto real, el uso de una serie de tácticas de literacidad crítica ubica a los estudiantes y docentes en un marco cuestionador de las categorías de análisis clásicas y de las formas de aprendizaje tradicionales para generar un conciencia crítica que busque la equidad y la justicia social y promueva la reflexión, la transformación y la acción. La lectura crítica, sostenemos, debe ser el puntapié inicial de la literacidad crítica. En esa dirección, Wallace (2005) piensa la clase organizada como una comunidad de

⁵³ Las traducciones del inglés al español nos pertenecen.

aprendizaje con un objetivo común: la evaluación crítica de un texto. Avizoramos también una “explicitación de la pedagogía,” (Wallace, 2005, p. 214), que se articula apropiadamente con la claridad en la descripción lingüística que la autora recomienda

En su capacidad de generar respuestas sensibles, la literatura, concebida como material ficcional pero representación intensa de la experiencia humana, puede convertirse en uno de los disparadores de este tipo de lectura, punto en el que coincidimos con Carr y Skinner (2009) cuando declaran que “quienes aspiran a una concepción más amplia de la educación deberían leer tanto (sino mejor) a Jane Austen o Henry James como a Piaget, Maslow, o Vigotsky” (p. 151). La formación docente se ubica así en el díptico conceptual del cultivo de la persona y el interés público (Hansen, 2008), y, sólo a través de una lectura del mundo que se intuye crítica, podremos los formadores docentes reconstruir los modos de percibir nuestros valores y compromisos para vivir un proceso educativo “tentativo, desafiante, imaginativo, vital, y revolucionario, y mantener su continua capacidad de auto-renovación” (Schubert, 2007, p. 399).

Contexto

En el presente trabajo ofrecemos una relectura de un segmento de los datos recolectados y analizados como parte de un estudio piloto llevado a cabo en las clases de *Literatura de Habla Inglesa II* del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa (UNL-Pam) durante el segundo cuatrimestre de 2013. El curso, perteneciente al cuarto y último año de la carrera, contó con una población un tanto atípica, ya que la clase estuvo constituida por únicamente 3 estudiantes. Nuestro objetivo fue diseñar y poner en práctica una

serie de lecturas críticas tendientes a recabar datos iniciales sobre los posibles alcances de esta práctica en las clases de literatura.

Para el diseño del programa partimos de los enfoques habituales usados en la enseñanza de la literatura e incorporamos el estudio lingüístico del texto literario (Birch, 1989; Durant & Fabb, 1990; Toolan, 1998) y una aproximación más crítica hacia la lectura (Shor, 1999; Wallace, 2001, 2005). Seleccionamos textos literarios contemporáneos de distintos géneros y contextos de producción, apuntando a la diversidad de situaciones y experiencias, y los organizamos en torno a áreas temáticas basadas en el ser y su lugar, las relaciones humanas y la multiplicidad interpersonal e intercultural, punto que fue valorado positivamente en las encuestas y entrevistas con los estudiantes.

Las distintas actividades propuestas en este curso tenían como objetivo un desplazamiento de una posición de lectura crítica hacia una actitud de literacidad crítica. Con esta perspectiva la clase debía convertirse en una “comunidad crítica” (Wallace, 2005) en la cual debíamos crear un “espacio abierto para el debate y la indagación” (Andreotti, Barker, & Newell-Jones, 2006). Así, la actividad propuesta para la lectura del poema “The road not taken” de Robert Frost (1920), llevó a una fructífera discusión en la que los estudiantes reflexionaron sobre sus elecciones y dilemas relacionados con su carrera y su próxima graduación. En otro momento sus propias inquietudes nos llevaron a pensar una actividad de escritura en la que los estudiantes juzgaran las acciones de los personajes centrales de las obras *The loneliness of the long-distance runner* de Allan Sillitoe (1959) y *Of mice and men* de John Steinbeck (1937). Como una forma de evaluación les propusimos que eligieran y representaran la mejor escena de las obras de teatro estudiadas y que crearan un diálogo intertextual entre personajes de dis-

tintas obras. En otra ocasión los invitamos a revisar sus hipótesis de lectura de *Wide Sargasso Sea* de Jean Rhys (1966) en relación a las interpretaciones críticas habituales.

Nuestra propuesta, sin embargo, se encontró con ciertas limitaciones. En primer lugar, y dadas las características de nuestro proyecto, la búsqueda de una postura de literacidad crítica se vio restringida a nuestro curso de literatura. Por otro lado, nuestro trabajo se desarrolló con una población que, intuimos, no necesariamente enfrenta situaciones de conflicto en relación a las categorías de raza, clase o género. Finalmente, surgió el interrogante de cómo llevar a la práctica la dimensión política de la literacidad crítica, aspecto al que no llegamos a abordar desde la asignatura.

Método

El estudio consistió en el diseño y la puesta en práctica de una serie de actividades en base a los parámetros de la literacidad crítica discutidos anteriormente. Si bien esta etapa contó con elementos de la investigación acción (Kemmis & McTaggart, 1988) en los momentos de puesta en práctica de las experiencias sugeridas, utilizamos diversos instrumentos de recolección de datos tales como la observación etnográfica, la entrevista y el grupo focal, apelando a los trabajos seminales en el área de la metodología de investigación cualitativa de Bogdan y Biklen (2003), Denzin (1989), y Denzin y Lincoln (2003). Recurrimos también al análisis de una serie de documentos (el programa de clases, el diario del profesor, encuestas de la cátedra e institucionales, etc.). Los datos fueron codificados siguiendo a Gibbs (2008), a los efectos de lograr una mayor triangulación y de asegurar validez y confiabilidad.

Para esta presentación particular nos formulamos los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo y hasta qué punto fomentamos lecturas críticas?
2. ¿Que tipos de respuestas consideramos que generamos?

Resultados

El proceso de codificación de datos originó resultados en tres grandes áreas: la formación de identidades, los roles y relaciones interpersonales y la generación de actitudes críticas. Evaluamos en esta presentación las instancias en las que intentamos promover lecturas críticas de textos literarios y las respuestas que obtuvimos de nuestros estudiantes, a la luz de sus conocimientos previos y de su compromiso con nuestra propuesta de trabajo. Agrupamos los datos bajo el rótulo *actitudes críticas* en torno a tres cuestiones salientes en los procesos de lectura y la formación de una consciencia crítica, a saber:

1. Conocimiento lingüístico, discursivo y cultural de los estudiantes
2. Lecturas críticas promovidas por los docentes
3. Respuestas de los estudiantes

Conocimiento lingüístico-discursivo y cultural de los estudiantes.

Enfrentados a los textos literarios, los estudiantes analizaron los eventos narrados y las oposiciones estructurales básicas, además de identificar parcialmente rasgos lingüístico-literarios. No obstante, surgieron con frecuencia inconvenientes relacionados a sus conocimientos lingüísticos, discursivos y culturales. Por ejemplo, según nuestras observaciones, al compartir sus análisis, mostraron una notoria tendencia a

la descripción o la exposición, arribando sólo en parte a instancias de interpretación crítica cabalmente sostenidas por referencias al texto literario. Cuando se les planteó como actividad la guía de la lectura de un cuento corto a sus compañeros, mostraron una tendencia a la conferencia desde un rol docente central más que a alentar la discusión de ideas en pos de una interpretación grupal. Asimismo, durante un grupo focal, expresaron sus dificultades ante la complejidad del lenguaje literario. Por ejemplo, la novela *Heart of Darkness* de Joseph Conrad (1899) les pareció “re-complicada” y sugirieron trabajarla por partes para facilitar una mayor comprensión. También deslizaron comentarios casi permanentes al respecto de la dificultad para leer poesía y sólo en algunas instancias que incluyeron actividades de tipo más lúdico se logró una respuesta más comprometida con el género. Las ideas previas de nuestros estudiantes respecto de la lengua, el discurso y la cultura en general parecieran presentárseles como áreas problemáticas, aún al haber completado la mayoría de los cursos de la carrera.

A pesar de sugerir en la encuesta institucional que “se podría agregar mayor información sobre las distintas corrientes de abordaje de la literatura,” los estudiantes tenían un notorio acceso a categorías de análisis que podríamos llamar “especializadas” o “técnicas,” mayormente provenientes de las áreas de los Estudios Culturales, el Análisis del Discurso o la Formación Docente. Mostraron, por ejemplo, una clara tendencia a iniciar los análisis de las obras literarias apelando a rótulos tales como “identidad,” “género,” o “clase,” en vez de la recurrencia tradicional de los Estudios Literarios a abordar temas o motivos. Durante una entrevista, uno de los estudiantes clasificó a muchas de las actividades no sólo de la asignatura sino de la carrera como “feministas” y mostraron en varias opor-

tunidades una mayor afinidad con textos poéticos o narrativos que abordaban temáticas de raza y etnia, ampliamente estudiados en otros cursos de la carrera. Los documentos relevados, no obstante, nos muestran que la invocación de las categorías en cuestión no siempre significó análisis más exhaustivos en torno a las cuestiones sugeridas y en algún caso, como el del trabajo final de una de las estudiantes, llegó a tornarse en un significativo inconveniente, ya que tuvo que realizar denodados esfuerzos por concretar una lectura crítica personal de un texto, paralela al constante reclamo a sus docentes por “teoría.”

Lecturas críticas promovidas por los docentes. Como profesores con la voluntad de fomentar una postura crítica con respecto a la lectura, continuamente focalizamos nuestros esfuerzos en diseñar propuestas cuestionadoras de abordaje de los textos literarios e impulsar aproximaciones más personales a la literatura, acción que uno de los estudiantes reconoce en la encuesta institucional del espacio curricular, al declarar que “los profesores siempre motivaron la participación y dieron lugar a distintas opiniones e interpretaciones.”

Quizá debido a nuestra formación en la centralidad del rol docente o la exposición habitual de los estudiantes a la enseñanza de la literatura en un marco histórico-cultural, nuestros intentos iniciales por generar lecturas críticas presentaron ciertas dificultades. Al principio del curso, por ejemplo, cuando se pedía a los estudiantes emitir juicios de valor sobre algunos de los personajes, normalmente se identificaban con aquéllos que se encontraban en una zona de experiencias que juzgaban “confortable” y consideraban inapropiado apoyar elecciones de vida que no se ajustaban a sus vi-

siones de la sociedad. A la vez, y en especial la estudiante que optó por una actitud de desvinculación crítica, señaló en una entrevista que las clases estaban siendo “muy guiadas, demasiado,” y cuestionó la necesidad de “siempre tener que llegar a un mensaje.”

Sin embargo, al finalizar el curso, los estudiantes valoraron positivamente la selección de textos y las actividades que les permitieron vincularse en forma más personal con la literatura. Coincidieron en que la elección del cuento corto “*Learning to swim*” de Graham Swift (1982) fue muy acertada dado que narra una experiencia muy cercana a sus vivencias personales en la relación entre padres e hijos, característica que también apreciaron en las obras de teatro por considerar que “te acercan más así a un nivel personal.” Entre las actividades, resaltaron la implementación de diarios de lectura y describieron la práctica en términos de que “ayuda a identificar como lector qué son las cosas que vas pensando, que vas sintiendo” y que “exige que vos te detengas en los detalles y que no leas porque sí.” Concluyeron que la actividad había resultado “exigente” y “más personal,” ya que generó respuestas más comprometidas y, consecuentemente, interpretaciones más ricas y profundas. En conclusión, los estudiantes reconocieron que, si se les permitía hacer sus propias elecciones y respaldarlas críticamente, se sentían fortalecidos y capaces de disfrutar la literatura a un nivel más personal.

Respuestas de los estudiantes. Percibimos en nuestros estudiantes una relativa ingenuidad ante la naturaleza representacional de la literatura y una tendencia a eludir su lectura desde una perspectiva lingüístico-discursiva. La mayoría de sus respuestas iniciales giraron en torno al argumento de las obras, el contexto histórico en el que fueron producidas o la catalogación en base a ca-

tegorías teóricas amplias e imprecisas. Una de los estudiantes expresó que esta dificultad se debía a su “falta de herramientas” y a que se sentía formada para leer literatura “como si fuera teoría.” Intuimos que hacía referencia a la persistencia de un modelo histórico-cultural en la enseñanza de la literatura, que, estimamos, debería ser articulado con modelos de lectura que rescaten la base lingüístico-discursiva de los textos y su potencial representacional para generar no sólo respuestas personales sino también críticas a la realidad que nos circunda.

Para promover un compromiso más crítico y personal con la literatura, tratamos de enmarcar las actividades en función de los intereses de los estudiantes, intentando generar lecturas diversas y alternativas y alentarlos a crear sus propias preguntas y a proponer sus propios dilemas. Esto motivó dudas constantes y respuestas que podríamos describir como *ambiguas*. En una entrevista, por ejemplo, una estudiante expresó, “no entiendo cómo buscar otras formas” y “nos ayudan ustedes a buscar otras formas pero es re-difícil entender el *reading* que quieren lograr.” Sin embargo, en general las respuestas a lo largo del curso fueron favorables, al menos dos de los tres estudiantes en cuestión lograron involucrarse críticamente con las propuestas de actividades de escritura creativa y al integrar la literatura con otras formas de expresión y fuentes de información, entre otros. Al respecto, una estudiante destacó durante una entrevista que las actividades “me hacen reflexionar mucho a nivel personal” y rescató la tarea de “leer sin tener información primero,” mientras que en otro momento sostuvo que “leer en una clase de literatura no es lo mismo que leer para uno mismo,” posturas

éstas que demuestran claramente la ambigüedad en las respuestas obtenidas.

No obstante, creemos haber detectado tres tipos de respuestas básicas. De nuestro análisis de documentos y observaciones de clases, podemos aseverar que, a medida que avanzó el curso, una de las estudiantes transitó hacia un posicionamiento de *vinculación crítica*, ya que intentó lecturas más personales y comprometidas y consideró posibilidades más desafiantes que expresaban un reto a sus modos de leer el mundo. En una entrevista, concluyó categóricamente que “la literatura tiene la capacidad de reflejar mis sentimientos, contar historias similares a la mía, o hacerme pensar en los otros y comprenderlos.” Por otro lado, un segundo estudiante se mantuvo en una postura que denominaríamos de *vinculación acrítica*. Mostró una relativa y creciente habilidad en la identificación de conflictos y en el análisis lingüístico del texto literario pero no se aventuró en la exposición de sus puntos de vista o de sus lecturas personales. Se posicionó en una zona de salvaguarda pedagógica, escasamente accesible para los demás integrantes de la clase. Como señaláramos anteriormente, una tercera estudiante se ubicó en una área de *desvinculación crítica*, desde la cual, si bien cumplió con todas las actividades propuestas, evitó continuamente desplegar puntos de vista personales o intentar análisis críticos independientes de sus posturas morales o creencias religiosas. Podríamos postular que, en torno a estos tres tipos, ya sugeridos por Andreotti, Barker y Newell-Jones (2006), es factible esperar respuestas a la voluntad docente de desplazarse hacia un modelo crítico de la enseñanza de la literatura en el profesorado en inglés.

Conclusiones

Hemos visto la necesidad de desplazar el estudio de la literatura de las categorías teóricas tradicionales hacia un análisis más personal que finalmente encamine a nuestros estudiantes hacia a una lectura de la palabra y del mundo que esperamos lleven a la crítica y el compromiso. En ese sentido, entendemos que realizamos esfuerzos constantes para promover aproximaciones personales y abordajes de lectura críticos. La generación de espacios abiertos para el diálogo sobre la literatura implica una actitud respetuosa para una escucha atenta y rigurosa y la búsqueda del origen de nuestros supuestos y puntos de vista. Según reportamos en este estudio, así fue también vista nuestra propuesta para el curso en cuestión por nuestros estudiantes, quienes coincidieron en nuestro grupo focal final con nuestra convicción de que la literatura se trata efectivamente de la vida misma.

Sin embargo, el desafío de exponer las lecturas propias del mundo siempre implica temor e incertidumbre tanto en docentes como en estudiantes. Es el estudiante, no obstante, el sujeto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto de conocimiento y creación y central debería tornarse su conciencia del lenguaje literario no sólo como medio para conocer el mundo sino también como fuente personal de goce estético y disparador social de experiencias capaces de llevar a la reflexión y a la acción. Nuestros estudiantes se acercan a la tarea de leer literatura con planteos teóricos válidos y con inquietudes personales que, en términos generales, desean explorar y compartir. Una de ellos nos confesó finalmente que nuestra intención de fomentar lecturas críticas “me ayudó muchísimo más a tener otra forma de

leer, me cambió la perspectiva, me ayudó mucho... y la disfrute más.” Por eso, sostenemos, que crecer críticamente y crear un sentido crítico deberían ser problemáticas que debemos explorar constantemente en la educación de los docentes de inglés.

Bibliografía

- Andreotti, V., Barker, L., & Newell-Jones, K. (2006). *Critical literacy in global literacy education* [Pack de recursos de educación profesional] Nottingham, RU: Centre for the Study of Social and Global Justice, University of Nottingham, disponible en www.osdemethodology.org.uk
- Birch, D. (1989). *Language, literature, and critical practice: Ways of analysing texts*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An Introduction to theory and methods* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Canagarajah, A. S. (2006). TESOL at forty: What are the issues? *TESOL Quarterly*, 40(1), 9-30.
- Carr, D., & Skinner, D. (2008). The cultural roots of professional wisdom: Towards a broader view of teacher expertise. *Educational Philosophy and Theory*, 41 (2), 141-154. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00454.x
- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología. *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* [Presentación PowerPoint] Logroño, España: SEDELL/Universidad de la Rioja, disponible en http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/b05/Sedllo5.pdf
- Conrad, J (1996), *Heart of darkness* (2da ed.). Boston & Nueva York: Bedford/St. Martin's. (Trabajo original publicado en 1899).
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3ra ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (Eds.). (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2da. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Durant, A., & Fabb, N. (1990). *Literary studies in action*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of Education*, 165(1), 5-11.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1985).
- Hansen, D. T. (2008). Values and purpose in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, K. Demers (eds), *Handbook of research in teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3ra ed.) (pp. 10-26). Nueva York: Routledge.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- McClatchy, J. D. (Ed.) (2003). *The Vintage book of contemporary American poetry* (2da ed.). Nueva York: Vintage.
- McRae, J. (1991). *Literature with a small "l"*. Londres & Basingstoke: MacMillan.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Londres: Longman.
- _____. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ, & Londres: Lawrence Earlbaum.
- Rhys, J. (1996). *Wide Sargasso Sea: A Norton Critical Edition*. Nueva York & Londres: Norton. (Trabajo original publicado en 1966).
- Schubert, W. S. (2007). Curriculum inquiry. En F. M. Connelly, M. F. He, JA. Phillion, & C. Schlein (Eds.), *SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 1(4). Lesley University [en línea], disponible en: <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>
- Sillitoe, A. (1993). *The loneliness of the long-distance runner*. Glasgow, RU: Flamingo (Trabajo original publicado en 1959).
- Steinbeck, J. (1965). *Of mice and men*. Londres: Penguin (Trabajo original publicado en 1937).

- Toolan, M. (1990). *Language in literature: An introduction to stylistics*. Londres: Hodder.
- Wallace, C. (2001). Critical literacy in the second language classroom: Power and Control. En B. Comber and A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 209-228). Mahwah, NJ, & Londres: Lawrence Erlbaum.
- _____. (2005). *Critical reading in language education*. Basingstoke, RU: Palgrave MacMillan.
- Swift, G (1982). *Learning to swim*. Nueva York: Vintage.

Propuestas didácticas para la comprensión y producción de textos en perspectiva plurilingüe en la escuela secundaria

Ana María Carullo, anacarullo@gmail.com

Silvana Marchiaro, silvana.marchiaro@gmail.com

Ana Cecilia Pérez, anyacecilya@gmail.com

Equipo InterRom - Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El equipo InterRom (Intercomprensión en Lenguas Romances) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba ha iniciado en 2012 un proyecto orientado a fortalecer el desarrollo de las habilidades lingüístico-discursivas en adolescentes escolarizados, en el marco de una propuesta didáctica que integra los aportes teóricos de la didáctica del plurilingüismo (Meissner, 2004) y del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004, 2007a).

Conscientes del rol fundamental que tiene la escuela de enfrentar al alumno con tareas de comprensión y producción de géneros textuales de extensión y complejidad crecientes, que le permitan incorporar conocimiento sobre el mundo en sus aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales que van más allá del conocimiento inmediato, y desarrollar una conciencia reflexiva y crítica de los géneros que mediatizan la actividad verbal situada, en esta comunicación nos proponemos describir la propuesta de enseñanza elaborada para estos fines.

En esta comunicación expondremos las decisiones tomadas para el diseño de una unidad didáctica cuyo eje central es el hombre y el ambiente y que involucra el desarrollo de estrategias facilitado-

ras de la intercomprensión de textos en francés, español, portugués e italiano relacionados a problemáticas ambientales, como así también las consideraciones metodológicas para el desarrollo de la escritura en lengua materna de textos con significación social.

Palabras clave: intercomprensión, didáctica, lectura y escritura-educación secundaria

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto actualmente en curso, *Enfoques Plurales en la Escuela Secundaria. Impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de las capacidades lingüístico-discursiva e intercultural en adolescentes escolarizados. Etapa II* (Secyt-UNC 2014-2015), del equipo InterRom⁵⁴ de la Facultad de Lenguas de la UNC.

Inscriptos en el ámbito de la didáctica del plurilingüismo, los diversos proyectos llevados adelante por el equipo desde hace más de una década, apuntan a la investigación y a la producción de materiales didácticos que posibiliten el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe y promuevan al mismo tiempo la competencia plurilingüe y pluricultural. Dichos proyectos permitieron posicionar la intercomprensión en lenguas romances en distintos espacios curriculares y extracurriculares en grado, posgrado y extensión en nuestra facultad y en otras unidades académicas.

⁵⁴ El equipo InterRom está integrado por docentes-investigadores de español, francés, italiano y portugués de las carreras de grado de la Facultad de Lenguas, UNC. Las investigaciones del equipo iniciaron en el año 2000 y han dado lugar a numerosas publicaciones y participaciones en eventos científicos.

A partir del año 2012, iniciamos una nueva etapa de investigación y experiencias didácticas orientadas al sistema educativo del nivel secundario, con el propósito de contribuir a la inserción de enfoques innovadores en la enseñanza de lenguas-culturas que permitan integrar los aprendizajes lingüísticos de las lenguas, extranjeras (francés, italiano y portugués) y materna (español).

Los aportes teóricos de la didáctica del plurilingüismo (Meissner, 2004), de los enfoques plurales (Candelier 2007)-en especial la intercomprensión en lenguas romances-y del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004, 2007) constituyen los ejes centrales desde los cuales abordamos el diseño de secuencias didácticas orientadas al desarrollo de las habilidades lingüístico-discursivas en adolescentes escolarizados.

Intercomprensión y reflexión metalingüística

Los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas propician una concepción global de la educación lingüística que favorece la integración de las distintas lenguas que se enseñan y aprenden en los ámbitos educativos, con el objetivo de desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural. Entre los cuatro enfoques que nos proporciona el Marco de Referencia de los Enfoques Plurales (MAREP, 2008), la intercomprensión en lenguas propone un trabajo en paralelo con lenguas pertenecientes a una misma familia y privilegia la reflexión metalingüística sobre los sistemas de esas lenguas, en perspectiva contrastiva. La comparación interlingüística entre lenguas emparentadas y el desarrollo de estrategias metalingüísticas y metacognitivas son pues centrales en el aprendizaje intercomprensivo y apuntan, fundamentalmente, a despertar conciencia lingüís-

tica y a promover una actitud de autonomía en el aprendizaje. Esto último es lo que permite revalorizar el análisis contrastivo –ligado inicialmente a la psicología conductista- e introducirlo en el aula como una nueva forma para el aprendizaje de lenguas, que posibilita al alumno tomar conciencia de las similitudes, correspondencias y diferencias que existen entre las lenguas que aprende.

Distintas propuestas de intercomprensión en lenguas toman como fundamento la importancia cognitiva que atribuye Vygostky (1964) al aprendizaje de las segundas lenguas. Desde su perspectiva, el dominio de una lengua extranjera promueve un desarrollo significativo de las funciones del pensamiento debido a que su adquisición demanda un proceso consciente y deliberado. Mientras la adquisición de la lengua materna es espontánea y basada en la experiencia, el aprendizaje de una segunda lengua requiere de un proceso consciente. Asimismo, Vygostky (1964) señala que el aprendizaje de un idioma extranjero necesariamente promueve una aproximación más reflexiva y analítica hacia la lengua materna.

El enfoque intercomprensivo revaloriza además la noción de *transferencia interlingüística* (entre la/s lengua/s de partida y la lengua meta) e *intra lingüística* (dentro de la/s lengua/s de partida o dentro de la misma lengua meta). La didáctica del plurilingüismo se sustenta de hecho en una didáctica de la transferencia (Meissner, 2004), entendiendo por transferencia la facultad que posee el individuo para aplicar experiencias, significaciones y estructuras ya conocidas a nuevos contextos. En el caso de las lenguas romances, es posible determinar *bases de transferencia* que posibilitan la aplicación de conocimientos de una lengua romance a otra. Estas bases de transferencia refieren al plano lingüístico-gramatical: la *teoría de los*

siete cedazos (Meissner, 2004) sistematiza siete aspectos lingüísticos en los que es posible establecer reglas de correspondencias: el léxico internacional, el léxico panrománico; reglas de correspondencias fonológicas, entre grafías y pronunciaciones, morfosintácticas, estructuras sintácticas compartidas, prefijos y sufijos. Se trata de aspectos compartidos entre los sistemas de las lenguas que nos permiten encontrar un mundo de similitudes y diferencias.

La perspectiva discursiva-textual en la intercomprensión

A los fines de la investigación iniciada en 2012, con la que nos proponemos indagar el impacto del enfoque intercomprensivo en el desarrollo de competencia lectora plurilingüe, por una parte, y en el desarrollo de competencia escrituraria en español, lengua materna, por otra, articulamos el enfoque intercomprensivo en lenguas descripto en el apartado anterior con la perspectiva de los géneros textuales del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004, 2007).

En este sentido, el modelo de la arquitectura textual propuesto por el interaccionismo socio-discursivo brinda una herramienta de análisis de la estructura interna de los textos que facilita el trabajo contrastivo de semejanzas y diferencias en cuanto a las reglas que intervienen en la organización textual de las lenguas romances. Al respecto Bronckart subraya:

«Desde el punto de vista de la estructuración interna, los niveles de organización establecidos para el estudio y análisis textual tienen igualmente una validez universal; en nuestro propio modelo, la elección de tipos de discurso, el establecimiento eventual de una organización en secuencias (en el sentido de Adam), las operaciones de conexión, de cohesión nominal, de cohesión verbal, de distribu-

ción de voces, de modalización y también de relaciones predicativas, designan los procesos implicados de hecho en cada texto, sea cual sea la materia en la que se expresan concretamente, o son gramaticalizados en una lengua, sea cual sea la lengua natural» (Bronckart, 2007b:2)

Es decir que las reglas que intervienen en la organización de los textos y discursos son también *trans-lenguas* -usando la terminología del autor- y, por consiguiente, es a través de la observación de esas reglas que pueden ponerse en evidencia los parentescos entre idiomas.

De esta manera, las intervenciones didácticas que proponemos pretenden articular, mediante el enfoque descendente –del texto a las formas lingüístico-gramaticales- la reflexión sobre la organización y el funcionamiento textual, y la reflexión interlingüística sobre los sistemas de las lenguas que se trabajan en forma interrelacionada.

Estudios previos

Para la elaboración de los materiales didácticos, resultó necesario conformar un corpus de textos empíricos en español, francés, italiano y portugués para el posterior análisis desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo. Este análisis pre-pedagógico de los textos orientó la elaboración de materiales didácticos plurilingües y el diseño de la propuesta de intervención.

En una primera etapa de investigación, se realizaron estudios descriptivos con el objetivo de identificar temas-problemas comunes a los adolescentes, alumnos de cuarto y quinto año del ciclo orientado de la escuela secundaria; se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas de opción múltiple a una muestra de

207 estudiantes de cuatro establecimientos educativos de Córdoba capital. Se analizaron también los programas de materias específicas del Ciclo orientado para seleccionar contenidos temáticos. Los datos obtenidos posibilitaron la conformación de un corpus de textos significativos para los estudiantes que promoviera, a la vez, un trabajo integrado entre lenguas y disciplinas.

De los resultados del análisis de este estudio surge como principal preocupación de los jóvenes, la problemática del impacto de las actividades humanas sobre el ambiente; esta cuestión nos orientó en la selección de un corpus plurilingüe de diversos géneros textuales tales como la leyenda, la biografía, el artículo enciclopédico, la noticia, la entrevista, en su mayoría referidos al impacto del accionar humano sobre el hombre y la naturaleza.

En una segunda etapa de investigación se analizaron dichos textos en los planos textual y discursivo desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo, con la finalidad de poder contar con un estudio pormenorizado previo al diseño de los materiales didácticos.

Lectura y escritura del artículo enciclopédico.

Claves para la planificación didáctica

Desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo, la noción de género determina las dimensiones enseñables del funcionamiento textual en prácticas de comprensión y producción con significación social que, en nuestro proyecto, incorpora la perspectiva plurilingüe. La finalidad educativa que apunta “al dominio de los géneros en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social/comunicativa y a los aprendizajes relativos a la sintaxis o al léxico como apoyo técnico para esa finalidad global” (Bronckart, 2007:158), responde con

pertinencia al enfoque de enseñanza de la lengua asumido en los documentos normativos jurisdiccionales que promueve “situaciones de acción y de reflexión que permitan a los estudiantes (...) construir y sistematizar saberes específicos en relación con los modos en que hablantes, escritores y lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de lenguaje y lógicas de pensamiento maneja cada comunidad discursiva.(...) Sólo así será posible que lo que los hablantes, los lectores y escritores hacen pueda convertirse -en función de las necesidades de los estudiantes- en saberes personales y socialmente válidos” (Tomo 6, Diseño Curricular-Orientación Lenguas, p. 39).

Para organizar la enseñanza de la comprensión y producción textual por géneros adoptamos las nociones de modelo didáctico y de secuencia didáctica (Bronckart, 2007). “Una secuencia didáctica constituye una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género” (Bronckart, 2007 p. 144). Este concepto define las acciones y decisiones de la planificación didáctica que consisten en: a) la identificación y la descripción de las características del género seleccionado con miras a su enseñanza (modelo didáctico), b) la determinación de una situación de producción con una finalidad determinada (proyecto de escritura) y c) la planificación de las actividades en etapas de trabajo (secuencia didáctica).

En lo relativo a la construcción del modelo didáctico para la enseñanza de la producción del artículo enciclopédico, hemos identificado las categorías detalladas en el siguiente cuadro:

Modelo didáctico del artículo enciclopédico	
El contexto de producción	
Contexto referencial de producción	El artículo expone las características del jaguar.
Parámetros de la interacción social	El lugar social es una enciclopedia (impresa o digital)
	El destinatario es el público en general, no especializado.
	El enunciador es el estudiante que se erige como conocedor del tema (el jaguar).
	La finalidad del artículo es aportar información sobre la especie.
La infraestructura del texto	
La organización del texto	Título, secciones, fotografías, referencias bibliográficas, enlaces (paratexto)
	Plan de organización temática: introducción, características físicas, área de asentamiento hábitat, alimentación, reproducción.
	Secuencias descriptiva y explicativa. Tipo de discurso teórico.
La textualización	
Mecanismos de textualización	Cohesión nominal: serie correferencial referida al jaguar.
	La conexión: articuladores de comparación, causa, adición, finalidad y oposición.

Esta modelización del género define el conjunto de saberes que serán movilizados en el marco de las actividades que conforman la secuencia didáctica y determina los objetivos de enseñanza que se identifican en tres categorías: el plano de la acción verbal, el plano discursivo y el plano de las propiedades lingüístico-textuales.

En el *plano de la acción verbal*, el artículo enciclopédico constituye un género que se realiza habitualmente en una situación comunicativa relativamente formal y convoca a un enunciador que domina y construye ciertos saberes y los transmite a un lector no especiali-

zado interesado en conocer sobre el tema. La enciclopedia no es una fuente de información primaria sino que es producto de lecturas y consultas a otras fuentes y, en este sentido, la documentación forma parte de una etapa previa necesaria para el escritor. Por otro lado, se trata de un texto que presenta una relación de autonomía respecto de los parámetros de la acción verbal (exponer autónomo) a lo que se suma la necesidad de rigurosidad en la exposición del contenido temático.

En el *plano discursivo*, es un monólogo cuya organización interna comporta, en general, una introducción corta que presenta el tema y una estructura de secciones. Un buen artículo de enciclopedia (impresa o digital) presenta, además, referencias bibliográficas ilustraciones, enlaces (en versiones digitales). Al tratarse de un artículo enciclopédico sobre una especie animal, la planificación del contenido temático privilegia la secuencia descriptiva alrededor de un tema-título (el jaguar) y puede articularse con secuencias explicativas en relación a los siguientes aspectos: características físicas, área de asentamiento, hábitat, alimentación, reproducción.

En el *plano de las propiedades lingüístico-textuales*, la exposición sobre el jaguar activa un repertorio variado de unidades lingüísticas (anáforas sobre el jaguar, articuladores de adición, comparación, causa, oposición, consecuencia) que garantizan la coherencia y la cohesión del texto. La precisión léxica, relacionada con el dominio y la exactitud conceptual, y una construcción sintáctica rigurosa que contribuyan al conocimiento de la especie, conforman el cuerpo de contenidos enseñables en el manejo de los mecanismos lingüísticos.

La organización de la secuencia didáctica

En el marco de un proyecto de escritura que moviliza, de manera integrada, las capacidades de los estudiantes en los tres planos antes presentados: capacidades de acción verbal, discursivas y lingüístico-textuales, el diseño de la secuencia didáctica para la enseñanza del artículo enciclopédico se organiza en tres etapas: la fase inicial, los tres módulos de trabajo y la fase final.

La fase de trabajo inicial define la situación de escritura: publicación de un artículo sobre el jaguar en la enciclopedia libre Wikipedia y plantea una serie de actividades tendientes a explicitar la situación de comunicación, a definir el papel del autor empírico y del destinatario del género textual y a activar conocimientos relacionados al jaguar. El trabajo con otras lenguas romances promueve el desarrollo de estrategias intercomprensivas para una aproximación global al sentido de textos orales y audiovisuales referidos a la especie.

Cada módulo de trabajo propone actividades tendientes a tratar diversos niveles de la textualidad. Así, por ejemplo, en el módulo 1 se presentan modelos textuales de textos enciclopédicos sobre el jaguar en cuatro lenguas romances (español, francés, italiano y portugués) extraídos de enciclopedias impresas y digitales y se proponen actividades tales como completar organizadores gráficos, identificar el esquema organizativo de un texto en alguna de las lenguas de trabajo, todo a los fines de orientar los procesos de estructuración y organización de las ideas del texto (infraestructura textual).

La fase final propone una instancia de revisión atendiendo a los distintos niveles de producción del texto. El trabajo con grillas o cuestionarios posibilita la implementación de diversas estrategias de revisión de las producciones (auto-evaluación, co-evaluación).

Esta etapa final es la que permite apreciar el impacto del abordaje didáctico plurilingüe en la escritura en español del género.

El siguiente cuadro presenta los objetivos didácticos, las actividades y los recursos en cada etapa de trabajo:

	Objetivos	Actividades
Fase inicial Presentación de la situación de escritura Escritura de la primera versión del artículo enciclopédico	<ul style="list-style-type: none"> - Activar conocimientos sobre el contenido referencial del texto a producir: el jaguar. - Reconocer lenguas emparentadas al español. - Comprender un documento audiovisual. - Activar conocimientos sobre el género artículo enciclopédico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de ideas a través de palabras e imágenes. Escucha de fragmentos de artículos enciclopédicos en cuatro lenguas romances (pt-it-cat-fr). • Visualización de un documento audiovisual en portugués. • Cuestionario e intercambio sobre experiencias lectoras y conocimientos sobre el género artículo enciclopédico.
Módulo 1 Las condiciones de producción y La infraestructura de los textos	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar y organizar las ideas del artículo enciclopédico. - Comprender artículos enciclopédicos sobre la especie en esp-pt-it-fr. - Analizar el contexto de producción de los textos seleccionados. - Identificar informaciones constitutivas del contenido temático de los textos. - Identificar la organización del conjunto del contenido temático de los textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario para identificar elementos del contexto físico y socio-subjetivo de los textos. • Elaboración de resumen del contenido de los textos. • Elaboración de organizadores gráficos de la información de los textos. • Revisión y reescritura parcial de la primera versión.

	Objetivos	Actividades
Módulo 2 La selección de léxico específico	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar léxico adecuado al género artículo enciclopédico. - Adquirir conceptos relacionados a la especie. - Elaborar textos orales y escritos breves que ayuden a organizar las ideas del texto. - Identificar similitudes y diferencias a nivel gráfico y morfo-sintáctico en las cuatro lenguas de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de características y categorías relacionadas a la especie. • Jerarquización de términos relacionados a la taxonomía de la especie. • Elaboración de cuadros plurilingües y comparaciones gráficas y morfo-sintácticas. • Escritura de textos definicionales a partir de términos seleccionados de los textos.
Módulo 3 Los mecanismos de conexión y de cohesión nominal	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar recursos de cohesión nominal para garantizar la coherencia temática del artículo enciclopédico. - Identificar, en las distintas lenguas, la función de los organizadores textuales a nivel de la coherencia local. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación de dos versiones de un mismo fragmento textual para analizar los mecanismos correferenciales que remiten al jaguar en las cuatro lenguas. • Identificación del valor semántico de organizadores textuales en la articulación entre enunciados en las cuatro lenguas.

<p>Fase final Revisión de la producción final y publicación</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar estrategias de revisión de la producción escrita en función de la situación de escritura planteada. - Promover estrategias cognitivas y metacognitivas acerca del proceso de escritura. - Socializar y publicar la versión final del artículo enciclopédico. 	<p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de texto guiada y colaborativa • Reflexión sobre el proceso de escritura desde la versión inicial a la versión final.
--	--	---

A modo de conclusión

Conscientes del rol fundamental que tiene la escuela de enfrentar al alumno con tareas de comprensión y producción de géneros textuales de extensión y complejidad creciente, que le permitan incorporar conocimientos disciplinares y desarrollar una conciencia reflexiva y crítica de los géneros que mediatizan la actividad verbal situada, en 2012 iniciamos un proyecto orientado al sistema educativo del nivel secundario, con el propósito de contribuir además a la inserción de enfoques innovadores en la enseñanza de lenguas-culturas que permitan integrar los aprendizajes lingüísticos de las lenguas, extranjeras (francés, italiano y portugués) y materna (español).

A partir de la nueva etapa iniciada en 2012, hemos incorporado, en tanto concepción teórica central para la investigación y la elaboración de materiales didácticos, los aportes del interaccionismo socio-discursivo. Como lo sostiene esta corriente teórica, reafirmamos que todo texto empírico es producto de una acción verbal situada y se inscribe en un género determinado.

Siguiendo los postulados del ISD, tanto para el análisis del corpus textual que se eligió a los fines del diseño de los materiales didácticos cuanto para la didactización de cada proyecto, se tomó en cuenta la perspectiva descendente de análisis de los textos propuesta por J.P. Bronckart junto a sus colegas Dolz y Schneuwly, entre otros. Esta perspectiva implica un análisis y un trabajo didáctico con los textos que toma en cuenta sucesivamente “las actividades sociales”, “las actividades verbales”, “los textos” y “sus componentes lingüísticos” (Bronckart, 2007: 78). En este sentido, los análisis prepedagógicos y el diseño didáctico de cada una de las secuencias ha tomado en cuenta las condiciones de producción de los textos, su infraestructura textual, los mecanismos de textualización, la asunción de la responsabilidad enunciativa y la actitud de locución, todo ello en cada una de las lenguas romances de trabajo, esto es español, francés, italiano y portugués.

Nuestra propuesta didáctica incorpora el ISD como un estilo de trabajo que sin embargo no desestima los aportes de la psicología cognitiva y la gramática contrastiva y que, como los materiales publicados en 2007⁵⁵, responde “a una concepción de la enseñanza que busca favorecer prioritariamente situaciones de aprendizaje activo y colaborativo, que toman en cuenta los conocimientos previos y la motivación intrín-

⁵⁵ Carullo, A. M., Torre, M.L., Marchiaro S., Brunel Matias R., Pérez A.C., Arróniz M., Voltarel S. (2007) *Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Módulo 1: De similitudes y diferencias.*, Córdoba: Ediciones del Copista. Carullo, A. M., Torre M.L., Marchiaro S., Brunel Matias R., Navilli E., Pérez A.C., Voltarel S. (2007) *Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Módulo 2: Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual.* Córdoba: Ediciones del Copista.

seca de los estudiantes” (Carullo et al. 2007), todas nociones que devienen de los postulados del constructivismo educativo.

Bibliografía

- Bronckart J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart J.P. (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bronckart J.P. (2007b). “La actividad verbal, las lenguas y LA LENGUA; reflexiones teóricas y didácticas”. Conferencia Inaugural de las *I Jornadas de Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, organizadas por la Xarxa de Recerca LLERA, Barcelona, [documento virtual]. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/interacciocoonstruccio/laactividadverballaslenguasylalengua.pdf>
- Candelier M. (Coord.) (2008). *MAREP Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Strasbourg: Centre européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe.[documentovirtual] Recuperado de: <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=fr-FR>
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). «El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito». *Lenguaje* vol. 38 (2), pp. 497-527.
- Meissner, F.J., Meissner C., Horst G. Klein H. G. yStegmann T.D.(2004). *Eurocomrom – Les septis tamis: lire les langues romanes dès le départ*. AachenAllemagne,ShakerVerlag.
- Vygotsky, Lev (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Lautaro.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación.Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Diseño Curricular de Educación Secundaria. Tomo 6. Orientación lenguas. 2012-2015.

Valoración de libros de texto para la enseñanza de Inglés Aeronáutico orientada a controladores de tránsito aéreo en Argentina

Lorena M. A. de- Matteis

lmatteis@uns.edu.ar

CONICET/UNS

Bahía Blanca, Argentina

Norma Bravo

nbravo@anac.gov.ar

ANAC-CIPE

Ezeiza, Argentina

Resumen

La enseñanza de lenguas extranjeras con propósitos específicos (LSP) constituye un área de la didáctica de las lenguas en la que los docentes necesitan acercarse a una disciplina determinada y hacer el mejor uso posible de recursos escasos, creando muchas veces los propios. En el caso de la enseñanza del inglés aeronáutico (AE), existe un número reducido de libros de texto y las implicaciones de su eficacia didáctica para la seguridad de la actividad obligan a seleccionar cuidadosamente los materiales y a orientarlos a sus destinatarios específicos.

En este trabajo, el *Grupo de Investigación en Competencias Comunicativas Aeronáuticas* (GICCA) presenta un modelo de aproximación crítica a la elección y diseño de materiales áulicos para AE atendiendo a los objetivos lingüísticos formulados por la Organización de la Aviación Civil Internacional (OACI) y, simultáneamente, a las necesidades específicas de un grupo profesional: el de los controladores aéreos de Argentina.

Su desarrollo apela a las taxonomías de actividades para la enseñanza de lenguas extranjeras de Brown (2001), Crookes y Chaudron (1991), y las combina con las competencias comunicativas profesionales promovidas por la OACI (2004), clasificando y cuantificando los tipos de ejercicios centrados en cada competencia en los textos disponibles. Como derivación del análisis, se proponen modificaciones a la grilla de evaluación de materiales de Robinett (1978), orientadas a la valoración de textos para la enseñanza de LSP.

Palabras clave enseñanza de lenguajes para propósitos específicos, inglés aeronáutico, técnicas de enseñanza, evaluación de libros de texto

1. Introducción⁵⁶

La enseñanza de lenguas extranjeras con propósitos específicos (LSP) constituye un área de la didáctica de las lenguas en la que los docentes necesitan acercarse a una disciplina determinada y hacer el mejor uso posible de recursos escasos, creando muchas veces los propios. En el caso de la enseñanza del inglés aeronáutico (*Aviation English*, [AE]), existe un número reducido de libros de texto –dirigidos a un estudiante global– y más escaso aún de libros de apoyo para docentes. Por sus implicaciones para la seguridad lingüística de las operaciones aéreas, la selección de los recursos áulicos debe orientarse a los profesionales locales y debería hacerse atendiendo a sus saberes previos y otras variables socioculturales.

⁵⁶ Colaboraron en este trabajo las siguientes integrantes del GICCA: Mariela Starc (UNS), Cristina Barbe (Centro de Idiomas FAA-Córdoba), Blanca Crouzeilles (ANAC, CIPE-Córdoba), Cecilia Denis (ANAC, CIPE-Ezeiza).

En este trabajo, el *Grupo de Investigación en Competencias Comunicativas Aeronáuticas* (GICCA, integrado por investigadores de CONICET y de la Universidad Nacional del Sur [UNS] y por docentes de la *Administración Nacional de la Aviación Civil* [ANAC] que se desempeñan tanto en el *Centro de Instrucción, Perfeccionamiento y Experimentación* [CIPE] como en el Centro de Idiomas de la Fuerza Aérea Argentina), se describen parte de las labores iniciadas para realizar una aproximación crítica a materiales áulicos de AE. Esta labor se ilustra con el análisis de una unidad de cada libro de texto disponible, atendiendo, en particular, a los objetivos lingüísticos formulados por la *Organización de la Aviación Civil Internacional* (OACI) y a las necesidades específicas de los profesionales aeronáuticos en Argentina.

Si bien la OACI estableció los requerimientos de idioma inglés (LPRs) en 2004, fijando el año 2008 como plazo máximo para que los profesionales demostraran el *nivel operacional 4* (mínimo requerido),⁵⁷ la población aeronáutica argentina, en especial la de los controladores aéreos, no ha logrado dar cumplimiento total a este requisito (solo un 40% cuenta con la habilitación correspondiente). Los factores que inciden son diversos y exceden los propósitos de este trabajo, pero la instrucción de AE, tanto para los niveles básicos de formación como para los refuerzos periódicos,⁵⁸ (pre)ocupa a un importante grupo de profesores de AE (*inservice ESP teachers* [Jarvis, 1983]). Atendiendo a las problemáticas que enfrentan, el GICCA surgió a finales de 2013 como un grupo de trabajo orientado a reforzar esta práctica formativa sobre la

⁵⁷ Aproximadamente se encuentra entre un B1-B2 según el MECRL.

⁵⁸ OACI requiere cursos de refuerzo (*recurrent*) a quienes no logran el nivel operacional máximo (nivel 6 o “experto”), nivel que exime de su certificación regular.

base de una investigación lingüística aplicada al desarrollo de las competencias comunicativas profesionales en la aviación nacional, tanto en lengua materna como en inglés. En este último caso, se considera tanto el dominio de la fraseología estandarizada como del *plain English*, una variedad LSP diferenciada del inglés cotidiano por su carácter formal y formulaico (Shawcross y Day, 2011:11). Dos de los primeros objetivos del GICCA son: evaluar materiales para la enseñanza de AE y formular criterios de selección en función de las especificidades socioculturales de los controladores aéreos hablantes nativos de español de Argentina.

2. Marco teórico-metodológico

Enmarcado en los estudios de LSP, en particular, del inglés para propósitos específicos (ESP), así como de su pedagogía (Jarvis 1983, Hutchinson y Waters 1987, Dudley-Evans y St. John 1998), este trabajo apela también a aportes básicos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras (Ur 1996, Larsen-Freeman 2000, Richards y Rodgers 2001). Así, para el análisis de las diversas propuestas se trabaja esencialmente con la taxonomía que clasifica las técnicas áulicas en *controladas* (C), *semicontroladas* (SC) y *libres* (F) (Crookes y Chauldron [1991], Brown [2001]).

En segundo lugar, atendiendo al aspecto priorizado por cada ejercicio, las unidades se analizan utilizando tanto las habilidades básicas como los descriptores OACI (2004) como clases. En este sentido, aunque la prioridad otorgada en cada ejercicio a las habilidades básicas (*listening, speaking, reading, writing*) es una cuestión de acento⁵⁹ (cada consigna puede promover el desarrollo de más de

⁵⁹ Por el momento, la clasificación de cada ejercicio ha sido realizada por un único miembro del GICCA. En etapas futuras, se prevé homogeneizar los

una competencia), este trabajo propone también la habilidad *interacting*, como clase que distingue entre actividades orientadas a desarrollar la comprensión y la pronunciación *per se* (consignas tipo *listen and repeat*)⁶⁰ y las que las integran en una dinámica interpersonal (consignas como *discuss your ideas*)⁶¹. Esta decisión se justifica, además, en la consideración simultánea de las habilidades empleadas por la OACI para su descripción holística de los niveles de competencia operacional: *comprehension, fluency, interaction, pronunciation, structure* y *vocabulary*. (Tabla 1)

Para finalizar, otra variable analizada es la formulación de las consignas, pues la cantidad de formas imperativas es un indicador (no absoluto) de la complejidad de la tarea propuesta y del nivel de conocimientos previos que debe tener el destinatario del texto.⁶²

casos dudosos.

⁶⁰ Clasificada como *speaking-fluency* (o *pronunciation*), según el caso.

⁶¹ Clasificada como *interacting-interaction*.

⁶² También se está desarrollando una taxonomía para precisar otros aspectos del empleo profesional del lenguaje que cada ejercicio intenta mejorar: actos de habla de interés operacional (*establecer contacto, solicitar autorizaciones, colacionar, etc.*) y competencias *metacomunicativas* (*identificar usos no fraseológicos [plain language/English], identificar acentos/variedades dialectales, desarrollar conciencia de las ambigüedades, etc.*).

Tabla 1: Descriptores holísticos de nivel operacional 4 (OACI 2004: A8)⁶³

Pronunciation	Structure	Vocabulary	Fluency	Comprehension	Interaction
Pronunciation, stress, rhythm, and intonation are influenced by the first language or regional variation but only sometimes interfere with ease of understanding.	Basic grammatical structures and sentence patterns are used creatively and are usually well controlled. Errors may occur, particularly in unusual or unexpected circumstances, but rarely interfere with meaning.	Vocabulary range and accuracy are usually sufficient to communicate effectively on common, concrete, and work-related topics. Can often paraphrase successfully when lacking vocabulary in usual or unexpected circumstances.	Produces stretches of language at an appropriate tempo. There may be occasional loss of fluency on transition from rehearsed or formulaic speech to spontaneous interaction, but this does not prevent effective communication. Can make limited use of discourse markers or connectors. Fillers are not distracting.	Comprehension is mostly accurate on common, concrete, and work-related topics when the accent or variety used is sufficiently intelligible for an international community of users. When the speaker is confronted with a linguistic or situational complication or an unexpected turn of events, comprehension may be slower or require clarification strategies.	Responses are usually immediate, appropriate, and informative. Initiates and maintains exchanges even when dealing with an unexpected turn of events. Deals adequately with apparent misunderstandings by checking, confirming, or clarifying.

⁶³ OACI (2004) organiza estas habilidades en una pirámide: en el nivel superior se encuentra la *interacción*; en el intermedio, la *fluidez* y la *comprensión* y, en la base, la *estructura*, el *vocabulario* y la *pronunciación*.

El enfoque cuali-cuantitativo intenta detectar tendencias generales y, según anticipamos, aquí se comparan, a título de ejemplo de la labor en marcha, resultados correspondientes a la primera unidad de cada uno de los textos (tabla 2). Por la temática problematizada (la comunicación), la unidad resulta análoga en la mayoría de ellos y señala la preocupación básica que guía la preparación de estos materiales. Los textos que se diferencian responden a una etapa previa e inicial en el enfoque para la enseñanza de AE (AS)⁶⁴ o proponen objetivos de refuerzo (CYAE).

Texto⁶⁵	Nivel mínimo requerido/(objetivo)	Unidad
<i>Airspeak</i> (2008[1988], [AS])	“Lower intermediate”	“Pre-flight to lineup”
<i>Aviation English</i> (2008, [AE])	<i>No explicitado</i> (“to reach and maintain Level 4”, p. ii).	“Avoiding miscommunication”
<i>Check your Aviation English</i> (2010, [CYAE])	ICAO Level 4 (“to maintain and improve Level 4”, p. 4).	“Near miss”
<i>English for Aviation</i> (2008, [EfA])	<i>No explicitado</i>	“Introduction to air communications”
<i>Flightpath</i> (2011, [FP])	<i>No explicitado</i> (“to assist in reaching and maintaining a robust ICAO Operational Level 4”, p. 3).	“Language and communication in aviation”

Tabla 2: Descripción del corpus

⁶⁴ Aunque trabajamos con la reedición de 2008, la estructura y enfoque original no presentan modificaciones importantes.

⁶⁵ Entre corchetes se indica la abreviatura adoptada para las referencias en este trabajo.

Sobre la base del análisis, por último, se sugieren algunas precisiones a la grilla de evaluación de materiales de Robinett (1978) orientadas ya no a la valoración de textos de lenguas extranjeras en general, sino para la enseñanza de los LSP.

3. Análisis

3.1 Descripción de materiales

Iniciando una práctica recurrente, AS se organiza en 4 partes que describen las etapas de un vuelo normal (*Pre-flight to line up*, *Take-off to top of climb*, *Cruise to descent* y *Approach to parking*) y se subdividen en secciones asociadas con sus respectivos procedimientos (por ejemplo, *Departure information*, *Route clearances*, *Start-up*, *Push-back*, *Taxiing*, *Line-up* para la primera parte). Cada sección, practica la fraseología de rutina primero y, luego, introduce situaciones no rutinarias que requieren *plain English*. El final de cada sección incorpora las respuestas para revisar los ejercicios. Una quinta parte, por último, simula dos vuelos completos.⁶⁶

En AE, las 12 unidades se organizan por situaciones y presentan 4 secciones basadas, respectivamente, en la lectura de un texto introductorio; la escucha de textos y prácticas de pronunciación; escenarios no rutinarios/de emergencia que requieren combinar recursos fraseológicos y *plain English* y una sección de práctica adicional que busca consolidar y extender los conocimientos adquiridos. Se complementa con CYAE, cuyas 30 breves unidades –sobre situaciones no rutinarias– reiteran una misma estructura, con actividades

⁶⁶ Como AS no presenta unidades, se seleccionaron los ejercicios de las secciones 1-1 a 1-4 de la primera parte, una muestra de similar tamaño a las 30 consignas promedio de los otros textos.

que promueven la comprensión y producción oral y la combinan con algunos ejercicios controlados del tipo *drill* (*Describe the picture, Plain English, Radiotelephony, Clarification, Vocabulary check* y *Discussion*). Cada 5 unidades, se propone un *test* de progreso y otros dos al final del libro.

Por su parte, *EfA* ofrece 8 unidades, también organizadas por fase operacional, que incluyen tópicos y estructuras lingüísticas de interés para concretar las diversas tareas institucionales. Aquí, los descriptores holísticos de la OACI conforman grupos de ejercicios según las habilidades lingüísticas priorizadas.

Tipo	AS		AE		CYAE		EFA		FP		Pro-medio
C	22	73.33 %	21	60 %	7	63.1%	16	61.54 %	32	64%	18.4
SC	5	16.67 %	7	20 %	2	18.18%	5	19.23 %	9	18%	5.4
F	3	10%	7	20 %	2	18.18%	5	19.23 %	9	18%	4.8
Total	30		35		11		26		50		28.8

Tabla 3: Distribución según grado de control

Por último, *FP* cuenta con 10 unidades organizadas en una introducción independiente y tres partes (*Hazards on the ground, En-route* y *Approach and landing*) que presentan una diversidad de tópicos operacionales, funciones comunicativas y contenidos lingüísticos desarrollados en un amplio número de ejercicios (alrededor de 40 por unidad). Los acompañan apartados que proponen actividades adicionales para explorar aspectos de la interacción radiotelefónica y de las operaciones aéreas de particular interés ("*ICAO Focus*").

3.2 Técnicas

Si bien todos los textos presentan ejercicios de las tres clases (tabla 3), se observa una evolución entre AS –el único editado por primera vez antes de la formulación de los LPRs– y el resto del corpus: frente a su casi 73% de ejercicios C, los SC y F alcanzan porcentajes mayores en los restantes volúmenes: tomados en conjunto, desde el 36% en FP al 40% en AE. El cambio de enfoque se vuelca hacia una perspectiva comunicativa y prioriza, en términos generales, la habilidad de *interactuar*. Además, se detecta una tendencia creciente en el número de ejercicios por unidad: el promedio general roza los 30, tiene su mínimo en CYAE⁶⁷ y alcanza el máximo de alternativas didácticas en FP.⁶⁸

Tipo	AS		AE		CYAE		EFA		FP		T
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	
C-(Checking)	-	-	-	-	-	-	1	3.85	-	-	1
C-Copying	3	10	-	-	-	-	-	-	-	-	3
C-Dialogue Narrative recitation	5	16.67	1	2.86	-	-	-	-	1	2	8
C-Dictation	10	33.33	1	2.86	-	-	1	3.85	-	-	11
C-Drill	-	-	9	25.71	4	36.36	7	26.92	3	6	23
C-Identification	-	-	7	20	2	18.18	4	15.38	12	24	25
C-Meaningful drill	-	-	-	-	-	-	-	-	2	4	2
C-Q/A Display	1	3.33	-	-	1	9.09	2	7.69	5	10	9
C-Reading aloud	-	-	1	2.86	-	-	-	-	2	4	4
C-Recognition	1	3.33	2	5.71	-	-	1	3.85	4	8	8
C-Review	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1
C-Setting	4	13.33	-	-	-	-	-	-	-	-	4

⁶⁷ Este no es un indicador absoluto, pues CYAE presenta el triple de unidades, aunque breves.

⁶⁸ El total surge de considerar el número de consignas principales y secundarias (incisos) en cada unidad. Los ejercicios complementarios, presentados en recuadros independientes, no han sido considerados. Resulta evidente que el aprovechamiento del docente puede multiplicar estos valores cuantitativos en la dinámica áulica.

Tipo	AS		AE		CYAE		EfA		FP		T
C-Testing	-	-	-	-	-	-	-	-	2	4	2
F-A propos	-	-	-	-	-	-	1	3.85	-	-	2
F-Composition	1	3.33	-	-	-	-	-	-	-	-	1
F-Discussion	-	-	6	17.14	1	9.09	4	15.38	8	16	19
F-Report	-	-	1	2.86	-	-	-	-	-	-	1
F-Role-play	-	-	-	-	1	9.09	-	-	1	2	2
SC-Cued narrative/Dialogue	5	16.67	-	-	-	-	1	3.85	5	10	11
SC-Info exchange	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1
SC-Info transfer	-	-	5	14.29	-	-	-	-	-	-	5
SC-Narration /Exposition	-	-	-	-	1	9.09	-	-	-	-	1
SC-Preparation	-	-	-	-	1	9.09	-	-	-	-	1
SC-Q/A referential	-	-	2	5.71	-	-	4	15.38	3	6	7
Total	30		35		11		26		50		152

Tabla 4: Distribución según técnica

Según el detalle de las técnicas empleadas en esta primera unidad (tabla 4), los del tipo *identification* y *drill* son los más explotados entre los ejercicios controlados.⁶⁹ La técnica *drill* resulta particularmente productiva para un destinatario orientado hacia la resolución de tareas y, por otro lado, la identificación de elementos lingüísticos y/o referentes refuerza tanto la conciencia comunicativa respecto de los usos fraseológicos y llanos, como el vocabulario y las estructuras. Es interesante, también, que AS presente una alta frecuencia de la técnica *dictation* (consignas como *complete the texts of the dialogues*). Esto sugiere que el texto prioriza la escucha comprensiva de las transmisiones y lo torna muy apropiado para trabajar con estas habilidades, mientras que no parece promover la interacción con la misma intensidad del resto del corpus.

Entre los ejercicios semicontrolados, la técnica más utilizada es *cued narrative/ dialogue*, tanto en AS como FP, que permite desarro-

⁶⁹ Por razones de espacio no se incluyen ejemplos.

llar tanto la interacción, como –si sólo se trabaja a partir del texto/audio acompañante–, la fluidez y pronunciación. *FP*, *AE* y *EfA* también emplean la técnica *Q/A referential*, de respuestas menos predecibles y que promueve las habilidades interactivas. Además, *AE* selecciona con frecuencia ejercicios de *information transfer*, apropiados para un ámbito laboral que se apoya en cartas, gráficos y tablas en la labor cotidiana.

Entre las actividades libres, escasas en *AS*, todos los textos, a excepción de *CYAE* favorecen la técnica *discussion* sobre la de *role-play*. Esta tendencia preliminar sugiere que se la prefiere para desarrollar la formulación de contenidos y la negociación de significados en *plain English*,⁷⁰ mientras que la fraseología tal vez resulte más fácilmente ejercitable mediante *role-play*, técnica libre en la que los enunciados pueden reflejar mejor la dinámica predecible (en forma y contenidos) de la interacción piloto/controlador aéreo.

3.3 Habilidades básicas y descriptores OACI

Entre las habilidades primarias, los ejercicios que favorecen la *escucha* son más frecuentes en *AS* (40% contra un promedio del 20% en los restantes). Por su parte, las propuestas centradas en el *habla*, para desarrollar tanto la pronunciación como la fluidez, tienen una frecuencia menor en *AE* y en *EfA*. Pero si se las considera junto a las que, según hemos explicado, consideran esta habilidad subordinada o en función de la interacción, los porcentajes se incrementan de forma considerable (*AS*:

⁷⁰ Sobre este aspecto, Shawcross y Day observan que, aunque usada ampliamente en *FP*, “(...) the object of this book is *not* phraseology, but plain language in an operational context” (2011: 3).

33.33%, AE: 40%, CYAE: 45.45%, EfA: 42,31% y FP: 58%) y revelan algunos cambios introducidos en la enseñanza de AE en los últimos 25 años.

En relación con las habilidades secundarias, la *lectura* se desarrolla más en AS, FP y EfA, que la utilizan para introducir vocabulario y tópicos de discusión aeronáutica. En el caso de FP, además, se llega a promover la conciencia sobre las diferencias ortográficas entre variedades de inglés, lo que sugiere el nivel de centralidad que este texto otorga a los saberes metacomunicativos.

Por último, resulta de interés que, en consonancia con el tipo de comunicación priorizado, la radiotelefónica, los ejercicios que promueven la *escritura* son escasos. Por lo general, se trata de consignas del tipo *order the words* o *complete the text* (ya sea a partir de un *input* oral a transcribir para verificar la comprensión, como ocurre en AS, o de opciones presentes en “cajas” o textos precedentes). Aunque se registran algunos ejercicios vinculados a géneros específicos (*incident report*, por ejemplo) –tendencia manifestada, sobre todo, en las siguientes unidades–, en las analizadas aquí, la práctica escrita casi siempre se subordina a la fijación de las estructuras y del vocabulario más que al desarrollo de géneros escritos profesionales (Skulstad, 1999).

Habilidad	Complejidad	AS	AE	CYAE	EfA	FP	Totales
Listening		12 (40%)	6 (17.14%)	3 (27.27%)	5 (19.23%)	9 (18%)	36 (23.68%)
	1	2	-	-	-	-	3
	≥2	10	6	3	5	9	33
	≥4	-	-	-	-	-	-
Speaking		7 (23.33%)	4 (11.43%)	2 (18.18%)	6 (23.08%)	14 (28%)	31 (20.39%)
	1	-	3	1	4	2	8
	≥2	7	1	1	2	12	23
	≥4	-	-	-	-	-	-

Habilidad	Complejidad	AS	AE	CYAE	EfA	FP	Totales
Reading		5 (16.67%)	3 (8.57%)	0	5 (19.23%)	8 (16%)	20 (13.15%)
	1	-	1	-	2	1	3
	≥2	4	2	-	2	7	15
	≥4	1	-	-	1	-	2
Writing		3 (10%)	12 (34.29%)	3 (27.27%)	5 (19.23%)	4 (8%)	27 (17.76%)
	1	2	9	3	4	-	17
	≥2	1	2	-	1	4	8
	≥4	-	1	-	-	-	2
Interacting		3 (10%)	10 (28.57%)	3 (27.27%)	5 (19.23%)	15 (30%)	38 (25%)
	1	-	5	1	3	9	20
	≥2	1	3	2	-	6	12
	≥4	2	2	-	2	-	6
Total		30	35	11	26	50	152

Tabla 3: Distribución por tipo de consignas y habilidad⁷¹

Con respecto a la complejidad de las consignas, la mayoría de los ejercicios analizados incluye 2-3 verbos para desarrollar las habilidades básicas, mientras que las instrucciones más complejas (≥4 verbos de instrucción) se corresponden con la habilidad de *interactuar*.

Si se pone la atención en los descriptores holísticos de habilidades de OACI, por otro lado, se corroboran algunas de las observaciones precedentes. AS es el texto que más atención presta a la *comprensión* (40% de las propuestas, frente a un casi 16,40% de promedio entre los restantes textos). La *fluidez* se focaliza más en EfA (34.62%) y FP (14.58%), aunque mediante ejercicios de repetición oral AS también le otorga bastante importancia. En AE y CYAE, el porcentaje es más bajo, pero se trata de una habilidad desarrollada simultáneamente con la *pronunciación* y la *interacción*. Si consideramos los ejercicios destinados a *pronunciación*, ningún texto dedica más del 9% de las propuestas, pero consideradas

⁷¹ Cuando se trata de preguntas abiertas se toma como valor de complejidad 1.

junto con *fluidez*, se observan estas tendencias: AS: 16,66%, AE: 11,43%, CYAE: 18,18%, Efa: 42,31% y FP: 21,83%.

Habilidades OACI	AS		AE		CYAE		Efa ⁷²		FP	
<i>Comprehension</i>	12	40%	6	17.14%	2	18.18%	3	11.54%	9	18.75%
<i>Fluency</i>	4	13.33%	1	2.86%	1	9.09%	9	34.62%	7	14.58%
<i>Interaction</i>	5	16.67%	9	25.71%	3	27.27%	2	7.69%	18	37.50%
<i>Pronunciation</i>	1	3.33%	3	8.57%	1	9.09%	2	7.69%	3	6.25%
<i>Structure</i>	-	-	6	17.14%	1	9.09%	1	3.85%	4	8.33%
<i>Vocabulary</i>	8	26.67%	10	28.57%	3	27.27%	8	30.77%	7	14.58%
Total	30		35		11		25		48 ⁷³	

Tabla 5: Distribución por habilidades OACI

La *interacción* es enfatizada sobre todo por FP (37.5%), aunque también AE y CYAE tienen un importante número de consignas para su desarrollo y, sumados sus porcentajes a los de *fluidez*, esta tendencia se incrementa significativamente.

Por último, las *estructuras* de la lengua son poco trabajadas de manera específica (solo en AE se supera el 15%): los materiales, interesados por alcanzar un nivel operacional, presuponen su conocimiento previo y solo se precisan algunas en función de las tareas comunicativas profesionales. Por otro lado, el *vocabulario* supera en casi todos los casos el 25% de las propuestas y solo en FP no alcanza el 15%. Cabe señalar que todos los ejercicios promueven el *vocabulario*, pero este porcentaje hace referencia a aquellos que priorizan esta área, de interés por la precisión terminológica necesaria.

⁷² Para sistematizar las propuestas de Efa seguimos la clasificación provista por el texto aunque, en ocasiones, no coincidimos con el foco señalado por los autores.

⁷³ Dos actividades evaluativas en FP y una en Efa no se corresponden con ninguna habilidad.

4. Conclusiones e implicaciones docentes

El análisis permitió detectar tendencias, más o menos generales en el corpus, que se fundan en la concepción de los destinatarios de estos textos como sujetos globales de una actividad internacionalmente regulada con parámetros homogeneizantes: los textos no atienden a especificidades socioculturales que, si bien deben minimizarse en el contexto operacional, no pueden desconocerse en la enseñanza de esta particular variedad LSP. La constatación de este hecho tiene implicaciones para la enseñanza de AE en Argentina pues los cinco textos están orientados a hablantes con un nivel mínimo de saberes previos que se encuentra en el rango intermedio, por tanto, los ejercicios para desarrollar la estructura y la pronunciación son escasos. Si se considera la situación de la enseñanza escolar del inglés en Argentina, país donde esta lengua no constituye una necesidad para la vida cotidiana, esto supone que, en un curso inicial de AE, los docentes pueden enfrentar dificultades para trabajar con estos materiales todas las áreas de interés definidas por la OACI, pues no dan respuesta a algunos aspectos de los puntos 2 y 9 de la grilla de Robinett (1978), modificada para utilizarla en la evaluación de materiales LSP (tabla 6).

Si los participantes poseen un nivel \leq *low intermediate*, el refuerzo de las *estructuras* y de la *pronunciación* deberá complementarse. En el primer caso, la combinación de propuestas existentes para desarrollar estructuras sintácticas con el desarrollo de materiales propios puede ser una solución mientras que, por otro lado, las consignas orientadas a la *fluidez*, la *comprensión*, y, por supuesto, a la *interacción* (como la habilidad de orden superior), podrían contribuir al desarrollo de la *pronunciación* sin necesidad de incorporar nuevos materiales. Para hablantes con niveles bajos, también se torna indispensable complementar el área de *vocabulario*, atendiendo a la habilidad específica de compensar carencias mediante la paráfrasis.

Grilla original⁷⁴	Precisiones
1. Objetivos del curso	---
2. <i>Background</i> de estudiantes	¿existe una orientación lingüística/cultural del texto hacia sus destinatarios?; ¿aprovecha la experiencia previa en la variedad profesional en lengua nativa?
3. Aproximación	---
4. Habilidades básicas	¿considera habilidades de escalas específicas?; ¿promueve saberes genéricos profesionales?
5. Contenido	¿prioriza la perspectiva de alguna profesión?; ¿refleja el capital verbal característico de cada diáda?; ¿refleja situaciones rutinarias/anormales?; ¿contempla interlocutores habituales/excepcionales dentro del ámbito?; ¿se centra en una terminología/fraseología o promueve un lenguaje profesional más general?
6. Calidad del material práctico	¿hay variedad entre las subtécnicas?
7. Secuenciación	¿asocia estructuras/actos de habla profesionalmente relevantes?
8. Vocabulario	¿alerta sobre casos de ambigüedad léxico/sintáctico/pragmática?; ¿incluye elementos de códigos profesionales específicos (código Q, alfabeto radiotelefónico, etc.)?
9. Factores sociolingüísticos	¿refleja la práctica profesional local (factores técnicos/ organizacionales/culturales)?; ¿su formulación afecta a la sensibilidad/identidad lingüística local?
10. Formato	¿incluye glosarios/herramientas necesarias para el <i>autoaprendizaje</i> ?
11. Materiales acompañantes	¿audio/video corresponden a formatos estandarizados?; ¿ofrece materiales complementarios en línea?
12. Guía docente	¿hay libro del docente?; ¿incluye referencias para la capacitación del docente de LSP?

Tabla 6. Criterios de evaluación sugeridos para textos de enseñanza de LSP (sobre la base de Robinett 1978)

⁷⁴ Por razones de espacio, remitimos a Robinett (1978) para las preguntas originales en cada punto.

Por otro lado, el análisis demostró que textos como *FP* y –en menor medida *AE* y *EfA*– resultan interesantes por elicitare problemáticas del tipo actitudinal que pueden interferir de manera negativa en la predisposición y motivación ante esta variedad profesional entre los controladores aéreos. En particular, la discusión y verbalización de las habilidades metacomunicativas en *FP* –no limitada al espacio de la primera unidad– posibilita reflexiones que pueden despertar el interés y fomentar el debate como condiciones previas para promover actitudes positivas frente a la imposición profesional de una L2, imposición que no por reglamentada deja de suponer una amenaza a la identidad lingüística *personal* y *profesional* de los actores aeronáuticos.

Bibliografía

- Brown, H. Douglas. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, Longman.
- Crookes, Graham y Chaudron, Craig (1991). “Guidelines for classroom language teaching”, en Celce-Murcia, Marianne (ed.) *Teaching English as a Foreign Language*. New York, Newbury House.
- Dudley-Evans, Tony y St John, Maggie J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hutchinson, Tom y Waters, Allan (1984). How communicative is ESP?, *ELT J*, Vol. 38, N° 2, pp. 108-113.
- (1987). *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Jarvis, Jennifer (1983). “Two core skills for ESP teachers”, *The ESP Journal*, Vol. 2, N°1, pp. 45-48.

- Larsen-Freeman, Diane (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- OACI (2004) *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*. Montreal, ICAO.
- Richards, Jack y Rodgers, Theodore (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Robinett, Betty W. (1978). *Teaching English to Speakers of Other Languages: Substance and Technique*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Skulstad, Aud S. (1999). "Genre awareness in ESP teaching: issues and implications", *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 9, N°2, pp. 285-298.
- Ur, Penny (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.

Corpus

- Ellis, Sue y Gerighty, Terence (2008). *English for Aviation for Pilots and Air Traffic Controllers*. Oxford, Oxford University Press.
- Emery, Henry y Roberts, Andy (2008). *Aviation English*. Oxford, MacMillan.
- (2010). *Check your Aviation English*. Oxford, MacMillan.
- Kennedy, John (2008). *Aviation English, Teacher's Book*. Oxford, MacMillan.
- Robertson, Fiona (2008[1988]). *Airpeak*. Essex, Pearson-Longman.
- Shawcross, Philip (2011). *Flightpath. Aviation English for pilots and ATCOs*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Shawcross, Philip y Day, Jeremy (2011). *Flightpath. Aviation English for pilots and ATCOs. Teacher's Book*. Cambridge, Cambridge University Press.

Didáctica de la Enseñanza de Lenguas Segundas

Una propuesta alternativa para la enseñanza de vocabulario

Patricia Denham

denham_patricia@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Comahue - Neuquén, Argentina

María Belén Martínez

prof_mbmmartinez@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Comahue - Neuquén, Argentina

Resumen

El vocabulario es un tema crucial en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Actualmente, la tarea de enseñar una segunda lengua requiere un enfoque más integrador de los aspectos lingüísticos tomando mayor preponderancia la enseñanza del vocabulario en contexto donde el aspecto semántico cobra un rol más importante.

En el presente artículo describiremos una propuesta de trabajo que busca favorecer la enseñanza del vocabulario dirigida a docentes de nivel medio donde se promueve el análisis y rediseño de materiales áulicos. Esta iniciativa se desarrolla a partir de un planteo de Paul Nation que clasifica la enseñanza de vocabulario en cuatro aspectos fundamentales: uno enfocado en la **incorporación de significados** (meaning-focused input), otro centrado en la **producción de significados** (meaning-focused output), un tercero basado en el **aprendizaje directo del idioma** (language-focused learning) y un cuarto relacionado al **desarrollo de la fluidez** (fluency development). Conjuntamente abordaremos la utilización de dife-

rentes estrategias de adquisición de vocabulario que favorezcan no solo su aprendizaje en un contexto significativo, sino también la consolidación del mismo.

En un marco de debate continuo, el objetivo final de la propuesta es brindar herramientas para fomentar la innovación en cursos de LE en cuanto a aspectos curriculares para una enseñanza más efectiva del vocabulario.

Introducción

Sabido es que la formación de los docentes es un aspecto clave para el cambio educativo. Por lo tanto, es primordial la capacitación continua de los profesores desde una concepción respetuosa de los saberes y trayectorias de quienes llevan a cabo la tarea de enseñar. Es por ello que, uno de los objetivos principales de la universidad ha sido siempre el traslado de los resultados de su trabajo científico, cultural y social hacia la comunidad en la cual está inmersa.

Actualmente, en el Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos de la Facultad de Lenguas de la Universidad del Comahue están en marcha diferentes proyectos de investigación, uno de los cuales se enfoca específicamente en el estudio del léxico, denominado “*El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés*”. Es dentro de este proyecto de investigación que surge la propuesta de diseñar un curso para contribuir con la formación académica y capacitación profesional para la actualización continua de docentes de idiomas extranjeros.

Además de fomentar la transferencia permanente entre la universidad y la práctica concreta de los docentes, los objetivos principales de este trabajo son aplicar los resultados obtenidos en la in-

investigación al mejoramiento de la enseñanza, formar al profesor en competencias específicas de la práctica docente, profundizar el conocimiento acerca de las didácticas de las lenguas extranjeras (LE) y así responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la heterogeneidad de las necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos ámbitos laborales.

Un enfoque diferente

El entorno tradicional del aprendizaje de una LE se caracteriza por una distribución desigual de las actividades que explotan las cuatro macrohabilidades, ya que habitualmente se centra la mayor parte del tiempo de clase en ejercicios reproductivos con énfasis en la precisión gramatical, dejando en un segundo plano las habilidades orales. Ante esta situación de desequilibrio, actualmente existe una amplia diversidad de investigaciones relacionadas al estudio del léxico desde una perspectiva que busca una mejor distribución de las tareas en el aula. Entre ellas se destaca el trabajo de Paul Nation “*Teaching Vocabulary: strategies and techniques*” (2008) quien desarrolla el enfoque de las *four strands*: un marco pedagógico en el cual se busca alcanzar un balance apropiado de oportunidades de aprendizaje en cursos de LE. Estas se pueden clasificar en cuatro áreas de aprendizaje denominadas **incorporación de significados** (*meaning-focused input*), **producción de significados** (*meaning-focused output*), **aprendizaje directo del idioma** (*language-focused learning*) y **desarrollo de la fluidez** (*fluency development*). Paul Nation las denomina **Strands** juntamente por ser hilos conductores de un conjunto de condiciones de aprendizaje que atraviesan un curso de LE. Esta propuesta de distribución de Paul Nation es una herramienta interesante porque permite analizar ejercicios y tareas indi-

viduales, identificar sus contribuciones para alcanzar los objetivos comunicativos, diseñar secuencias de instrucción y evaluar el diseño de material áulico. Por lo tanto, contribuye a generar una mayor conciencia de los objetivos y calidad de las tareas y, de este modo, lograr una distribución más equitativa de las actividades de aprendizaje.

Incorporación de significados

El aprendizaje basado en la **incorporación de significados** implica hacerlo mediante la escucha y lectura comprensiva en la cual los alumnos enfocan su atención en las ideas y mensajes transmitidos, donde no sólo se aprenden nuevas palabras sino también se enriquece y refuerza el vocabulario previamente incorporado. En este sentido, los alumnos se focalizan en el aspecto semántico de la lengua, disfrutando de la actividad y obteniendo conocimiento, dejándose así en un segundo plano el aspecto gramatical.

La **incorporación de significados** sólo ocurre bajo determinadas condiciones: 1) la mayor parte de lo que los estudiantes escuchan o leen ya es conocido por ellos; 2) los alumnos deben estar interesados en el mensajes transmitido; 3) entre el 95 % y 98 % de las palabras utilizadas en la actividad deben formar parte del conocimiento previo del alumno; 4) las palabras desconocidas se deben inferir por contexto o mediante el conocimiento previo del tema; y 5) debe darse un variado número de oportunidades para la incorporación del significado.

De acuerdo a las condiciones descritas, posibles actividades para el desarrollo de esta área de aprendizaje incluirían: leer y escuchar historias, intervenir en conversaciones, seguir instrucciones, entender programas televisivos y leer con un propósito específico.

Una de las estrategias para trabajar en la **incorporación de significados** es la de inferir por contexto. Esta estrategia resulta ser la más útil porque puede aplicarse a miles de palabras, puede realizarse de manera incidental mientras se desarrollan actividades de lectura o escucha y puede dar cuenta de gran parte de la ampliación de vocabulario del alumno.

Producción de significados

En segundo lugar, la **producción de significados** implica avanzar de un uso del lenguaje receptivo a uno productivo. Es decir, los alumnos enriquecen y reafirman su conocimiento del vocabulario a través de actividades orales y de escritura. De esta manera se los impulsa a usar el vocabulario conocido, sin que se sientan exigidos de usar un vocabulario que aun no les es familiar.

En este sentido, la **producción de significados** se da bajo condiciones similares a la **incorporación de significados**: 1) los alumnos escriben y hablan acerca de cosas que son, en gran medida, conocidas por ellos; 2) el principal objetivo de los alumnos es transmitir el mensaje a su interlocutor; 3) solo una pequeña proporción del lenguaje que se usa no es familiar; 4) los alumnos pueden usar diferentes estrategias de comunicación (consulta entre pares o al docente entre otras), diccionarios, o su conocimiento previo para compensar la falta de conocimiento de vocabulario específico en el uso del lenguaje productivo; y 5) el docente debe asegurarse de ofrecer suficientes oportunidades para hablar y escribir.

Para poder fomentar de manera apropiada la **producción de significados**, algunas actividades potenciales abarcarían: la discusión y escritura acerca de material previamente trabajado, la prepara-

ción de presentaciones orales, la resolución de problemas, el juego de roles, entre otras. Muchas actividades orales incluyen una mezcla de **incorporación de significados** y **producción de significados** ya que el lenguaje usado productivamente por un alumno puede ser incorporado receptivamente por otro.

Aprendizaje directo del idioma

El tercer hilo conductor que describe Paul Nation se relaciona con el **aprendizaje directo del idioma** justamente por enfocarse en la forma, uso y significado del mismo. Esto implica el aprendizaje explícito de las características intrínsecas del lenguaje, tales como la pronunciación, la ortografía, el vocabulario, la gramática y el discurso. Aunque el objetivo a corto plazo implica aprender ítems léxicos, el objetivo principal siempre está relacionado con la comprensión de los mensajes. Así, los alumnos aprenden nuevas palabras de manera explícita y profundizan aún más su conocimiento previo del vocabulario y, al mismo tiempo, el docente orienta la atención hacia el vocabulario y las estrategias de vocabulario tales como inferir por contexto, aprender con tarjetas de vocabulario, analizar la forma de la palabra y utilizar el diccionario.

Para que el **aprendizaje directo del idioma** se dé en forma óptima deben cumplirse las siguientes condiciones: 1) los alumnos deben centrar su atención en los ítems léxicos del lenguaje; 2) dichos ítems léxicos deben ser procesados en profundidad; 3) deben existir diferentes oportunidades para la práctica espaciada y repetitiva de los mismos; 4) los ítems que se presentan deben ser simples; y 5) estos ítems léxicos estudiados deberían aparecer con frecuencia mientras se ponen en práctica los otros hilos conductores.

Algunas actividades comúnmente aplicadas a la enseñanza explícita del idioma son: lectura intensiva, retroalimentación de exposiciones orales y escritas, traducciones, memorización de diálogos y ejercitación de vocabulario. La mayoría de estas actividades pueden tener un efecto positivo en el uso del lenguaje pero es importante que abarquen solo una pequeña parte del tiempo total de la clase.

El **aprendizaje directo del idioma** tiene efectos significativos ya que puede incorporarse directamente al conocimiento implícito, concentrarse en aspectos sistemáticos del lenguaje y utilizarse para el desarrollo de estrategias, favoreciendo así un futuro aprendizaje autónomo.

Desarrollo de la fluidez

Finalmente, la cuarta área de aprendizaje, **desarrollo de la fluidez**, abarca todas las macrohabilidades (escuchar, hablar, leer y escribir). Es por esto que se espera que los alumnos pongan en práctica todo lo incorporado en las demás instancias ya que aquí el objetivo principal es comprender y reproducir mensajes de manera más fluida. Es importante que durante este período no se encuentren palabras desconocidas justamente porque no es el momento de aprender nuevos ítems léxicos, sino hacer un buen uso de lo aprendido.

El **desarrollo de la fluidez** sólo existe si se reúnen las siguientes condiciones: 1) tanto el vocabulario como el contenido y los aspectos discursivos del material trabajado por el alumno les es familiar; 2) la atención del alumno se centra en la recepción y reproducción del significado; 3) se debe fomentar en el alumno un desempeño más rápido que el habitual; y 4) deben propiciarse diferentes y variadas oportunidades de incorporación y producción.

Las actividades adecuadas para el **desarrollo de la fluidez** consisten en la lectura veloz, lectura para obtener información específica (*scanning*), lectura para incorporar la idea general del texto (*skimming*), lectura extensiva de textos simples, actividades 4/3/2, debates sobre un tema particular que conducen a la lectura y escritura, redacción en un tiempo limitado, entre otras.

En muchos cursos de LE no se le presta demasiada atención al **desarrollo de la fluidez**, posiblemente porque esta etapa no implica el aprendizaje de nuevos ítems léxicos y, por lo tanto, parecería no impulsar a los alumnos a avanzar en su proceso de adquisición de vocabulario.

Estrategias de vocabulario

Conjuntamente con estos cuatro aspectos de la enseñanza del idioma, se considera importante que el docente incluya el desarrollo de estrategias para promover la incorporación de vocabulario ya que puede aplicarse a una amplia gama de ítems léxicos y se vuelve una herramienta indispensable en todas las etapas del aprendizaje. A su vez, el uso de estrategias permitiría que los alumnos tomen control de su propio aprendizaje de manera autónoma favoreciendo la organización de la clase. Según Paul Nation sería imprescindible que los alumnos comprendan el objetivo de cada una de las estrategias y las condiciones bajo las cuales implementarlas. Además, sugiere que es necesario obtener el conocimiento para poder hacer uso de cada una de ellas, y suficiente práctica para sentirse competentes y seguros en su manejo. Una estrategia no se aprende en una única oportunidad. La habilidad y comprensión del uso de estrategias requieren el entrenamiento para que los

alumnos puedan recurrir a ellas fluidamente y así alcanzar el punto en que se hace más fácil utilizar la estrategia que no hacerlo.

En este sentido, Nation destaca cuatro estrategias básicas estrechamente relacionadas con el proceso de enseñanza/aprendizaje de vocabulario:

1. *inferencia por contexto*: los oyentes y lectores usan su conocimiento del mundo y el análisis lingüístico del contexto para inferir el significado de una frase o palabra desconocida. Esta estrategia se da, por lo general, de manera incidental, es decir, sin instrucción formal y constituye así la fuente más importante de aprendizaje de vocabulario.
2. *aprendizaje mediante el uso de tarjetas*: el uso de las tarjetas para el aprendizaje de vocabulario es una de las estrategias más efectivas porque permite la adquisición de un gran número de palabras en un lapso corto de tiempo. Además, esta estrategia favorece el aprendizaje a largo plazo.
3. *análisis de la forma de la palabra*: consiste en incorporar y reconstruir nuevas palabras mediante el reconocimiento de afijos y desinencias. Esta estrategia puede utilizarse para aprender palabras desconocidas relacionándolas con prefijos, sufijos y palabras conocidas. Asimismo, es útil para corroborar si una palabra ha sido inferida por contexto correctamente.
4. *la utilización del diccionario*: el uso del diccionario es una estrategia esencial ya que puede ser usada tanto receptiva como productivamente. Por otra parte, permite encontrar el significado principal de una palabra, buscar palabras relacionadas y acceder a ejemplos en contexto.

Conclusión

La planificación docente de cada actividad en un curso de idioma debería corresponderse con estos cuatro aspectos fundamentales denominados *The Four Strands*. Por lo tanto, un curso bien diseñado debería dedicar la misma cantidad de tiempo a cada uno de estas áreas de aprendizaje asegurándose que se den las condiciones necesarias para su aplicación.

Este enfoque puede implementarse de diversas maneras, que dependerán de muchos factores tales como las habilidades y preferencias de los docentes, las expectativas de los alumnos y de la escuela, las limitaciones de tiempo y las creencias actuales acerca de la enseñanza y aprendizaje de una lengua. La innovación sólo podrá alcanzarse si los docentes son capaces de evaluar sus propios programas de vocabulario desde un marco teórico y hacer los cambios necesarios para favorecer la ampliación y adquisición de vocabulario. Y es desde el ámbito de investigación que ofrece la Universidad Nacional del Comahue que nos proponemos generar espacios teórico-prácticos que acorten la brecha entre la investigación y la tarea docente mediante la difusión de marcos teóricos innovadores en cursos de LE.

Bibliografía

- Nation, I. S. P (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press
- Nation, I. S. P (2008) *Teaching Vocabulary. Strategies and Techniques*, Heinle Thomson Learning
- Nation, I. S. P (2007) *The Four Strand. Innovations in Language Learning and Teaching* 1,1: 1-12

- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990) *Learning Strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Oxford, R. (1994) *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle Publishers.
- Schmitt, Norbert (2000) *Vocabulary in Language Teaching* Cambridge: Cambridge University Press

Análise do papel dos protagonistas em poemas: uma contribuição ao ensino de língua e de literatura estrangeira

Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo

lenalucia@uol.com.br

Universidade Estadual do Ceará

Fortaleza, Brasil

Resumo

O objetivo deste trabalho é mostrar como, na análise de um poema, em sala de aula de língua e de literatura estrangeira, o exame do papel dos protagonistas contribui para a compreensão textual e enriquecimento de análises linguístico-discursivas. Selecionamos, para este trabalho, um texto da literatura francesa, poema de autor situado no período do romantismo, século IX. Analisamos, no texto selecionado, a arquitetura textual a partir do aporte teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, cujo expoente maior é Jean-Paul Bronckart. Concentramos a análise, primeiramente, nos mecanismos enunciativos para examinar o jogo de responsabilidades enunciativas pelas vozes e modalizações formuladas sobre aspectos do conteúdo temático do referido texto. Em segundo lugar, localizamos as unidades linguísticas identificadoras dos protagonistas, assim como os papéis sintático-semânticos a eles atribuídos. Para isto, recorreremos a dois procedimentos de análise dos enunciados constituintes do texto: partimos da identificação e da classificação de estruturas sintáticas, considerando os versos do poema, da identificação dos sujeitos e dos predicados verbais, para, final-

mente, examinar os papéis sintático-semânticos dos protagonistas. Nossa expectativa é a de contribuir com a eficácia do trabalho do (a) professor (a) de língua e de literatura estrangeira, no que se refere ao estudo de poemas em suas salas de aula.

Palavras Chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Arquitetura textual. Protagonistas. Papéis sintático-semânticos.

Introdução

A preocupação fundamental deste trabalho é a de contribuir com atividades que envolvam a compreensão e produção de textos em sala de aula de língua e literatura estrangeira, tomando como suporte para as análises poemas da literatura francesa.

Assim, a partir dessa preocupação, que tem natureza didático-pedagógica, o objetivo do trabalho é:

- apresentar proposta de análise de poema para aula de língua e literatura estrangeira (no caso, francesa), mostrando como o exame, na arquitetura textual, dos mecanismos enunciativos e do papel dos protagonistas contribui para a compreensão do texto.

Para desenvolver nosso objetivo, adotamos o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que fornece um método de análise linguístico-discursivo, permitindo orientar quanto à compreensão do texto estudado. Dividimos nossas análises em dois momentos:

- em uma das camadas da arquitetura textual, examinamos os mecanismos enunciativos, as vozes e as modalizações, ou configurações que avaliam aspectos temáticos do texto.

- ainda, na arquitetura textual, examinamos a função sintático-semântica dos protagonistas, o papel que eles desempenham como actantes no texto.

Acreditamos que, com nosso trabalho, estamos contribuindo para o melhor desempenho do (a) professor (a) de língua estrangeira.

Antes de passarmos à metodologia do trabalho e ao modelo de análises do texto, torna-se necessário um rápido percurso teórico para tratar de algumas categorias basilares no ISD.

É relevante tratar de uma categoria desenvolvida por Bronckart (2007) e adotada aqui por nós: a de arquitetura textual, cujo estudo repousa sobre uma concepção geral segundo a qual todo texto apresenta uma organização hierárquica com estratos que podem se co-determinar ou interagir entre eles. Esse modelo distingue três camadas de organização superpostas.

A primeira, a da infraestrutura, se compõe do plano mais geral do texto, dos tipos de discursos com que esse texto combina e das modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e das sequências que nele eventualmente aparecem, segundo Bronckart (op.cit.).

A segunda camada da arquitetura textual é a dos mecanismos de textualização. Esses mecanismos contribuem para o estabelecimento da coerência temática. São de três tipos e funcionam articulados à linearidade do texto: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

A terceira camada é constituída pelos mecanismos enunciativos, que contribuem para dar ao texto sua coerência pragmática ou interativa. Esses mecanismos são responsáveis pela construção de uma instância geral de gestão do texto. Contribuem para os esclarecimentos dos posicionamentos enunciativos, explicitando quais são

as instâncias que assumem o que é enunciado, quais são as vozes expressas e a quem é delegada a responsabilidade do conteúdo temático ou do que é dito.

Distintas vozes podem se expressar num texto: a do **autor empírico**, a pessoa que está na origem da produção textual.

As **vozes sociais**, procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que se mencionam como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático.

As vozes de **personagens**, procedentes de seres implicados como agentes nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático.

Ou ainda uma **voz neutra** que, normalmente, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer.

O autor, como agente da ação linguageira que se concretiza num texto empírico, é, aparentemente, responsável pelas operações que compõem definitivamente esse texto. Porém, mesmo sendo o produtor de linguagem, o produtor textual, o autor pode delegar responsabilidades enunciativas de um texto, invocando outras instâncias.

As modalizações, por sua vez, concernem às avaliações do conteúdo temático que emanam das vozes e se realizam por advérbios, certos tempos verbais ou por construções impessoais. Inspiram-se na teoria dos três mundos herdada de Habermas (1987).

São vários os tipos de modalização: as **lógicas**, as **deônticas**, as **apreciativas** e as **pragmáticas**. Em razão dos limites deste trabalho, não explicamos cada modalização, porém indicamos consulta em Bronckart (2007).

Alguns textos podem vir repletos de unidades de modalizações, em outros, elas são raras ou ausentes. Esta frequência parece estar relacio-

nada ao gênero a que pertence o texto, depende do grau de modalização a que podem se submeter elementos do seu conteúdo temático.

Procedimento metodológico para a proposta de análise textual

Este estudo, aqui apresentado, é um recorte de uma pesquisa mais ampla, cujo *corpus* se compõe de textos da literatura francesa, poemas situados no período do romantismo ao simbolismo. O primeiro passo dado para desenvolver a proposta na referida pesquisa foi escolher os textos a serem analisados. Como professora de francês, optamos por textos (poemas) produzidos na língua com a qual trabalhamos. Dados os limites estabelecidos para a apresentação deste trabalho, no sentido de mostrar o modelo de análise desenvolvido, escolhemos um texto da obra “Contemplations” de *Victor Hugo* (1882), intitulado *Demain dès l’aube...*, (Amanhã, ao nascer do sol...) ⁷⁵

No segundo passo, levantamos as marcas enunciativas, verificando os indícios da presença do autor-poeta nos textos. Para isso, empreendemos uma análise das **vozes** e das **modalizações**, examinando as ocorrências linguístico-discursivas, caracterizadoras de marcas enunciativas, levantadas quantitativamente.

Com a análise das modalizações, localizamos as relações predicativas, examinando a natureza dos verbos no seu valor **deôntico**, no seu valor **pragmático**, no seu valor **epistêmico** (ou **lógico**) e no valor **apreciativo**, que explicita a posição subjetiva do agente em relação ao predicado.

Quanto ao terceiro passo, analisamos os protagonistas nos textos, levantamos os elementos ou as unidades que indicam quais são

⁷⁵ As traduções, sempre entre parêntesis, são de responsabilidade desta autora.

esses protagonistas colocados em cena, assim como quais são os papéis sintático-semânticos a eles atribuídos. Inspiradas na visão, que atribuí à natureza do verbo um poder determinante na seleção dos elementos restantes que compõem o enunciado (seleciona-se o verbo de acordo com o que deseja trazer em cena), utilizamos os seguintes procedimentos de análise dos enunciados constituintes do texto: a) identificação das frases com voz ativa (ou neutra) e com voz passiva; frases com verbo conjugado ou reduzida de particípio, gerúndio e infinitivo; b) identificação dos sujeitos e dos complementos verbais, considerando seu papel sintático-semântico.

A classificação que escolhemos para situar nossas análises quanto ao papel sintático-semântico dos protagonistas dos textos é baseada em Fillmore (1975), como o fizeram Machado e Bronckart (2004). Mesmo reconhecendo que outras classificações como a de Pezatti (1993) e a de Borba (1996) atualizam a de Fillmore (1975), decidimos por manter a deste autor, pois atende satisfatoriamente às necessidades de nossas análises.

Antes de apresentar a referida classificação, torna-se importante ressaltar algumas informações relevantes quanto à questão do aspecto relacional entre papel sintático e semântico dos protagonistas postos em cena pelos textos:

- o **objeto direto** e o **sujeito** são as duas funções sintáticas consideradas nucleares. Quando se quer "pôr em perspectiva" alguma função semântica, ela é representada por uma dessas duas funções sintáticas;

- das relações que o verbo, elemento central, mantém com os nomes na estrutura semântica, derivam as noções de casos ou funções semânticas;⁷⁶
- quanto aos verbos e seus argumentos (nomes semânticos), Chafe, citado por Pezatti (1993), diz que todo universo conceitual humano é dicotomizado inicialmente em duas grandes áreas: a do verbo, que engloba estados (condições, qualidades) e eventos, e a do nome, que engloba "coisas", sejam objetos físicos ou abstrações coisificadas. É central a área do verbo, e periférica a do nome, pois é a natureza do verbo que determina a seleção dos constituintes restantes da oração. Daí por que colocar o verbo numa posição central de nossas análises.

Feitas estas ressalvas, passemos à classificação dos papéis dos protagonistas, aqui inspirada em Fillmore (1975), adotada, também, por Bronckart e Machado (2004) :

1. **agente**, em que um ser animado é responsável por um processo;
2. **instrumental**, em que um ser inanimado é a causa imediata de um evento ou que contribui para a realização de um processo dinâmico;
3. **atributivo ou experienciador**, em que a uma entidade é atribuída uma determinada sensação ou um determinado estado;
4. **objetivo**, em que é a entidade quem sofre um processo dinâmico;
5. **beneficiário**, em que o destinatário de um processo dinâmico é animado;
6. **fativo**, que indica o estado ou o resultado final de uma ação;

⁷⁶ De acordo com a visão funcionalista adotada para este momento da análise

Passemos, agora, ao modelo de análise, conforme metodologia apresentada.

Realizando a análise do poema

Poema 1-Demain, dès'l'aube...

*Demain, dès'l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.
Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.
Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.*

(Victor-Marie Hugo. Les Contemplations,
Paris: Hachette, 1856, p. 14).

Considerando-se informações sobre as condições de produção do poema, pelos acontecimentos que marcaram a vida de Victor Hugo, este é um poema autobiográfico. Ele se dirige à sua filha Léopoldine que morreu entre Le Havre e Villequier na Normandia, onde ela e seu marido morreram afogados acidentalmente.

Portanto, em relação à sua composição organizacional, este poema agrega sentimentos de tristeza, solidão, emoção, melancolia, dor de

saudades num cenário em que a natureza e a reação humana, expressas nas atitudes do próprio poeta, se combinam para traduzir o tema do amor paternal em face da morte de uma filha amada.

Os mecanismos enunciativos

Identificação e interpretação

Antes de tudo, lembremos que os mecanismos enunciativos contribuem para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto, esclarecendo os posicionamentos enunciativos, orientando a interpretação do referido texto por seus destinatários. Senão vejamos.

Em relação à voz da primeira estrofe, podemos definir precisamente qual é a instância que se responsabiliza pelo poema: a voz é marcada pelos verbos e pronomes na primeira pessoa do singular, como acontece no poema todo: *je partirai* (eu partirei), *je sais que tu m'attends* (eu sei que tu me esperas), *j'irai* (eu irei), *je ne puis demeurer* (eu não pude permanecer), *je marcherai* (eu caminharei), *le jour pour moi* (o dia para mim), *je ne regarderai* (eu não olharei), *quand j'arriverai* (quando eu chegar), *je mettrai* (eu colocarei). O produtor textual assume o que é narrado, como personagem anunciado, responsável pelo agir expresso. Autor e personagem se fundem numa só voz. Os pronomes e verbos na primeira pessoa constituem índices de uma referência dêitica ao autor, índices de uma relação de identidade estabelecida entre aquele que conta a viagem e o personagem-herói do poema. Por esta razão pode-se atribuir, de certa maneira, que se trata de um texto autobiográfico, pois o poeta expressa a tristeza pela morte da sua filha. Ao mesmo tempo, tem-se uma viagem contada, travestida em poesia, onde o autor imagina uma interlocutora já morta, com quem estabelece um diálogo que, então, é monólogo também: *Vois-tu, je sais que tu m'attends*. (vê, eu sei

que tu me esperas), *Je ne puis demeurer loin de toi pour longtemps* (Eu não pude permanecer longe de ti por mais tanto tempo), *Et, quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe..* (E, quando eu chegar, colocarei sobre teu túmulo...).

Eis um poema fruto de um processo criativo, que não nos deixa perceber até onde vai a imaginação do autor e a realidade do fato narrado em versos. O limite da apreensão da realidade está na informação que se tem da história de vida de Victor Hugo. Esta mesclagem de criação e realidade é que torna o poema singular. Ainda na segunda estrofe, quando o poeta diz que não pôde permanecer longe da pessoa, a quem se dirige no poema, por mais tanto tempo, a expressão verbal **poder permanecer**, com o verbo modalizador no passado e o advérbio **longe** nos dão uma noção de possibilidade de ação (ir para perto) atribuída ao personagem, mas que é apenas desejo de rever a filha morta. A modalização pragmática aí é caracterizada, sobretudo, pelo verbo **poder**.

A mesma situação de expressão do desejo do poeta em estar com sua filha se situa no segundo verso: *Vois-tu, je sais que tu m'attends*. O autor, através da linguagem do poema, traz a filha para um plano onde ele imagina estar falando com ela e o verbo saber, *je sais que...* pragmaticamente garante-lhe esta ação languageira, e, na realidade, também assegura, através da modalização lógica, uma proposição enunciada como certa, com a expressão *je sais* (eu sei).

Na segunda estrofe, ao expressar a forma como ele caminhará em direção à filha, ele retira de seu mundo subjetivo todo seu estado de emoção, numa atitude intimista e de introspecção, dando lugar nele mesmo à reflexão: *les yeux fixes sur mes pensées* (os olhos fixos sobre meus pensamentos, ou seja, os olhos voltados apenas

para seus pensamentos), *sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit* (sem nada ver a meu redor, sem ouvir barulho algum). Ele seguirá sem observar nada *au dehors*, isto é, fora do que não seja o seu próprio interior. A voz do poeta, que está muitas vezes indicada pelos verbos flexionados na primeira pessoa do singular e pelos pronomes, também na primeira pessoa do singular, no sexto verso, aparece neutralizada, no entanto marcada implicitamente pelos verbos na forma do infinitivo: *voir* e *entendre*. Fica subentendido que as ações expressas são atribuídas pragmaticamente ao poeta, por sua própria voz.

Ainda, na segunda estrofe, nos chama a atenção a forma como o enunciador apresenta o retrato de sua própria tristeza (a partir do qualificador “triste”, no oitavo verso): *seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées* (só, desconhecido ou seja no anonimato), as costas curvadas, as mãos cruzadas).

Na terceira e última estrofe, através da estrutura negativa das frases *je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe*, (eu não observarei nem o doirado do entardecer, ou do cair do dia cai), *ni les voiles au loin descendant vers Harfleur* (nem as velas dos barcos descendo em direção a Harfleur), Victor Hugo se nega - *je ne... ni* - a apreciar a beleza da paisagem dada a melancolia que inunda sua alma. É como se aquela beleza não conseguisse trazer de volta a alegria de viver, de acompanhar, com todos os sentidos, o que está ao seu redor. O poeta, com sua voz registrada em primeira pessoa, pelo pronome *je*, retira do seu interior a poesia que está no exterior e que compõe a paisagem.

Ao usar o verbo no particípio presente “descendant”, referindo-se aos barcos, aí metonimicamente representados pelas velas, ele

escolhe o movimento de descida, numa espécie de metáfora em relação ao seu “deixar levar-se”, indiferente a tudo, durante a viagem.

Um dos pontos altos desta última estrofe está na revelação final em relação ao destino da viagem: chegar ao túmulo da filha e lá colocar flores silvestres. A expressão *en fleur* finaliza o poema, sugerindo uma imagem poética da homenagem, que ele, o poeta, que é a instância responsável pela enunciação, isto é, o próprio enunciador faz à interlocutora no seu poema, explicitamente marcada pelos pronomes em segunda pessoa do singular: *tu, toi, ta*.

O verbo *attendre* (esperar), no segundo verso, indicando estado e não processo certo de acontecer, pois a filha está morta, se articula semanticamente com as ações expressas no penúltimo verso *et, quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe*, numa relação posta assim, implicitamente: tu podes me esperar, pois eu chegarei e colocarei flores sobre teu túmulo.

Este poema se constitui numa ampla modalização pragmática, mostrando, o tempo todo, as facetas de responsabilidade do personagem-autor-poeta em relação aos processos de que ele é agente, indicando sobretudo suas intenções (seu querer-fazer), suas razões (seu dever-fazer) e suas capacidades de ação (seu poder-fazer).

Em síntese, o texto em estudo é não polifônico, mostra uma fusão da voz do poeta, com a voz de Victor Hugo pai de uma filha morta e do narrador que conta, numa perspectiva de futuro, a viagem que fará para visitar o túmulo desta filha. Portanto, o emprego do “eu” é marcador de identidade, representa um narrador uníssono, com um mesmo tom melancólico e introspectivo, assumindo o seu personagem de pai, de poeta, de homem profundamente sofrido, numa só pessoa. Vejamos o oitavo verso: *triste, et le jour pour*

moi sera comme la nuit (triste, e o dia para mim será como a noite). Este “eu” significa o autor pondo em cena a sua voz, se assumindo não só como agente da produção textual, mas também como pessoa. Daí a característica de um poema autobiográfico. A figura de número 1 mostra a imagem da síntese que apresentamos aqui:

FIGURA 1 - Esquema das vozes no texto-voz do autor empírico quem está na origem do texto- o poeta
responsabilidade enunciativa
primeira pessoa do singular *je* –(eu)

Sistematização dos mecanismos enunciativos em quadro-síntese

QUADRO 1- Síntese das vozes-

Estrofes	Voz-Responsabilidade Enunciativa	Elementos linguístico-discursivos ou unidades linguísticas
1ª estrofe	<p>Autor empírico\enunciador\agente produtor-poeta- personagem, marcado explicitamente pela primeira pessoa do singular</p> <p>Autor empírico\enunciador\poeta\p ersonagem-marcado implicitamente, falando a outra personagem\ - emprego da segunda pessoa do singular</p>	<p><i>Je partirai</i> (eu partirei) <i>Je sais</i> (eu sei) <i>J'irai</i> (eu irei) <i>Je ne puis demeurer</i> (eu não pude permanecer)</p> <p><i>Vois-tu</i> (Tu vês) <i>Tu m'attends</i> (Tu me esperas) <i>de toi</i> (de ti)</p>

<p>2ª estrofe</p>	<p>Autor empírico / enunciador / agente produtor do texto/ marcado explicitamente\ poeta e personagem pela primeira pessoa do singular</p> <p>Autor empírico\poeta\personagem marcado implicitamente. falando a outra personagem\ - emprego da segunda pessoa do singular</p>	<p><i>Je marcherai</i> (eu caminharei) <i>Sur mes pensées</i> (sobre meus pensamentos) <i>pour moi</i> (para mim)</p> <p>Na referência à pessoa dos infinitivos dos verbos: <i>sans voir</i> (sem ver) e <i>sans entendre</i>(sem ouvir)</p> <p>Nos qualificadores: <i>seul, inconnu, triste</i> <i>(só, desconhecido, triste)</i></p>
<p>3ª estrofe</p>	<p>Autor empírico / enunciador / agente produtor do texto/poeta e personagem marcado explicitamente pela primeira pessoa do singular</p> <p>Autor empírico\poeta\personagem marcado implicitamente falando a outra personagem\ - emprego da segunda pessoa do singular</p>	<p><i>Je ne regarderai</i> (eu não olharei\eu não observarei) <i>Quand j'arriverai</i> <i>(quando eu chegar)</i> <i>Je mettrai</i> (eu colocarei)</p> <p><i>Sur ta tombe</i> (sobre teu túmulo)</p>

Fonte: a própria autora

QUADRO 2- Síntese das modalizações

Funções das modalizações	Es-trofes	Marcação da modalização no texto	Beneficiário-referente	Caracterização da função linguística
Pragmáticas- capacidade de ação- o poder fazer	1ª	<i>Je ne puis demeurer loin de toi</i> (eu não pude permanecer longe de ti)	Do poeta para a filha	Expressão verbal com o verbo auxiliar de modalização- poder- no passado.
Pragmáticas- a intenção- o querer fazer	2ª	<i>Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit</i> (sem nada observar ao redor, sem ouvir barulho algum)	Exigência do poeta a si mesmo	Verbos no infinitivo caracterizando proposições modalizadoras que indicam a intenção do autor de não observar o que está exterior a ele.
Pragmáticas- as razões expressas – o dever de não fazer	3ª	<i>Je ne regarderai ni...</i> (eu não olharei nem...)	O poeta se coloca um não dever fazer	O verbo no futuro numa estrutura negativa, significando: não deverei olhar.
Lógicas	1ª	<i>Je sais que tu m'attends-</i> (eu sei que tu me esperas)	A certeza da espera da filha por parte do pai\poeta	O verbo saber modalizando o valor de verdade ou certeza
Lógicas	3ª	<i>Quand j'arriverai</i> (quando eu chegar)	Possibilidade de chegada do poeta em face da perspectiva de uma viagem contada no futuro	Advérbio temporal "quando" introduzindo uma proposição que aponta para possibilidade futura

Fonte: a própria autora

Análise dos papéis sintático-semânticos dos protagonistas: quadro-síntese e análise dos dados.

Inspirada em Machado e Bronckart (2004), nossa análise busca identificar as unidades que indicam os principais **protagonistas** colocados em cena no texto, assim como os papéis **sintático-semânticos** a que lhes são atribuídos. Identificamos e classificamos os tipos de construção frasal do ponto de vista sintático, distinguindo entre principais e subordinadas, construção com verbo na voz ativa; construção frasal com verbos flexionados ou com verbos não flexionados. Também identificamos os **sujeitos** e os **complementos verbais** com seus respectivos papéis sintático-semânticos, de acordo com a classificação sugerida pelos autores acima mencionados, baseados em Fillmore (1975).

Vejamos o quadro-síntese:

QUADRO 3 - Estatuto sintático-semântico dos protagonistas do texto 1

Protagonistas	Es-tro-fe	Função Sintática	Função Semântica	Posição na frase	Identificação do verbo	Total
Je	1 ^a	Sujeito	Agentivo	Frase simples\ativa	(partirei) <i>partirai</i>	10
	1 ^a	Sujeito	Atributivo	Principal /ativa	(sei) <i>sais...</i>	
	1 ^a	Sujeito	Agentivo	Coordenada/ ativa	(irei) <i>irai</i>	
	1 ^a	Sujeito	Agentivo	Coordenada\ ativa	(irei) <i>irai</i>	
	1 ^a	Sujeito	Atributivo	Frase simples\ativa	(não pude permanecer) <i>ne puis de-meurer</i>	

Protagonistas	Estrofe	Função Sintática	Função Semântica	Posição na frase	Identificação do verbo	Total
	2ª	Sujeito	Agentivo	Principal\ativa	(caminharei) <i>marcherai</i>	4
	2ª	Sujeito implícito	Agentivo	Subordinada\ativa Reduzida de infinitivo	(sem nada ver) <i>sans rien voir</i>	
	2ª	Sujeito implícito	Agentivo	Subordinada\ativa\ Reduzida de infinitivo	(sem ouvir) <i>sans entendre</i>	
	3ª	Sujeito	Agentivo	Principal\ativa	(não olharei) <i>ne regarderai</i>	
	3ª	Sujeito	Agentivo	Subordinada\ativa	(chegarei) <i>j'arriverai</i>	
m'	1ª	Sujeito	Agentivo	Coordenada\ativa	(colocarei) <i>mettrai</i>	4
mes	2ª	Complemento	Factivo	Subordinada\ativa	(me esperas) <i>m'attends</i>	
moi	2ª	Parte do complemento (adverbial)	Instrumental	Principal\ativa	(sobre meus pensamentos) <i>sur mes pensées</i>	4
		Parte do Complemento	Atributivo	Coordenada\ativa	(para mim) <i>pour moi</i>	
Tu	1ª	Sujeito	Atributivo	Subordinada\ativa	(me esperas) <i>m'attends</i>	1
De toi	1ª	Complemento	Beneficiário	Principal\ativa	(não pude permanecer longe de ti) <i>ne puis demeurer loin de toi</i>	1

Protagonistas	Estrofe	Função Sintática	Função Semântica	Posição na frase	Identificação do verbo	Total
Ta	3ª	Complemento	Beneficiário	Coordenada\ativa	(colocarei sobre teu túmulo) <i>mettrai sur ta tombe</i>	1
La campagne	1ª	Sujeito	Atributivo	Frase simples\ativa	(clareia) <i>blanchit</i>	1
Le jour	2ª	Sujeito	Atributivo	Coordenada\ativa	(será) <i>sera</i>	1
La nuit	2ª	Complemento	Atributivo	Subordinada\ativa	(é) elíptico <i>est</i>	1
L'orduroir	3ª	Complemento	Instrumental	Principal\ativa	(não olharei) <i>ne regarderai</i>	1
Soir	3ª	Sujeito retomado pelo <i>qui</i> (que)	Agentivo	Subordinada\ativa	que cai <i>qui tombe</i>	1
Harfleur	3ª	Complemento	Instrumental	Subordinada\ativa	(descendo) <i>descendant</i>	1
Tombe	3ª	Complemento	Instrumental	Coordenada\ativa	(colocarei) <i>mettrai</i>	1

Fonte: inspirado em Bronckart e Machado (2007)

Análise dos dados

O quadro nos mostra dados bastante significativos quanto ao protagonismo textual, confirmando a relevância de uns protagonistas sobre outros de acordo com a função que exercem e a frequência em que são acionados.

Vejamos que o protagonista produtor do texto, personagem importante, aparece 14 vezes, acionado pela primeira pessoa (*je -eu*), (*m', mes, moi* – me, meus, mim) das quais em 11 vezes é **sujeito, agentivo** e em poucas vezes em estrutura **subordinada**, o que mostra a coerência da relevância do referido personagem. Nas outras três vezes, é acionado por possessivo e oblíquos, em complementos dos verbos.

Já a protagonista (a quem o poeta se dirige), representada pelos pronomes em segunda pessoa do singular, aparece 3 vezes (*Tu- tu, de toi- de ti, ta* –tua), uma como **sujeito atributivo** e duas como **complemento beneficiário**. Apesar da importância desta protagonista, que aparece num diálogo idealizado pelo poeta, ela só é acionada explicitamente pelos pronomes, por três vezes, mas o suficiente para garantir o ato comunicacional que o poeta deseja apresentar no poema, fazendo-nos crer na existência de uma interlocutora que só vai ser revelada, simbolicamente, no final do texto, pela palavra (*tombe-túmulo*).

Os outros protagonistas: *la campagne, le jour, la nuit, l'or du soir, soir, Harfleur, tombe* são apenas cenário para os sentimentos do poeta, exercendo ora a função de **sujeito**, ora a função de **complemento**, majoritariamente nas funções **semânticas de atributivos e instrumentais**, funções estas reveladoras do papel que desempenham no poema. Este cenário se interpõe entre os dois protagonistas principais.

Considerações finais

Como vimos, pela análise desenvolvida e apresentada neste trabalho, na medida em que vamos identificando as vozes expressas no poema, desvendando as modalizações provenientes do próprio processo de

enunciação e desvelando as formas como os protagonistas se apresentam, com seus papéis revelados pelas funções sintático-semânticas no texto, tem-se a compreensão do poema na sua totalidade.

A proposta de análise aqui apresentada corresponde apenas a uma proposta de percurso para a compreensão e interpretação de textos literários em salas de aulas de língua estrangeira. O objetivo foi o de contribuir com a facilitação deste aprendizado, sobretudo no que concerne à análise de poemas.

Referências

- BORBA, F. S., **Dicionário de Usos do Português do Brasil**, São Paulo: Ática, 2002.
- _____. **Uma gramática de valências para o português**. Editora Ática, São Paulo, 1996.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. Revisão de Eveline Bouteillerkavakama. São Paulo: EDUC, 2007.
- _____. MACHADO, A. R.. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: EDUEL, 2004.
- FILLMORE, C. J. An alternative to checklist theories of meaning. In: COGEN, et al. (Eds.) **Proceedings of the first annual meeting of the Berkeley Linguistics Society**. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 1975.
- HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**, t. I et II., Paris: Fayard, 1987.
- PEZATTI, E. G. **A ordem de palavras e o caráter nominativo/ergativo do português falado**. São Paulo: Alfa, n. 37, 1993.
- HUGO, V-M. **Les Contemplations**. Paris: Librairie Hachette, 1856.

Didáctica de la enseñanza de la lectocomprensión de la lengua extranjera: análisis de registros de clases

Analfía Falchi

afalchio2@gmail.com

María Fabiana Luchetti

mfluchetti@hotmail.com

Diana Rosenfeld

diarosen28@yahoo.com

Rosa Sánchez

rosasanchezdeperalta@gmail.com

Universidad Nacional de Luján

Luján (B), Argentina

Resumen

En esta comunicación nos proponemos presentar algunas conclusiones preliminares del proyecto de investigación denominado “*Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras: el rol desempeñado por las guías de lectura*”, cuyo objetivo general es describir para comprender el papel ejercido por las guías de consignas elaboradas para orientar la lectura, en la definición de las intervenciones didácticas en el nivel I de enseñanza de la lectocomprensión (LC) en las lenguas extranjeras (LE) en las carreras humanísticas de la UNLu.

El objeto de estudio de esta investigación surge como tal del análisis, orientado al reconocimiento de problemas de enseñanza, de las

evaluaciones del desarrollo de las cursadas y de los registros de clases de LC en inglés,. Desde el punto de vista metodológico, se seleccionó una muestra constituida por comisiones de las diferentes LE y se definió como una de las técnicas de recolección de datos el registro de clases, efectuado por los docentes a cargo de las diferentes comisiones que conforman la muestra según el modelo de análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 2000). En esta oportunidad, entonces, socializaremos algunas conclusiones provisionales extraídas a partir del análisis de los mencionados registros con la intención de avanzar reflexiones didácticas que se articulen con dichos análisis.

En cuanto al modelo de referencia adoptado, el marco general se sustenta en el Interaccionismo Social de Vigotsky (Vigotsky, 1988), y la Semiología de Bajtín (Bajtín, 1982); el marco específico, estrechamente integrado al modelo general, incorpora los aportes de la didáctica contextual (Fijalkow, 2000, Dorronzoro, 2005) y de la didáctica del nivel superior (Litwin, 1996, Edelstein, 2002, Souto, 2000, Schon, 1992).

Palabras clave: comprensión lectora en lengua extranjera – intervención didáctica – guías de consignas- registros de clases – análisis didáctico multirreferenciado.

Introducción

En esta comunicación nos proponemos presentar algunas conclusiones preliminares del proyecto de investigación denominado “*Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras: el rol desempeñado por las guías de lectura*”, cuyo objetivo general es describir para comprender el papel ejercido por las guías de consignas elaboradas para orientar la lectura, en la defini-

ción de las intervenciones didácticas en el nivel I de enseñanza de la lectocomprensión (LC) en las lenguas extranjeras (LE), en las carreras humanísticas de la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

En lo concerniente al objeto de estudio de esta investigación, enmarcado en el campo de la didáctica de la lectura en LE, el mismo encuentra sus orígenes en las evaluaciones del desarrollo de las cursadas y en las conclusiones extraídas a partir del análisis de registros de clases de LC en inglés. Los resultados obtenidos en ambos casos permitieron observar que la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje parecía estar, en cierta manera, determinada por la implementación de las guías de consignas elaboradas ad hoc para enseñar a leer, advirtiéndose en el desarrollo de las clases la presencia de una secuencia con ciertos momentos recurrentes. Hipotetizamos entonces respecto de una posible mecanización de las intervenciones didácticas, las que se verían limitadas a la implementación del dispositivo o recurso didáctico elaborado a priori – la guía -, el cual incluiría el repertorio posible de las actividades a desarrollar, redundando en una cierta rigidización y homogeneización de las propuestas. De este modo, surgió la necesidad de estudiar *el rol que desempeñan las guías de consignas en las intervenciones didácticas en la enseñanza de las LE*.

Cabe señalar que en esta investigación el marco de referencia general está dado por el Interaccionismo Social de Vygotsky (Vygotsky, 1988), y la Semiología de Bajtín (Bajtín, 1982), mientras que el específico, estrechamente integrado al modelo general, está constituido por los aportes de la didáctica contextual (Fijalkow, 2000, Dorrnoro, 2005) y de la didáctica del nivel superior (Schon, 1992, Souto, 1999, Edelstein, 2002, Litwin, 2008).

En este marco, planteamos un estudio de tipo *cualitativo*, en el cual trabajamos en profundidad con un número acotado de casos en los que se privilegian determinados aspectos para un examen minucioso (López Morales, 1994). En cuanto a las técnicas de recolección de datos, las mismas son, en todos los casos, cualitativas. Propusimos realizar *registros de la práctica áulica*, basados en el modelo de análisis didáctico multirreferenciado, elaborados por las docentes responsables de las comisiones seleccionadas para la muestra. Dicho modelo plantea el análisis como proceso de producción de sentido acerca de una realidad, en este caso la clase universitaria, lo que supone una relación de saber específica a partir de un “trabajo de distanciamiento, interrogación, descomposición, articulación, objetivación y subjetivación que tiene lugar en la relación del sujeto con un objeto complejo” (Souto, 1999: 56). Es importante precisar que en una próxima etapa se llevarán a cabo entrevistas semi-dirigidas, con la finalidad de obtener datos referidos a la elaboración de las propuestas didácticas, las intervenciones docentes en las clases y la confección de las guías. Asimismo, se analizarán en profundidad los instrumentos diseñados para guiar la lectura.

En cuanto a los registros, con el propósito de orientar su realización, consideramos necesario generar previamente una instancia de formación destinada a las docentes que participarían voluntariamente en el proyecto. Planteamos para ello un espacio consagrado al abordaje de la metodología del análisis didáctico multirreferenciado, aspecto fundamental para la preparación del docente-analista a nivel de reflexión “proveyendo de herramientas de análisis (teóricas y técnicas) y de instrumentos de indagación y lectura que permitan el análisis de la complejidad, la singularidad y la diversidad

de las prácticas.” (Souto, 1999: 57). En consecuencia, se diseñó un dispositivo que contempló distintos momentos. Así, luego de presentar el proyecto de investigación en general y de abordar las técnicas de recolección de datos en particular, se destinó un espacio a la indagación respecto de las representaciones, concepciones y experiencias de las asistentes en relación con los procesos de reflexión de la propia práctica, como así también sobre las observaciones y registros de clase. Además, ese proceso de indagación y problematización se articuló posteriormente con los aspectos centrales del marco teórico que sustenta nuestra propuesta metodológica, referido a la mirada crítica sobre la propia práctica y al modelo de análisis didáctico multirreferenciado. Esta reflexión teórico-metodológica se acompañó de la exploración minuciosa de ejemplos de registros, con el fin de identificar los elementos considerados y su estructura. Este trabajo contribuyó a la elaboración de acuerdos para la realización de las observaciones y registros, que se concretaron en el segundo cuatrimestre de 2013. Posteriormente, en el primer cuatrimestre de 2014, iniciamos la etapa de análisis de los mismos, sobre la base de un instrumento elaborado “ad hoc” por el equipo. Esta etapa constó de instancias individuales y grupales, estas últimas destinadas al intercambio, ajuste y redefinición de los aspectos a considerar. A continuación entonces, expondremos primeramente el análisis de los registros para luego presentar algunas conclusiones provisionales extraídas a partir de los mismos.

Análisis de los registros

Para comenzar, es necesario señalar que en esta oportunidad, y a partir de la consideración del objetivo general de esta investigación:

describir para comprender el rol desempeñado por las guías de consignas elaboradas para orientar la lectura, en la definición de las intervenciones didácticas en dicho contexto, nos limitaremos a analizar los registros en lo concerniente a la utilización de las guías de consignas en relación con las decisiones didácticas tomadas para la organización de la clase. En ese marco, estudiaremos particularmente el planteo de las estrategias didácticas y de las actividades propuestas a los estudiantes. Cabe precisar aquí que en esta investigación entendemos la guía como uno de los recursos didácticos de los que dispone el docente para la enseñanza de la LC y que, según Martínez (2001, en Sacerdote 2007), puede ser definida como un dispositivo elaborado por el docente que sirve como apoyo a los estudiantes con la función de conducir el proceso de aprendizaje. Una guía está conformada por una serie de pedidos de hacer - consignas - que ponen en juego operaciones cognitivas y discursivas tendientes a enseñar a leer un texto y, para su elaboración, se considera a éste como una unidad de sentido, sin fragmentaciones.

A modo de introducción, es importante mencionar que participaron del estudio seis docentes que realizaron autorregistros de dos de sus clases, en comisiones de las asignaturas correspondientes al primer nivel de los cursos de LC en inglés, francés y portugués. Vale destacar que los estudiantes de las distintas comisiones cursan carreras inscriptas en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales.

Así, en lo que respecta a la organización de la clase, se observa que en la mayoría de las mismas – en ocho de doce - las docentes comienzan con la corrección de la tarea domiciliaria asignada, consistente en la lectura del texto orientada por la guía de consignas,

realizando la puesta en común de las actividades propuestas en el instrumento. Por otra parte, una docente inicia las dos clases relevando los conocimientos previos sobre el tema del texto que presenta, en tanto una de las participantes comienza una de sus clases con la introducción de estrategias de anticipación. Finalmente, otra docente introduce una de sus clases con la lectura del texto en lengua extranjera en voz alta. La misma docente repite esta actividad en su segunda clase, luego de realizar la puesta en común de las actividades pendientes de la guía anterior, y manifiesta haber modificado su planificación dado que los estudiantes no habían cumplimentado la lectura del nuevo texto que había sido indicada como actividad domiciliaria.

En cuanto a las estrategias metodológicas implementadas por las participantes en sus clases, en los registros se han identificado las siguientes: en mayor grado se evidencia el trabajo individual, la explicación y las técnicas grupales, utilizadas en al menos la mitad de los encuentros. En segundo lugar se relevan el diálogo, la ejercitación, el interrogatorio sobre el contenido y la lectura oral del texto. En último lugar, utilizadas cada una de ellas en una sola oportunidad en una de las clases estudiadas, se ubican el interrogatorio metacognitivo, el torbellino de ideas y el relevamiento de saberes previos sobre el tema del texto.

En ese encuadre, las docentes manifiestan que entre las actividades desarrolladas, en la mayoría de los encuentros se propone a los estudiantes la resolución de las consignas seguida de la puesta en común de las mismas. Por otra parte también se observan en los registros, en menor medida – con una ocurrencia en cada caso - un amplio abanico de actividades tales como la discusión/conversación

sobre los contenidos del texto, identificación de contenidos gramaticales, identificación de elementos paratextuales, identificación de términos desconocidos en los textos, identificación de términos transparentes, lectura del texto y segmentación del texto.

A partir entonces del análisis de los registros, podríamos afirmar que la mayoría de las clases se organizaría respetando una secuencia didáctica que se tornaría recursiva, planteada en tres momentos: *1- lectura del texto, 2- resolución de las consignas planteadas en la guía en interacción con el texto, y 3- puesta en común de las consignas resueltas.* Ahora bien, es interesante destacar que el desarrollo de esta secuencia se efectúa en forma discontinua o desfasada en relación con el tiempo didáctico de una clase, es decir, la lectura del texto a partir de la guía de consignas y, consecuentemente, su resolución, suelen asignarse como tarea domiciliaria en un encuentro para ser retomadas en el siguiente. En este sentido, desde el punto de vista de las docentes, pareciera que la realización de las consignas de la guía como tarea domiciliaria y, tal vez, la guía misma considerada como unidad, garantizara la continuidad didáctica.

En cuanto a las estrategias, de las cuales destacamos en primer lugar la variedad, entendemos que son las que encuadran el trabajo con las guías, vale decir, éstas implican prioritariamente la actividad del estudiante y las estrategias serían la expresión de la “construcción metodológica” (Edelstein, 2002) elaborada por el docente. En efecto, la lectura de los registros pondría de manifiesto – aunque es necesario ahondar en este sentido – que las estrategias se seleccionan en función de la guía, es decir, que están en interacción con el instrumento, por ejemplo, se elige el trabajo individual o grupal en relación con lo solicitado por las consignas.

Asimismo, se pone en evidencia en algunos casos, la presencia de lo que podríamos llamar “estrategias compensatorias”, es decir, aquellas que la docente implementa cuando su planificación inicial - como hemos visto, en muchos casos centrada en la guía - se ve entorpecida o alterada. Es en estas eventualidades cuando se plantea alguna estrategia que contribuya a “reparar” la situación suscitada, compensando la falta de lectura y de realización de las consignas de la guía por parte de los estudiantes.

En lo atinente a las actividades propuestas, nuevamente aparece aquí una amplia diversidad. Del análisis surgen dos maneras de explicitarlas: por un lado, algunas docentes las describen en términos de operaciones cognitivas precisas y puntuales (tales como identificación o segmentación) sin aclarar si dichas actividades se encuentran incluidas en las guías o son planteadas por fuera de las mismas. Por su parte, otras participantes refieren directamente a una suerte de “macroactividad” de resolución de la guía, sin precisar las diferentes operaciones que suponen la resolución de las diferentes consignas. En este caso, coinciden las ocurrencias con aquellas que plantean la secuencia recursiva descrita anteriormente. Se revelaría así una concepción unitaria de la guía en tanto entidad compuesta de consignas articuladas en torno de un eje que, en definitiva, se encuentra determinado por el texto.

Algunas conclusiones

Para concluir, el estudio realizado nos permitiría plantear, aunque provisoriamente, que las guías de consignas desempeñan un rol preponderante en la definición de las intervenciones didácticas y,

más específicamente, en la organización de la clase y, por ende, en la definición de estrategias y actividades.

No obstante ello, si bien la guía se constituiría, en la mayoría de los casos, en el eje de la intervención, el instrumento no sería asimilable a “la clase”, sino que ésta se configuraría a partir de estrategias metodológicas que enmarcan la utilización de la guía, que la contextualizan pero también la superan, van más allá de ella. Así, las intervenciones, aunque condicionadas por la guía, pueden cobrar formas de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta, tal como lo muestra la variedad de estrategias utilizadas.

Por otro lado, es también importante resaltar que, a pesar de haber detectado la existencia de una secuencia repetitiva en el abordaje de la LC en LE, son los propios textos, entendidos como contenidos contextuales (Fijalkow, 2000; Dorrzoro, 2005), los que, en su diversidad y especificidad, posibilitan al docente tomar decisiones metodológicas diversas a la hora de abordarlos, ajustadas al tratamiento de dichas especificidades. De este modo, si bien el instrumento es el mismo, es decir, siempre se emplean guías y prioritariamente en la misma secuencia, cada instrumento plantea operaciones cognitivas y discursivas específicas en función de orientar la comprensión de cada texto en particular.

Finalmente, desde el marco sociocultural en cuyos principios nos sustentamos, resulta interesante destacar que la elaboración e implementación de las guías, en tanto dispositivo que supone la realización de operaciones del lenguaje, son instancias de mediación que facilitan la actividad constructora de sentido. De este modo, las intervenciones docentes, a partir de la utilización de de-

terminadas guías y estrategias didácticas, apuntan, siguiendo a Vogliotti (2001), a la potenciación de las posibilidades cognitivas de los estudiantes, procurando crear zonas de desarrollo próximo y ofreciendo una asistencia apropiada que permita a los alumnos lograr mejores aprendizajes y creciente autonomía.

Para terminar, y en relación con la continuidad de la presente investigación, es necesario reconocer que el análisis de los registros permitió visualizar la importancia de haber explicitado con mayor detalle los aspectos a observar y registrar a la hora de presentar la propuesta a las docentes participantes. Con la intención entonces de complementar las informaciones vertidas en los registros y continuar avanzando conclusiones, realizaremos las entrevistas y el análisis de las guías tal como propusimos en la metodología. De este modo, intentaremos superar las limitaciones que el autorregistro puede haber planteado.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI Editores
- Dorronzoro, M.I. (2005). "Didáctica de la lectura en lengua extranjera" en E. Klett (dir.) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires, Araucaria editora.
- Edelstein, G. (2002). "Problematizar las prácticas de la enseñanza" En *Revista Perspectiva*, n°2, pp. 467-482.
- Fijalkow, J. (2000): *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Lopez Morales, H (1994): *Métodos de investigación lingüística*

- Sacerdote, C.A. (2007). "La guía de estudio en el nivel superior" en *Los Textos la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Argentina: Comunicarte Editorial. pp 357-371.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós.
- Souto, M. (1999). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En *Didáctica II N°1. Encuadre metodológico*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, pp. 55-68.
- Souto, 2004, La formación de docentes en el análisis didáctico multirreferenciado de clases, en *Educación, Lenguaje y Sociedad Vol II, N° 2*, pags 111-135.
- Vogliotti, A. (2001): *Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivista y crítica?* Universidad de Río Cuarto.
- Vygotsky, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grupo Editor Grijalbo.

Análisis de prosodia semántica en textos en Lengua extranjera: Italiano

Fontanella, Paula;

pfontane@gmail.com;

Sandmann, Fabiana

fabisandmann@gmail.com

Vinculación Institucional: Profesoras del Departamento de Idiomas.Facultad de Lenguas. Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.

Resumen

El presente trabajo se llevó a cabo en el marco del proyecto de investigación “Léxico, estudio y comprensión de colocaciones léxicas en la lectura de textos académicos en LE: de la teoría a la práctica” y es la continuación de investigaciones anteriores. El mismo tiene como objetivo la aproximación al estudio y comprensión del léxico y en especial de las colocaciones verbo+ sintagma nominal en textos especializados en inglés e italiano.

A partir de los años ‘90 se ha visto reflejado un renovado interés en el ámbito de los estudios sobre lexicón mental, competencia léxica, diccionarios de colocaciones, estrategias de adquisición, y nuevos enfoques que abordan el aprendizaje desde una perspectiva léxica.

En esta instancia, el objetivo es analizar la prosodia semántica, fenómeno particular de las colocaciones, en textos preseleccionados, utilizados en los cursos de italiano para lectura bibliográfica en el área humanística. Intentaremos a partir de ejemplos hallados en los mismos, definir el tipo de prosodia de cada una de las oraciones,

tomando como base la estructura V+SN, teniendo en cuenta tanto el contexto oracional como el sentido amplio del texto.

Habiendo abordado anteriormente el tema de manera descriptiva desde los aportes de los campos de la semántica léxica y la pragmática y teniendo en cuenta que la capacidad total del significado se despliega en el discurso, es decir en compañía de otras palabras (Almela y Sánchez, 2007), proponemos para el análisis una escala de clasificación sobre los tipos de prosodia semántica que surgen de la observación empírica en general y de los textos seleccionados en particular.

La meta final es la elaboración de una herramienta pedagógica que le permita al lector de italiano adquirir nuevos elementos léxicos facilitadores de la lectura y comprensión.

Palabras claves: colocaciones léxicas, connotación, prosodia semántica, competencia léxica

Este trabajo surge en el marco del proyecto de investigación “Léxico, estudio y comprensión de colocaciones léxicas en la lectura de textos académicos en LE: de la teoría a la práctica” y es la continuación de investigaciones anteriores.

El estudio sobre la prosodia semántica es relativamente reciente en el campo de la lingüística. Existe un debate sobre la forma en que se usa el concepto de prosodia semántica. Al considerar los trabajos de Sinclair (2004) y Partington (2004) vemos que ambos toman como punto de partida la palabra individual y ambos acentúan el hecho de que el significado corresponde a una unidad más amplia que la palabra.

Partington prioriza a la prosodia semántica como la propiedad de una palabra y como un rasgo que distingue a los “cuasi sinónimos”, mientras que Sinclair sostiene que la palabra es solo un eslabón de una secuencia más extendida de ítems coocurrentes que incluyen a una “unidad de significado” en la cual la prosodia semántica es uno de sus rasgos identificatorios. En italiano, por ejemplo, “puntare il dito” = “apuntar con el dedo/ acusar” sería la secuencia de ítems coocurrente a partir de la cual se podría analizar la prosodia semántica. (Ver primer texto analizado a continuación).

Stubbs (1996: 176), considera a la prosodia semántica como un fenómeno particular de la colocación, la tendencia que tiene una palabra a asociarse regularmente a grupos semánticos positivos o negativos. Por ejemplo en el caso de prosodia negativa el verbo *dilagare* (*extenderse/propagarse*) se coloca preferentemente con palabras negativas como *corruzione* (*corrupción*), *epidemia* (*epidemia*), *povertà* (*pobreza*), *disastro* (*desastre*), *crisi* (*crisis*), *pianto* (*llanto*), *acque* (*aguas*)

Según Louw (2000) la función fundamental de la prosodia es la actitud del hablante o escritor hacia una situación pragmática.

Según Susan Hunston (*Semantic Prosody Revisited*, 2007) la prosodia semántica varía de un contexto a otro dependiendo de la función discursiva general del texto o sea de su contexto general. En otras palabras si un ítem léxico ocurre en un contexto de sentido actitudinal claramente positivo o negativo, es este contexto el que impregna la interpretación.

En esta instancia, el objetivo es analizar la prosodia semántica, en textos preseleccionados, utilizados en los cursos de italiano para lectura bibliográfica en el área humanística. Intentaremos a partir de ejemplos hallados en los mismos, definir el tipo de prosodia de

cada una de las oraciones, tomando como base la estructura V+SN, teniendo en cuenta tanto el contexto oracional como el sentido amplio del texto.

Con anterioridad hemos planteado el tema profundizando sobre el mismo de manera descriptiva valiéndonos de los aportes ofrecidos por los campos de la semántica léxica y la pragmática, entendiendo que la capacidad total del significado se despliega/aclara/precisa/esclarece en el discurso, es decir en compañía de otras palabras (Almela y Sánchez, 2007). En este trabajo nuestra propuesta es formular y presentar una escala de clasificación sobre los tipos de prosodia semántica que se nos revelan de la observación empírica en general y de los textos seleccionados en particular. Tanto Sinclair (op.cit.) como Partington (2004) consideran a la prosodia semántica como más o menos favorable o desfavorable según la frecuencia con que esta aparezca en contextos positivos, negativos o neutros.

En nuestros anteriores estudios sobre colocaciones léxicas V+SN observamos cómo se combinan o coocurren las palabras. Recordemos que los elementos de una colocación son una base o colocado semánticamente autónomo que determina la elección del colocativo y selecciona en este una aceptación especial y que las palabras que tienden a presentarse juntas pueden estar contiguas o distanciadas. Esto nos llevó a querer profundizar sobre la prosodia semántica o, como ya la definimos, la tendencia de una palabra a asociarse regularmente a grupos semánticamente positivos o negativos.

Nuestras anteriores exploraciones en la temática, teniendo en cuenta solamente la connotación del verbo y el sustantivo nos llevaron a elaborar un primer esquema, incluido a continuación, del cual partimos:

verbo negativo + sustantivo negativo = prosodia negativa
(causar la muerte/ cometer crímenes)

verbo positivo + sustantivo positivo = prosodia positiva (promover desarrollo/ producir riqueza/ abrazar una causa)

verbo neutro + sustantivo positivo = prosodia positiva (generar cambios/ buscar soluciones)

verbo neutro + sustantivo negativo = prosodia negativa (generar caos/ generar dificultades)

Hemos elegido a efectos de nuestra investigación, dos artículos en italiano del área humanística, considerando que a esta área pertenecen los alumnos de las diversas facultades, que cursan italiano como Lectura Bibliográfica en la Universidad Nacional del Comahue (Facultad de Derecho, Facultad de Humanidades, Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Lenguas).

El primer texto a examinar es “Aguzzini nelle carceri sudafricane”. Dito appuntato contro gli inglesi”. (*Verdugos en las cárceles sudafricanas. Acusando a / Apuntando hacia los ingleses*). La Stampa. 28/10/2013, artículo cuya finalidad es informar y su contenido tiene relación con el Apartheid, organización que consideramos avasalladora de los derechos humanos en Sud África.

A continuación tomamos algunos párrafos y los analizamos de acuerdo con el esquema de la prosodia, presentado anteriormente en el cuadro:

“... Il personale..... è sotto accusa per aver utilizzato metodi brutali...”(*El personal está bajo acusación/acusado de haber **utilizado métodos bru-***

tales). El verbo **utilizar** tiene connotación neutra. El sustantivo **métodos** es neutro. En el contexto más amplio el adjetivo **brutales**, que le sigue, es el que le da la prosodia negativa a toda la frase.

Lo mismo ocurre con: “ Il personale dell`azienda britannica..... che gestisce la prigionie sudafricana.....dice di non aver trovato prove di comportamenti scorretti o illegali” (*El personal de la empresa británica... que está a cargo de la prisión... dice no haber hallado pruebas incorrectas o ilegales*). Se pueden **hallar pruebas** positivas o negativas. En este caso los adjetivos **incorrectas o ilegales** determinan la prosodia negativa de la frase nominal de referencia.

Siguiendo la lectura del artículo: “...altri lamentano fratture alle braccia e altri gravi traumi”. (*otros lamentan fracturas en los brazos y otros graves traumas*). El verbo **lamentar** tiene connotación negativa en sí mismo y la refuerzan los sustantivos **fracturas** y **traumas**, este último premodificado por el adjetivo **graves**, con clara connotación negativa. Por lo tanto toda la estructura adquiere prosodia negativa.

En el caso de: “Gettava acqua sui prigionieri per aumentare l`intensità della scarica” (*tiraba agua sobre los presos para aumentar la intensidad de la descarga*), lo que da prosodia negativa a la estructura es todo el contexto, ya que de por sí **aumentar** e **intensidad** tienen connotación neutra.

En el caso de: “Avevano inscenato uno sciopero” (*montar/poner en escena una huelga*), los verbos **iniciar /poner en escena** son neutros, pero **huelga** siempre implica reclamos por carencias, por lo que daría un resultado de prosodia negativa.

De la lectura general del texto, que es una denuncia sobre malos tratos en las cárceles sudafricanas, se destaca que tanto verbos como sustantivos, neutros en cualquier otro contexto, adquieren

aquí prosodia negativa debido a los adjetivos que modifican a la frase nominal y el contexto general.

El segundo escrito, extraído de una tesis doctoral, es “La dittatura militare argentina e il caso “desaparecidos” nella stampa italiana (1976-1984)” (*La dictadura militar argentina y el caso de los desaparecidos según la prensa italiana, 1976-1984*). El autor indaga en la postura de los medios de comunicación italianos sobre el tema de los *desaparecidos* en la Argentina durante la última dictadura. La temática cobra un papel protagónico a partir de la publicación del listado de identidades de ciudadanos de origen italiano difundido en año 1982 por “El Corriere della Sera”.

Analizamos la oración “l’instabile governo di Isabelita Perón fronteggia con misure eccezionali l’attività dei gruppi guerriglieri che imperversavano nel paese...(*..el inestable gobierno de Isabelita Perón afronta con medidas excepcionales la actividad de los grupos guerrilleros que asolaban al país...*). El verbo **afrontar** usualmente se acopla con sustantivos con connotación negativa. Ej. **afrontar adversidades / problemas / desgracias / malestares**. El sustantivo **actividad** tiene connotación neutra, pero seguido de **los grupos guerrilleros** la estructura resulta en prosodia negativa. Siguiendo con el análisis de los ítems léxicos, vemos que el verbo **asolar**, con connotación negativa, se une al sustantivo **país**, con connotación neutra. El contexto general le confiere a toda la estructura prosodia negativa.

La próxima oración observada es “...instaura un regime militare che pone la lotta alla sovversione come obiettivo primario del Programma di Riorganizzazione Nazionale...” (*instaura un régimen militar que lucha contra la subversión como objetivo primario del Programa...*). El verbo **instaurar** tiene connotación neutra. El sustantivo **régimen**

también tiene connotación neutra, pero al igual que en el ejemplo anterior, toda la estructura en su contexto general (instaurar un régimen militar...) adquiere prosodia negativa.

Siguiendo con la oración anterior vemos ahora “...una nuova fase política che si prefigge di riportare la normalità nel paese e rilanciare il prestigio dell'Argentina nel consesso internazionale” (*una nueva fase política que se propone reinstaurar la normalidad en el país y relanzar el prestigio de Argentina en el consenso internacional....*). En otro contexto las estructuras **reinstaurar la normalidad** y **relanzar el prestigio** podrían tener prosodia positiva. En el marco de referencia, es el sentido general el que impregna la interpretación, dando como resultado una lectura negativa, es una Dictadura que derrocó a un Gobierno Constitucional quien se arroga tales capacidades y derechos.

Otras estructuras halladas con valor negativo :

El “golpe” argentino é recepito con indifferenza dalla stanpa italiana che fatica a comprendere lo schema repressivo..... (*El golpe argentino es captado con indiferencia por la prensa italiana que no logra comprender el esquema repressivo...*). Fuera de este contexto el verbo **comprender** tiene valor positivo, el sustantivo **esquema** es neutro, pero la negación (**no**) que antecede el verbo y el adjetivo **repressivo** que acompañan a **esquema** nos enfrentan nuevamente a una prosodia oracional negativa.

Annientano ogni forma di manifestazione democratica e dissenso politico (*Anulan toda forma de manifestación democrática y dissenso político*). El verbo **anular** posee connotación negativa, el sustantivo **manifestación** tiene connotación neutra, el adjetivo **democrática** le daría un ca-

rácter de positividad sin embargo la conjunción de los elementos en esta instancia textual nos reflejan una prosodia negativa.

Far sparire gli oppositori della Giunta... (*Hacer desaparecer a los opositores a la Junta*). El verbo **desaparecer** de connotación negativa se acopla aquí con el sustantivo **opositore**. Si bien no toda oposición es negativa, el resultado final (desaparecer a los opositores) proyecta otra vez una prosodia negativa.

Portare la repressione a livelli estremi... Colpire tutti coloro che esprimo un pensiero considerato estraneo ai valori “cristiani e occidentali” (*Llevar la represión a niveles extremos... golpear a todos aquellos que expresan un pensamiento considerado extraño a los valores cristianos y occidentales*). El verbo **llevar** es liviano, con la frase **a niveles extremos** forma una colocación con connotación negativa (ejemplos: niveles extremos de vulnerabilidad/violencia/ manipulación política/ estrés). El sustantivo **represión** es negativo en todos los contextos, por lo tanto la prosodia en este ejemplo es negativa. Siguiendo con el párrafo, el verbo **golpear** es negativo; unido a la frase nominal **a todos aquellos que expresan un pensamiento considerado extraño.....** presenta prosodia negativa.

Otras estructuras halladas, en este caso con valor positivo, dado el cambio de situación gracias al rol que las instituciones de Derechos Humanos han ejercido sobre la prensa son:

Nell’82 si osserva un cambio di rotta nelle tradizionali relazioni politiche e diplomatiche tra Italia e Argentina (*En el 82 se observa un cambio de ruta en las tradicionales relaciones políticas y diplomáticas entre Italia y Argentina*).

Cominciano ad asffiorare le prime proteste internazionali (*Comienzan a aflorar las primeras protestas internacionales*). Este podría ser un

caso con interpretación claramente controvertida, **aflorar** es un verbo neutro y **protestas** un sustantivo negativo, para nuestra subjetividad lectora adquiere una prosodia positiva pues es un pedido de hacer valer los derechos de quienes reclaman, a nivel **internacional**.

..la gravitá del caso é emersa grazie alla riapertura dei procedimenti giudiziari (*...la **gravidad del caso emergió/ salió a la luz/ gracias a la reapertura de los procedimientos judiciales***). La prosodia positiva está dada por el contexto general que nos estaría indicando que finalmente se toma conocimiento de lo ocurrido en Argentina en la última dictadura.

Al concluir nuestro análisis aplicado a los dos textos seleccionados, extraídos del cuadernillo elaborado para el curso de Italiano Lectura Bibliográfica Área Humanística, hemos ampliado y reade cuado el cuadro de prosodia semántica del cual partimos y que presentamos al inicio con la estructura V+SN.

En el nuevo esquema que a continuación mostramos, muchos de los ejemplos fueron extraídos de esos mismos textos. Otros ejemplos, con y sin contextos discursivos, nos permitirán seguir analizando las posibilidades combinatorias en prosodia semántica.

verbo negativo + sustantivo negativo = prosodia negativa (causar la muerte/ lamentar fracturas/ lamentar traumas (graves)/ desaparecer los opositores)

verbo negativo + sustantivo neutro = prosodia negativa, positiva o neutra (afrontar una actividad.../anular manifestaciones (democráticas)/ asolar el país/ lamentar el incremento de la violencia)

verbo negativo + sustantivo positivo = prosodia negativa (negar la felicidad/ discriminar las ideas progresistas/ eliminar/ descalificar las virtudes)

verbo positivo + sustantivo positivo = prosodia positiva (promover desarrollo/ apoyar iniciativas/ fomentar la libertad de expresión/ el crecimiento/la paz)

verbo positivo+ sustantivo negativo = prosodia negativa (apoyar guerras/incentivar golpes de estado)

verbo positivo + sustantivo neutro= prosodia positiva o neutra (fomentar cambios/ apoyar la investigación/ producir un programa/ producir una película)

verbo neutro + sustantivo positivo = prosodia positiva (generar cambios/ relanzar el prestigio)

verbo neutro + sustantivo negativo = prosodia negativa (generar caos/iniciar un pleito/una huelga/ llevar la represión)

verbo neutro + sustantivo neutro= prosodia negativa, positiva o neutra (utilizar métodos/ aumentar intensidad.../expresar pensamientos/ observar un cambio)

Si bien en parte pudieron cumplirse las observaciones a las cuales habíamos arribado en nuestra primera tabla, solamente con un verbo más un sustantivo, los textos sometidos al estudio en muchos casos nos mostraron que es necesario un contexto más amplio y también tener en cuenta la postura ideológica del autor/lector para determinar el tipo de prosodia.

De los textos analizados se desprende que para interpretar es necesario ver, por un lado la función discursiva actitudinal general,

por el otro la connotación de los elementos que conforman a la estructura V+SN y finalmente a los modificadores que acompañan.

Conclusiones

En este trabajo hemos tomado dos aspectos que consideramos relevantes: los significados connotacionales típicamente asociados a una palabra o frase y la función discursiva de una secuencia léxica.

Del análisis léxico de los textos podemos concluir que si los elementos léxicos cambian también puede cambiar la prosodia semántica. La prosodia semántica sería entonces una función discursiva de una secuencia, más que la propiedad de una palabra.

La meta final de la investigación es la elaboración de una herramienta pedagógica que le permita al lector de italiano/ inglés adquirir nuevos elementos léxicos facilitadores de la lectura y comprensión. Nuestra motivación surge de incursionar en la novedosa temática planteada en el marco de la lingüística y referida a las colocaciones y a la importancia que pueden tener dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje del léxico de una lengua extranjera.

Pretendemos proporcionar herramientas y materiales facilitadores a los fines de la identificación de las palabras que suelen aparecer juntas, o sea las colocaciones y en última instancia, a partir de este trabajo que los estudiantes reconozcan tipos de prosodia. En el trabajo presentado hemos clasificado los tipos de prosodia semántica posibles con la estructura V+SN y lo hemos aplicado a dos de los textos que se utilizan en los cursos de Italiano Lectura Bibliográfica del área humanística.

Con los textos presentados la aplicación didáctica en el aula se focaliza en realizar las siguientes actividades:

- Lectura global y lectura segmentada
- Identificación y comprensión de colocaciones
- Elaboración de un Corpus de las colocaciones
- Interpretación del tipo de prosodia de las colocaciones identificadas, en el marco de los texto seleccionados
- Definición y reconocimiento de prosodia semántica

Bibliografía

- Almela, M. (2006). *From words to lexical units. A corpus-driven account of collocation and idiomatic patterning in English and English-Spanish*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Almela, M. & Sanchez A. (2007) *Words as Lexical Units in Learning/Teaching Vocabulary*. IJES, vol.7 (2), 2007: pp. 21-40. Universidad de Murcia.
- Baker, M. (1992) (1992) *In other words: a coursebook on translation*. Routledge. London & New York.
- Barfield, A. (2003) *Collocation recognition and production: research insights*. Faculty of Law. Chuo University.
- Bonci, A. (2002) *Collocational restrictions in Italian as L2: the relevance of authentic language use for language learning*. Division of European languages and cultures. University of Edinburgh. DELC Editor.
- Corpas Pastor, G. (1996) *Manual de fraseología del español*. Gredos.
- Hunston, S. (2007) *Semantic Prosody Revisited* en *International Journal of Corpus Linguistics*, 2007.
- Jezek, E (2005) *Lesico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Bologna, il Mulino
- Lo Cascio, V (1997), *Semantica lessicale e i criteri di collocazione nei dizionari bilingua a stampa ed elettronici*, in *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e*

- applicazioni lessicografiche*. Atti del Convegno interannuale della Società linguistica italiana (Madrid, 21-25 febbraio 1995) a cargo de T. De Mauro & V. Lo Cascio, Roma, Bulzoni, pp.63-88
- Louw, B. (2000). Contextual prosodic theory: Bringing semantic prosodies to life. In C. Heffer, H. Sauntson, & G. Fox (Eds.), *Words in context: A tribute to John Sinclair on his retirement* (pp.48-94). Birmingham, UK: University of Birmingham
- Meara, Paul (1996) *The dimensions of lexical competence*. Performance and Competence in Second Language Acquisition. G. Brown, K Malnukyan, J. Williams (eds). C.U.P.
- Navajas Algaba, A. (2006) *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica*. Universidad Antonio de Nebrija
- Nucci, N. (2005) *La dittatura militare argentina e il caso desaparecidos nella stampa italiana (1976-1984)*- Tesis doctoral- Università degli Studi di Pisa
- Partington, A. (2004) *Utterly content in each other's company: Semantic prosody and semantic preference*, en *International Journal of Corpus linguistics*, 2004.
- Perbellini, M. (2007) *Collocazioni Lessicali in Spagnolo: fra teoria linguistic e grammatical Descrittiva*. Tesis Doctoral. Università degli Studi di Verona
- Shei, C. & Pein, H. (2000) *An ESL Writer's Collocational Aid en Computer Assisted Language Learning*, 2000, Vol. 13, N°2, pp: 167-182.
- Sinclair, J. (1996) *The Search for Units of Meaning* en *Textus: English Studies in Italy*, 1996.

La enseñanza del inglés en la escuela primaria: una experiencia en el aula

Garbi, Julia; garbiju81@gmail.com;
Crespi, Fernanda; ferc203@hotmail.com;
Fernández, Inés; inesis111@hotmail.com
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

La enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional (Paran y Williams, 2007) en la escuela es reconocida como una necesidad a nivel global y local. En términos globales, es la lengua de comunicación internacional y, a nivel local, es la lengua extranjera seleccionada por sobre otras para ser enseñada obligatoriamente desde 4° año de Educación Primaria en las escuelas, tanto de gestión pública como privada, de la Provincia de Buenos Aires, contexto en el cual nos vamos enfocar en el siguiente trabajo. En relación a esto, cabe preguntarse qué significa aprender y enseñar esta lengua en la escuela primaria en nuestro contexto local actual. Phillipson (1996) se refiere a la expansión de la enseñanza del inglés a nivel mundial como imperialismo lingüístico -el inglés permite el acceso a ciertos dominios a la vez que desjerarquiza otras lenguas afectando los derechos lingüísticos de las personas. Autores tales como Canagarajah (1993 y 1995) destacan el rol de la resistencia y la agencia, señalando la importancia de estudiar críticamente lo que sucede en las aulas en relación al conflicto social y la dominación política sin caer en perspectivas reproductivistas ni relativistas. En este marco,

nos proponemos analizar una secuencia didáctica basada en el libro *The world turns round and round* (Nicki Weiss, 2002) desarrollada en el aula de cuarto grado que procura dar cuenta de lo específico del aprendizaje y la enseñanza del inglés en nuestro contexto local. Nos interesa particularmente centrarnos en la relevancia social de la lengua en la escuela, espacio plurilingüe y multicultural. En este sentido, teniendo en cuenta la edad y la competencia lingüística de los niños resulta relevante indagar en las prácticas de andamiaje (Bruner, 1983) que posibilitan el tratamiento de tópicos socialmente significativos para los niños.

Introducción

La globalización y la creciente tecnologización de la sociedad han traído aparejada la expansión del inglés a nivel mundial convirtiéndola en la lengua de comunicación internacional. Si bien es evidente el estatus del que hoy goza como medio para comunicarse globalmente, consideramos que es necesario desnaturalizar tal afirmación para poder adoptar una visión crítica en relación a las implicancias que conlleva tal enunciado.

En términos generales, la globalización produce cambios en el ámbito económico, político, tecnológico y cultural pero también trae consigo varios procesos que no evolucionan de manera equitativa. En relación al lugar que ocupa el inglés en el contexto global, consideramos que a la vez que es un medio que permite tender puentes entre naciones y culturas también puede acentuar las inequidades entre individuos que no tengan acceso a esta lengua. También es importante destacar que, si bien es considerada la lengua para la comunicación internacional, Graddol (2006) resalta

que, contrario a lo que comúnmente se piensa, más de las tres cuartas partes de la población mundial no la hablan. Por esto es que es más importante aún el pensar a la lengua críticamente aplicándolo a nuestro contexto: ¿quiénes hablan inglés? ¿para qué?

Para empezar, cabe destacar que, como afirma Kirkpatrick (2007) la mayoría de los hablantes de inglés son hoy por hoy hablantes multilingües que aprenden esta lengua para comunicarse principalmente con pares multilingües. Lubna Alsagoff (2012) sostiene que en la actualidad el inglés se aprende en general no para integrarse en una comunidad hablante nativa sino para construir significados en conversaciones a nivel local y global donde el inglés se usa en contextos multiculturales y multilingües.

A su vez, Sandra Lee McKay (2012) sistematiza diferentes contextos en los que se utiliza el inglés en diferentes comunidades con fines comunicativos específicos tales como la investigación y la vida académica, la diplomacia, el turismo y el intercambio de información. En estos contextos diversos, donde el inglés sirve para fines diferentes también es, en cierta forma, donde nos ubicamos nosotros. El inglés se enseña a hablantes multilingües que quizá vayan a utilizar la lengua en contextos similares a los mencionados anteriormente pero también, a hablantes que quizá nunca vayan a utilizarla sin por eso dejar de ser relevante.

La enseñanza de una lengua, cualquiera sea aporta al enriquecimiento de nuestro capital cultural. Pero no podemos pasar por alto el hecho de que la lengua que se selecciona para la enseñanza en nuestras escuelas no es otra que el inglés.

La enseñanza del inglés está atravesada por cuestiones políticas y culturales. Los primeros aportes en el análisis de estos aspectos provie-

nen del estructuralismo y del marxismo y se oponen a los análisis normativos, apolíticos y positivistas desarrollados en el área de la lingüística aplicada hasta la década de 1990 (Pennycook, 1997). Phillipson se refiere a la expansión mundial de la enseñanza del inglés como imperialismo lingüístico (Phillipson, 1996), ya que desplaza a otras lenguas, afectando así los derechos lingüísticos de las personas. Es por ello que el autor cuestiona si el inglés es una *lingua franca* o una 'lingua frankestenia' (Phillipson, 2008). Otros autores dentro de esta perspectiva se han ocupado de cuestiones curriculares.

Los posteriores aportes académicos provinieron del posestructuralismo y de la teoría crítica de Frankfurt. Autores como Canagarajah y Pennycook han estudiado cuestiones como el discurso, la agencia y la conciencia. Canagarajah (1993, 1995) destaca la importancia de estudiar críticamente lo que sucede en las aulas en relación al conflicto social y la dominación política sin caer en perspectivas reproductivistas ni relativistas. Desde esta perspectiva, el foco está sobre la resistencia: las personas pueden apropiarse del inglés según sus intereses locales.

Tomando los aportes del postestructuralismo y el poscolonialismo, Kumaravadivelu (1999) señala la importancia de la consideración de las dimensiones sociopolíticas y socioculturales, junto con las sociolingüísticas, al analizar las interacciones áulicas.

El uso de otras lenguas –diferentes al inglés– como estrategia de negociación identitaria ha sido estudiado por diversos autores. Canagarajah (2004) señala que los alumnos se suelen comunicar en su lengua materna cuando están en espacios seguros –denominados “safehouses” (casas seguras), concepto tomado de Pratt (1991)– y resisten así las identidades dominantes en el ámbito escolar.

En nuestros contextos, los niños y niñas viven experiencias previas bien diversas en cuanto a sus repertorios lingüísticos. Son muchos los que utilizan diferentes lenguas en la variedad de contextos en los que viven de hecho, unos cuantos manejan naturalmente el pasaje de una lengua hablada en el hogar a la lengua que se habla en la escuela. Y es por esto que la clase de inglés ofrece un espacio muy rico desde donde poder promover y respetar el multilingüismo. Es una lengua que se agrega a la/las propias para construir diferentes significados compartidos sin anular las propias sino utilizándolas y resignificándolas para facilitar el aprendizaje de la nueva.

Teniendo en cuenta estos desarrollos y coincidiendo con el señalamiento de Canagarajah (1995: 592) sobre la importancia de “descubrir cómo la hegemonía lingüística es llevada a cabo, vivida y experimentada en la vida cotidiana de la gente y las comunidades en la periferia”, nos proponemos aportar a la perspectiva crítica sobre la enseñanza del inglés. Analizaremos el desarrollo de una secuencia didáctica basada en el libro *The world turns round and round* llevada a cabo en un aula de cuarto grado de una escuela pública de la ciudad de La Plata.

Secuencia

Enumeramos brevemente las tareas principales de la secuencia desarrollada:

Leemos el libro y vamos marcando los lugares en un mapa.

Decodificamos las imágenes y el texto.

Observamos qué palabras se usan en el libro para referirse a los miembros de la familia.

Observamos cómo se nombran las diferentes prendas de vestir.

En grupos, construimos una página más del libro con una prenda de nuestro país. También hay que nombrar esa prenda y nombrar al miembro de la familia que la envía.

Compartimos nuestros trabajos, analizando similitudes y diferencias.

Reflexionamos sobre el hecho de que todas las versiones son correctas. Entonces, si tuviéramos que elegir una para poner en el libro, ¿cómo haríamos? Eso nos lleva a la reflexión de que seguramente hay otras versiones de cada lugar que el libro no muestra.

Análisis

Como docentes de una lengua que en nuestra sociedad es tomada como un “plus” o elemento aditivo que los sujetos poseen, es necesario recuperar el sentido crítico con nuestros alumnos y pensar, entre otras cosas, de qué manera son tratados (lingüística y culturalmente) los inmigrantes en nuestra sociedad y qué ideas de argentinidad son impuestas.

La elección de un texto literario para la clase no fue azarosa. El uso de la literatura en la clase de inglés tuvo el propósito de acercar un texto rico no sólo lingüísticamente – en tanto las posibilidades de trabajar a nivel fonológico, léxico, sintáctico y discursivo- sino también por la riqueza cultural que ofrece.

En este sentido, no podemos pasar por alto, que el texto de Nicki Weiss, hace referencia directa al poema de Bertold Brecht “¿Qué recibió la mujer del soldado?”. Desconocemos si la autora ha mencionado esto, pero utiliza este poema para crear una versión propia con un tinte político más suavizado si se quiere.

La secuencia didáctica que presentamos tuvo como objetivo tratar la diversidad y la inmigración en nuestras aulas y sociedad. *The*

World Goes Round and Round nos permite indirectamente, es decir hablando de otros, introducir una temática que suele ser delicada como la inmigración y lo diferente. Proponer hablar de otros niños en la clase, nos permite hablar de nosotros mismos. Desarrollar la tolerancia y la aceptación por lo distinto es un desafío no menor en sociedades o grupos que poseen representaciones estereotipadas de otros grupos o comunidades. Sin embargo, intentar desnaturalizar algunos preconceptos/ideas por medio de la premisa de que todos los niños son similares pero distintos, que tienen diferencias y similitudes, pero aún así todos son niños será es el propósito que guía el uso de la obra de Weiss en nuestras aulas.

El inglés es la lengua principal en el texto, pero no es la única. Los miembros de la familia y las prendas de vestir están escritas en otros idiomas.

What was sent to the brown-eyed boy

From his **abuela** in Mexico?

From Tapalpa came a sombrero of Straw.

Oh, he never saw

Such a **sombrero** of Straw

From rural Mexico.

(Weiss, 2012: 4-5. El resaltado es nuestro).

El texto resultante es, entonces, plurilingüe. Phillipson (1996) observa que la jerarquía de lenguas puede significar la pérdida de algunas de ellas, afectando de esta manera los derechos lingüísticos de las personas. El uso de lenguas distintas al inglés en este texto es relevante en ese sentido. Si bien la hegemonía del inglés se mantiene —el texto está escrito mayoritariamente en esa lengua— otras lenguas reclaman también su lugar. Podría decirse con razón que lenguas como el castellano

no parecen correr peligro de desaparición. Sin embargo, en ciertos contextos –como en sociedades en dónde la hegemonía de otras lenguas es muy fuerte- su uso puede verse afectado.

El texto plurilingüe refleja el carácter heterogéneo de la sociedad y también lo dinámico y múltiple de las identidades personales. Cada uno de nosotros mantiene diversas identificaciones, que son susceptibles de cambio (Cavalli et al, 2009), y esto parece estar reflejado en el poema. El texto también refleja que los límites entre nuestras diversas identificaciones son difíciles de establecer claramente. El poema cambia permanentemente de lengua, siendo similar a las prácticas lingüísticas de muchas personas plurilingües en ciertos contextos.

La diversidad lingüística en el texto nos facilita la visibilización de las múltiples identificaciones lingüísticas que pueden mantener nuestros alumnos. El análisis de las distintas maneras en que los miembros de la familia son mencionados en el poema puede servir como puntapié para que nuestros estudiantes compartan las maneras en que ellos mismos nombran a los miembros de su familia. Es posible que los niños utilicen diferentes lenguas o diferentes expresiones de una misma lengua. En este caso, los niños han compartido las siguientes expresiones referidas a los miembros de su familia:

Abuelo, abue, tata, abuelo Juan
Papá, Cristian, pa, papá Diego
Ma, mamá, mamita, mami, mamina, mae
Abuela, abu, abuela Susana, nana, baba, nona, yaya

Esto ha permitido a los niños conocer otras formas de referirse a la familia, a la vez que desnaturalizar la propia, favoreciendo así el desarrollo de la competencia intercultural.

El libro permite tratar con nuestros alumnos una temática que muchas veces es sensible en la escuela: la migración. Siendo un tema sensible, muchas veces es difícil abordarlo directamente. Presentarlo a través de personajes y con cierta distancia puede facilitar el acercamiento y generar la oportunidad de que los niños reflexionen y se expresen sobre sus propias realidades.

El libro muestra, mediante la lengua y las imágenes, una gran pluralidad de espacios, costumbres, vestimentas y lenguas. Esto nos permite acercarnos a pensar, junto con nuestros estudiantes, sobre la pluralidad que existe en nuestra sociedad en general y en nuestro grupo en particular. El libro no sólo muestra diferencias sino también qué es lo que los niños tienen en común. El final del libro es muy claro en ese sentido: están todos los niños compartiendo el espacio del salón de clases. Pero además, los niños comparten el hecho de tener una familia que los ama.

Podría decirse que en el libro se manifiestan varios estereotipos. Por un lado, las imágenes parecen responder a estereotipos de cada uno de los lugares que se mencionan. A su vez, la asignación de una lengua para cada lugar también responde a un estereotipo. Por ejemplo, si bien mucha gente habla castellano en México, otras personas hablan otras lenguas. Algo similar podría decirse con respecto a la vestimenta: no todas las personas en cada uno de los sitios se visten de la misma manera y, si comparten el uso de alguna prenda puede que sea en distintas situaciones.

Es importante para guiar a nuestros alumnos en el desarrollo del pensamiento crítico señalar y deconstruir estos estereotipos que se aprecian en el libro. A su vez, y de manera similar al trabajo que se propuso con respecto a la lengua y las migraciones, la crítica al libro puede ser un punto de partida para reflexionar sobre los estereotipos que nosotros mismos tenemos. Así, la propuesta a los estudiantes de que creen una página más del libro con una imagen de alguna prenda enviada desde Argentina, elijan qué miembro de la familia lo envía y cómo llamarla/o y cómo llamar a la prenda de vestir resulta a resultar una tarea compleja. El compartir las distintas producciones nos da un sentido de la pluralidad de lo que las personas en el grupo sentimos como argentino.

Podría pensarse que es difícil trabajar con niños pequeños conceptos tan abstractos como la cultura y la valoración de la diversidad. Sin embargo, a partir de este libro con imágenes y con rimas con formatos que se repiten, estos niños han tenido la oportunidad de relativizar sus propias creencias, estereotipos y culturas y de abrirse a conocer otras. El trabajo con la lengua para tratar temas que son relevantes para nuestros alumnos facilita su apropiación del inglés y en este caso también de otras lenguas para comunicar sus propios intereses.

Bibliografía

Alsagoff, Lubna (2012). Another book on EIL? Heralding the needs for new ways of thinking, doing and being. En Lubna Alsagoff, Sandra Lee McKay, Guangwei Hu, Willy A. Renandya (comp.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York: Routledge (pp 3-6)

- Bruner, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language*, Nueva York, Norton.
- Canagarajah, S. (1993). *Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom: Ambiguities on Students' Opposition to Reproduction Through ESOL*. *Teasol Quarterly*, 27 (4), 601-626.
- Canagarajah, S. (1995). Review. *Language in Society*, 24, 590-594.
- Canagarajah, S. (2004). *Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning* en Norton, B. y Toohey, K. (eds). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: CUP (pp 116-137).
- Canagarajah, A. Suresh (2007) *The ecology of global English*, *International Research Journal*, 1:2, 89-100.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., van de Ven, P. (2009). *Plurilingual and Intercultural Education as Project*. Council of Europe. Language Policy Division.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Kirkpatrick, Andy (2007). *World Englishes. Implications for International Communication and English Language Teaching*. United Kingdom: CUP.
- Kumaravadivelu, B. (1999). *Critical classroom Discourse Analysis*. *TESOL Quarterly*, 33, 453-484.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language*. En Lubna Alsagoff, Sandra Lee McKay, Guangwei Hu, Willy A. Renandya (comp.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York: Routledge (pp 9 - 27)
- Maley, Alan (2012). *Literature in language teaching*. En Lubna Alsagoff, Sandra Lee McKay, Guangwei Hu, Willy A. Renandya (comp.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York: Routledge (pp 299-317)
- McKay, Sandra L. (2012). *Principle of Teaching English as an International Language*. En Lubna Alsagoff, Sandra Lee McKay, Guangwei Hu, Willy A. Renandya (comp.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York: Routledge (pp 28-46)
- Matsuda, Aya (2012). *Teaching Materials in EIL*. En Lubna Alsagoff, Sandra Lee McKay, Guangwei Hu, Willy A. Renandya (comp.), *Principles and*

- Practices for Teaching English as an International Language. New York: Routledge (pp 168- 185)
- Paran, A. y Williams, E. (2007). Editorial: reading and literacy in developing countries. *Journal of Research in Reading*, 30, 1-6.
- Pennycook, A. (1997). *Critical Applied Linguistics and Education* en Wodak, R. and Corson, D. (eds). *Encyclopedia of Language and Education*, 1, 23-31.
- Phillipson, R. and Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only worldwide or language ecology. *TESOL Quarterly*, 30, 429-452.
- Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27, 250-267.
- Pratt, M.L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 91, 33-40.

Modo, modalidad y multimodalidad: aportes al diseño de materiales para la enseñanza de ELSE

Grisolía, María Belén
mariabelenarg@yahoo.com.ar
UNMdP
Mar del Plata, Argentina

Resumen

En este trabajo exploramos el modo en que las relaciones interpersonales se constituyen discursivamente en un *corpus* conformado por cuatro interacciones enmarcadas en escenas seleccionadas de tres películas argentinas: *Nueve reinas*, *Historias mínimas* y *Un cuento chino*. El propósito general de esta presentación consiste en determinar los aportes que las opciones involucradas en la realización de la función interpersonal, constituidas en recursos, hacen a la construcción de estrategias discursivas orientadas a la (re)definición de las relaciones interpersonales en situaciones de compra-venta. Un *corpus* multimodal como el que proponemos permite inscribir cada una de las interacciones en contextos situacionales y socioculturales específicos. De este modo, los recursos y estrategias analizados a partir del marco teórico provisto por la Lingüística Sistémico-Funcional quedan vinculados a variables contextuales específicas. El análisis y los resultados de este trabajo tienen como objetivo contribuir con el diseño de materiales de ELSE en tanto los *corpus* multimodales ofrecen un entorno físico concreto para la interpretación de los recursos léxico-gramaticales involucrados en la configuración de las relaciones interpersonales en el discurso.

Palabras clave: Modo, modalidad, multimodalidad, ELSE.

Introducción

Este trabajo constituye una reflexión sobre la construcción del significado interpersonal, esto es, sobre la configuración discursiva de las relaciones interpersonales, en un *corpus* conformado por cuatro interacciones enmarcadas en escenas seleccionadas de tres películas argentinas: *Nueve reinas* (2000), *Historias mínimas* (2002) y *Un cuento chino* (2011). El propósito general de esta presentación consiste en determinar los aportes que las opciones involucradas en la realización de la función interpersonal (Halliday 1994), constituidas en recursos, hacen a la construcción de estrategias discursivas (Menéndez 2000) orientadas a la definición – o redefinición en muchos casos – de la relación interpersonal que une a los participantes de intercambios de bienes y servicios en situaciones de compra-venta. A partir del marco teórico provisto por la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday 1994, Halliday y Hasan 1989, Halliday y Matthiessen 2004, en adelante LSF) desarrollamos un análisis cualitativo de las interacciones verbales que forman parte de dichas escenas. Ahora bien, las interacciones que transcribimos y analizamos para esta presentación son, apenas, parte de nuestro *corpus*: el marco que proveen las escenas es altamente productivo en tanto permite poner en contexto el lenguaje verbal con otros modos semióticos que intervienen en toda interacción. Los intercambios orales conviven con expresiones faciales, gestos, miradas, posturas físicas de los personajes que colaboran con la construcción de los significados intercambiados. Un *corpus* multimodal (Kress 2010) como el que pro-

ponemos permite inscribir cada una de las interacciones en contextos situacionales y socioculturales y vincular, así, la aparición de los recursos y estrategias identificados a variables contextuales específicas (Bardauil y Menéndez 2012). En este sentido, creemos que su uso puede resultar muy productivo en el marco de la enseñanza de ELSE en tanto las escenas proveen un marco físico – un ambiente y participantes concretos que realizan acciones concretas – para la interpretación de los recursos léxico-gramaticales.

El marco teórico sistémico-funcional

La gramática sistémico-funcional (Halliday 1994) piensa la descripción del sistema de la lengua a partir de los textos, unidades de lenguaje en uso. Define la gramática como sistemas de opciones disponibles para los hablantes de una lengua particular y a los textos como la combinación de una serie de opciones realizadas. Así, cada vez que producimos textos lo que hacemos es *elegir* una serie de opciones sobre la base de las opciones disponibles provistas por las diferentes variedades de lengua. Ahora bien, las elecciones, efectuadas con distintos grados de consciencia, se vinculan fuertemente con el contexto situacional y sociocultural en que suceden los textos. Queda definida, así, una relación de ida y vuelta entre texto y contexto, de manera que ambos se condicionan mutuamente. En el marco de la LSF, las nociones *registro* y *género* permiten enmarcar los usos estratégicos del lenguaje en contextos situacionales y socioculturales específicos (Menéndez 2006). Más allá de la polémica que su definición suscita, la noción de género captura la dimensión de convención social, o convención de uso, que hace posible, y al

mismo tiempo limita, las interpretaciones discursivas. Las variables introducidas por la teoría del registro (Halliday y Hasan 1989) y la teoría del género (Martin 1997) en el marco de la LSF permiten relacionar las características del contexto – la actividad social que se está desarrollando (*registro-campo*), los participantes involucrados en la interacción (*registro-tenor*), el medio oral o escrito (*registro-modo*), el propósito social y los pasos involucrados en su consecución (*género*) – con los recursos lingüísticos realizados y combinados en un texto particular (Menéndez 2006). Dicha relación entre texto y contexto permite, además, identificar las opciones más o menos esperables en la situación, anticipar los efectos de las estrategias y los recursos empleados, estimar la eficacia del texto para alcanzar sus objetivos interaccionales, evaluar, en definitiva, su grado de adecuación al contexto. En consecuencia, las herramientas, descripciones y explicaciones que provee la teoría sistémica son altamente aprovechables en el marco de la enseñanza de lenguas en tanto permiten vincular la aparición específica de los recursos a contextos de uso particulares. En nuestro caso, los textos y los contextos son provistos por las escenas seleccionadas de las películas mencionadas: el *corpus* sobre el que trabajamos está conformado por intercambios de bienes y servicios en situaciones de compra-venta, es decir, por interacciones prácticas, orientadas a la consecución de un objetivo interaccional concreto con cuya consecución se clausura el intercambio. Para trabajar con las escenas, comenzamos por transcribir y analizar las interacciones verbales: identificamos cláusulas (entre corchetes y numeradas) y observamos específicamente los recursos involucrados en la realización del significado interpersonal, esto es, aquellos que se relacionan con la definición de relaciones interper-

sonales. Desde el punto de vista del intercambio, la función interpersonal captura la dimensión pragmática del lenguaje como interacción. Halliday (1994) sostiene que cada vez que hablamos participamos de intercambios de informaciones o bienes y servicios. Las funciones discursivas declarar (dar información), preguntar (solicitar información), ofrecer (dar bienes y servicios) y pedir (solicitar bienes y servicios) se realizan en la estructura de la cláusula mediante las opciones del sistema de *modo*: la cláusula será declarativa si da información, interrogativa si la solicita, apelativa si demanda cosas o acciones no verbales, entre otras. Además de la función discursiva, el sistema de modo brinda las opciones para definir la polaridad y las posibilidades de modalizar o modular los mensajes con el fin de atenuarlos o matizarlos (Halliday 1994). El español provee un conjunto de opciones para codificar dichas funciones discursivas y otros significados asociados a la dimensión interpersonal, algunos de los cuales revisaremos brevemente en la próxima sección.

Modo y modalidad en español

En español el término modalidad cubre un doble alcance (Ridruejo 1999): por un lado, refiere las modalidades gramaticales básicas (funciones discursivas en términos sistémicos) definidas a partir de la flexión verbal y/o de la entonación, entre otros elementos (*modalidad* declarativa, interrogativa, apelativa, etc.); por otro, refiere la moderación de las expresiones (*modalidad* epistémica, deóntica, etc.). El primer caso hace referencia a la modalidad de la enunciación, a lo que el hablante hace *al decir algo*; el segundo refiere la modalidad del enunciado, el grado de incertidumbre, de imposición o

inclinación que el hablante imprime *a lo que dice*. Numerosas son las opciones disponibles en nuestra lengua para codificar la modalidad; muchas de ellas están vinculadas a la flexión verbal y sus rasgos de persona, número, tiempo, aspecto y modo. Como sabemos, el paradigma de opciones verbales en español se organiza en tiempos verbales agrupados en tres modos cuya definición, compleja y polémica, suele fundarse en un criterio sintáctico, según las dependencias sintácticas que admiten, o en los contrastes de actitud que habilitan (Kovacci 1990: 38). De acuerdo con el primero, el modo indicativo comprende formas “que son o pueden ser regidas por los verbos saber o afirmar, no precedidos de negación” (Bello 1847: 455), el modo subjuntivo común, aquellas que “se subordinan o pueden subordinarse a los verbos dudar o desear” (Bello 1847: 457) y el modo imperativo aquellas que no se subordinan ni pueden estar subordinadas a otro verbo. De acuerdo con el segundo, el imperativo es siempre propio del estilo directo de la apelación, el indicativo permite evaluar los hechos que se ponen en juego en el intercambio como reales o efectivos (o posibles siempre que se cumplan determinadas condiciones) y el subjuntivo introduce los hechos intercambiados como ficticios (Alarcos Llorach 1994: 154). Este panorama excesivamente básico se complejiza notablemente en el uso: la opción más directa y simple para solicitar una acción no verbal, el modo imperativo, no tiene por qué ser siempre la más adecuada según el contexto situacional y sociocultural en que es usada, por mencionar solo un caso.

Analizamos, entonces, los recursos involucrados en la realización de las modalidades de la enunciación y del enunciado en cada una de las cláusulas que conforman las interacciones del *corpus*. Re-

levamos tiempos y modos verbales, sujetos gramaticales, rasgos prosódicos, marcas de polaridad, perífrasis verbales, adjuntos modales, índices de actitud y léxico valorativo con el objetivo de observar el impacto que la combinación de esos recursos tiene en la construcción discursiva de relaciones interpersonales.

El *corpus* multimodal: encuentros de servicios

Las interacciones del *corpus* pertenecen al género encuentros de servicios. Desde una perspectiva teleológica, Martin (1997) define los géneros discursivos como procesos sociales caracterizados por un objetivo particular que se alcanza mediante una secuencia de pasos. Hasan (Halliday y Hasan 1989), desde una concepción diferente a la de Martin aunque con algunos puntos de contacto, propone la noción *estructura potencial de género* para designar la abstracción que da cuenta de los elementos que potencialmente aparecerán en todos los textos de un mismo género, más allá de las realizaciones concretas que serán variables sobre la base de esa estructura potencial. En determinados géneros, como el nos interesa aquí, es posible reconocer una serie de pasos más fijos; en otros las secuencias son más flexibles. Hasan (Halliday y Hasan 1989) analizó en detalle la estructura de los encuentros de servicio en los que identificó la secuencialidad de elementos obligatorios y opcionales. Eggins y Martin (2003) retoman la propuesta de Hasan (1989) en la siguiente fórmula que describe la estructura potencial de este género (donde \wedge indica la secuencialidad, $()$ opcionalidad de la secuencia, $[\]$ límites de cada secuencia y $\}$ posibilidad de que un elemento se repita):

[(Saludo) (Inicio de venta) \wedge] [(Consulta de venta) {Solicitud de venta \wedge Conformidad en la venta } \wedge Venta \wedge] Compra \wedge Cierre de la compra (\wedge Fin)

Los géneros, definidos a partir de su estructura potencial, su secuencia de pasos, sus objetivos particulares, configuran el lenguaje apropiado para – al tiempo que colabora con la construcción de – distintas actividades sociales inscriptas en tipos de situaciones. El conocimiento de qué esperar de un determinado género es fundamental para favorecer no solo el desarrollo de las habilidades en una lengua extranjera sino también la confianza y la seguridad en un dominio cada vez mayor de esa lengua. En este sentido, trabajar con distintos géneros es beneficioso en el marco de enseñanza de ELE: permite vincular los recursos que brinda la gramática en forma de sistemas de opciones disponibles a situaciones de uso concretas que restringen su aparición e interpretación. ¿Cómo incorporar los géneros a los materiales de ELE? En esta presentación, y en el proyecto mayor en el que se enmarca, proponemos trabajar con escenas representativas de películas argentinas que recrean diferentes tipos de situaciones y proveen un marco multimodal para las interacciones verbales. Las escenas con las que trabajamos recrean encuentros de servicios en el que un/a vendedor/a y un cliente mantienen un intercambio cara a cara. Podemos anticipar, decíamos, qué pasos y qué secuencias esperar en los textos intercambiados por los personajes de las escenas como así también el conjunto de opciones que los interlocutores pondrán en juego sobre la base de la disponibilidad que habilita el sistema. Las opciones más típicas, más esperadas, serán no marcadas. Ahora bien, las escenas proveen un material muy interesante para trabajar pues en ellas no

solo aparecen las secuencias y los recursos más típicos sino también elementos que la LSF llama *marcados* (Halliday 1994). El trabajo con escenas de películas permite atender no solo a las opciones no marcadas, es decir, esperables, sino también reconocer y trabajar con opciones marcadas y, en consecuencia, portadoras de significados que van más allá de la compra-venta entre un empleado – ubicado en el rol social de proveer un servicio – y un cliente – con el poder de solicitar cosas y la obligación de pagar por ellas. Observaremos que las razones que justifican la aparición de elementos marcados se relacionan, muchas veces, con motivos interpersonales, con la necesidad de construir algún tipo especial de vínculo con el interlocutor. La interpretación de dichas opciones marcadas encuentra su justificación en recursos de otros modos semióticos – gestos, miradas, posturas físicas – que apoyan la identificación de determinados significados interpersonales.

Las escenas - análisis

Las escenas seleccionadas recrean situaciones de transacciones económicas de compra-venta al por menor: golosinas, *snacks*, clavos, flores (registro,campo). En cuanto a los participantes involucrados, en todos los casos se trata de un/a vendedor/a y un cliente (registro,tenor): la distancia social, en principio, es alta y los roles vendedor-cliente, en nuestra cultura, marcan el poder del lado de este último en tanto forma parte de su rol proveer el servicio y estar a disposición de los potenciales, y voluntarios, compradores. En principio, el afecto no es una variable contemplada en una relación

definida en estos términos. Los intercambios orales son interacciones cara a cara (registro, modo). Como vimos, la secuencia de pasos esperables en encuentros de servicios es bastante fija (género). Ahora bien, esta caracterización del contexto es redefinida por los textos que mantienen con él una relación de condicionamiento mutuo. Nos ocuparemos específicamente de la dimensión interpersonal del significado y veremos cómo las variables distancia, poder y afecto entre los participantes-personajes son mantenidas o redefinidas a partir de las combinaciones de recursos léxico-gramaticales.

Interacción I - Kiosko (*Historias mínimas*)⁷⁷

(Entra el cliente, la vendedora lo mira mientras él busca entre las golosinas.)

Cliente: [cuánto valen estos?]i

Vendedora: [tres por un peso]ii

Cliente: [dame]iii <4segs> [gracias]iv

Vendedora: [no hay por qué]v

El primer elemento reconocible en esta interacción es la consulta sobre la venta, seguida de la respuesta, en las dos primeras cláusulas: *cuánto valen estos?* (i), *tres por un peso* (ii). La solicitud aparece en la cláusula iii, segunda intervención del cliente, realizada mediante un verbo en modo imperativo, segunda persona singular, *vos*

⁷⁷ Las tablas que utilizamos para desarrollar el análisis no son incluidas por razones de espacio. Las pautas de la transcripción son las siguientes: |: pausa breve; <x segs>: pausas de más de 3 segs; /: entonación ascendente; \: entonación descendente; :: alargamiento de sonido vocálico; ?: entonación interrogativa.

(*dame*). La realización de la solicitud es directa: la modalidad apelativa de la cláusula iii es realizada con un verbo en modo imperativo. La compra culmina con el par *gracias* (iv) - *no hay por qué* (v), fórmulas que funcionan como cierre de la interacción una vez que el objetivo que la convoca fue alcanzado.

Interacción II- Esso shop (*Nueve reinas*)

(De noche, un cliente compra en el *autoservice* de una estación de servicio y va a pagar a la caja. Sorprende a la cajera leyendo un libro.)

Cliente: [qué estás leyendo?]i

Vendedora: [nada nada\]ii [disculpame\]iii

Cliente: [no todo bien\]iv

Vendedora: [es esto nada más?]v

Cliente: [sí\]vi

(La vendedora intenta registrar la compra de su cliente pero, después de 6 segundos, no lo consigue; hace un gesto de fastidio y mira al cliente)

Vendedora: [bueno esta máquina me vuelve loca\]vii [no importa después lo registro\]viii 7 [uno veinticinco más e: tres con setenta y cinco son e::]ix

Cliente: [cinco\]x

Vendedora: [sí\ cinco claro\]xi [e:: más chico no tendrás?]xii

Cliente: [no | me matás\]xiii [la verdad que no\]xiv

Vendedora: [no importa no importa\]xv [voy a ver si llevo\]xvi

(Busca cambio)

Cliente: [sí?]xvii

Vendedora: [sí\] xviii

En la segunda interacción observamos una situación distinta a la primera a pesar de que la configuración del tenor, en principio, parece coincidir: los participantes, cajera-cliente, no se conocen con lo cual la distancia social es alta y el poder se sitúa del lado del comprador que la sorprende distraída leyendo un libro. La intervención del cliente inicia la compra, aunque de un modo imprevisto: *qué estás leyendo?*(i). Esa primera cláusula convierte a la vendedora en el objeto del intercambio verbal. La cláusula, en modalidad interrogativa, se realiza a partir de una perífrasis verbal aspectual que indica la actividad en curso en la que se encuentra involucrada la cajera y cuyo auxiliar aparece en presente de indicativo, segunda persona singular, *vos*. Cláusulas en modalidad interrogativa son esperables en interacciones como las que analizamos, siempre y cuando la información solicitada tenga como asunto, precisamente, el ítem objeto de la transacción. Lejos de censurar por la distracción, la combinación de los recursos acorta, al menos circunstancialmente, la distancia entre los participantes: la pregunta construye interés por la actividad y la opción por el *voseo* toma valor sobre la base de la otra opción disponible en el sistema, *usted* – potencialmente habilitada por las variables +distancia, +poder y -afecto previas al intercambio – que el cliente descarta construyendo, así, empatía. No hay reproche: así lo atestiguan las sonrisas y el tono amable del comprador. La vendedora inmediatamente recupera su rol: no brinda la información solicitada (*nada nada* cláusula ii) y pide disculpas en la cláusula siguiente, aunque mantiene la opción por la segunda persona de confianza, *vos*, sosteniendo así la reciprocidad. Las disculpas son aceptadas explícitamente con la cláusula iv en la que se re-

cupera el curso normal, no marcado, del intercambio: las cláusulas v y xii de modalidad interrogativa representan pedidos de información por parte de la empleada: pregunta si va a llevar algo más (*es esto nada más?* v) y solicita cambio (*más chico no tendrás?* xii). Estos pedidos de información contrastan con aquel de la cláusula i en tanto los objetos de las preguntas son, ahora, pertinentes (la compra y el dinero). Es interesante la opción por el futuro simple del indicativo en la cláusula xii que, evidentemente, no porta valor temporal: lo que la cajera quiere saber es si su cliente *tiene* cambio, no si lo *tendrá* en un futuro. En este caso, el futuro simple contribuye con la modalización del enunciado: la posibilidad de que el comprador tenga cambio se minimiza al optar por el futuro y la polaridad negativa. Disminuyen, así, las expectativas y se atenúa, de ese modo, la imposición sobre el cliente. Este último responde negativamente con una opción léxica cargada valorativamente (*me matás* xiii) mientras busca cambio ostensivamente, demostrando físicamente la intención de colaborar aunque, en rigor, esté afirmando lo contrario con su cláusula declarativa. La cajera replica inmediatamente con la repetición de la cláusula xv (*no importa*), desestimando el problema y proveyendo inmediatamente una solución con la cláusula xvi, modalidad declarativa aunque modalizada por el adjunto modal (*voy a ver*) y la condición (*si llego*). La modalización, en este caso, justifica la intromisión anterior (de no tener problemas con el cambio no lo habría solicitado) al tiempo que resuelve el conflicto. Él la ayudó antes (v), ella colabora ahora. Más allá de que los participantes mantienen una relación absolutamente casual y definida solo por la interacción en curso, mientras dura el intercambio la distan-

cia entre ellos se acorta gracias a las opciones estratégicamente combinadas y orientadas al acercamiento.

Interacción III- Clavos (*Un cuento chino*)

(Roberto, vendedor, saca clavos de una caja y envuelve unos cuantos en papel de diario.)

Vendedor: [entonces muy bien cien gramos de clavos largos sin cabeza\]i [algo más?]ii

Cliente: [nada más\]iii

Vendedor: [cinco pesos\]iv

Cliente: [perdón]v cómo sabe?]vi

Vendedor: [cómo sé qué?]vii

Cliente: [que son 100 gramos]viii

(Roberto apoya, con desgano y visiblemente ofuscado, el paquete con clavos en la balanza que marca 119 gramos)

Roberto: [tiene razón]ix [me equivoqué\]x [son cinco pesos\]xi

(El cliente saca el dinero mientras se miran de un modo poco amistoso.)

Cliente: [buen día\]xii

Roberto: [buen día\]xiii

Esta tercera escena presenta la interacción ya iniciada: el vendedor, Roberto, enuncia mediante una cláusula declarativa (i) la solicitud previa del cliente mientras cumple con ella y avanza con una cláusula en modalidad interrogativa (<necesita> *algo más?* ii), manteniéndose dentro del marco definido por el género. La distancia interpersonal se sostiene, además, con la opción por la segunda

persona singular formal, *usted*. La interacción prosigue en los márgenes no marcados con las cláusulas iii y iv hasta que la pregunta del cliente en la cláusula vi (*cómo sabe?*) produce un quiebre: la solicitud de información es inesperada, sale del orden no marcado, por eso el cliente la anticipa con unas disculpas realizadas mediante una cláusula menor (*perdón* vi). El vendedor reacciona con otra cláusula en modalidad interrogativa (vii) con la que muestra no comprender el objeto de la pregunta, objeto que su cliente explicita en la cláusula viii. Las consultas del cliente al vendedor están contempladas en el marco genérico, siempre y cuando su objeto sea la compra, no el vendedor. Como en la interacción anterior, el cliente transforma a su interlocutor en el sujeto gramatical de la proposición interrogada (<vos> *qué estás leyendo* II,i; <usted> *cómo sabe* III,vi). Sin embargo, el entorno multimodal permite identificar dos tonos absolutamente distintos para la “misma” intervención marcada: mientras que los gestos y las expresiones faciales del cliente de la interacción II sostienen una interpretación en términos de empatía y acercamiento, en este caso la tensión en el rostro de los personajes, el gesto del empleado de tirar el paquete de clavos sobre la balanza y la ironía de dar la razón y asumir la equivocación con las cláusulas declarativas ix y x (cuyos sujetos gramaticales son respectivamente, <usted> *tiene razón* y <yo> *me equivoqué*) producen una ruptura en la relación, aumentando la distancia y minimizando la cortesía. Nuevamente, es el entorno multimodal que provee la escena completa el que nos permite interpretar los saludos finales en términos poco amistosos. De otro modo, sería mucho más difícil definir el tono distante y hasta poco cortés del intercambio.

Interacción IV- Flores (*Un cuento chino*)

(Roberto, cliente, cruza la calle hacia el puesto de flores, hace contacto visual con la vendedora que se acerca con las flores listas.)

Vendedora: [ho:la Robertito:/]i

Cliente: [qué hacés Gladys\]ii

Vendedora: [bien/]iii y [vo:s/]iv

Cliente: [bien bien\]v [vos\]vi (mientras busca el dinero en el bolsillo)

Vendedora: [bien/]vii

Cliente: [-ta fresco no/]viii

Vendedora: [un poco\]ix [chau papi hasta el sábado\]x

Cliente: [chau gracias gracias\]xi

Más arriba habíamos indicado que el afecto no parece ser una variable esperable en este tipo de interacciones salvo, claro está, que algún detalle de las biografías de vendedor y cliente los acerque: este parece ser el caso de la cuarta interacción. El gesto de la vendedora de esperar al cliente con las flores listas al verlo cruzar la calle y la ausencia de solicitudes explícitas por parte del comprador (no enuncia qué quiere ni pregunta cuánto es) nos hacen pensar en una rutina sostenida en el tiempo, confirmada en la despedida con la referencia temporal de la cláusula x (*hasta el sábado*), que explica el acortamiento de la distancia social. Los recursos verbales y sus combinaciones en las cláusulas demuestran esa cercanía: toda la interacción es un largo saludo inicial que se extiende de la cláusula i a la vii y, solo interrumpido por un comentario sobre el tiempo (tópico seguro desplegado por el cliente en la cláusula viii y continuado

afirmativamente por la vendedora en la intervención siguiente), se une a la despedida enunciada mediante las cláusulas menores x y xi. Se destacan como recursos que construyen el afecto y la cercanía los vocativos: se llaman por sus nombres de pila, e incluso la vendedora va más allá y usa *Robertito* y *papi*, dos referencias que construyen afecto y grados altos de confianza.

Comentarios finales

El contraste de las escenas que analizamos, instancias de un tipo de situación representativa (la de compra-venta), permite observar variaciones dentro de las “mismas” coordenadas contextuales. Dichas coordenadas entregan pistas respecto de qué esperar en relación con los textos que suceden en ellas. Sin embargo, esas expectativas no siempre se satisfacen. No pocas veces, las buenas razones que explican la aparición de elementos inesperados en determinado texto y en determinada situación son interpersonales. Dicho de otro modo, más allá del tipo de relación que nos una a nuestro interlocutor antes de la interacción, las relaciones interpersonales siempre se ponen en juego y se reconfiguran permanentemente en el discurso. Los recursos que elegimos y combinamos se explican, muchas veces, por la necesidad de construir algún tipo especial de vínculo con nuestro interlocutor y, así, se orientan estratégicamente a la construcción de diferentes matices interpersonales: empatía (interacción II), reciprocidad (II), cercanía (II, IV), distancia (III), cortesía (I), afecto (IV), entre otros. Esos matices se construyen mediante opciones léxico-gramaticales junto a otros recursos semióticos que se vuelven accesibles en un *corpus* como el que proponemos.

El material cinematográfico entrega, como es obvio, representaciones de interacciones; las escenas son ficción. Tienen, sin embargo, la enorme ventaja de mostrar el hecho de habla que representan como una totalidad en la que interviene la dimensión verbal pero siempre en relación con otros modos semióticos que se vuelven accesibles. En este sentido reivindicamos el trabajo con estos materiales en el ámbito de la enseñanza de ELE en tanto los recursos lingüísticos y las estrategias discursivas aparecen enmarcados en contextos específicos y en la voz de participantes-personajes concretos que se miran, se mueven, se acercan o se distancian físicamente mientras se hablan.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, Emilio (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Bello, Andrés (1970 [1847]). *Gramática de la lengua castellana*. Bs.As., Sopena.
- Bardauil, Pablo y Menéndez, Salvio (2012). “Pedidos e indireccionalidad. Una propuesta multimodal para la enseñanza de ELSE” en *Actas del VI Congreso Internacional Transformaciones Culturales*. BsAs: UBA (en prensa).
- Eggins, Suzane y Martin, Jim (2003). “El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional” en *Revista Signos*, 36 (54):185-205.
- Halliday, M.A.K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd Edition. London, Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K y Hasan, Ruqaiya (1989). *Language, Context and Text: a social semiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K y Matthiessen, Christian (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd Edition. London, Edward Arnold.
- Kovacci, Ofelia (1990). *El comentario gramatical. Teoría y Práctica*. Madrid, Arco.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality*. London, Routledge.

- Martin, Jim (1997). "Analysing genre: functional parameters" en Christie, Frances y Martin, Jim (eds.) *Genre and Institutions*. London, Continuum.
- Menéndez, Salvio (2000). "Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso" en: J.J. de Bustos, P. Chareaudeau (eds). *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del discurso)*. Madrid, Visor, 926-945.
- Menéndez, Salvio (2006). ¿Qué es una gramática textual? Bs.As., Littera.
- Ridruejo, Emilio (1999) "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas" en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta. *Gramática descriptiva de la lengua española* Madrid, Espasa Calpe – RAE, páginas 3209-3253.

Recursos léxicos en textos científico-académicos: el caso del *abstract*

María Inés Grundnig
mgrundnignqn@yahoo.com.ar

Reina Himelfarb
rhimelf@gmail.com
Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina

Resumen

Numerosos estudios dan cuenta de la importancia de poseer un conocimiento amplio y profundo del léxico para la comprensión y para la producción tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Sin embargo, en lo que respecta a lenguas extranjeras los programas de enseñanza en el nivel superior se han focalizado en aspectos tales como el desarrollo de habilidades, el conocimiento de las funciones y nociones expresadas por las distintas estructuras lingüísticas, o el desarrollo de la competencia gramatical, entre otros, en desmedro de la enseñanza explícita del vocabulario. Teniendo en cuenta esta observación, en un trabajo previo realizado en el marco del proyecto de investigación “El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés” se relevaron los recursos léxicos presentes en el abstract de un texto científico-académico utilizado en los cursos de LE inglés de la Licenciatura en Turismo de la UNCo y se presentó un análisis preliminar del léxico general, académico y técnico observado en dicho texto. Dicho análisis nos permitió elaborar categorías

que sirvieron como punto de partida para el análisis del resto de los textos que constituyen el corpus del proyecto de investigación, el cual será presentado en este trabajo. El presente análisis se realizó desde la perspectiva de los estudios de género y utilizando una metodología cualitativa, y sus resultados permitirán determinar las necesidades particulares de los estudiantes de la Licenciatura en Turismo en cuanto a conocimiento del léxico. Esto facilitará el desarrollo tanto de programas de estudio como de materiales de enseñanza adecuados para lograr un aprendizaje más eficaz.

Palabras clave: léxico - textos científico-académicos - *abstracts* - LE - inglés

Introducción

Aun cuando los estudios realizados en las últimas décadas demuestran que para lograr una buena comprensión lectora es necesario poseer un conocimiento amplio y profundo del vocabulario, los programas de lenguas extranjeras (LE) en el nivel superior no se han focalizado a la enseñanza explícita del léxico. El objetivo del presente trabajo, surgido a partir de esta observación, es relevar los recursos léxicos presentes en los *abstracts* de los textos científico-académicos utilizados en los cursos de LE inglés de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) a fines de elaborar, en una futura etapa, una propuesta metodológica que dé cuenta de las necesidades de los estudiantes universitarios en lo que a conocimiento léxico respecta.⁷⁸

⁷⁸ Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación “El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés” (04/2020) dirigido por la Mg. Himelfarb y co-dirigido por la Trad. Grundnig, y financiado por la SeCyT de la UNCo.

A tal fin, se hará referencia, en primer lugar, a los estudios de género, al *abstract* del artículo científico y a la relación existente entre género y léxico. Se describirán, también, los tipos de vocabulario y la relación entre ítems léxicos denominada “colocación”. Luego, se presentarán brevemente los resultados del análisis preliminar realizado en una etapa anterior del proceso de investigación junto al instrumento metodológico diseñado para dicho análisis. Finalmente, se detallarán los resultados del análisis de los *abstracts* de los 12 artículos científicos que conforman nuestro corpus.

Estudios de género

Swales (1990: 58, citado en Flowerdew, 2005: 322) define el género como la clase de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva.

El género ha sido estudiado desde diferentes perspectivas, entre las que se encuentra la de la Lingüística Textual, corriente funcionalista que estudia la naturaleza de los géneros a fin de dilucidar la naturaleza de los textos. De acuerdo con esta escuela, el propósito comunicativo del hablante se expresa en el texto con recursos establecidos por la comunidad comunicativa. Así, los géneros se caracterizarían por su intencionalidad y por su convencionalidad. Por otro lado, la Lingüística Textual postula la inclusión dinámica de los textos en su contexto social y cultural. El género sería, entonces, un reservorio comunicativo de una comunidad, un conjunto de soluciones más o menos obligatorias para determinados problemas de comunicación (Ciapuscio, 2005).

Por su parte, el enfoque "cognitivo–comunicativo" en Lingüística Textual muestra preocupación por la realidad cognitiva, la adquisición, y la vinculación entre competencia genérica y experiencia cultural y social (Ciapuscio, 2005). Desde esta perspectiva, los géneros muestran cualidades prototípicas y materializan un sistema de conocimientos adquiridos durante la socialización a partir de experiencias comunicativas (Heinemann, 2000, citado en Ciapuscio, 2005). El género sería la interfaz entre informaciones extralingüísticas, comunicativas y textuales, y las propiedades lingüístico-formales del objeto verbal. Constituiría la instancia mediadora entre contexto y texto. Habilitaría, además, configuraciones típicas de las diferentes dimensiones de los textos, es decir sus rasgos funcionales, situacionales, temáticos y formal-gramaticales.

Heinemann y Viehweger (1991, citados en Ciapuscio, 2005) establecen categorías para la descripción del texto como producto de una situación comunicativa. Partiendo de este modelo, Ciapuscio y Kuguel (2002) presentan un instrumento para la conformación y análisis de *cópora* que incluye las siguientes dimensiones: funciones, situación, contenido semántico y forma.

El *abstract* del artículo de investigación

Adelstein y Kuguel (2004: 16) sugieren, siguiendo a Swales (1990) y Weinrich (1994), que el artículo de investigación, también llamado *paper*, "artículo académico" o "artículo científico", es el género prototípico entre los textos que reflejan el proceso de investigación y consiste en la formulación de los resultados de una investigación científica.

A fin de poner en texto el proceso de investigación, el productor textual selecciona la información y decide acerca del orden en el

cual ésta será presentada, ya que este orden no necesariamente coincide con la dinámica propia de la investigación. Debe, además, seleccionar los recursos lingüísticos más adecuados para expresar esta información.

El *abstract* del artículo científico, por su parte, ha sido equiparado por investigadores como Bhatia (1993) a una mera sinopsis del artículo académico (Samraj, 2005: 143). Sin embargo, Samraj (2005) concluye que, en general, estos no se adecuan necesariamente a la fórmula “IMRD” (introducción, métodos, resultados, discusión) propuesta para los artículos de investigación en inglés (Swales 1990, citado en Samraj, 2005: 145).

Género y léxico

De acuerdo con autores como Cabré (2002 a y b), Hoffmann, Kalverkämper y Wiegand (1998) y Slozdian, (2000, citados todos en Adelstein y Ciapuscio, 2006-2007), la relación existente entre aspectos micro-estructurales del texto tales como el léxico y el contexto de su ocurrencia es estrecha y explicativa, en especial en ámbitos de comunicación especializada. La función, la situación, el tema textual, y especialmente, la perspectiva temática, determinarían, según estos investigadores, la elección del léxico, entre otros recursos lingüísticos. Por otra parte, el léxico constituye, también, un punto de partida para explicar problemas relativos a los niveles superiores del texto tales como la macro-estructura o la jerarquía funcional.

Tipos de vocabulario

Nation (2001) clasifica el vocabulario de la lengua inglesa en cuatro niveles con fines pedagógicos:

1. Vocabulario de alta frecuencia: las 2000 palabras más frecuentes del inglés, útiles independientemente del fin para el cual se use la lengua. Constituye alrededor del 80% de las palabras en los textos académicos.
2. Vocabulario académico: se trata de un tipo de extensión especializada de las palabras de alta frecuencia. Ha sido denominado “académico” (Martin, 1976, citado en Nation, 2001), “sub-técnico” (Cowan, 1974, citado en Nation, 2001), o “semi-técnico” (Farell, 1990, citado en Nation, 2001) y es común a varios campos académicos.
3. Vocabulario técnico: términos que aparecen frecuentemente en un área especializada pero no en otros campos o áreas.
4. Vocabulario de baja frecuencia: constituido por el resto de las palabras del inglés.

Colocaciones

El interés por el fenómeno denominado colocación surge a partir del trabajo de Firth (1968: 181, citado en Durrant y Doherty, 2010) quien nota una “expectativa mutua” entre palabras, de manera que al encontrar una, es probable encontrar la otra. Hoey (1991: 7, citado en Durrant y Doherty, 2010) formaliza la noción de colocación como “la relación que un ítem léxico tiene con ítems que aparecen con mayor probabilidad en su contexto (textual)”.

Algunos investigadores plantean que la colocación es, también, un fenómeno psicolingüístico. Sinclair (1978: 319, citado en Durrant y Doherty, 2010), sugiere que la existencia de colocaciones en corpus indica que los usuarios de una lengua almacenan “un gran número de frases semi-pre-construidas”. Ellis (2001, citado en Durrant y Doherty, 2010)

postula asimismo que las palabras que aparecen juntas frecuentemente forman unidades en la memoria a largo plazo.

Según Hoey (2005: 3-5, citado en Durrant y Doherty, 2010), las colocaciones son “una asociación psicológica entre palabras” que se “pone en evidencia a través de su ocurrencia en corpus con mayor frecuencia de la que se podría explicar en términos de distribución aleatoria”. En este modelo, la asociación psicológica se mide en términos de la noción psicolingüística de *priming*.⁷⁹ Hoey sugiere que los hablantes producen colocaciones de una manera predecible debido a las relaciones de *priming* que existen entre palabras. Cuando recuerdan una parte de la colocación, recuerdan probablemente la otra.

Resultados anteriores

En una primera etapa de la investigación, se conformó un corpus con los *abstracts* de 12 artículos científicos correspondientes al área disciplinar relativa al turismo y, partiendo de la propuesta de Ciapuscio y Kuguel (2002), se elaboró un instrumento teórico-metodológico (ver Anexo 1) para el análisis de dichos textos.

Este instrumento fue aplicado, luego, para efectuar un primer análisis de los recursos léxicos presentes en el *abstract* de uno de dichos artículos. Este análisis permitió realizar las siguientes observaciones:

- Los niveles situacional, semántico y funcional se plasman en la selección de recursos léxicos.

⁷⁹ Según Meyer y Schvaneveldt (1971, citados en Durrant y Doherty, 2010), el *priming* constituye un fenómeno mediante el cual el reconocimiento de una palabra se ve facilitado por su contexto precedente. La existencia de procesos *priming* es interpretada por los psicolingüistas como un indicador de organización del lexicón mental.

- Se observa un claro predominio de vocabulario general seguido de un porcentaje menor de vocabulario académico y un porcentaje bajo de términos técnicos.
- Es alta la frecuencia de repeticiones textuales o a través de miembros de las familias de palabras de las piezas léxicas del texto.
- El tratamiento de los términos técnicos es nulo.
- Un análisis más profundo en términos de colocaciones muestra la combinación de piezas generales con vocabulario académico y técnico. Este proceso reduce el número de ítems léxicos de tipo general aislados de manera considerable.

Análisis del léxico general, académico y técnico presente en *abstracts* correspondientes al área disciplinar relativa al turismo

En una segunda etapa del proceso de investigación, se realizó un análisis exhaustivo de la totalidad de los *abstracts* de los 12 artículos que constituyen el corpus.

Este análisis ha permitido observar:

I. Nivel situacional:

Todos los *abstracts* estudiados se hallan incluidos en publicaciones que circulan entre un grupo numeroso de especialistas, para la comunicación interna de la disciplina.⁸⁰ Sin embargo, como se observara en el análisis preliminar, en el presente contexto, mientras que los productores son especialistas, los destinatarios son semi-especialistas (estudiantes del último año de una carrera de grado).

⁸⁰ Los artículos seleccionados fueron extraídos de dos publicaciones periódicas relativas al turismo: *Tourism Management* y *Journal of Travel & Tourism Marketing*.

Por lo tanto, no se puede suponer que la relación entre los interlocutores sea totalmente simétrica.

II Nivel de contenido semántico:

Desde el punto de vista del contenido semántico, los textos condensan la información presentada en los artículos respecto de temas tan variados como el desarrollo turístico en comunidades aborígenes, el impacto ambiental de los mega eventos deportivos, el análisis de riesgo en el turismo aventura, etc.

La perspectiva sobre el tema es variada también: encontramos 6 *abstracts* cuya perspectiva es teórica, 2 con perspectiva aplicada y 4 cuya perspectiva es teórica con consecuencias futuras en el campo aplicado.

Con respecto a la macro-estructura, se destaca el hecho que no se corresponde con la estructura prototípica IMRD (Introducción – Metodología – Resultados – Discusión) puesto que en ningún caso pudo identificarse la Discusión tal como notara Samraj (2005). Sin embargo, 11 de los 12 *abstracts* presentan Introducción. Por otra parte, en 7 de los 12 textos analizados se identificaron tanto la Metodología como los Resultados de la investigación. Estos datos estarían en concordancia también, al menos en parte, con los hallazgos de Samraj (2005) quien sostiene que entre las funciones retóricas que se ponen de manifiesto en los *abstracts*, se destacan los Resultados, los cuales constituirían la parte más prominente del artículo científico.

III Nivel Funcional:

En los *abstracts* estudiados se combinan la función de dirigir con el propósito informativo. Por otra parte, a diferencia del caso del *abstract* analizado en el estudio preliminar, en la mayoría de los textos del corpus no se pone de manifiesto una evaluación positiva ha-

cia el trabajo en cuestión. Por el contrario, la información es presentada con relativa objetividad.

IV Nivel Formal:

Un primer análisis del nivel formal de los *abstracts* mostró, al igual que el análisis preliminar, que en este nivel se plasman las selecciones realizadas en los niveles situacional, semántico y funcional.

En este sentido, se pudo observar un tratamiento nulo de los términos técnicos.⁸¹ Esto estaría relacionado tanto con el hecho de que los artículos analizados se incluyen en una publicación que circula entre un grupo numeroso de especialistas, para la comunicación interna de la disciplina, como con la máxima de economía de la expresión propia del género.

Se pudo observar también baja densidad terminológica y la repetición de vocabulario en forma textual y a través de la ocurrencia de miembros de la familia de palabras, por ejemplo *sustainable* (“sustentable”), *sustainability* (“sustentabilidad”). Cabe señalar que las piezas léxicas que se repiten son, además de palabras funcionales, aquellas relacionadas con el tema del texto.

Se observó, además, una alta densidad colocacional.⁸² Como muestra el Anexo 2, se encontró en los textos un número considerable de colocaciones. Las mismas están conformadas por piezas léxicas de distintos tipos:

⁸¹ Para la identificación de términos técnicos se utilizó el diccionario online *Oxford Dictionary of Travel and Tourism* (Beave, 2012).

⁸² Se recurrió para este análisis a *The Academic Collocation List* (ACL) complementada con el diccionario *Oxford Collocations Dictionary* y el *Corpus of Contemporary American English* (Davies, 2008 -).

- *on the part of* (“por parte de”), *builds upon* (“se basa en”), *extends from... to* (se extiende desde... hasta...): en estos ejemplos, la coocurrencia de piezas léxicas de tipo general resulta en una colocación de tipo general.
- *assess quantitatively* (“evaluar cuantitativamente”), *assessment issue* (“cuestión de evaluación”), *quantitative techniques* (“técnicas cuantitativas”): aquí coocurren piezas académicas, resultando en colocaciones de tipo académico.
- *adventure tourism* (“turismo aventura”), *tourism demand* (“demanda turística”), *tourist destination* (“destino turístico”): en estos ejemplos, coocurren dos piezas léxicas de tipo técnico. Ambas conforman una colocación técnica.
- *little research has been done on* (“ha sido poco estudiado”), *this paper addresses this gap* (“este paper aborda esta brecha”), *associated with* (“asociado con”): en estos casos la coocurrencia de palabras de tipo general con palabras de tipo académico da como resultado colocaciones de tipo académico.
- *international tourism* (“turismo internacional”), *air travel* (“viajes aéreos”), *tourism products* (“productos turísticos”): aquí la colocación de tipo técnica está conformada por ítems de tipo general y técnico.
- *host environments* (“medios receptores”), *visitor satisfaction* (“satisfacción del visitante”), *sustainable tourism* (“turismo sustentable”): en los ejemplos citados, una palabra técnica se combina con una académica dando lugar a una colocación técnica.

- *were found to be* (“se determinó que eran”), *it is suggested that* (“se sugiere que”), *the aim of* (“la finalidad de”): en este caso las piezas léxicas generales forman una colocación académica.

Cabe destacar que no se encontraron colocaciones técnicas formadas por piezas de tipo general. Por otra parte, la mayoría de las colocaciones son de tipo académico.

Se realizó luego un análisis cuantitativo de los recursos léxicos utilizados en los textos. Se contabilizó la cantidad de ítems generales, académicos y técnicos individuales de los mismos.⁸³

En este caso se mantuvo también la tendencia puesta de manifiesto en el análisis preliminar. Como se puede ver en el Anexo 3, el vocabulario de tipo general representa un porcentaje alto del total de las palabras de los textos (entre un 45,19% y un 67,5% del total).

Con respecto al vocabulario académico, su porcentaje es variable (va del 23,3% al 41,58%). Sin embargo, el porcentaje de piezas léxicas académicas ronda el 30% en la mayoría de los *abstracts*. En los casos en que se observa la presencia de un número relativamente alto de términos académicos, esto podría deberse a la frecuente repetición de algunos de los mismos a lo largo del texto. Por ejemplo, la palabra *community* (“comunidad”) aparece 8 veces en uno de los *abstracts* analizados.

Por otra parte, llama la atención lo escaso del vocabulario técnico en los *abstracts* analizados (no supera en ningún caso el 10% del total). Esto podría deberse al hecho de que el turismo constituye una disciplina en la que se entrecruzan una amplia variedad de temas y áreas de estudio tales como la economía, la geografía, la his-

⁸³ Para este trabajo se ha utilizado el corpus denominado *Corpus of Contemporary American English* (Davies, 2008 -) complementado con la *Academic Word List* (Coxhead, 1998, 2000).

toria, la ecología, etc. A los fines de este trabajo, si bien un gran número de estos términos podrían ser considerados como técnicos pertenecientes a las áreas disciplinares mencionadas, se ha decidido considerar estos ítems como generales. Esto determinaría el marcado predominio observado del vocabulario general por sobre el vocabulario técnico.

Luego de contabilizar la totalidad de las piezas léxicas generales, académicas y técnicas presentes en los *abstracts*, se realizó un nuevo análisis en término de colocaciones.

Se pudo constatar, como se adelantara, que la mayoría de las colocaciones son académicas seguidas en número por las de tipo general o técnicas. La profusión de colocaciones de tipo académico podría deberse al contenido semántico de los textos, en particular a su macro-estructura.

Sin embargo, independientemente del tipo de colocación, es importante destacar el hecho de que, al realizar este nuevo análisis, puede observarse una notoria disminución del número de piezas léxicas aisladas (ver Anexo 4). Así, en la mayoría de los textos el porcentaje de vocabulario en colocaciones supera al porcentaje de vocabulario en forma de palabras aisladas. Cabe señalar que en los casos en que se mantiene el predominio de ítems léxicos aislados, el porcentaje de palabras en colocaciones es, de todas maneras, relativamente alto (46,5% y 47%).

Conclusión

Se ha presentado aquí un análisis del léxico general, académico y técnico presente en el *abstract* de 12 artículos científicos pertenecientes al área disciplinar relativa al turismo.

El análisis muestra que los *abstracts* presentan características comunes en cuanto a la situación, y que este nivel, junto al semántico y funcional, se plasmarían en la selección de recursos léxicos. Una primera aproximación revela un claro predominio de vocabulario general seguido de un porcentaje menor de vocabulario académico y un porcentaje bajo de términos técnicos así como una alta frecuencia de repeticiones. Por otra parte, el análisis de los textos en términos de colocaciones muestra que en la mayoría de los mismos el porcentaje de vocabulario en colocaciones supera al porcentaje de vocabulario en la forma de ítems aislados.

Este análisis tiene claras implicancias didácticas: el hecho de que los sujetos lectores sean hablantes nativos de español que estudian inglés como LE unido a la relación asimétrica entre interlocutores producirá probablemente dificultades en la lectura de este tipo de textos. Sin embargo, el tratamiento del léxico partiendo de la identificación de colocaciones y repeticiones frecuentes podría disminuir la carga cognitiva derivada de la presencia de un porcentaje elevado de piezas léxicas generales desconocidas, facilitando, así, la comprensión lectora.

Este trabajo constituye un aporte original pues ofrece una nueva perspectiva que contribuirá al desarrollo de programas de estudio y materiales de enseñanza de inglés LE en el nivel superior que faciliten la comprensión lectora, lo cual redundará en una mejor formación académica de los futuros profesionales universitarios.

Bibliografía

Ackermann, K., Chen, Y.-H. *The Academic Collocation List (ACL)*. Recuperado de <http://pearsonpte.com/wp-content/uploads/2014/07/AcademicCollocationList.pdf>

- [Adelstein](#), A. y [G. E. Ciapuscio](#). (2006-2007). El género como interfaz: su papel en la conformación del significado léxico. *Filología*, 1, 139-167.
- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Malvinas Argentinas: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Beave, A. (2012) *Oxford Dictionary of Travel and Tourism*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acref/9780191733987.001.0001
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. *Revista Signos*, 38 (57), 31-48. [Revista virtual] Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-093420050001000
- _____ y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En Fuentes Morán, M. T. y García Palacios, J. (eds.) *Texto, terminología y traducción*. (37-73). Salamanca: Almar.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*. 34(2), 213-238.
- Davies, M. (2008 -). *The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1990-present*. Disponible en <http://corpus.byu.edu/coca/>
- Durrant, P., y Doherty, A. (2010). Are high-frequency collocations psychologically real? Investigating the thesis of collocational priming. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 6, 125-155.
- Flowerdew, L. (2005). An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: countering criticisms against corpus-based methodologies. *English for Specific Purposes* 24, 321-332.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford collocations dictionary: For students of English*. (2002). Oxford: Oxford University Press.
- Samraj, B. (2005). An exploration of genre set: Research article abstracts and introductions in two disciplines. *English for Specific Purposes* 24, 141-156.

Anexo I:

Instrumento teórico-metodológico (basado en Ciapuscio y Kuguel, 2002)

I. NIVEL SITUACIONAL	II. NIVEL DE CONTENIDO SEMÁNTICO	III. NIVEL FUNCIONAL	IV. NIVEL FORMAL
<p><u>Comunicación:</u> - interna / externa a la disciplina</p> <p><u>Interlocutores:</u> - de especialista a especialista / de especialista a semi-especialista / de especialista a lego</p> <p><u>Relación entre interlocutores:</u> - simétrica/asimétrica</p>	<p><u>Tema textual</u> <u>Perspectiva sobre el tema:</u> - teórica o básica/ aplicada/teórica con consecuencias futuras en el campo aplicado</p> <p><u>Macroestructura:</u> - estructuración en partes estandarizadas (libres/estandarizadas: IMRD)</p>	<p><u>Funciones:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- expresar- contactar- informar- dirigir- demostrar- exponer- recomendar- dar instrucciones	<p><u>Recursos léxicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- vocabulario- densidad terminológica- tratamiento- colocaciones- repetición

Anexo 2:

Colocaciones encontradas en los *abstracts*

Artículo	Colocaciones		
	Generales	Académicas	Técnicas
1	1	21	13
2	3	44	17
3	6	10	9
4	2	13	4
5	9	13	4
6	4	18	3
7	7	29	0
8	1	40	8
9	10	27	7
10	9	23	11
11	2	29	13
12	1	31	8

Anexo 3:

Análisis en términos de piezas léxicas individuales

	Artículo	Palabras				
		Miscelánea	Generales	Académicas	Técnicas	Total
1	Bennetta, N.; Lemelinb, R.; Kosterb, R.; Budkec, I. A capital assets framework for appraising and building capacity for tourism development in aboriginal protected area. <i>Tourism Management</i> 33 (2012) 752-766	0 0%	85 48,3%	72 41 %	19 10,7%	176 100%
2	Lee, M., Han H., Willson, G. The role of expected outcomes in the formation of behavioral intentions in the green-hotel industry gateway communities. <i>Journal of Travel & Tourism Marketing</i> 28 (8) (2011) 840 -855.	1 0,49%	104 51%	79 38,7 %	20 10%	204 100%
3	Trauer, B, Ryan, C. Destination image, romance and place experience—an application of intimacy theory in tourism. <i>Tourism Management</i> 26 (2005) 481–491	0 0%	114 76,5%	37 23,2	8 5%	159 100%
4	Reynolds, P. C., Braithwaite, D. Toward a conceptual framework for wildlife tourism. <i>Tourism Management</i> 22 (2001) 31-42	0 0%	62 60,7%	33 32,3%	7 7%	102 100%
5	Collins A., Jones C., Munday, M. Assessing the environmental impacts of mega sporting events: Two options? <i>Tourism Management</i> 30 (2009) 828–837.	3 1,8%	100 60%	58 35%	1 0,60%	166 100%

6	Thomas, R., Shaw G., Page, S. J. Understanding small firms in tourism: A perspective on research trends and challenges. <i>Tourism Management</i> 32 (2011) 963-976	0 0%	71 66,3%	32 30%	3 3%	107 100%
7	Simpson, Murray C. Progress in Tourism Management Community Benefit Tourism Initiatives—A conceptual oxymoron? <i>Tourism Management</i> 29 (2008) 1–18	5 4,13%	67 55,37%	47 38,84%	2 1, 65%	121 100%
8	Bentley, Tim A., Page, Stephen J. A decade of injury monitoring in the New Zealand adventure tourism sector: A summary risk analysis. <i>Tourism Management</i> 29 (2008) 857–869	2 1,3%	92 59,74%	47 30,52%	13 8,44%	154 100%
9	Ewen, Michael. Antiques and tourism in Australia. <i>Tourism Management</i> 23 (2002) 117–125	4 2,6%	107 69,48%	38 24,68%	5 3,25%	154 100%
10	Podoshen, Jeffrey S. Dark tourism motivations: Simulation, emotional contagion and topographic comparison. <i>Tourism Management</i> 35 (2013) 263-271	4 2,7%	91 61,49%	46 31,08%	7 4,73%	148 100%
11	Hunter, Colin, Shaw, Jon. The ecological footprint as a key indicator of sustainable tourism. <i>Tourism Management</i> 28 (2007) 46–57	8 5,37%	83 55,7%	48 32,21%	10 6,71%	149 100%
12	Yang, Li, Wall, Geoffrey. Ethnic tourism: A framework and an application. <i>Tourism Management</i> 30 (2009) 559–570	4 3,17%	66 52,38%	47 37,3%	9 7,14%	126 100%

Anexo 4: Análisis en términos de colocaciones

	Palabras en Colocaciones					Palabras aisladas				
	Gene- rales	Académi- cas	Técni- cas	Misce- lánea	Total	Generales	Acadé- micas	Técni- cas	Misce- lánea	Total
1	24 13,6%	46 26%	12 7%	0 0%	84 47,73%	61 34,6%	24 13,6%	6 3,4%	0 0%	95 53,98%
2	62 32%	70 36%	18 9%	1 0,4%	150 73,53%	36 18,5%	9 4,6%	2 1%	1 0,4 %	54 26,47%
3	52 32%	19 11,6%	6 3,6%	0 0%	77 48,43%	61 37,4%	19 11,6%	2 1%	0 0%	82 51,57%
4	26 25,4%	20 19,6%	5 5%	0 0%	51 50%	36 35%	13 12,8%	2 2%	0 0%	51 50%
5	42 25%	37 22%	0 0 %	6 3%	94 56,63%	53 32%	22 13%	1 0,6 %)	1 0,6 %	72 43,37%
6	34 31,7%	20 18,6%	3 2,8%	0 0%	58 54,21%	36 33,6%	13 12,1%	0 0%	0 0%	49 45,79%
7	49 40,5%	31 25,62%	0 0%	0 0%	80 66,12%	18 14,88%	16 13,22%	2 1,65%	5 4,13%	41 33,88%
8	58 37,66%	33 21,43%	12 7,79%	2 1,3%	105 68,18%	34 22,08%	14 9,09%	1 0,65%	0 0%	49 31,82%
9	63 40,91%	27 17,53%	4 2,6%	0 0%	94 61,04%	44 25,97%	11 7,14%	1 0,65%	4 2,60 %	60 38,96%
10	47 31,76%	29 19,59 %	5 3,38%	3 2,03 %	84 56,76%	44 29,73%	17 11,49%	2 1,35%	1 0,68%	64 43,24%
11	46 30,87%	31 20,81%	5 3,36%	0 0%	82 55,03%	37 24,83%	17 11,41%	5 3,36%	8 5,37%	67 44,97%
12	36 28,57%	37 29,37%	7 5,56%	2 1,59%	82 65,08%	30 23,81%	10 7,94%	2 1,59%	2 1,59%	44 34,92%

Propiedades semánticas de los nombres y su incidencia en la resolución de secuencias nominales en inglés

Claudia Herczeg

claudiaherczeg@fadel.uncoma.edu.ar

Universidad Nacional del Comahue

Neuquén, Argentina

Inés Kuguel

ikuguel@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento

Los Polvorines, Argentina

Resumen

En este trabajo discutimos que las propiedades semánticas de los nombres permiten desentrañar la estructura e interpretación correcta de secuencias nominales en inglés pertenecientes al campo disciplinar de las ingenierías que presentan la forma [ANN]. Este tipo de sintagmas aparece con altísima frecuencia en los textos que son utilizados como material de lectura en los cursos de lectocomprensión en inglés para estudiantes universitarios y su interpretación suele representar para ellos un verdadero desafío. Para la discusión de los datos recurrimos a elementos de la teoría del Léxico Generativo (Pustejovsky, 1995), un enfoque para el cual el léxico tienen un rol central en el conocimiento lingüístico. A partir del análisis realizado sugerimos criterios para el tratamiento didáctico de estas secuencias nominales basados en los grados de dificultad que pueden presentar para los estudiantes.

Palabras clave: lectocomprensión en inglés, sintagma nominal, propiedades semánticas, léxico

Introducción

La lectocomprensión en lengua extranjera es una práctica de enseñanza muy extendida en las universidades de nuestro país y esto se debe principalmente a que intenta responder a una de las necesidades más inmediatas de los estudiantes en estos ámbitos académicos: el acceso a bibliografía específica que se publica mayormente en lengua extranjera, particularmente en inglés.

Uno de los elementos lingüísticos que son de fundamental importancia en el campo de la enseñanza de lectocomprensión en inglés es el sintagma nominal. Como sabemos, este sintagma resulta particularmente interesante de estudiar por una variedad de factores que incluyen, por un lado, las diferencias notables que presenta su estructuración en inglés respecto del español, tanto respecto de la configuración interna del sintagma como respecto del orden en que se distribuyen sus miembros. Por otro lado, es la construcción sintáctica de mayor carga de información dentro del discurso científico, hecho vinculado con la función que suelen tener estas estructuras como sintagmas terminológicos en las ciencias⁸⁴. Y finalmente, dado que es a través de los sintagmas nominales que se estructura el contenido temático de todo

⁸⁴ Un sintagma terminológico es una unidad más o menos fija, compuesta de al menos dos elementos, que designa un concepto específico en un dominio del conocimiento; se trata de una estructura polilexemática de carácter analítico que suele aparecer como entrada en los diccionarios especializados (Kuguel, 2003).

texto resulta uno de los elementos lingüísticos indispensables para que el lector pueda reconstruir su significado.

Sin embargo y a pesar de los factores señalados, no existen trabajos lingüísticos que aborden de manera sistemática la dificultad que estos sintagmas implican desde el punto de vista de su estructura en inglés y de su procesamiento por parte del hablante nativo involucrado en su interpretación, ni tampoco desde el análisis contrastivo y de los problemas de su procesamiento para el lector hispanohablante. En este sentido, este trabajo se propone hacer un aporte a partir de la discusión de un tipo particular de sintagmas nominales que pueda servir como base para establecer los criterios de dificultad que estas y otras secuencias similares presentan para el estudiante.

Nos ocuparemos aquí de sintagmas con la forma [adjetivo + nombre + nombre], o $[A+N_1+N_2]$, en los que aparecen alternativamente los adjetivos *high* o *low* (alto/bajo).

Estas secuencias plantean dos problemas principales para el lector hispanohablante. Por un lado, pueden dar lugar a dos lecturas por lo que el lector debe establecer si el adjetivo tiene alcance sobre el nombre que ocupa la posición de núcleo, es decir el nombre más a la derecha de la secuencia, o N_2 , como se muestra en (1a.) o si tiene alcance sobre el nombre en posición no nuclear, o N_1 , como se observa en (1b.):

- (1) a. *high fuel temperature* = $[A [N_1 N_2]]$
alto combustible temperatura
'alta temperatura del combustible'

b. *low purity metal* = [[AN₁] N₂]

bajo pureza metal

‘metal de baja pureza’

La tarea de poder establecer este alcance se dificulta además por la ausencia de concordancia de género y de número entre el A y el nombre modificado en inglés. Así, es común encontrar errores de interpretación como el de (2) en el que el lector no logra identificar el nombre al que modifica el adjetivo, y por ende no puede determinar la estructura sintáctica e interpretación correcta de las secuencias:

(2) *high strength structures*

a. interpretación incorrecta [A [N₁N₂]] ‘estructuras **altas** de resistencia’

b. interpretación correcta [[AN₁] N₂] ‘estructuras de **alta** resistencia’

El otro problema es que estos sintagmas presentan la combinación de dos nombres yuxtapuestos –*fuel temperatura*– que resulta ajena al español tanto por el tipo de combinación en sí como por el orden de lectura inverso que conlleva la serie.

Cabe preguntarse entonces ¿qué elementos puede utilizar el alumno hispanohablante en la tarea de determinar la estructura de los sintagmas [AN₁N₂] cuando lo que ve (sin considerar el significado de sus miembros) es una composición idéntica de elementos?:

(3) *high gas purity* → A + N + N → [A [N₁N₂]] = alta pureza del gas

alto gas pureza

(4) *high velocity fan* → A+ N + N → [[AN₁] N₂] = ventilador
de alta velocidad
alto velocidad ventilador

Y a su vez ¿qué criterios debe seguir el docente de lectocomprensión en inglés para sistematizar la enseñanza de estos sintagmas en función de los grados de dificultad que puedan presentar para el estudiante?

Respecto de estos interrogantes, consideramos en este trabajo que son elementos semánticos los que determinan el alcance del adjetivo y la estructura correcta de las secuencias estudiadas, y proponemos un análisis lingüístico que toma elementos de la semántica del léxico para dar cuenta de estas estructuras y ofrecer algunas herramientas que puedan ser de utilidad para el docente a la hora de planificar su tratamiento en el ámbito de la enseñanza de lectocomprensión en inglés.

Para este análisis tomamos elementos de la teoría del Léxico Generativo de J. Pustejovsky (1995 y ss.), (en adelante LG), un modelo semántico composicional para el cual el léxico es un elemento central del conocimiento lingüístico en el sentido de que es la información contenida en las unidades léxicas la que da cuenta de los posibles significados que se generan en contexto. La teoría plantea una estructura subléxica muy rica de cada ítem, la que a la vez admite un cierto nivel de subespecificación semántica, de manera que el significado final de ese ítem se termina de definir en el contexto de uso. Además de su carácter composicional, este modelo propone una semántica nominal enriquecida y de ahí nuestro interés en utilizarlo como marco teórico.

Según la teoría del LG, el significado de los ítems léxicos se distribuye en cuatro niveles de representación: la estructura argumental que especifica el número y tipo de argumentos de un ítem léxico; la estructura eventiva que contiene la determinación del tipo de evento que se asocia con una unidad léxica; la estructura de qualia que especifica la información esencial sobre el significado de una palabra y está a su vez organizada en cuatro roles: el quale constitutivo que expresa la relación de un objeto con sus partes constituyentes, el quale formal, la categoría básica que incluye la información necesaria para distinguir un ítem dentro de un dominio más amplio, el quale agentivo que remite al origen de ese ítem, y el quale télico que se refiere a la función o propósito del ítem. Finalmente, la estructura de herencia léxica explica cómo se relaciona un ítem con otros en el léxico de una lengua. A modo de ilustración, para representar la información subléxica del nombre *metal* del ejemplo (1.b) más arriba, la teoría propone la siguiente configuración :

(5) *metal*: entidad_natural

EA ARG = x

EE e_1 = existir

EQ AGENTIVO = entidad_natural: $e_1(x)$

Un aspecto fundamental de la teoría es, como señaláramos, que el significado de las unidades léxicas se termina de definir en contexto a partir de la combinación sintáctica con otros ítems. En este sentido, se postula aquí que esta combinación activa mecanismos semánticos generativos de significado que varían según la relación que se establezca entre los ítems involucrados (Pustejovsky, 2006). Volveremos sobre este punto más adelante.

Los datos lingüísticos y sus propiedades semánticas

Como ya señaláramos, las secuencias [AN₁N₂] estudiadas aquí han sido tomadas de textos especializados en una variedad de contenidos dentro del dominio de las ingenierías. Se trata de textos de géneros discursivos variados, que han sido utilizados o fueron seleccionados para serlo como material de lectura en los cursos de lecto-comprensión en inglés para las carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Comahue.

Propiedades semánticas de los nombres en las secuencias [AN₁N₂]

Respecto de las propiedades semánticas de los dos nombres en estos sintagmas digamos que se trata nombres comunes que como tales pueden denotar individuos, tipos de materia, propiedades, cantidades, relaciones, eventos o estados, vale decir elementos materiales e inmateriales de naturaleza diversa (*Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE), 2009), y pueden caracterizarse de acuerdo con diversos criterios semánticos. Para este trabajo hemos seleccionado tres de esos criterios. En primer lugar y siguiendo a Pustejovsky (2001), proponemos caracterizar a los nombres en función de los tres dominios básicos en que se conceptualiza el léxico de la lengua: ‘entidades’, ‘cualidades’ y ‘eventos’. Los primeros pueden denotar entidades materiales e inmateriales, es decir entidades concretas o abstractas, mientras que los nombres de cualidad y evento son característicamente abstractos (Payne & Huddleston, 2002). En nuestros ejemplos son nombres de entidad los subrayados en las siguientes secuencias:

- (6) a. *low electron activity*
b. *high temperature air*

Los nombres de cualidad, por su parte y como su nombre lo indica, designan cualidades de entidades o eventos como los destacados en (7):

- (7) a. *high strength concrete*
b. *high gas purity*

Los nombres de evento son aquellos que pueden aparecer en contextos que implican la realización de un evento o proceso que transcurre en el tiempo:

- (8) a. *high oxygen concentration*
b. *high flow sensor*

El segundo criterio semántico se relaciona con la delimitación. Seguimos aquí la propuesta de Jackendoff (1991) en el sentido de considerar al rasgo [+/- delimitado], postulado originariamente por Vendler (1957) para caracterizar el aspecto léxico de los verbos, o *Aktionsart*, como un rasgo transcategorial. Respecto de los nombres, este rasgo permite distinguir entre nombres con límites identificables -i.e. nombres de rasgo [+d], tradicionalmente considerados nombres contables- y nombres de rasgo [-d], sin delimitación, identificados con nombres de masa. En el caso de nuestros datos, son muy pocos los nombres de rasgo [+d], como los nombres señalados en (9) que son nombres de entidad, mientras que la mayoría son nombres de rasgo [-d] e incluyen nombres de cualidad, muchos de los nombres de evento y algunos nombres de entidad (10):

(9) a. *low electron activity*

b. *low speed mixer*

(10) a. *low energy consumption*

b. *high purity metal*

El tercer criterio de caracterización corresponde a la distinción entre nombres concretos y abstractos, una distinción que según algunos autores resulta poco sugerente pudiendo ser absorbida por otras más significativas desde el punto de vista semántico y sintáctico. Bosque, por ejemplo, propone subsumirla en la distinción de rasgos [+/- delimitado; +/- estructura interna] de Jackendoff (1991) (Bosque, 1999: 58). Sin embargo, consideramos que esta clasificación resulta pertinente para explicar el alcance de los adjetivos *high-low* en nuestras secuencias, sobre todo teniendo en cuenta que éstas han sido tomadas de un dominio del discurso especializado en el que determinar si los nombres que las integran se refieren a objetos físicos o entidades abstractas resulta también relevante desde el punto de vista conceptual. La información sobre la calidad de ‘abstracto’ o ‘concreto’ forma parte además de la estructura de *qualia* de los nombres según la teoría del LG, y se indica específicamente en el *quale* formal, vale decir el rol que establece el tipo de concepto denotado por cada ítem particular (Pustejovsky, 1995; Kornfeld & Kuguel, 2009). Los nombres concretos en nuestros son básicamente nombres de entidad (11), mientras que son característicamente abstractos los nombres de cualidad y los nombres de evento (12):

(11) a. *high electrolyte salinity*
d. *low efficiency boiler*

(12) a. *high energy consumption*
b. *high electrolyte salinity*

Los adjetivos high-low

Por su parte, los adjetivos *high* y *low* como sus equivalentes en español *alto* y *bajo* son adjetivos calificativos, en general clasificados como de dimensión o medida (Demonte, 1999) y típicamente graduables. Para Kennedy (2001) y Kennedy & McNally (2005) son adjetivos graduables de escala abierta en el sentido de que remiten a escalas que no tienen grados máximos o mínimos. En términos de Morimoto (1998) se trata de adjetivos ‘no delimitados’ ya que se refieren a propiedades homogéneas (Kornfeld, 2010: 35). En tanto adjetivos graduables o no delimitados, su valor es totalmente dependiente del contexto de uso, de modo que lo que se califica como “alto” o “bajo” en cada instancia dependerá del estándar o la medida de comparación que corresponda al contexto:

(13) the pressure is high
ART DEF presión be(pres) alto
‘la presión es/está alta’

En este caso se considerará que la presión es o está alta respecto de alguna medida de referencia como puede ser la presión ambiental o presión normal.

Con respecto a su significado y como muchos otros adjetivos, *high* y *low* presentan un cierto nivel de polisemia de modo que a partir de definiciones clásicas como las del diccionario Oxford online⁸⁵ podemos agrupar sus distintas acepciones en tres sentidos principales:

i) dimensión física en sentido vertical que se aplica a objetos concretos delimitados:

(14) *a low table*

ART INDEF bajo mesa

‘una mesa baja’

(<http://oxforddictionaries.com/definition/english/low?q=low>)

ii) ubicación espacial en sentido vertical de un objeto delimitado o no delimitado respecto a algún punto de referencia (por ej. el suelo):

(15) *a high window*

ART INDEF alto ventana

‘una ventana alta’

iii) intensidad o cantidad de una propiedad o magnitud que como tal tendrá que ser graduable, vale decir de rasgo [-delimitado], de modo que pueda predicarse de ella que sea o que esté *alta* o *baja*:

(16) *low toxicity*

bajo toxicidad

‘toxicidad baja’

⁸⁵ Oxford Dictionaries, <http://oxforddictionaries.com/>

Según la teoría de LG estos sentidos no están disociados sino que más bien están todos disponibles y dependen del tipo de nombre que modifique el adjetivo en cada caso. Por ello, en lugar de proponer una entrada léxica diferente para cada uno de los distintos significados de *high* y *low*, se postula una entrada única con una estructura subléxica infraespecificada, lo que permite que su significado final se termine de definir en contexto a partir de la combinación con un nombre dado:

(17) *high (low)*

EA = ARG₁ = *x*

EE = e_i: estado

EQ = FORMAL = *high(low)* (e_i,*x*)

Así, en combinación con nombres concretos delimitados del tipo de *table* o *window* se activará el sentido de medida física o bien ubicación espacial según el caso, mientras que con nombres abstractos graduables, o no delimitados, como *pressure*, *temperature*, *purity*, prevalecerá el sentido de intensidad.

El alcance de los adjetivos *high-low* en las secuencias [AN₁N₂]

En este apartado discutiremos el alcance de los adjetivos *high-low* en las secuencias estudiadas y vincularemos este alcance con el grado de dificultad que éstas pueden presentar para los estudiantes de lectocomprensión en inglés.

Así, tomando como punto de partida la caracterización de los nombres en los tres dominios básicos de entidades, eventos y cualidades, observamos que las secuencias de nuestro corpus arrojan los resultados que enumeramos a continuación:

a) En las secuencias que contienen nombres de cualidad, los adjetivos *high-low* tienen alcance sobre estos nombres ya sea se encuentren en posición de N₁, tal como se observa en los ejemplos de (18), o en posición de N₂, como se ve en (19):

(18) [[A N₁]N₂]

a. *high* temperature *air*

alto temperatura aire

‘aire de alta temperatura’

b. *low* efficiency *boiler*

bajo eficiencia caldera

‘caldera de baja eficiencia’

c. *high* velocity *fan*

alto velocidad ventilador

‘ventilador de alta velocidad’

d. *high* strength *concrete*

alto resistencia hormigón

‘hormigón de alta resistencia’

e. *high* gloss *finishing*

alto brillo acabado

‘acabado de alto brillo’

f. *high* purity *metal*

alto pureza metal

‘metal de alta pureza’

g. *low* speed *mixer*

bajo velocidad mezcladora

‘mezcladora de baja velocidad’

(19) [A[N₁N₂]]

a. *high copper content*

alto cobre contenido

‘alto contenido de cobre’

b. *low gas purity*

bajo gas pureza

‘baja pureza del gas’

c. *high electrolyte salinity*

alto electrolito salinidad

‘alta salinidad del electrolito’

d. *high shaft speed*

alto eje velocidad

‘alta velocidad del eje’

e. *high material toughness*

alto material tenacidad

‘alta tenacidad del material’

f. *high flow velocity*

alto flujo velocidad

‘alta velocidad de flujo’

Los nombres de cualidad *efficiency, strength, gloss, content*, etc., son característicamente abstractos y de rasgo [-delimitado] y por lo tanto graduables, por lo que resultan plenamente compatibles desde punto de vista semántico con los adjetivos *high* y *low* que también, como señaláramos, son no delimitados y graduables. Según nuestro marco teórico la relación de compatibilidad semántica plena generada en la combinación sintáctica entre dos ítems surge de la acti-

vación del mecanismo de selección o selección pura, que se activa cuando hay total identidad de rasgos semánticos entre los ítems involucrados. El predicado, aquí el adjetivo, selecciona un argumento, el nombre modificado, que satisface plenamente los rasgos semánticos requeridos por aquel.

Desde el punto de vista de la enseñanza de lectocomprensión y respecto de la interpretabilidad de estos sintagmas por parte de los alumnos, consideramos que el hecho de que éstos puedan reconocer el rasgo de gradualidad que caracteriza a los nombres de cualidad como nombres no delimitados facilitará la tarea a la hora de resolver el alcance del adjetivo y la estructura correcta de estas secuencias:

(20) a. *high shaft speed*
 ‘alta velocidad del eje’ → lectura [A [N₁N₂]]
shaft = N₁entidad, concreto, [+d] *speed* = N₂cualidad, abstracto, [-d]

b. *low efficiency boiler*
 ‘hervidor de baja eficiencia’ → lectura [[AN₁] N₂]
efficiency = N₁cualidad, abstracto, [-d] *boiler* = N₂entidad, concreto, [+d]

Un aspecto importante de destacar con respecto a esta tarea de reconocimiento, es que muchos de los nombres de cualidad son nombres morfológicamente relacionados con los adjetivos de los que derivan. Así, si bien hay entre ellos algunos nombres simples, como *gloss* o *speed* que requieren un aprendizaje léxico específico, muchos otros son nombres derivados de adjetivos mediante distintos sufijos, entre ellos los

derivados en *-ity* (*conductivity, density, salinity, purity*), en *-ency* (*efficiency, frequency*), en *-ness* (*toughness*), en *-th* (*strength*), los que significan justamente “cualidad de ser + el adjetivo del que derivan”, vale decir la cualidad de ser *conductivo, denso, salino, fuerte*, etc. La morfología entonces, un aspecto lingüístico clave en los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera, puede servir como herramienta de identificación de los nombres de este dominio por parte de los estudiantes, y brindar a su vez información importante para el docente a la hora de considerar las estructuras que pueden ser más difíciles de interpretar.

b) En las secuencias en las que no hay nombres de cualidad pero sí hay nombres de evento, los adjetivos tienen entonces alcance sobre éstos, también en cualquiera de las dos posiciones:

(21) [[A N₁]N₂]

a. *low maintenance device*

bajo mantenimiento dispositivo

‘dispositivo de bajo mantenimiento’

b. *low expansion foam*

bajo expansión espuma

‘espuma de baja expansión’

c. *high flow sensor*

alto flujo sensor

‘sensor de alto flujo’

d. *high activity waste*

alto actividad residuo

‘residuo de alta actividad’

(22) [A[N₁N₂]]

- a. *low electron activity*
bajo electrón actividad
‘baja actividad de electrones’

- b. *high oxygen concentration*
alto oxígeno concentración
‘alta concentración de oxígeno’

- c. *low energy consumption*
bajo energía consumo
‘bajo consumo de energía’

- d. *high material wear*
alto material desgaste
‘alto desgaste del material’

Los nombres de este dominio comparten los de cualidad el ser nombres abstractos y de rasgo [-delimitado], es decir, son nombres que refieren a procesos sin límites precisos como *activity, concentration, expansion, flow*. Una vez más entonces, hay selección pura entre los adjetivos *high-low* y estos nombres de evento graduables por la plena compatibilidad de rasgos semánticos entre ambos.

El reconocer la eventividad de los nombres, y entre ellos los que puedan ser graduables a partir de su no delimitación, será también un elemento fundamental en este caso para poder determinar tanto el alcance del A como la interpretación de la secuencia en su conjunto:

(23) a. *low maintenance device* → lectura [[AN₁] N₂]
 ‘dispositivo de bajo mantenimiento’
maintenance = N₁evento, abstracto, [-d] *device* = N₂entidad, concreto, [+d]

b. *low electron activity* → lectura [[AN₁] N₂]
 ‘baja actividad de electrones’
electron = N₁entidad, concreto, [+d] *actividad* = N₂evento, abstracto, [-d]

Nuevamente hay información que provee la morfología que puede ser útil para la identificación de nombres con propiedades eventivas, ya que muchos de ellos son derivados morfológicos de verbos y denotan precisamente el evento relacionado con estos verbos y por lo tanto pueden resultar semánticamente transparentes para el alumno: *maintain* → *maintenance*; *concentrate* → *concentration*; *consume* → *consumption*.

Asimismo, la individualización de nombres eventivos no deberiales con la misma caracterización de abstractos, no delimitados y por lo tanto compatibles semánticamente con nuestros adjetivos, como es el caso de *flow* y *wear*, resulta significativa desde el punto de vista didáctico en función de la menor transparencia morfológica que presentan. La eventividad de estos nombres sólo se reconoce al conocer el significado de la unidad léxica de la que se trata, de modo que se debe conocer el significado de *flow* y *wear* para poder individualizarlos como eventos. Esta información será entonces fundamental para que el docente prevea las dificultades de inter-

pretación que pueden generar secuencias como las de (21c) y (22d) frente a las más transparentes del resto de los casos.

c) Por último, las secuencias en las que hay solo nombres de entidad parecen ser los casos más costosos en cuanto al procesamiento por parte de los alumnos. En efecto, se trata de casos en los que no hay compatibilidad semántica plena entre el adjetivo y el nombre modificado y son otros mecanismos semánticos los que se ponen en juego para su interpretación. En estas secuencias y tal como se desprende de sus versiones en español hay información encapsulada que el lector debe recuperar para obtener su significado completo:

(24) a. *high copper alloy*

alto cobre aleación

‘aleación de alto contenido de cobre’

b. *low lead fuel*

bajo plomo combustible

‘combustible de bajo contenido de combustible’

c. *low chloride water*

bajo cloruro agua

‘agua con bajo contenido de cloruros’

Como se puede observar, existe entre el N_1 y el N_2 en todos estos casos una relación de [contenedor (N_2) – contenido (N_1)] que puede ser difícil de descubrir para el lector hispanohablante. Esta relación forma parte de la información subléxica del núcleo de la secuencia y se expresa específicamente en su quale constitutivo, en el sentido de que una *aleación* es una entidad que contiene otros elementos o entidades, y lo mismo puede decirse del *combustible* y del *agua*. Para estos casos propo-

nemos que en interviene otro de los mecanismos semánticos de generación de significado, específicamente el de ligamiento selectivo, el proceso que se activa cuando un predicado selecciona una parte o un aspecto y no todo el significado de la unidad de la que se predica. Se considera aquí que el adjetivo tiene alcance sobre el N_1 , la entidad contenida, ya que justamente lo que mide es el contenido de esta entidad en su correspondiente núcleo, N_2 .

A nuestro modo de ver, estas secuencias pueden resultar más difíciles de interpretar para el estudiante de lectocomprensión particularmente en las etapas iniciales, por lo que probablemente sea conveniente postergar su presentación en clase para cuando los alumnos ya dominen las secuencias semánticamente más transparentes.

Algunas consideraciones finales

Como hemos podido observar las clases semánticas a las que pertenecen los nombres proveen la información decisiva para resolver las secuencias estudiadas aquí, pero además sirven como disparador para abordar secuencias con otras clases de adjetivos. Consideremos, por ejemplo, secuencias con adjetivos de tamaño, dimensión y forma y los rasgos semánticos que estos requieren del nombre modificado. Típicamente estos adjetivos, por su propia naturaleza, seleccionan nombres del dominio de las entidades, más particularmente nombres que denotan objetos físicos, es decir nombres concretos. Pero a su vez, muchos de ellos requieren nombres concretos que tengan además el rasgo [+ delimitado] o [-delimitado]. En los ejemplos que siguen se muestran casos con estos otros adjetivos en los que al haber un nombre con la clase semántica correspondiente, se produce también la selección pura entre el adjetivo y

el nombre modificado. Asimismo, según la posición que este último ocupe en la secuencia se obtendrá también la lectura [A [N₁N₂]] o la lectura [[AN₁] N₂]:

(25) *large steel housing*

grande acero bastidor

‘bastidor grande de acero’ → lectura [A [N₁N₂]]

steel = N de entidad de rasgo [-d] *housing* = N de entidad de rasgo [+d]

* *large steel*

√ *large housing*

(26) *small aerosol droplets*

pequeño aerosol gotitas

‘gotitas pequeñas de aerosol’ → lectura [A [N₁N₂]]

aerosol = N de entidad de rasgo [-d] *droplet* = N de entidad de rasgo [+d]

* *small aerosol*

√ *small droplets*

(27) *round copper tubes*

redondo cobre tubos

‘tubos redondos de cobre’ → lectura [A [N₁N₂]]

copper = N de entidad de rasgo [-d] *tube* = N de entidad de rasgo [+d]

* *round copper*

√ *round tubes*

(28) *thin film evaporation*

delgado película evaporación

‘evaporación de película delgada’ → lectura [[AN₁] N₂]

film = N de entidad de rasgo [+d] *evaporation* = N de evento

√ *thin film*

* *thin evaporation*

Y lo mismo puede decirse de sintagmas con adjetivos de velocidad que seleccionan nombres que denotan procesos, *i.e.* nombres de evento, ya que adjetivos como *lento* o *rápido* califican fundamentalmente la velocidad con la que se produce tal proceso. Así en las secuencias que siguen:

(29) *fast ion transportation*

rápido ion transporte

‘transporte rápido de iones’ → lectura [A[N₁N₂]]

ion = N de entidad

transportation = N de evento

* *fast ion*

√ *fast transportation*

(30) *slow sand filtration*

lento arena filtración

‘filtración lenta en arena’ → lectura [A[N₁N₂]]

sand = N de entidad

filtration = N de evento

* *slow sand*

√ *slow filtration*

De este modo, es nuevamente el reconocimiento de la clase semántica a la que pertenecen los nombres de la secuencia lo que facilita la tarea de desentrañar su estructura correcta.

Para concluir, quisiéramos resaltar que la discusión sobre la estructura del sintagma nominal en inglés y su interpretación por parte de lectores hispanohablantes claramente constituye un tema extenso y que presenta muchas aristas, y en este sentido esta ponencia ha intentado hacer un aporte a esa discusión. Entre las cues-

tiones para seguir indagando en el futuro están, por ejemplo, los problemas de interpretación que pueden generar secuencias con adjetivos de variada naturaleza. Asimismo, sería deseable profundizar el estudio de las series [N+N] que las integran, en tanto no está saldada la discusión de si tales combinaciones forman compuestos, expresiones idiomáticas, o estructuras sintácticamente transparentes. El profundizar en estos aspectos tendría, sin dudas, un impacto positivo en la resolución de sintagmas nominales complejos sobre todo para su aplicación al análisis contrastivo y fundamentalmente a la enseñanza de lectocomprensión en inglés en la universidad.

Bibliografía

- Bosque, Ignacio (1999) “El nombre común” en Bosque, I. & Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, 218-310
- Demonte, Violeta (1999a). “El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal”, en Bosque, I. & Demonte, V., (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, 129-310
- Jackendoff, Ray (1991). “Parts and Boundaries”, *Cognition* 41, 9-45
- Kennedy, Christopher (2001). “Polar opposition and the ontology of degrees”, *Linguistics & Philosophy*, 24, 33-70
- Kennedy, Christopher & McNally, Louise (2005). “Scale structure and the semantic typology of gradable predicates”. *Language*, 81, 345-381
- Kornfeld, Laura (2010). *La cuantificación de adjetivos en el español de la Argentina: un estudio muy gramatical*. Buenos Aires, El 8vo. Loco Ediciones
- Kornfeld, Laura & Kuguel, Inés (2009). “Delimitación y modificación adjetiva en el SD”, ponencia presentada en el V *Encuentro de Gramática Generativa*, Escuela Superior de Idiomas, Universidad Nacional del Comahue, General Roca, 29-31 de julio de 2009

- Kuguel, Inés (2003). “La reducción de sintagmas terminológicos en el contexto discursivo” en *Cadernos do IL*, N° 26/27, Porto Alegre, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 85-96
- Morimoto, Yuko (1998). *El Aspecto Léxico*. Madrid, Arco Libros
- Nueva gramática de la lengua española (2009). Volumen I y II. Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. Madrid, Espasa Libros
- Payne, John & Huddleston, Rodney (2002). “Nouns and Noun Phrases” en Pullum G.K & Huddleston, R. (eds) *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press
- Pustejovsky, James (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge, The MIT Press
- Pustejovsky, James (2001). “Type Construction and the Logic of Concepts”, (Bouillon, P. & Busa, F. Eds.) *The Syntax of Word Meaning*. Cambridge, Cambridge University Press
- Pustejovsky, James (2006). “Type Theory and Lexical Decomposition”, en *Journal of Cognitive Science* 6, 39–76
- Vendler, Zeno (1957). ‘Verbs and times’. *The Philosophical Review*, Vol. 66, No. 2, 143-160

Gêneros de texto, capacidades de linguagem e Sistema de atividades

Natalia Labella-Sánchez

natalia.labella@yahoo.com.br

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Vera Lúcia Lopes Cristovão

veraluciacristovao@gmail.com

Universidade Estadual de Londrina

Londrina, Brasil

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar as possibilidades de intersecções e complementaridade entre uma análise do sistema de atividades (BAZERMAN, 2005), conceito advindo da abordagem sócio-retórica de gêneros de texto, e os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo para a análise e didatização dos gêneros de texto, em especial pela utilização do conceito de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993; SCHNEUWLY, 1994; DOLZ, SCHNEUWLY, 1998; 2004; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013). Em linhas gerais, a análise do sistema de atividades permite identificar os diferentes conjuntos de gêneros que constituem o sistema de gêneros característico de um determinado contexto laboral e/ou acadêmico, permitindo ao pesquisador identificar e compreender a utilização de textos em contextos distantes dos seus. Por sua vez, a análise das capacidades de linguagem, ou seja, a análise das operações implicadas nas produções de linguagem, possibilita a dida-

tização das características ensináveis de um gênero. Ao revelar os diferentes conjuntos e a forma como os gêneros se relacionam *inter-* e *intra-* conjuntos, o estudo do sistema de atividades também se mostrou relevante para a análise pré-textual de duas capacidades de linguagem: a capacidade de significação e a capacidade de ação. Para ilustrar a possibilidade de intersecção entre esses dois construtos teórico-metodológicos, apresentaremos o estudo de dois sistemas de atividades diferentes e as possibilidades de análise e didatização de alguns dos gêneros identificados. Uma das propostas está voltada para o ensino de língua espanhola e o outro para o ensino da língua inglesa. Os resultados mostraram que mesmo com objetivos didáticos diversos, a análise do sistema de atividades foi fundamental para definir os gêneros a serem didatizados em cada um dos contextos de ensino, além de propiciar informações relevantes para análise das capacidades de significação e capacidades de ação características dos gêneros de texto.

Palavras-chave: línguas estrangeiras, gêneros de texto, sistema de atividades, capacidades de linguagem.

Introdução

Parte relevante do trabalho docente envolve o planejamento, a preparação de aulas e a conseqüente adaptação de materiais didáticos e/ou a sua produção. Mesmo em níveis de ensino diferentes (educação básica, ensino técnico, graduação ou pós-graduação), esse é um trabalho inerente do fazer do professor.

Para um ensino de línguas qualificado, compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras deve estar

voltado para a apreensão de textos que permitam aos estudantes agir em nos mais variados contextos, tanto pela produção e compreensão oral e escrita de diversos gêneros de texto. Machado (2005, p. 238-239) chama a atenção para o fato de que desde que se iniciou o interesse pelo ensino de línguas (materna e estrangeira) com base em gêneros no Brasil, um dos focos de pesquisa para intervenção didática foi a de gênero como ferramenta de ensino. Nesse processo de intervenção didática inclui-se o levantamento das características dos gêneros de texto para a elaboração de modelos didáticos e sequências didáticas, de modo a tornar ensináveis as capacidades de linguagem necessárias para a produção e compreensão dos gêneros.

Contudo, anterior a esse processo, está a decisão – por parte do professor – de quais gêneros de texto selecionar para, por exemplo, compor um projeto, um plano de curso e/ou definir a estrutura de um material didático ou de sequências didáticas.

Seguindo os pressupostos teórico-metodológicos de Bazerman (2005), compreendemos que tal etapa pode definir rumos a respeito da seleção (e até mesmo análise) de gêneros de texto por meio do estudo do sistema de atividades no qual os estudantes estarão envolvidos, uma vez que analisar tal sistema permite a identificação dos gêneros e conjuntos de gêneros que o compõe. A análise do sistema de atividades é, segundo o autor, um instrumento facilitador do trabalho docente, cujo desafio – muitas vezes – é estudar e compreender contextos (acadêmicos e laborais) diferentes dos seus.

Diante disso, este trabalho objetiva apresentar os possíveis diálogos entre as propostas de análise do sistema de atividades de Bazerman (2005) e os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, em especial, o conceito de capacidades de linguagem usado para auxi-

liar na didatização dos gêneros de texto. Para ilustrar as possibilidades de intersecções e complementaridade entre ambos, apresentaremos duas propostas de análise de sistema de atividades utilizadas para orientar a seleção de gêneros de texto e realizar a análise e didatização de alguns dos gêneros de texto identificados. Uma delas foi realizada em um contexto de graduação de um curso de Letras – Habilitação Inglês, em uma disciplina de 1º e 2º anos, e a outra proposta está voltada para o planejamento de um material didático para o ensino da língua espanhola em um curso técnico em Transações Imobiliárias, em uma escola técnica federal.

1. O estudo de sistemas de atividade

O estudo de um sistema de atividades, conforme proposto por Bazerman (2005, p. 19), permite identificar as condições de realização de um trabalho, observar a regularidade com que os textos executam tarefas similares e verificar como algumas “profissões, situações e organizações sociais podem estar associadas a um número limitado de textos”. Além disso, ao estudar esse sistema, é possível identificar os gêneros de texto que os compõe e compreender o seu papel.

Um sistema de atividades é composto por um *sistema de gêneros* e tal sistema, por sua vez, é formado por *conjuntos de gênero*. Bazerman (2005, p. 32-33) explica que dentro dos conjuntos de gêneros estão os tipos de textos que uma pessoa tende a produzir num determinado contexto. Uma visão geral dos conjuntos de gênero que forma o sistema de gêneros possibilita compreender como ocorrem as relações padronizadas que se estabelecem na produção e circulação dos textos.

Em cada sistema de atividades circulam gêneros de texto bastante tipificados, os quais criam fatos sociais que têm influência so-

bre as ações das pessoas, por exemplo. Assim, identificar e conhecer um sistema de atividade, seu sistema e conjunto de gêneros pode revelar o modo como as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimentos utilizando textos em determinados contextos ou esferas de atividade.

Além disso, Labella-Sánchez (2014), ao propor o estudo do sistema de atividades com base em Bazerman (2005) como forma de realizar uma análise de necessidades para identificar gêneros de texto característicos de um determinado contexto de trabalho, observa que esse é um caminho possível para “estabelecer um olhar mais abrangente sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais de um determinado ramo de atividade, compreendendo os gêneros utilizados e/ou produzidos por eles para realizarem os diferentes agires que constituem o seu sistema de atividade laboral” (LABELLA-SÁNCHEZ, 2014, p. 644). A autora compreende que a identificação da coleção de gêneros que compõe o sistema de atividades e a observação de como esses conjuntos se relacionam são um passo essencial para dar um direcionamento apropriado à seleção de gêneros de texto que podem compor um material didático ou uma sequência didática.⁸⁶

2. Capacidades de linguagem para análise e didatização de gêneros de texto

Sendo a análise do sistema de atividades importante para a compreensão do uso gêneros de texto e da forma como eles se relacionam *intra* conjuntos nas diferentes esferas da atividade humana,

⁸⁶ Para maiores informações sobre as possíveis formas de estudar um sistema de atividades, consulte o capítulo *Gêneros textuais, tipificação e interação*, de Bazerman (2005, p. 19-46).

uma vez definidos os gêneros potencialmente importantes para compor um material didático ou sequência didática ou fazerem parte de um projeto de ensino, a próxima etapa é a de didatização de suas características ensináveis.

Considerando as informações obtidas por meio da análise do sistema de atividades, a definição dos conteúdos e a forma como estes podem ser trabalhados em sala de aula deve-se objetivar a apreensão e a apropriação das diferentes características dos gêneros, permitindo aos estudantes utilizá-los adequadamente nas diferentes situações de comunicação oral e escrita.

Embora Bazerman seja um autor pertencente à abordagem sócio-retórica de gêneros de texto, optamos pela proposta didática para o ensino de gêneros de texto dentro da perspectiva teórico-metodológica do ISD⁸⁷, em especial pelo aparato conceitual das capacidades de linguagem e de sequências didáticas (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993; SCHNEUWLY, 1994; DOLZ, SCHNEUWLY, 1998; BRONCKART, 2003; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013), já que ambas permitem trabalhar as dimensões ensináveis de um gênero de texto.

As capacidades de linguagem propostas por Dolz e Schneuwly (1998, p. 76-81) são: (a) as **capacidades de ação**, relacionadas à adap-

⁸⁷ Segundo Bawarshi e Reiff (2013), o modelo didático brasileiro para ensino de gêneros com base no ISD compartilha características do modelo dos estudos retóricos de gêneros ao qual Bazerman pertence, pois tanto um quanto outro propõem o desenvolvimento de habilidades cognitivas que tem relação com a consciência do gênero e com a aquisição de estratégias linguísticas ou textuais para a sua compreensão e/ou produção.

tação das características do contexto e de seu conteúdo referencial e envolve operações de mobilização de representação sobre o contexto físico e sociossubjetivo, bem como outros conhecimentos que podem ser mobilizados na produção do texto na qual se desenvolve uma ação de linguagem; (b) as **capacidades discursiva**, que se referem à escolha da infraestrutura geral do texto para a contínua escolha e elaboração do conteúdo a ser produzido ou compreendido, incluindo o plano global, os tipos de discurso e as sequências discursivas que possam fazer parte de um gênero de texto; (c) as **capacidades linguístico-discursiva**, relacionadas à arquitetura interna do texto, ou seja, às operações linguísticas implicadas na sua produção, tais como as operações de conexão, a coesão textual (nominal e verbal), gerenciamento de vozes, estabelecimento de posicionamento nos enunciados e a seleção lexical.

Além dessas três capacidades propostas por Dolz e Schneuwly (1998), Cristovão e Stutz (2011) propuseram uma quarta capacidade de linguagem: as **capacidades de significação**. Segundo as autoras, tais capacidades permitem ao indivíduo a construção de sentido mediante as suas representações e/ou conhecimentos sobre diferentes práticas sociais, sejam elas ideológicas, históricas, socioculturais, etc. Para Cristovão (2013), a necessidade de expansão das capacidades de linguagem, com a criação dessa quarta capacidade, deve-se ao fato de que é necessário considerar e colocar em evidência as características das esferas de atividades, do sistema de atividades e o que envolve ou está por trás do agir linguageiro materializado em um texto, contemplando-as nas tarefas das sequências didáticas e nas próprias práticas didáticas.

Além disso, Cristovão e Stutz (2011) explicam que tanto as capacidades de ação quanto as capacidades de significação constituiriam uma análise pré-textual que vai do nível da atividade para o nível da ação de linguagem, enquanto que as capacidades discursivas e linguístico-discursivas privilegiariam as análises textuais. Nesse sentido, Cristovão (2013, p. 373-374) ainda destaca que a diferença entre a capacidade de ação e a capacidade de significação é que a primeira centra-se na situação *micro* de produção do gênero que é pinçada de sua rede ou sistema, enquanto que a segunda permite analisar as relações dinâmicas e interdependentes com a rede, incluindo a construção de significações entre os próprios gêneros que a constituem.

Compreendemos que essa quarta capacidade de linguagem estabelece uma intersecção com os objetivos de uma análise de sistemas de atividade proposta por Bazerman (2005), e ao mesmo tempo complementa, com aplicações didáticas, um dos elementos que faltava ao uso das capacidades de linguagem: a possibilidade de didatização das características advindas da relação entre os conjuntos e sistemas de gêneros.

3. O estudo de sistemas de atividade em espanhol e inglês e sua aplicação didática

Dentro de nossa proposta de estudo de sistemas de atividades, como meio de identificar e definir gêneros de textos relevantes para diferentes situações de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, apresentaremos duas propostas didáticas com objetivos bastante distintos, porém unidas no sentido de organizar o material ou as sequências didáticas em função do estudo anterior dos sistemas de atividades envolvidos.

O primeiro deles refere-se ao estudo do sistema de atividades de corretores imobiliários com o objetivo de definir os gêneros com potencialidade para integrar um material didático de espanhol para fins específicos, destinado a um curso técnico em Transações Imobiliárias. O segundo diz respeito a uma experiência didática centrada na produção de artigo de opinião e nos sistemas de atividades envolvidos nesse processo, em um curso de Letras - Inglês.

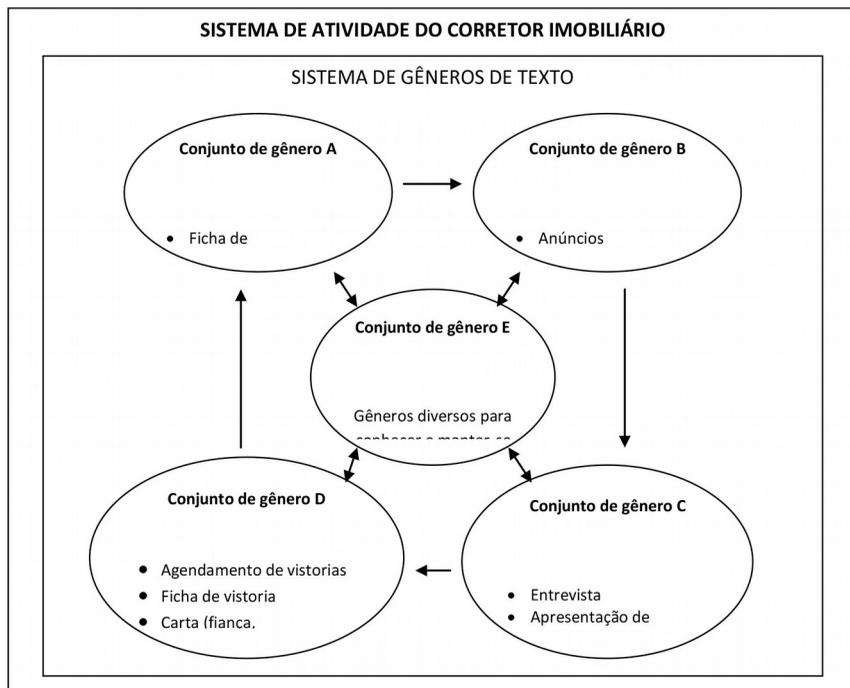
3.1 Sistema de atividades de profissionais do ramo imobiliário, análise e potencial didatização dos gêneros de texto identificados

O estudo do sistema de atividades dos corretores imobiliários surgiu da necessidade de organizar um material didático para fins específicos para um curso de curta duração (um semestre, de 72h/aula), oferecido em uma escola técnica federal do sul do Brasil.

Com o objetivo de realizar uma análise que demonstrasse os gêneros de texto, em espanhol, relevantes para a formação dos estudantes, utilizamos as propostas de Bazerman (2005) para observar o sistema de atividades que compõe o agir profissional de um corretor. Por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro agentes imobiliários, cujo roteiro de perguntas versava sobre o trabalho desenvolvido por eles e os textos escritos e orais necessários para desenvolver suas atividades⁸⁸, identificamos os gêneros de texto relevantes de serem produzidos e/ou compreendidos em língua espanhola. A Figura 1 demonstra o sistema de atividades revelado por essa análise e os conjuntos de gêneros de texto com potencial para serem didatizados.

⁸⁸ Para maiores detalhes a respeito desse estudo, consulte o artigo de Labe-lla-Sánchez (2014) no link <www.scielo.br/pdf/rbla/v14n3/aop5014.pdf>.

Figura 1⁸⁹ – identificação dos gêneros de texto em espanhol com potencial para serem didatizados



As setas indicadas no sistema de atividade indicam o fluxo comunicativo necessário para que o corretor imobiliário realize o seu trabalho. Conhecer esse fluxo entre conjuntos de gênero tem relação com as capacidades de significação que os estudantes precisam desenvolver para atuar adequadamente em sua profissão. Embora boa parte desse conhecimento seja desenvolvido nas aulas técnicas do curso Técnico em Transações Imobiliárias, quando o docente de língua espanhola conhece antecipadamente tal sistema e

⁸⁹ Fonte: Natalia Labella-Sánchez.

identifica os gêneros relevantes de serem ensinados em espanhol, ele tem possibilidade de estabelecer um diálogo interdisciplinar entre o seu conteúdo e os conteúdos específicos da área técnica.

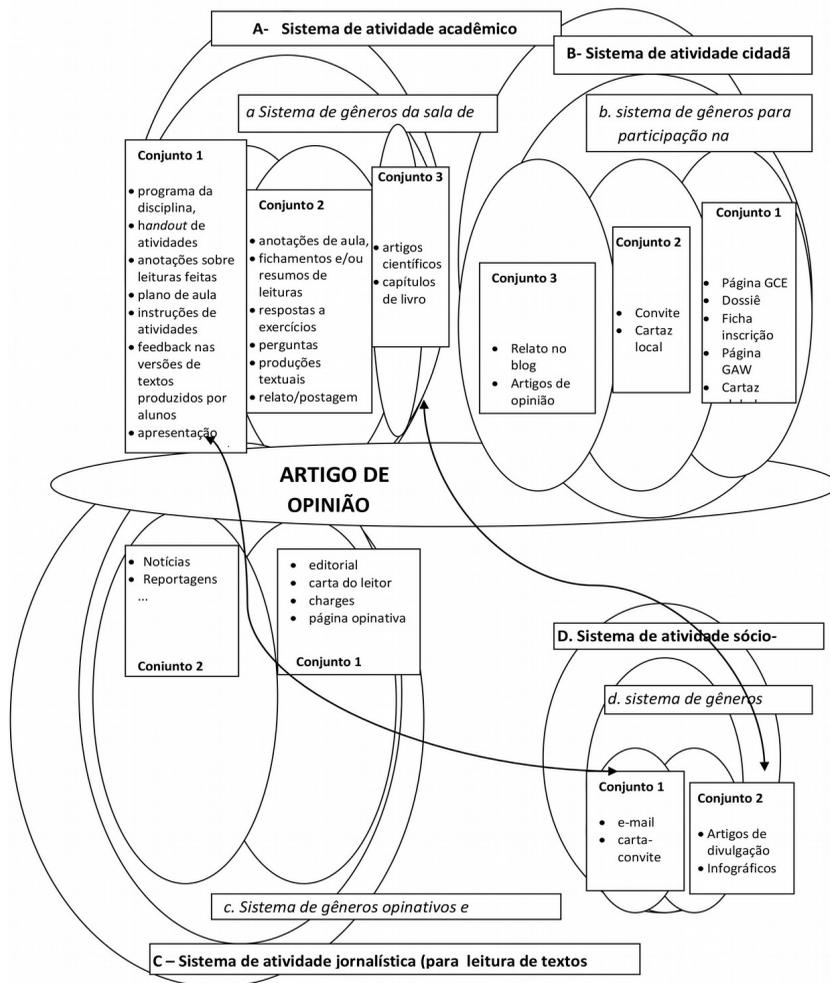
Além disso, o sistema também revela detalhes relativos à capacidade de ação, uma vez que a compreensão do fluxo entre conjunto de gêneros de texto pode evidenciar representações do contexto sócio-subjetivo (por quê e com que intenção os gêneros são utilizados nessa ordem) ou os conhecimentos de mundo necessários para a sua produção, por exemplo. Nesse sentido, o sistema apresentado na Figura 1 indica que, ao selecionar e propor a didatização dos gêneros, é interessante que o professor de língua espanhola observe o fluxo seguido pelos conjuntos de gêneros (indicado pelas setas), considerando assim, as capacidades de significação e ação envolvidas e que podem a ordem e as atividades do material ou das sequências didáticas, por exemplo.

Assim, a ordem de aparição sequencial dos conjuntos de gêneros de A a D ocorre como demonstrado na Figura 1, pois essa é a ordem necessária para que o corretor imobiliário consiga desenvolver a sua atividade profissional. A primeira ação é agenciar imóveis (gêneros do conjunto A), seguido da necessidade de divulgar esses produtos no mercado para atrair clientes (gêneros do conjunto B). Ao atraí-los, o profissional precisa utilizar os gêneros revelados pelo conjunto de gêneros C, de modo a conhecer as necessidades reais de seus clientes e oferecer-lhes imóveis adequados. Quando fecham negócio, entram em cena os gêneros do conjunto D. O único conjunto de gêneros que permeia todos os demais é o conjunto D, visto que – segundo revelaram as entrevistas – manter-se constantemente informado e atualizado é a única forma de permanecer competitivo no mercado.

Com o estudo do sistema de atividades, o docente de língua espanhola é capaz de conhecer parte das capacidades de significação envolvidas *inter* conjuntos de gêneros (relação entre os gêneros, estabelecimento de relações entre os aspectos macro e micro dos gêneros, imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem), bem como as capacidades de ação características de cada gênero (onde, quando, por que e para que se usa o gênero, o status dos participantes e os objetivos da interação, possíveis relações dos gêneros com outros gêneros *intra* conjuntos). Todos esses aspectos facilitam as decisões quanto à seleção de gêneros de texto que podem compor um material didático para essa finalidade específica de ensino.

3.2 Sistemas de atividades utilizados em uma atividade de formação acadêmico-profissional em um curso de Letras – Habilitação Inglês

Figura 2⁹⁰ – Sistemas de atividades envolvidos em uma proposta didática de formação acadêmico-profissional em um curso de Letras – Habilitação Inglês



Nesta seção, apresentaremos uma proposta didática realizada em um

⁹⁰ Fonte: Vera Lúcia Lopes Cristovão

contexto universitário, em uma disciplina oferecida nos 1º e 2º anos de uma Licenciatura em Letras – Inglês. O objetivo central da proposta era a produção do gênero artigo de opinião a ser publicado em meio digital como forma de participação na campanha global pela educação.

Primeiramente, apresentaremos o panorama geral dos sistemas de atividades envolvidos nessa atividade, para depois explicá-lo mais detalhadamente.

Sob a perspectiva que adotamos para intervenção na formação profissional, o desenvolvimento de práticas discursivas devem proporcionar oportunidades para que os sujeitos envolvidos possam aprender e desenvolver conhecimentos específicos para sua profissão, tomar decisões de forma consciente e crítica e agir de forma pertinente em práticas situadas, ocupando espaços de participação social.

A fim de refletir sobre esses pressupostos postos em prática, relatamos uma experiência em uma disciplina de 1º e 2º anos da Licenciatura em Letras – Inglês, de uma universidade pública do norte do Paraná.

Na Figura 2, indico *sistemas de atividades* por letras maiúsculas e negrito, *sistemas de gêneros* por letras minúsculas e itálico e *conjuntos de gêneros* por números. Assim, no sistema de atividade acadêmica (identificado pela letra **A**), temos um Sistema de Gêneros da Sala de Aula (identificado pela letra **a**) composto por Conjuntos de Gêneros (1 e 2). O Conjunto 1 refere-se a gêneros mobilizados pelo professor da disciplina, tais como o programa da disciplina, *handout* de atividades, anotações sobre leituras feitas, plano de aula, instruções de atividades, feedback nas versões de textos produzidos por alunos, apresentação em *power point*, comentários sobre o desempenho do aluno em sua avaliação bimestral e avisos por e-mail. O Conjunto 2 refere-se aos gêneros comumente mobilizados pelos alunos, a sa-

ber, anotações de aula, fichamentos e/ou resumos de leituras, respostas a exercícios, perguntas, produções textuais, relato/postagem no blog dos alunos, comentários etc. Ambos os conjuntos existem de forma imbricada, interdependente.

Tendo em vista nossa visão de gênero como ação e participação social possibilitada pelo agir linguageiro, procuramos na internet oportunidades de uso autêntico da língua inglesa aliado à reflexão sobre ser educador e profissional da linguagem, reflexão que certamente constitui o sistema de atividade laboral docente. Nesse cenário, adotamos a Campanha Global pela Educação⁹¹ como um espaço profícuo de aprendizagem e de cidadania. Anualmente, a campanha (disponível no site <http://www.campaignforeducation.org/en/>) propõe atividades simultâneas no mundo, durante uma semana letiva do mês de abril. Em cada ano há uma proposta que explora um tema diferente. No ano de 2013, o tema foi “*Every child needs a teacher*”⁹². Uma das atividades sugeridas para a Semana da Ação Global (*Global Action Week - GAW*) foi o convite a um político para participar de um debate sobre o tema. Assim, convidamos a secretária municipal de educação e a coordenadora do projeto de inserção de língua estrangeira nas séries iniciais (Ensino Fundamental I) das escolas municipais da cidade para palestrarem aos estudantes. Para o convite, tivemos que escrever um e-mail à prefeitura e, na sequência, redigir uma carta-convite, em inglês, para as profissionais. Ambas aceitaram prontamente, possibilitando a produção de um car-

⁹¹ “A campanha global pela educação (GCE) é um movimento da sociedade civil trabalhando em prol do fim da crise global da educação. A missão é certificar-se que os estados agem agora para garantir o direito de todos a educação pública gratuita e de qualidade.”

⁹² “Toda criança precisa de um professor.” (tradução nossa)

taz (Conjunto 2 do Sistema de Atividade Cidadã – **B**) para a divulgação dessa atividade no centro de estudos no qual nosso curso pertence. Para nos prepararmos para o debate, solicitamos que os alunos procurassem dados relativos à educação no município. Entre as esferas consultadas, foram recorrentes: (1) a jornalística: leitura de reportagens, notícias, artigos de opinião representada pelos Conjuntos de Gêneros 1 e 2 constituintes do Sistema de Gêneros Opinativos (Sistema c) e informativos no Sistema de Atividade Jornalística (sistema C); (2) acadêmica: leitura de artigos científicos, capítulos de livro (Conjunto 3 do sistema A). Outra fonte de evidências para a produção dos textos foram materiais disponibilizados nas páginas da própria campanha (Conjunto 1 do Sistema B) e na página da Secretaria Municipal de Educação (gêneros do Conjunto 2 do Sistema D) .

Com essa descrição e com a Figura 2, pretendemos discutir o papel híbrido do artigo de opinião nessa confluência de sistemas de atividades e de gêneros. Com o intuito de promover a participação social dos alunos numa atividade genuína de uso da língua inglesa e relacionada ao *métier* educacional, o convite foi feito aos graduandos junto com a apresentação do programa da disciplina. Isso porque a produção do artigo de opinião, cujo objetivo era ser postado⁹³

⁹³ A postagem do artigo de opinião não é possível de ser feita no site da campanha porque os alunos têm o estatuto de autores no referido blog. Assim, ao preenchermos a ficha de participantes oficiais da campanha, informamos o blog dos alunos (<http://letrasinglesuel.wordpress.com/>) como nosso espaço de socialização de nossas ações para a campanha. No blog, informamos que a revista Teen Ink é outra fonte de nossas publicações. Os alunos até 19 anos submeteram seus textos à revista e alguns foram publicados, como o texto disponível em <http://www.teenink.com/opinion/school_co

no blog dos alunos (<http://letrasinglesuel.wordpress.com/>) ou na Revista Teen Ink (www.teenink.com), era um agir relacionado à campanha e também meio para o desenvolvimento de diferentes atividades previstas nas disciplinas tanto de Produção Escrita quanto de Gêneros.

Nesse escopo, temos o artigo de opinião atuando em diferentes naturezas de agir: (i) na aprendizagem de produção escrita pelos alunos a partir do planejamento, busca de conteúdo, composição da primeira versão, reescrita das diferentes versões e disseminação para sua circulação; (ii) na aprendizagem de construtos teórico-metodológicos sobre gêneros e ensino; (iii) na participação/ação cidadã em prol da educação por meio do desenvolvimento de diferentes atividades (coletivas) e ações (individuais), tanto linguageiras quanto praxiológicas, que demandavam o movimento em diferentes sistemas de atividades e o trabalho com diferentes gêneros.

O gênero central foi o artigo de opinião em função de este proporcionar a escrita opinativa com o uso de argumentos sustentado por evidências. Para mediar a produção textual, produzimos uma sequência didática com atividades em torno das capacidades de linguagem e textos de artigo de opinião de diferentes fontes, incluindo o site da revista *Teen Ink* e o *blog* da campanha. O trabalho com a reescrita da produção inicial foi mediado, também, por uma lista de constatação, construída coletivamente e ao longo das aulas ou disponibilizada pelo professor à medida que os conteúdos avançavam desde o contexto macro para o micro, o que possibilitou a organização do conteúdo selecionado e dos recursos da linguagem neces-

letrasinglesuel.wordpress.com/2012/06/05/Every-special-child-has-the-right-to-learn-too/. Alguns tiveram seus textos como os mais lidos do dia da publicação.

sários. Assim, a configuração sintetizada no Quadro 1⁹⁴ pode auxiliar na avaliação do aluno de seu próprio texto e de seu colega, bem como refletir sobre o agir e suas diferentes dimensões.

Quadro 1 - elementos constitutivos do artigo de opinião

Em relação ao contexto macro (capacidade de significação)	<ul style="list-style-type: none"> • Indicação de possibilidades de tópicos relativos ao tema e significações diversas • Mobilização de informações relevantes e variadas
Em relação ao contexto micro (capacidade de ação)	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriação ao tema com a proposição de discussão em torno de uma questão polêmica • Adequação ao propósito, ao público-alvo, ao momento e ao espaço sócio-histórico da produção, circulação e consumo do texto.
Em relação à organização (capacidade discursiva)	<ul style="list-style-type: none"> • Tomada de posição • Apresentação de argumentos para convencer o leitor • Consideração pelo ponto de vista dos opositores • Conclusão, com reforço da posição tomada
Em relação aos recursos linguístico-discursivos (capacidade linguístico-discursiva)	<ul style="list-style-type: none"> • Inovação e uso de recursos • Coesão • Coerência • Paragrafação • Uso de organizadores lógico-argumentativos • Utilização de expressões (de tomada de posição)

⁹⁴ O quadro foi construído com base em referências como: CAMPBELL, N. Developing Effective Writing through Genre Awareness. In: KETTERMANN, B.; MARKO, G (Orgs.) **Expanding circles, transcending disciplines and multimodal texts: reflections on teaching, learning and researching in English and American studies**. Tubingen: Gunther Narr Verlag, 2003, p.19-26.

A escrita e reescrita do artigo de opinião possibilitou um agir multifacetado: (i) a participação dos alunos na campanha global pela educação no sistema de atividade cidadã por meio da argumentação em torno de questões educacionais polêmicas, (ii) a vivência de uma abordagem com base em gêneros em torno da produção textual no sistema de atividade acadêmica e (iii) a circulação e consumo de textos em meio digital autêntico da esfera escolar (a revista *Teen Ink* e o próprio *blog* dos alunos).

A participação na campanha só pode acontecer por meio da circulação (publicação dos artigos de opinião e dos relatos das conversas com as representantes da esfera sócio-política do município no meio digital) e consumo desses textos. Dessa forma, o estudo do contexto macro e micro, portanto, dos sistemas de atividades e seus conjuntos de gêneros foram cruciais para possibilitar a realização das atividades e o movimento entre diferentes sistemas de gêneros.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos demonstrar a importância de considerar o sistema de atividades que envolvem os gêneros de textos utilizados em propostas didáticas para o ensino de línguas estrangeiras ou com potencial para serem utilizados em uma elaboração de material didático, bem como sua relação com o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a produção ou compreensão dos diferentes gêneros.

Assim, demonstramos a importância do estudo de um sistema de atividades específico de um determinado ramo profissional (transações imobiliárias), cujo objetivo foi auxiliar o professor de língua espanhola a definir os gêneros de texto que podem compor

um material didático para fins específicos. Tal estudo também revelou as relações *inter* conjuntos de gêneros no futuro agir profissional dos estudantes (capacidades de significação), possibilitando ao docente tomar decisões quanto à relevância e a função de cada um para o desenvolvimento de atividades didáticas.

Quanto à experiência didática voltada para a produção de artigos de opinião em uma disciplina de língua inglesa em um curso de Letras – Inglês, a possibilidade de participação social por meio da circulação de seus textos com função social autêntica possibilitou reflexão de natureza profissional e pessoal para os envolvidos. Muitos desses alunos compartilharam sua satisfação em poder ter seu texto disponível para leitura no mundo como também a valorização do sentido da necessidade de circulação social de nosso agir linguageiro como forma de participação social para além da sala de aula.

Bibliografia

- BAZERMAN, C. (2005). Gêneros textuais, tipificação e interação. In: BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez.
- BRONCKART, J-P. (2003). Atividade de linguagem, textos e discursos: *por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- CRISTOVÃO, V. L. L. (2013). Para uma expansão do conhecimento de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio. Campinas: Mercado de Letras.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. (2011). Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro.

- ros como LE. In: SZUNDY, P. T. C. *et al.* (Org.) *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. (1998). Les capacités orales de apprenants. In: _____. (Org.) *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: EFS Editeur.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004) Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. (1993). L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 92, p. 23-37, oct./dec.
- LABELLA-SÁNCHEZ, N. (2014). Análise de necessidades com base em gênero para orientar a produção de material didático em espanhol: gêneros profissionais do ramo imobiliário. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 635-660.
- MACHADO, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. *Anais...Colloque de L'Université Charles-de-Gaulle III*, Neuchâtêl: Peter Lang.
- SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Lectura en lengua extranjera y escritura en lengua materna: el error como herramienta didáctica

María Fabiana Luchetti
mfluchetti@hotmail.com

Silvina Claudia Ninet
silvinaninet@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Luján
Luján (B), Argentina

Resumen

En la Universidad Nacional de Luján (UNLu), las asignaturas Francés I, II y III se enseñan bajo la modalidad de lectocomprensión de textos y tienen como finalidad central la construcción del sentido textual de textos en lengua extranjera (LE) y su reformulación en lengua materna (LM), materializada en escritos pertenecientes a diferentes géneros. Para llevar a cabo la tarea se elaboran consignas de lectura y de escritura con el fin de orientar las prácticas de los estudiantes.

En este marco, este trabajo tiene como finalidad presentar algunas reflexiones teórico-metodológicas sobre los problemas que se presentan cuando los estudiantes deben producir textos en LM a partir de la lectura en LE. En efecto, la evaluación de las producciones de los estudiantes revela en sus escritos la presencia de dificultades de índole discursiva y lingüística que suelen generar frustración en los alumnos y que, sin dudas, interpelan nuestra práctica docente. En este sentido, entendiendo que la articulación entre lec-

tura en LE y escritura en LM reviste una alta complejidad, es necesario, desde nuestra perspectiva, reflexionar críticamente acerca de los variados determinantes de esta situación, a partir de considerar el “error” como una oportunidad de mejora.

Con este fin, entonces, explicitaremos en un primer momento aspectos generales que encuadran la enseñanza del Francés en nuestra Universidad. A continuación, describiremos y analizaremos la situación problemática presentada para plantear, finalmente, algunas conclusiones de carácter didáctico tendientes a la superación de las citadas dificultades.

Palabras clave: comprensión lectora, error, propuesta didáctica, articulación lectura y escritura.

Introducción

En la Universidad Nacional de Luján (UNLu), las asignaturas Francés I, II y III se enseñan con la modalidad de lectocomprensión de textos y tienen como finalidad central la construcción del sentido de textos en lengua extranjera (LE) y su reformulación en lengua materna (LM), materializada en escritos pertenecientes a diferentes géneros. Para llevar a cabo la tarea se elaboran consignas de lectura y de escritura con el fin de orientar las prácticas de los estudiantes.

En este marco, este trabajo tiene como finalidad presentar algunas reflexiones teórico-metodológicas sobre los problemas que se presentan cuando los estudiantes deben producir textos en LM a partir de la lectura en LE. En efecto, la evaluación de las producciones de los estudiantes revela la presencia de dificultades de índole discursiva y lingüística que suelen generar frustración en los alumnos y que, sin dudas, interpelan nuestra práctica docente. En este

sentido, entendiendo que la articulación entre lectura en LE y escritura en LM reviste una alta complejidad, es necesario, desde nuestra perspectiva, reflexionar críticamente acerca de los variados determinantes de esta situación, a partir de considerar el “error” como una oportunidad de mejora.

Así, en esta intervención nos proponemos presentar algunas observaciones de carácter didáctico a partir de identificar problemáticas que, por su importancia, se imponen como objeto de preocupación y ocupación. Expondremos entonces reflexiones situadas, sin pretensión de generalización, orientadas a la revisión y ajuste de nuestras propuestas de enseñanza.

Con este fin, explicitaremos en un primer momento aspectos generales que encuadran la enseñanza del Francés en nuestra Universidad. A continuación, describiremos y analizaremos la situación problema presentada para plantear, finalmente, algunas conclusiones tendientes a la superación de las citadas dificultades.

Marco general

En la UNLu, el área Francés perteneciente a la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación está integrada por tres asignaturas correlativas - Francés I, II y III -, que se dictan según lo estipulado en los planes de estudio de las carreras humanísticas, profesorado y licenciaturas. En cuanto a la organización didáctica del área, el criterio considerado para establecer la progresión es el de los diferentes niveles de producción de sentido textual (Charaudeau, 1983; 1992). Así, en la asignatura Francés I, nos abocamos al nivel iconográfico-informativo. Por su parte, en Francés II el eje está puesto en la producción del sentido en el nivel enunciativo y, finalmente, en Francés III, la

tarea se centra en el abordaje de textos de investigación, textos primarios con función argumentativa.

El modelo teórico general adoptado es el Interaccionismo Socio-discursivo (Vygotsky 1988, Bronckart 1992, 1994, 1996, Schneuwly 1988, 1994) y la Semiología de Bajtín (1982), a partir de cuyos principios concebimos la lectura como una actividad del lenguaje determinada por las prácticas de la esfera de actividad en la que se origina, la cual condiciona tanto los fines de la acción verbal como los roles de los participantes. En el caso de la universidad, la institución prescribe usos particulares de la lengua escrita a través de las diferentes formas de discurso que se registran y se articulan con la actividad propia del contexto: la construcción, transmisión y apropiación de conocimientos en un determinado campo disciplinar. En la actividad de lectura así caracterizada, el lector es el agente que tiene a su cargo la realización de las acciones necesarias para construir sentido a partir de los textos que aborda. Así, según Souchon, el lector es “quien pone en relación los procesos internos del texto que, de una manera general hacen que el texto sea texto, y los factores contextuales, es decir, las condiciones socio-históricas de su producción” (1995: 111). En cuanto a los textos, entendidos en este contexto como contenidos contextuales, son concebidos como productos de la actividad humana, articulados a las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento de las formaciones sociales en las cuales se producen.

En lo atinente a nuestra concepción de evaluación, la entendemos como un medio no sólo de obtener informaciones sobre los aprendizajes de los estudiantes sino también de orientar y ajustar las prácticas didácticas. Consecuentemente, sostenemos que los

instrumentos, las correcciones y las devoluciones deben respetar las trayectorias de los estudiantes, en lugar de centrarse en el logro de objetivos predeterminados pensados para un estudiante ideal. Es así que proponemos una evaluación formativa, integrada a las actividades didácticas habituales y que no se limita al “reconocimiento de las dificultades para aprender, sino que se expande hacia la autorregulación de los aprendizajes y las modificaciones acerca de cómo encarar la enseñanza” (Anijovich, 2010:17).

Ahora bien, desde esta perspectiva, en el caso de la enseñanza de la LE focalizada en la comprensión textual, se establece una relación compleja con la escritura en LM puesto que “nos encontramos en un entrecruzamiento de competencias de naturaleza diferente aplicadas a una misma actividad, a saber, construir sentido a partir de un texto dado” (Pasquale, 2007: 138). En este marco, la escritura en LM se pone en juego a la hora de evaluar a los estudiantes a través de la producción de géneros de frecuente circulación en el contexto universitario cuya escritura, deben ser objeto de enseñanza. Por otro lado, el abordaje específico de la escritura en LM no sólo abona a mejorar una herramienta de evaluación sino que este trabajo permitiría, siguiendo a Dorrnoro “evitar la circunscripción del curso de lectocomprensión en LE a meras actividades de reconocimiento de fenómenos discursivos que no garantizan el establecimiento de relaciones entre ellos como así tampoco su interpretación. En este sentido la producción escrita en LM se presenta como un andamiaje fundamental para el aprendizaje de la lectura de textos académicos en LE (...). De esta forma, la escritura haría posible otorgar a la lectura su verdadera función de construcción de sentido” (2011: 67). Así, la producción escrita deja de concebirse exclusi-

vamente como evidencia de la comprensión para integrar su dimensión en tanto herramienta de comprensión y aprendizaje, es decir, su función epistémica, la que va en paralelo con la lectura pues permite la clarificación de lo que ha sido leído, el establecimiento de relaciones entre informaciones diversas, la “transformación de los conocimientos”. En síntesis, desde nuestra perspectiva, “la escritura interviene como medio para la construcción de conocimientos (escritura-aprendizaje) y como testimonio de esa construcción (escritura-evaluación)” (Pasquale, 2007: 140).

Enmarcada entonces en nuestra concepción de evaluación y en el carácter de las relaciones entre lectura en LE y escritura en LM, es que se inscribe nuestra manera de entender el “error”. Así, siguiendo a Dolz, Gagnon y Toulou (2008) preferimos hablar de error y no de falta ya que, “la falta corresponde al alumno, señala sus carencias, las equivocaciones en su aprendizaje. El error es un indicador de proceso, informa al docente sobre las capacidades del alumno-escritor y sobre su grado de experticia (Astolfi, 2006). Indica que el alumno asume riesgos” (nuestra traducción). En este sentido, y sin desconocer los aportes de numerosos especialistas que se han ocupado de teorizar sobre la problemática en cuestión desde diferentes enfoques, nos interesa centrarnos en una perspectiva didáctica, según la cual “el error es constructivo siempre y cuando sea vivido como un fenómeno normal, necesario (...). Si se quiere evitar que conduzca a una sensación de fracaso, el error debe ser tratado racionalmente, analizado, comprendido, transformado en significativo. Este abordaje no es fácil y debería constituir un aspecto importante a contemplar en la formación docente” (Guignard, 1988: 186 citado por Dolz, 2008, nuestra traducción).

Situación problemática

Tal como hemos avanzado, nos ocuparemos aquí de los obstáculos que se presentan a los estudiantes cuando deben producir textos en LM a partir de la comprensión de escritos en LE. Nos interesa destacar que entendemos que esas dificultades, lejos de ser responsabilidad exclusiva de los estudiantes, obedecen a situaciones confluyentes de carácter político, académico, cultural, pedagógico- didáctico, entre otros, y que, frecuentemente, replicadas en el transcurso de las trayectorias de los alumnos, condicionan su permanencia en los estudios superiores. Es en este sentido que nos sentimos interpeladas y creemos que es necesario reflexionar y analizar esta problemática para generar intervenciones didácticas específicas consagradas a superarla.

En lo que concierne a lo estrictamente didáctico, resulta importante señalar que las actividades de escritura que se proponen a los estudiantes son planteadas a partir tareas. Según Klett, la tarea puede ser concebida como “un procedimiento metodológico constituido por una serie de actividades de requieren la puesta en práctica de varias competencias y que están vinculadas en función de un objetivo comunicativo que tiene un fuerte anclaje en la realidad” (2003: 35). Dichas tareas procuran articular las prácticas de lectura y escritura a partir de la resolución de un problema que requiere la construcción del contenido textual y la producción en LM de alguno de los géneros que se utilizan habitualmente en la universidad, tales como la reseña, el resumen, el informe, el ensayo, entre otros.

Así entonces, presentaremos aquí una primera etapa del análisis, de carácter cualitativo. Consideramos así una muestra de los es-

critos de los estudiantes producidos durante los dos cuatrimestres de 2013. En términos generales, en este primer estudio, se puso en evidencia la diversidad tanto de los errores como de sus combinaciones, de las que no nos ocuparemos aquí. En este sentido, sin pretensión de exhaustividad y con la intención de superar la mera descripción de las dificultades, hemos considerado el *criterio explicativo* (Bustos Gisbert, 1988) que atiende a las causas genéricas que explican el error y que, en esta instancia, entendemos que nos permitirá construir una percepción integral del problema para luego ahondar y precisar nuestro análisis. Así, hemos podido sistematizar las siguientes dificultades:

- **asociadas a cuestiones pragmático-discursivas** tales como la presencia de un cierto desconocimiento de las convenciones del género discursivo solicitado y la falta de precisión respecto del propósito de escritura. Esto acarrea problemas en la organización, la segmentación y conexión entre las partes del texto, la definición de la progresión temática, la cohesión, entre otros.

- **vinculadas con aspectos lingüísticos en términos de estrategias superficiales:** afectan el uso de unidades lingüísticas, léxicas y la composición de enunciados. Se evidencian por ejemplo, errores de adición u omisión (se agregan o suprimen morfemas o palabras), de yuxtaposición (se unen frases o términos léxicos sin considerar los nexos requeridos), de colocación (utilización de un orden sintáctico incorrecto), etc.
- **atinentes a cuestiones interlingüísticas, vinculadas con la relación entre LE y LM:** hemos constatado la propensión a privilegiar la traducción lineal en detrimento del desarrollo de es-

trategias tendientes a la reformulación del contenido textual. Esta situación suele reducir la comprensión a la búsqueda e identificación de unidades o segmentos reconocibles – o visualizados como reconocibles por el estudiante – en tanto garantías de acceso al sentido. Esta tendencia afecta la escritura, que da cuenta en algunos casos de la inclusión de dichos segmentos – muchas veces reflejo de una traducción dudosa o errónea – yuxtapuestos o bien articulados de manera forzosa ya que las unidades consideradas no siempre responden a aspectos centrales de la progresión de la información.

- **referidas al proceso mismo de escritura:** la pervivencia de concepciones de escritura en tanto reflejo del pensamiento y/o acto testimonial de la comprensión se pone a menudo de manifiesto en las prácticas escriturarias de los estudiantes. Así, por ejemplo, el empleo de borradores, que implica un trabajo de escritura, revisión y reescritura, es visualizado como costoso e innecesario.

Algunas conclusiones

En términos generales, podemos afirmar que las citadas dificultades requieren de intervenciones didácticas que permitan andamiar el proceso de escritura de los estudiantes, entendiendo que, en ese camino, además de recoger evidencias destinadas a valorar sus aprendizajes y ajustar las propuestas de enseñanza, la escritura permitirá promover el proceso mismo de construcción de sentido.

Para ello, desde nuestro punto de vista, el análisis de los obstáculos que hemos identificado resulta fundamental para diseñar propuestas específicas y concretas enfocadas a la superación de las

mismas. Así, la intención de nuestro estudio excede la preocupación taxonómica y se encamina a reducir la generalidad de las propuestas para centrarlas en la o las dificultades analizadas.

En este sentido, sostenemos el potencial de lo que podríamos llamar el “*error epistémico*” es decir, el error que no sólo señala el docente desde afuera y que puede ser vivido como acusatorio y definitivo, sino, por el contrario, aquel que habilita una instancia de mediación en la cual se lo configura como un conflicto cognitivo que desencadena el conocimiento. Así, más que proponer actividades fragmentadas tendientes a superar a través de ejercitaciones los diferentes obstáculos, entendemos que es necesario plantear un trabajo en taller que respete las experiencias de escritura de los estudiantes, centrado en la elaboración del texto como unidad a través del uso los borradores. En efecto, en tanto instrumentos reveladores del proceso de escritura, son importantes tanto para los estudiantes -escritores como para los docentes. En el primer caso, evidencian el desarrollo de las operaciones cognitivas y habilidades comunicativas para evaluarlas y ajustarlas. En el segundo caso, permiten orientar al estudiante, guiándolo con observaciones puntuales durante el proceso de la escritura propiamente dicho.

Ahora bien, en este sentido, tal como plantea Alcorta (2006) y propone Dorrnazor (2011) para la articulación LE/LM, sería necesario formular consignas que permitieran la elaboración de *borradores instrumentales*, producciones “que rompen con el aspecto lineal del escrito de comunicación” y que permiten superar los *borradores lineales* que, por asimilarse frecuentemente al texto original, la tentación de una traducción fragmentada podría estar presente, a modo de “corte y pegue”. Asimismo, según Alcorta, estos escritos

son objeto de pocas revisiones y de reescrituras muy locales, lo cual podría reforzar la ilusión de la escritura “espontánea”, es decir, la que se elabora de una vez y se entrega. Por el contrario, “la función del borrador instrumental consiste en construir, controlar y planificar; se ubica en un nivel de mediatización en el origen del proceso, antes de las operaciones de redacción propiamente dichas. El uso de un borrador instrumental constituye una herramienta de auto-control que el escritor realiza para sí mismo.” (Alcorta, 2006:40). Es en esta instancia en la que la intervención didáctica se vuelve imprescindible para que, en el pasaje de los borradores al texto final, se identifiquen, analicen y reformulen los obstáculos relevados.

Para concluir, reconocemos en los errores oportunidades privilegiadas de actuación didáctica, ya que, lejos de considerarlos hechos punibles y reflejos de lo no sabido contrapuesto a una verdad establecida, presentan para nosotros tensiones fértiles que “participan en la dinámica del aprendizaje: es al superarlos que, poco a poco, el alumno construye el sistema de escritura y se apropia de las prácticas textuales” (Dolz, J. Gagnon, R. y Toulou, S. 2008:33, nuestra traducción)

Bibliografía

- Alcorta, M. (2006): “Estudio genético de las capacidades de escritura” *Signo y Seña* n° 16 *Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*, 33-46.
- Anijovich, R. (comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.
- Bajtín, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI Editores.
- Bronckart, J-P. (1992) El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico in *Anuario de Psicología* n° 54, pp.3-48.
- Bronckart, J-P. (1994a) Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective in *Actes du Colloque Théodile Crel*, Peter Lang, pp. 371- 404, Paris.
- Bronckart, J-P. (1994b). *Le fonctionnement des discours*. Lausana, Delachaux & Niestlé.

- Bronckart, J-P. (1996a). L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif in *Le Français dans le Monde*, Julio 1996, pp.55-63.
- Bronckart, J-P. (1996b) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- Bronckart, J-P. (1996c) Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques in *Voies Livres* pp. 1-19, Lyon.
- Bustos Gisbert, E. (1998). « Análisis de errores: problemas de categorización ». *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica, Norteamérica*. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE9898110011A/12724>.
- Charaudeau, P. (1983) *Langage et discours*. Paris, Hachette.
- Dolz, J, Gagnon, R. y Toulou, S. (2008) *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Ginebra, Université de Genève. Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Dorronzoro, M. I. (2011) "La escritura en lengua materna como herramienta para la comprensión en lengua extranjera". *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior "Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones"*. San Luis.
- Klett et al (2003): *Nouveaux regards sur les pratiques de FLE*. Buenos Aires, Araucaria Editora.
- Pasquale, R. (2007). "Leer en lengua extranjera y escribir en lengua materna, una interacción compleja" en Klett (dir.) *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires, Araucaria editora.
- Schneuwly, B. (1988) « La conception vygotskyenne du langage écrit » in *E.L.A.* n° 73, Paris.
- Schneuwly, B. (1994) *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*. Paris, Peter Lang.
- Souchon, M. (1995) Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère in *SEMEN* n°10, Paris.
- Vygotsky, L (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grupo Editor Grijalbo.

Resultados de un proyecto de investigación intercátedra: Su incidencia en Lengua Inglesa I.

Massa, Agustín Abel
agumassa@yahoo.com.ar

Schander, Claudia Elizabeth
claudiasamban@gmail.com

Negrelli, Fabián Humberto
fabiannegrello9@gmail.com
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
Córdoba. Argentina

Resumen

La evaluación como instrumento de política educativa tiene fundamental importancia, la búsqueda de una mayor eficiencia y eficacia en lo que respecta a la calidad académica del proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario se considera prioritaria y sólo alcanzable a través de la evaluación permanente. El desafío de la evaluación educativa debe servir de estímulo para la adopción de metodologías diversas que reflejen la complejidad de la acción educativa.

El trabajo de investigación intercátedra siguió los lineamientos de la investigación-acción, haciendo uso de parámetros descriptivos desarrollados por autores tales como Elliot, Kemmist, y McTaggar. Los sujetos de estudio fueron por un lado, el equipo docente de las cátedras de Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical y Práctica de la Pronunciación de las carreras de Profesorado, Traductorado y

Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, y por el otro, los alumnos que cursaron dichas asignaturas. Se analizaron los programas de los tres espacios curriculares, el material didáctico y bibliográfico, el plan de estudios vigente y exámenes finales.

La evaluación tiene sentido en la medida en que sus resultados son conocidos y aprovechados. Es por esto que nos proponemos compartir algunos de los resultados que arrojó el proyecto de investigación intercátedra llevado a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, su análisis y las propuestas superadoras de algunas debilidades evidenciadas en dichos resultados. Esta investigación tuvo como propósito observar la propia práctica a fin de apreciar la incidencia de la calidad académica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y poder sustentar el diseño y ejecución de acciones pertinentes tendientes a quebrar el carácter aislado del ejercicio de la profesión docente.

Palabras claves: investigación - evaluación - articulación - integración - enseñanza aprendizaje.

Introducción

La evaluación como instrumento de política educativa tiene fundamental importancia, la búsqueda de una mayor eficiencia y eficacia en lo que respecta a la calidad académica del proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario, se considera prioritaria y solo alcanzable a través de la evaluación permanente de los logros, fortalezas y debilidades en el cumplimiento de los objetivos establecidos. El desafío de la evaluación educativa debe servir de estímulo para la adopción de metodologías diversas que reflejen la complejidad de la acción educativa.

La evaluación comprendida como valoración y reflexión acerca de la propia actividad y a las posibilidades de mejorarla, es de fundamental importancia. La evaluación tiene un enorme potencial para motorizar el cambio en la educación. El proyecto de investigación intercátedra surge a partir de algunos planteamientos entre los docentes involucrados en las cátedras de Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés y Práctica de la Pronunciación del Inglés. Estas son materias troncales y comunes a las carreras del Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Las preguntas planteadas son de distinta índole, en el presente trabajo nos centramos en aquellas cuestiones relacionadas a la articulación entre las cátedras.

Entre los interrogantes planteados se pueden rescatar, entre otros, “Se respeta lo estipulado en el Plan de Estudios vigente?”, “Existe algún grado de articulación entre las tres asignaturas consideradas troncales?”, “Existe articulación entre el Ciclo de Nivelación y las tres asignaturas?”, “Se refieren los docentes en sus clases a la importancia de relacionar los contenidos teórico-prácticos desarrollados en las tres asignaturas para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje?”, “Pueden los alumnos relacionar los contenidos desarrollados y aprendidos durante el ciclo lectivo en las tres asignaturas?”.

Dado esto nos planteamos como objetivo observar nuestra práctica, apreciar la incidencia de la calidad académica y poder diseñar y ejecutar acciones dirigidas a terminar con el ejercicio aislado de la profesión docente.

Consideraciones teóricas-metodológicas

El trabajo de investigación intercátedra siguió los lineamientos de la investigación-acción, haciendo uso de parámetros descriptivos desarrollados por autores tales como Elliot, Kemmest y McTagger. Los sujetos de estudio fueron por un lado, el equipo docente de las cátedras de Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés y Práctica de la Pronunciación del Inglés, y por el otro lado, los alumnos que cursaron dichas asignaturas en el año en que se tomó la muestra. Se analizaron los programas de los tres espacios curriculares, el material didáctico y bibliográfico, el plan de estudio vigente y exámenes finales. Para la recolección de datos de los sujetos se utilizaron cuestionarios encuestas (diferenciados para docentes y alumnos), escritos con preguntas abiertas, semi-abiertas y cerradas para recolectar información fáctica y de opinión. Para la observación de los programas se solicitó la participación de dos docentes de nuestra facultad pero externos a las cátedras en cuestión.

Análisis

De la información obtenida se pudo concluir, entre otras cosas, que por ejemplo:

- El porcentaje de alumnos que recursan las asignaturas es del 29%.
- El 84% de los alumnos manifiesta asistir usualmente a las clases dictadas, lo cual refleja un alto grado de conciencia por parte de los alumnos de la importancia de asistir a clase, aún cuando la asistencia no es un requisito para obtener la regularidad.

- En cuanto a la pregunta: “durante el ciclo lectivo, sus docentes hicieron referencia, con cierta frecuencia, a la importancia de relacionar los contenidos teórico-prácticos desarrollados en Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical y Práctica de la Pronunciación para optimizar, de esta manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje?”, el 52% de los alumnos respondieron afirmativamente.
- Ante la pregunta, “Pudo usted relacionar los contenidos teórico-prácticos desarrollados y aprendidos durante el ciclo lectivo en Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical y Práctica de la Pronunciación del Inglés, independientemente de la ayuda o intención de los docentes a cargo del dictado de las clases?”, los alumnos respondieron de la siguiente manera:
 - 82% dice haber logrado integrar los contenidos.
 - 8% dice haber integrado Práctica de la Pronunciación y Lengua Inglesa I.
 - 5% declara haber hecho algún tipo de integración entre Práctica Gramatical y Lengua Inglesa I.
 - 5% considera que no realizó ningún tipo de integración (al menos consciente) entre las tres asignaturas.

El análisis de la información recolectada nos permite delinear un panorama sobre las debilidades detectadas y hacer propuestas superadoras. Dichas debilidades hacen referencia a temas diversos en cuanto al fracaso académico, a la implementación de horas de consulta, a la incorporación de las tecnologías digitales, a la implementación de una evaluación formativa, a la distribución del tiempo en relación al nivel de conocimientos previos de los alumnos respecto

de los contenidos curriculares, a las estrategias de aprendizaje, a la selección y diseño de las actividades prácticas, y rescatamos especialmente la siguiente:

- En cuanto a la implementación de actividades intercátedra.
- Problema detectado: ausencia de un plan de trabajo intercátedra entre las materias troncales de primer año.
- Propuesta superadora: ejecutar una serie de acciones, con el fin de realizar un trabajo coordinado entre las cátedras de Lengua Inglesa I, Práctica de la Pronunciación y Práctica Gramatical del Inglés, para favorecer el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Resultado

Dado los resultados obtenidos y producto del conocimiento de debilidades, fortalezas y necesidades detectadas, se decide elaborar material didáctico sistematizado para la enseñanza de contenidos disciplinares de las materias en cuestión. Dicho material será compartido por los docentes de las tres cátedras para desarrollar un trabajo coordinado y optimizar así la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Se torna necesario diseñar actividades que apunten a la integración de contenidos teórico-prácticos desarrollados, es imperante realizar los ajustes necesarios para lograr un trabajo articulado entre las tres asignaturas troncales.

Para lograr este objetivo será necesario abrirnos a la mirada de otros, abrir el aula a los pares para permitir el análisis y la discusión acerca de las fortalezas y las debilidades lo que nos conducirá a crear una cultura que nos dará la oportunidad de compartir expe-

riencias, aprender de aciertos y de errores, superar las deficiencias y aprender unos de otros.

En este proceso de permitir la entrada al aula de la mirada del otro, se solicita a dos profesoras de la casa, externas a las cátedras objeto del análisis en este proyecto, que realicen una lectura evaluativa sobre los objetivos, metodología de evaluación y la bibliografía obligatoria y recomendada explicitadas en cada uno de los programas vigentes correspondientes a las tres asignaturas objeto de investigación. Este análisis tiene como objetivo establecer si se observa o se desprende algún grado de articulación entre las tres asignaturas bajo escrutinio.

El análisis de los programas se realizó de la siguiente forma: de manera vertical, se realizó el estudio general de cada programa en relación con la caracterización de cada asignatura en el Plan de Estudios vigente, y de manera horizontal, es decir se analizaron los objetivos, los contenidos, las metodología de evaluación y la bibliografía explicitadas en cada uno de los programas vigentes correspondientes a las asignaturas ya mencionadas.

Basados en los informes de las profesoras evaluadoras externas se puede decir que se observa cierto grado de articulación entre Lengua Inglesa I, Práctica de la Gramática y Práctica de a Pronunciación del Inglés en los elementos analizados.

Material desarrollado

El desarrollo y la elaboración de materiales son aspectos clave de la práctica áulica.

Durante el ciclo lectivo 2013-2013 y en el marco del Proyecto de investigación “Hacia la integración de los contenidos disciplinares

y la transferencia de conocimientos en la producción oral y escrita: proyecto intercátedra entre lengua Inglesa I, Práctica Gramatical, Práctica de la Pronunciación y Lengua Castellana I”, con aval y subsidio de SECyT UNC, se realiza un trabajo colaborativo y coordinado entre las cuatro cátedras con el fin de examinar el grado de integración de los contenidos desarrollados en las respectivas unidades curriculares y también, el grado de transferencia de los conocimientos disciplinares adquiridos en dichas asignaturas. Se concluye que es imperioso diseñar materiales con el fin de lograr que los alumnos pudiesen integrar y transferir dichos contenidos y conocimientos, entendiendo dicha transferencia integradora como el traspaso estratégico controlado de los conocimientos aprendidos en forma explícita.

El modelo pedagógico tradicional utilizado para la enseñanza de una lengua extranjera se ha caracterizado por una fragmentación del conocimiento y un contenido curricular estanco y atomizado, lo cual condujo a una desconexión entre los distintos componentes del sistema de la lengua. Se espera a través de esta producción que este material permita a los alumnos valorar y concebir la lengua como un sistema totalizador que supone el uso activo de la gramática, la pronunciación y el vocabulario para leer, hablar y escribir apropiada y significativamente. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto preexistente en la estructura cognitiva, y es éste tipo de aprendizaje el que conduce a la transferencia y sirve para utilizar lo aprendido en nuevas situaciones.

Habiendo comprendido que la manera efectiva de abordar el problema y proponer soluciones era a partir de la implementación

de un trabajo intercátedra, se diseña el presente material. El mismo contiene diversas miradas sobre el mismo objeto de estudio: un mismo texto que actúa como eje vertebrador y que es trabajado desde distintas áreas disciplinares. El materia está diseñado por un equipo interdisciplinario, la selección de los textos como así también el diseño de las actividades fue procesado didácticamente por docentes expertos de cada área y una vez finalizada la producción el material fue supervisado por una docente especializada en el área de didáctica de lenguas extranjeras.

Conclusión

La principal debilidad detectada es una marcada tendencia hacia la implementación de un modo de enseñar y de aprender atomizado, no orgánico (Nunan 1999) de los contenidos disciplinares y de los contenidos aprendidos específicamente en cada una de las asignaturas objeto de estudio en el presente proyecto. La interdisciplinariedad favorece un enriquecimiento mutuo, ayudando a la elaboración de marcas conceptuales más generales en las que diferentes unidades curriculares se ven implicadas y modificadas, permitiendo pasar a depender unas de otras. (Torres Santomé 1996). Supone la existencia de un grupo de disciplinas establecidas, que evitan que se desarrollen acciones de forma aislada, dispersa o segmentada, o sea integridad en el abordaje de objetos de estudio. Entonces es que como alternativa al proceso formativo tradicional nos propusimos implementar una práctica globalizadora e interdisciplinaria.

El aprendizaje significativo es el tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas (Ausubel 1963). Este aprendizaje

conduce a la transferencia, sirve para utilizar lo aprendido en nuevas situaciones en un contexto diferente.

La enseñanza de la morfosintaxis y la fonología de la lengua materna con la inclusión de la asignatura Lengua Castellana I, permitirá a los futuros profesionales (profesores, traductores y licenciados de Inglés), enseñar la lengua extranjera con mayor solvencia académica, contando con valiosos instrumentos, que le permitirán advertir los posibles contrastes y los puntos críticos en que ambos sistemas difieren.

En términos generales y luego de haber implementado durante el presente ciclo lectivo el uso del manual de actividades prácticas intercátedras, podemos decir que los resultados fueron positivos en pos de optimizar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune
- Elliot, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y J. McTaggart, (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative Research: Principles and practice in public service and social action programs*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Weiss, C. (1982). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas en acción*. Mexico: Trillas.
- Negrelli, F. C. Ferreras, et.al. (2013). *Manual de Actividades Prácticas Integradoras*. Material diseñado en el marco del Proyecto de Investigación 2012-2013 (SECyT). Hacia la integración de los contenidos disciplinares y la transferencia de conocimientos en la producción oral y escrita: proyecto intercátedra entre Lengua Ingesa I, Práctica Gramatical, Práctica de la Pronunciación y Lengua Castellana I. Córdoba: Impresiones FL.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle.

Torres Santomé, J. (1996). *Sin muros en las aulas: El currículum integrado*.
Es.slideshare.net/JurjoTorres/kikiriki-n-39-1996-39-45-sin-muros-en-las-aulas

Bibliografía consultada

- Álvarez Pérez, P. R. (2003). *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. España: EOS
- Apodaca, P. y C. Lobato (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Editorial Leartes.
- Barberá, E. (2007). Conferencia “Evaluación por Portafolios en la Universidad”, Universidad de Barcelona, España.
- Carneiro R. (2006). “Sentidos, currículo y docentes”, Revista *PRELAC*, 2, pp. 40-53.
- Carr, W. (1995). *For Education, Towards Critical Educational Inquiry*. London: Open University.
- Chamot, A. U. (2004). “Issues in language learning strategies research and teaching”. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1(1), 14-26.
- Delmastro, A. (2005). “El portafolio como estrategia de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras: fundamentos teóricos y orientaciones procedimentales,” *Lingua Americana*, Vol 9, No 16 (2005) Vol 9, No 16 .
- García Llamas, J. L. (1986). *El estudio empírico del rendimiento académico en la enseñanza a distancia*. Madrid: ICE (UNED)
- Garret, N (1991) “Technology in the Service of Language Learning: Trends and Issues.” *The Modern Language Journal* 24 [1]: 1-29.
- Goldenhersch, H. et ál. (2007). *Deserción Estudiantil en la Universidad. Estudio de un caso: La Facultad de Ciencias Económicas de la UNC*. Córdoba: Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas, UNC.
- González Tirados, R. M. (1986). “Un método para el análisis del fracaso escolar universitario: Estudio Piloto” en M. Latiesa (comp.) *Demanda de Educación Superior y Rendimiento en la Universidad*. Madrid: CIDE.
- Grao, J. (1991). *Demanda y rendimiento académico en Educación Superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la Universidad de País Vasco*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Martín, D. J. (1997). *Elementary Science Methods. A Constructivist Approach*. New York: Delmar Publishers.
- Nunan, D. (1999). *Second language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Opadaca, P. y C. Lobato (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Leartes, Barcelona.
- Oxford, R. (2003). *Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy*, en: Palfreyman, D. y Smith, R. "Learner Autonomy Across Cultures", Great Britain, Palgrave.
- Páez, R. O. (2007). *Didáctica Conceptual en el nivel universitario*. Anábasis, Córdoba, Argentina.
- Page, A. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE (MEC).
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. California: Sage.
- Pozo Muñoz, C. Y J. M. Hernández López (1997). "El fracaso académico en la universidad: propuesta de un modelo de aplicación e intervención preventiva". En Apodaca, P. y C. Lobato *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Leartes.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Rojas, V. P. (2007). *Strategies for Success with English Language Learners*. Alexandria, V. A., USA: ASCD.
- Stufflebeam, D. L. y A. J. Shinkfield (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Takac, V. P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Cleveland: Multilingual Matters Ltd.
- Villar Angulo, L. y O. M. Alegre de la Rosa (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. España: McGraw-Hill.
- Wiggins, G. (1998) *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Fuentes documentales

- Ley de Educación Superior 24521
- Facultad de lenguas, UNC. Plan de Estudio vigente. Resolución N.º 32/89 HCS, UNC y Resolución N.º 1471/93 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Facultad de Lenguas, UNC. Programas 2010 de las asignaturas *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés*. Resolución N.º 45/10 HCD.
- Facultad de Lenguas, UNC. Programa 2010 del *Ciclo de Nivelación*.
- Facultad de Lenguas, UNC. Exámenes parciales y trabajos prácticos impartidos durante el periodo mayo-noviembre de 2010. Cátedras *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés*.
- Facultad de Lenguas, UNC. Informes Docentes correspondientes al ciclo lectivo 2010. Cátedras *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical del Inglés* y *Práctica de la Pronunciación del Inglés*.

El tratamiento de los recursos enunciativos en textos académicos intermedios en LE y LM

Liliana Morandi, lilimorandi@hotmail.com;

María del Carmen Montelar, montelarm@hotmail.com;

Elsa Palou de Carranza, epalou@arnet.com.arm.

Departamento de Lenguas, Fac. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

Río Cuarto, Córdoba, Argentina

Resumen

Esta ponencia cierra un trabajo de investigación (SeCyTUNRC 2012-2014) sobre el estudio de las prácticas de escritura de géneros académicos, en la universidad. Estos productos discursivos, situados entre dos esferas socio-institucionales: la *formación* y la *investigación* (Dabène y Reuter, 1998), implican la didáctica de su aprendizaje y la divulgación científica.

Nuestro estudio pretende aunar la descripción cualitativa de los recursos discursivos que revelan la posición del autor en la diversidad de textos académicos (resúmenes de contenido y críticos, informes de *stage* y disertaciones) con la interpretación de la diferencia de gestión de dichos recursos en la lengua materna y extranjera durante la formación.

Los resultados del relevamiento de los recursos nos ha permitido superar la dimensión descriptiva y, en su interpretación, justificar otras posiciones teóricas sobre la enunciación tales como:

- La posición del autor y el contexto (disciplinar) o los objetivos comunicativos del propio género que condicionan la selección de los recursos (Hyland, 2002)
- El relevamiento de dimensiones identitarias interrelacionadas del escritor como: el yo autobiográfico, el yo discursivo y el yo autor. La autoría dialoga con otras voces para crear un discurso propio (Ivanic, 1998, 2005).
- La interrelación entre este posicionamiento y las voces de los demás enunciadores (intertextualidad) que supera las formas canónicas de la cita y muestra otras posibilidades enunciativas del locutor-autor: adherir (co-enunciación), desaparecer (sub-enunciación) o, con múltiples recursos, contrastar, evaluar, enfrentar y dar su opinión (super-enunciación) (Achard-Bayle, 2006 y Rabatel, 1998, 2004).

Estas posturas enunciativas difieren de los conocidos “lugares” del hablante y de las relaciones entre locutores (ideológicas/consenso). Son nuevos aportes teóricos que fundamentan otras fases de análisis interpretativo global de los productos textuales que deben ser observadas con vistas a la lectura crítica y a la didáctica de la escritura académica.

Palabras clave: textos académicos, posición del autor, intertextualidad, posición discursiva.

Introducción

Situación contextual de la investigación y objetivos generales

Este trabajo se enmarca en la investigación “*Prácticas discursivas de escritura en formación universitaria: géneros intermedios*” (SeCyT- UNRC

2012-2014) y en el proyecto institucional PIIMEG “*Desarrollo de competencias en lenguas y su relación en un marco de aprendizaje plurilingüe y pluricultural*”(2013-2014) en los que abordamos el análisis de diversos escritos académicos en lengua materna (LM) y en francés lengua extranjera (FLE).

En LM seleccionamos las producciones de resúmenes comentados y de contenido producidos por los alumnos de la asignatura *Análisis de las Prácticas Discursivas* de 1er Año de la Tecnicatura en Lenguas.

En FLE retuvimos las prácticas de informes de experiencias en el marco del Seminario *Problemática de la Traducción y de la Interpretación* y de disertaciones sobre temáticas generales producidas en *Lengua Francesa III* del Profesorado de Francés.

Fundamentación teórica y metodología

A partir de la adaptación propuesta por Castelló (2011), de los criterios de Hyland (2000) y con la utilización del software Atlas-Ti, hemos analizado los diferentes protocolos que constituyen el corpus en LM y LE seleccionando las intervenciones de cada párrafo y reagrupándolas en grandes categorías o familias que refieren a:

El posicionamiento del autor frente al contenido, a sí mismo, al lector y respecto de los otros o intertextualidad y de la organización de la información

En cada categoría, estudiamos los recursos discursivos empleados. Así, en *posicionamiento del autor* respecto del contenido reconocimos las *marcas elusivas (hedges)*, los *potenciadores (boosters)* y las *marcas de acti-*

tud; en lo concerniente a su posicionamiento personal, las marcas de *auto-referencia* y a los lectores, las marcas de *implicación*.

En la segunda, la *intertextualidad*, se trataron las diferentes formas que, en el discurso académico, toman las *citas*: directa, indirecta, reformulada además de los *comentarios evaluativos* sobre el enunciado y sobre las voces invocadas, además del lenguaje característico de determinada comunicación. Se apeló al análisis discursivo y de contenido.

Finalmente, en la tercera, adoptamos un enfoque más estructural que diera cuenta de la *organización de la información* según las *unidades temáticas* y los *movimientos textuales*.

Por cuanto los análisis categoriales mencionados ya han sido comentados en presentaciones anteriores, aunque sobre otros productos escritos, en esta ocasión, con el objetivo de proyectar una visión pragmática y retórica contrastada sobre la totalidad de las producciones, vamos a reflexionar sobre dos conceptos presentados por Rabatel (2010) para relacionar los operadores relevados, con vistas a esclarecer la posición auctorial y epistémica de los estudiantes –autores.

Aunque estas dos posiciones se presentan generalmente asociadas y en los análisis se señala una estrecha interdependencia, las presentaremos en dos momentos sin descuidar la evidencia de estas relaciones.

Posicionamiento auctorial en la intertextualidad

Cuando Rabatel (2010) aborda la noción de posición auctorial, privilegia la expresión “figura de autor” como noción diferente de la de escribiente, por cuanto este último puede adoptar otras funciones comola de compilador, entre otras.

Siguiendo a Foucault, él nos remite a la idea “de una voz portadora de un punto de vista que se hace escuchar más allá de la adhesión a la voz y puntos de vista de los demás, expresando una contribución nueva sobre un tema” y “subsume la cuestión de número eventual de los sujetos extralingüísticos incluido, los colectivos” (Rabatel *ibidem*: 16.)

La cualidad de auctorialidad implica un conjunto de matices enunciativos que no se limita a las marcas personales y espacio-temporales e incluye la gestión de las fuentes, la selección de las nociones, su presentación así como su jerarquización y su discusión. “El conjunto de estas figuras construye la perspectiva que el autor adopta sobre su texto, que comparte más o menos explícitamente con su lector” (Rabatel, 2007: 41), de manera que la auctorialidad posee una dimensión argumentativa-pragmática capital y reposa sobre la gestión de la polifonía lingüística “nocional”.

Esta dimensión argumentativa afecta la voz propia del autor –su *ethos*- así como el peso racional y argumentativo de su discurso, a través de posturas de co-enunciación con las autoridades de las fuentes o de sobre-enunciación, en las reformulaciones personales

Como ejemplo, en nuestro corpus, la modalidad seleccionada para las citas evidencia la tensión en la que se debate el estudiante- autor entre la autoridad de las fuentes, las normas aprendidas acerca del género académico producido y la gestión de su propio punto de vista.

Posicionamiento auctorial frente a la información

La evidencialidad y la modalidad textual son otros dos parámetros discutidos en el análisis del discurso. La actitud del autor hacia el contenido muestra el grado de compromiso entre el emisor y su

texto. Estos conceptos están estrechamente ligados a los recursos lingüísticos de las lenguas que los manifiestan en forma de sistemas interdependientes. En nuestro caso, después de haber analizado en la dimensión *posicionamiento del autor respecto del contenido* (Castelló, 2011) los *hedgesy boosters*, podemos enfocar la actitud modal del estudiante-autor frente al contenido presentado por el autor del Texto Fuente (TF). Esta relación produce una organización retórica donde las elecciones expresadas por los marcadores informan sobre dicha actitud modal.

Si esta actitud ha sido clasificada según la tonalidad, en *subjetiva* u *objetiva*, retendremos interesantes matices de esta última ya que por su carácter racional-evaluativo aparece frecuentemente en las producciones. Sobre este aspecto, nos permitimos agregar que las normas de objetividad que pesan en el aprendizaje del género académico conducen a los estudiantes a evitar o disimular la subjetividad personal.

Es cierto que la evidencialidad ha sido definida y clasificada según el origen de la evidencia y la percepción que el autor puede tener acerca de ella. No trataremos aquí teóricamente estas nociones, pero advertimos que los mismos estudios insisten en la dificultad de separar las categorías en el discurso. Esto muestra cómo el funcionamiento de los recursos evidenciales es interdependiente cuando expresan una actitud epistémica aplicada a las aserciones y denotan ese grado de compromiso del autor (Palmer, 1986).

Otros autores (López Ferrero, 2006) conciben la evidencialidad y la modalidad epistémica como dos funciones retóricas diferenciadas considerando que la primera expresa la manera en que el cono-

cimiento ha sido adquirido y la segunda, el grado de asertividad a través de expresiones llamadas:

- Asertivas o de refuerzo por Kovacci (1999); *boosters* por Hyland (2000), con las que el autor se compromete respecto de la verdad de la proposición que comunica.
- No- asertivas o restrictivas por Kovacci; *hedges* según Hyland (2000), a través de las cuales, el autor no presupone ni asegura esa verdad proposicional.

Sin embargo, López Ferrero (2006) reconoce la dificultad de separar las dos formas en ciertos matices semánticos y pragmáticos difusos.

1. Descripción de los corpus y análisis

1.1. Resúmenes en LM

De los dos corpus constituidos por los resúmenes comentados (11) y de contenido (5) producidos por los alumnos de 1º Año de la Licenciatura en Lenguas en *Análisis de las Prácticas Discursivas* en LM retenemos cinco producciones comunes a los mismos autores con el objeto de efectuar el análisis de casos.

En cuanto al TF sobre el que realizan el resumen, sintetizamos la estructura y el contenido en los comentarios siguientes:

Para los resúmenes de contenido, el TF, “El Modernismo”, es de estructura expositiva cuyo tema central es la descripción de dicho movimiento artístico, desarrollado en siete párrafos. En su bloque explicativo (P II y III) se compara la estética modernista con la del Romanticismo, puntualizando sus diferencias antagónicas. En general, es un texto de crítica literaria con abundantes apreciaciones personales.

En el caso de los resúmenes comentados o críticos, el TF es un artículo de opinión de una extensión considerable: “Las palabras y la cuestión de género”. Su autora, Silvia Pazos, plantea la problemática del género y censura el uso de los términos masculinos para designar, abarcativamente, a ambos sexos, con profusión y solidez en sus argumentos.

1.2. Informes de stage y disertaciones en LE

El primer corpus en FLE comprende tres informes de experiencias sobre el Seminario *Problemática de la Traducción y de la Interpretación* (32 hs). Los estudiantes presentaron un informe sobre las prácticas realizadas, los aprendizajes adquiridos y sus reflexiones y críticas. El segundo corpus está constituido por dos disertaciones producidas en situación de examen final en Lengua Francesa III, a partir del texto *El tiempo libre, una conquista del siglo XX* de Évelyne Jardin, *Sciences Humaines* N° 34. El TF presenta definiciones sobre la noción de «loisirs» y está organizado con varios subtítulos: *culturales, deportivos y nuevos espacios de socialización*. En anexo incorpora las opiniones de especialistas.

2. Análisis

2.1. Resúmenes en LM

Mostraremos el análisis en sus dos aspectos:

- a) Posicionamiento auctorial en la intertextualidad
- b) Posicionamiento auctorial respecto de la información

2.1.1. Resúmenes de contenido

a. Posicionamiento auctorial en la intertextualidad

La intertextualidad se manifiesta a través de dos recursos privilegiados por los estudiantes-autores: la cita reformulada y la cita directa que aquí adquieren características no canónicas. En general, optan por la cita reformulada, en particular el P1 y el P3 que presentan ese único tipo. Si bien en ningún caso hacen referencia a la fuente citada, conservan las ideas de la caracterización del TF (P1, 2, 3, 4, 5), generalizan elementos (P1), no usan los ejemplos (P1, 2, 3, 4, 5) o transforman las apreciaciones del autor en una frase muy sintética (P2)

En los P2 y P3 se releva una recurrencia a las *citas directas* sin referencias ni entrecomillado que reproducen textualmente fragmentos, apropiándose de la palabra del TF y aun de su intencionalidad, aunque suprimen las apreciaciones, y con mutilación de otros elementos (cita truncada). Mientras que en el P5 se presenta una única cita directa al inicio del resumen, casi textual, solo se cambia tiempo verbal, con eliminación de elementos.

b. Posicionamiento auctorial respecto de la información

El posicionamiento del autor respecto del contenido expresado a través de los boosters, los hedges, los comentarios evaluativos y la organización muestra la sujeción o fidelidad de los estudiantes-autores al TF.

Para el primer caso, en el que se evidencia compromiso con lo expuesto por el autor del TF, se procede a partir de los siguientes mecanismos:

- Selección de los mismos boosters utilizados por el autor del TF en manifiesta fidelidad (P1,2,3)
- Conservación de los boosters presentados por el TF, pero operando transformaciones semánticas a través de sinónimos personales que respetan el sentido e intención del autor, (P1, 2, 3) o con la nominalización sobre los verbos y adjetivos (P3, 4).

La ausencia de los boosters se manifiesta en dos procedimientos:

- La supresión total como en el P2 donde el autor-alumno los omite en los dos primeros párrafos.

La supresión de fragmentos: como en los P1 y P3 con el borrado de la proposición del TF donde abundan boosters calificativos que aluden al movimiento artístico. Mientras que, en el P4 se omite la crítica incisiva en la conclusión del TF y en el P5, se enfatiza el argumento del TF con modalización apreciativa (*sentimiento profundo*), aunque incluye la crítica externa.

En lo referido a la organización de la información se observa que, con respecto a las unidades temáticas, en todos los protocolos se introduce el tema descartando los detalles del primer párrafo del TF y, también, que se respeta el párrafo de cierre con intencionalidad argumentativa, aunque en algunos, como señalamos, se omite la crítica incisiva y en otros se retienen, en una síntesis acotada, solo dos elementos de los ofrecidos por el TF. Por otra parte, en el bloque explicativo de los resúmenes se observan ciertas variaciones que sin modificar la unidad temática, condensan la información.

Como apreciación de síntesis observamos que los autores-alumnos, en su intento de producir un texto objetivo que conserve las ca-

racterísticas del género enseñado y que no desvirtúe el contenido del TF, tienden a prescindir de las frases accesorias, eliminando recursos de explicación como los ejemplos y las apreciaciones subjetivas presentes en el TF y se circunscriben a seleccionar aquellas que definen los rasgos del movimiento modernista (tema del TF) en una síntesis muy acotada. La mayoría conserva sintéticamente la oposición entre el Modernismo el Romanticismo y un solo caso se circunscribe a la descripción del primero como tema central.

El mismo recorte de contenido se observa en las citas tanto directas como reformuladas.

La adhesión a la opinión del autor es casi total lo que implica que se mantenga una co-enunciación propia del género.

2.1.2. Resúmenes comentados

Se particulariza la descripción de cada protocolo, por la diversidad de este tipo de resumen.

Protocolo 1

- a) Cinco sobre seis de los párrafos contienen citas, una sola directa pero trunca y las demás reformuladas por paráfrasis y selección de ejemplos.
- b) Todos los párrafos contienen expresiones evaluativas en su modalidad de boosters, hedges y comentarios. El autor se autoreferencia desde el primer párrafo con una modalización apreciativa de adhesión al tema e implica al lector desde el género haciendo uso de boosters personales que apoyan la verdad y el alcance de las conceptualizaciones del TF a la vez que articulan la inserción de los ejemplos escogidos como apoyos argumentales, que considera suficientes para

no incluir en su conclusión otra opinión sino la justificación de su selección parcial del tema del TF.

De esta manera el uso de las citas se subordina al empleo y valor de los potenciadores y a la articulación de los movimientos del texto para presentar una producción de factura co-enunciativa que, sin descuidar la adhesión, contiene opinión personal suficiente para responder a la consigna de generar un resumen comentado.

Protocolo 2

- a) De los cuatro párrafos, los tres primeros contienen citas reformuladas que cada una, en este orden: retoma el tema sintetizando la visión del TF, sintetiza el valor de los argumentos y reformula el contenido estructural del TF.
- b) Todo el texto contiene expresiones evaluativas aunque los tres primeros párrafos adoptan una modalidad descriptiva reproduciendo la organización de la información y articulando los fundamentos (P IIyIII), pero desdibujala posición argumental de la autora al abocarse solo al contenido temático.

Se trata de un comentario ajustado al texto que anuncia la adhesión co-enunciativa al tema aunque en su conclusión descalifique la posición feminista de la autora ante una realidad innegable.

Protocolo 3

- a) Solo los dos de los cinco párrafos contienen citas reformuladas. El primero retoma el comentario de la autora del TF sobre su propia cita y el segundo, reformula el argumento sobre el género tomado de una cita externa.
- b) Todo el resumen contiene expresiones evaluativas en su modalidad de boosters, hedges y comentarios evaluativos. Se po-

siona desde la autoreferencia para desestimar la superioridad masculina y adherir a la posición de la autora del TF. En la organización textual repite esta estructura con adhesiones introducidas por verbos modalizadores en primera persona y en los siguientes movimientos suaviza con hedges sus apreciaciones de adhesión. Los dos últimos párrafos de carácter conclusivo plantean la asunción de su tesis personal.

En conclusión, es sobre la articulación y el uso de los boosters y hedges que el autor marca su sobre-enunciación y argumentación basadas en la organización retórica aunque no contradiga la posición del texto.

Protocolo 4

- a) De los siete párrafos, cinco contienen más reformulaciones y comentarios que citas. Los ejemplos y segmentos de los comentarios de la autora reformulados sirven a su argumentación.
- b) En todo el trabajo se advierte un marcado posicionamiento auto-referencial como autor a través de su género y como escribiente. Expresa una fuerte posición de comentario crítico de adhesión al tema apreciando y suavizando su argumentación a la vez que refuerza la organización implicando lector masculino. Solo alude al género del texto (resumen) al iniciar su párrafo de cierre.

Revaloriza el tema pero a la vez se aparta del TF al reformular los ejemplos y argumentos para que sirvan a una postura general y personal. Se trataría de un buen intento de sobre-enunciación.

Protocolo 5

- a) Los cinco párrafos del resumen contienen citas directas. La primera retoma el epígrafe usado en el TF y cita a su autora en el segundo párrafo, donde repite textualmente ejemplos del TF y la última, entrecomillada, pero sin referencias a su autor externo.
- b) Los comentarios evaluativos también son tomados del TF y es de notar que el resumen se cierra con una estrecha co-enunciación argumentativa de adhesión a la posición crítica de la aceptación y sometimiento al uso peyorativo del lenguaje machista con palabras textuales de la autora en una frase personal que justifica su propia implicación.

2.2. Trabajos en LE

2.2.1. Informes de stage

a. Posicionamiento auctorial en la intertextualidad

Por cuanto los informes sobre las prácticas permiten restituir una experiencia profesional y manifestar una reflexión personal distanciada, la presencia de la cita como referencia intertextual no es frecuente ni, diríamos, necesaria para fundamentar las opiniones.

Por otra parte, la consigna de producción, centrada sobre las prácticas, los aprendizajes, las reflexiones y críticas a partir de la experiencia, justifica el uso de un registro narrativo que se adapta a los actos de exponer, explicar describir y contar. Es por esto que de los tres protocolos analizados, solo uno contiene una marca de intertextualidad, una cita directa que remite a los dichos del profesor dictante (P3).

b. Posicionamiento auctorial respecto de la información

El uso de los recursos de intensificación (P1:5, P2:2, P3:3) e implicación (P1:6; P2:3; P3:1) son abundantes. Mediante los boosters, el autor conceptualiza referencialmente la vivencia como una "experiencia personal" (P1), explicita su opinión o sus comentarios evaluativos con énfasis (P1y P2) y destaca las prácticas realizadas (P1).

Los marcadores de implicación se visibilizan en: preguntas dirigidas a los lectores que ponen de manifiesto un compromiso personal (P3), frases que expresan el efecto producido "*verdadero desafío*" (P2), el valor afectivo "*muy importante para mi*" "*muy motivante para nosotros*" (P1), comentarios evaluativos con términos superlativos (P2 y P3).

En cuanto a los recursos referidos a la organización de la información, éstos nos informan sobre el posicionamiento del autor para evidenciar la progresión temática, así como la conexión de sus ideas. Al respecto, constatamos elecciones intencionales de los redactores para organizar el contenido, estableciendo una relación entre los diferentes movimientos y los cambios temáticos.

2.2.2. Disertaciones en LE

Las dos disertaciones analizadas fueron producidas en situación de examen final de Lengua Francesa III, asignatura en la que se aborda este tipo de escrito académico y se realizan prácticas muy variadas a partir de documentos de actualidad. El empleo de textos fuentes permite, en una primera instancia, el entrenamiento en la aplicación de diferentes operaciones lingüísticas. Para redactar el plan de la disertación: identificación, selección y jerarquización de la información y, luego, para la producción propiamente dicha: la práctica de la reformulación, el resumen y la articulación lógica entre los párrafos.

a. Posicionamiento auctorial en la intertextualidad

Los catorce párrafos del primer trabajo, contienen siete citas, una de las cuales es indirecta. El segundo trabajo contiene siete citas de las cuales una es directa. En ambos se observa el empleo mayoritario de citas reformuladas que comprenden una gran variedad de recursos. Este tipo de citas parece anunciar una actitud de sobre-enunciación que evitaría los paréntesis, la mención del autor citado e incluso la cita indirecta que pone en evidencia muy a menudo la adhesión.

No obstante, el estudiante-autor necesita nociones, ejemplos y definiciones para sostener sus argumentos, por lo tanto utiliza operaciones menos ricas como: la nominalización, la enumeración, la transformación de estructuras verbales, la selección de elementos, la frase trunca y la síntesis. Estas transformaciones no tienen gran alcance y la selección semántica queda ligada a las palabras del TF.

Las reformulaciones asumen preferentemente una función de encuadre nocional que respeta las ideas del TF. Las citas reformuladas demuestran la adhesión (co-enunciación) sobre una aparente sobre-enunciación que disimula discretamente la subordinación natural a las ideas del TF ya que el estudiante reconoce su importancia.

b. Posicionamiento auctorial frente a la información

En la primera disertación se relevan 10 boosters y un marcador de implicación. En la segunda cinco boosters y un marcador de implicación.

En la primera disertación, la estudiante retiene los tres ejes del TF resumiéndolos en generalizaciones: la evolución de las actividades en tiempo de ocio y la importancia de este tema para derivar el plan de su producción personal con preguntas. Enuncia como res-

puesta, la definición y la enumeración de las actividades y con este propósito, utiliza las mismas fuentes (argumentos de autoridad) que el autor del TF expone en un subtítulo aparte: *Points de repères*.

Los marcadores de organización textual son abundantes y determinan el valor acordado a la “fuente de información” sobre el de sus opiniones personales. Se observa entonces que los boosters refieren a la importancia de las actividades (Párrafos I, III, X, XI) excluyendo los otros matices modales del TF. El marcador de implicación al lector no posee un valor argumentativo sino retórico y esto responde al esmero organizacional (PIV).

Las definiciones del TF son calificadas “claras” (PIX) y consideradas en su valor ejemplar y los ejemplos citados se incorporan a esta intención.

Si el PVI promete cuestionamientos conclusivos, el P XII (conclusión) reúne la opinión general del TF en total adhesión. El último párrafo anuncia solo el deseo de conservar esta conquista social, pero no hay argumentación.

En conclusión, este trabajo constituye una co-enunciación con selección de los aspectos generales. El empleo muy reducido de elementos modales confirma esta opinión.

En el segundo trabajo, la estudiante elige el eje social de las actividades en tiempo de ocio en tanto *conquista* y *posibilidad de socialización del individuo* que designa como “trabajadores”. Su exposición no sigue la del TF, pero selecciona los puntos contenidos, en él, como información secundaria. El marcador de implicación, expresado con preguntas, (párrafo II) propone los temas a tratar con precisión semántica: *¿Igual para todos? ¿de manera individual o colectivamente?*

En el párrafo V, evita los boosters del TF que refieren a la importancia del tiempo de ocio para retener solo los concernientes a su

función social. En los párrafos siguientes, selecciona los ejemplos del texto para reforzar los aspectos sociales “*crecimiento de las asociaciones*” y el valor “*polimorfo*” de los nuevos espacios.

Los boosters empleados bajo la forma de calificativos no son numerosos, pero se constata una reutilización personal de verbos modales y de adverbios.

La conclusión hace un aporte argumentativo al desarrollo sin ser totalmente personal. Se destaca, sin embargo, la coherencia de la tesis sostenida.

3. Discusión

Los análisis realizados basados en nuevos marcos teóricos tanto desde la categorización de recursos a partir de las dimensiones que establecen el posicionamiento del autor, así como la proyección hacia el análisis del valor acordado a las fuentes y a la organización del texto con vistas a la argumentación personal, nos han abierto una mirada más completa y profunda de las producciones de los textos académicos de los alumnos.

Por otra parte, aplicar estos instrumentos y estrategias en un análisis conjugado de producciones de alumnos de diferente nivel de aprendizaje en dos lenguas nos permite formular algunas reflexiones didácticas más generales orientadoras de estos aprendizajes.

Entre ellas, las siguientes:

- Evaluar la incidencia de la norma asimilada en los aprendizajes y la caracterización particular de los sub-géneros practicados en la estructuración de las producciones logradas.
- Profundizar en la lectura y comprensión de los TF acerca del valor de los recursos como elementos pragmáticos (formas

de la cita) y de los recursos retóricos (boosters, hedges y otros) en la valoración y organización de las producciones que de ellos se derivan.

- Tomar conciencia de las características de cada género respecto del uso apropiado de los recursos y de la organización textual con vistas a lograr una enunciación comprometida, reflexiva y personal.

Bibliografía

- Castelló, M, Corcelles, M. Iñesta, A. Bañales, G. y Vega, N. (2011). "La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis". *Revista Signos*. ISSN 0718-0934. Chile.
- Hyland, K. (2000) "The Heterogeneity of Evidentials in Makah", en Chafe, W. y Nichols, J. *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*. Norwood: Arblex. 3-29.
- Kovacci, O. (1999). "El adverbio", en Bosque y Demonte. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe. 705-786.
- López Ferrero, C. (2006). "Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad". *Signo y Seña "Comunicación académico-científica"* 14. Buenos Aires:UBA.
- Palmer, F.R. (1986). *Mood and modality*. Cambridge: University Press.
- Rabatel, A. (2010/13). "Schémas, techniques argumentatives de justification et figures de l'auteur (théoricien et/ou vulgarisateur)". *Revue d'anthropologie des connaissances* Vol. 4.

¿*Para, por o a*? Acerca de la enseñanza de las estructuras de valor 'final' a los estudiantes de español como lengua extranjera

Ana M. J. Pacagnini

apacagnini@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de Río Negro, San Carlos de Bariloche, Argentina.

Resumen

El objeto de este trabajo es dar cuenta de algunos factores que inciden en la enseñanza de las estructuras de valor final (más específicamente, de 'causa final') a los estudiantes de español como lengua segunda y extranjera (ELSE), en particular de niveles intermedio y avanzado.

Para ello, analizaremos producciones escritas de alumnos extranjeros de estos niveles y las relacionaremos con el modo en que se sistematiza la distinción entre 'causalidad' y 'finalidad' (y la alternancia prepositiva entre *para, por* y *-en* menor medida- *a*) en algunos manuales y gramáticas de ELSE, prestando especial atención al tipo de actividades de "fijación" propuestas (abiertas, semiabiertas y cerradas: Pacagnini 2010, 2012).

Palabras clave: 'finalidad', *para, por, a*, enseñanza de ELSE.

Introducción

Este trabajo tiene como propósito analizar la caracterización de la 'finalidad' (en particular, de la 'causa final') en la enseñanza de ELSE.

La alternancia de preposiciones como *para*, *por* y *a* en el ‘área final’, sumada a la necesidad de seleccionar entre un SN o una forma verbal no finita (infinitivo) o finita (subjuntivo) para la construcción de las estructuras finales, constituye una marca distintiva del español en la manifestación de la ‘causa final’ respecto de otras lenguas, por lo cual se convierte en un aspecto difícil, aunque fundamental, del proceso de enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera.

En efecto, al observar las producciones de alumnos extranjeros, hemos notado que estas dificultades adquieren más relevancia en la **interlengua de estudiantes alóglotas de niveles intermedio y avanzado**, lo que detallaremos en §2.

En nuestra opinión, esto se debe a que muchos manuales, gramáticas y libros de texto de E/LE caen en **simplificaciones** que no se condicen con las muestras de habla real a las que se ven enfrentados los estudiantes extranjeros (que se hallan en situación de inmersión) en su interacción cotidiana fuera de la clase. Además, hemos observado una **dicotomía** entre los materiales pedagógicos que proponen una ejercitación más pautada y aquellos que contienen actividades más abiertas; por lo general, mientras los primeros presentan una sistematización gramatical más minuciosa (aunque reduccionista), los segundos prácticamente carecen de reglas gramaticales (que se reducen, en el mejor de los casos, a afirmaciones poco precisas). Creemos que **esta suerte de pretendida antinomia entre teoría y práctica (o, mejor dicho, entre gramática y comunicación) ha repercutido en las producciones de los estudiantes**, generando la **asimetría** que hemos observado entre los resultados de las pruebas cerradas y de las producciones espontáneas, como se verá en los apartados siguientes.

La importancia de la enseñanza de las estructuras de ‘causa final’ a los estudiantes de español como lengua extranjera

Las dificultades observadas en la expresión de la ‘finalidad’ por parte de estudiantes alóglotas podrían deberse al hecho de que, en muchas otras lenguas (en particular, aquellas que no han desarrollado una alternancia preposicional en el campo de la ‘causa final’ a la manera de las lenguas iberorrománicas),⁹⁵ un fenómeno tan complejo como el de la ‘causa final’ establece al nivel del significante una relación indivisible con la ‘causa eficiente’.⁹⁶

Por ello, en lo que respecta a la enseñanza de ELSE, la distinción entre preposiciones como *para* y *por* es más fácil de abordar desde los niveles más básicos en los campos espacial⁹⁷ y temporal,⁹⁸ sobre todo porque estos son más concretos (y hasta cierto punto pasibles de ser representados gráficamente) que el nocional de la ‘causa final’. En cambio, la relación entre ‘causa’ y ‘fin’ (aun en los casos en

⁹⁵ Cfr. Riiho (1979: 11), Pacagnini (2012: §2.1).

⁹⁶ Por ejemplo, piénsese en preposiciones como *for* en inglés o *per* en italiano: *Thank you for coming/ Grazie per essere venuto* (Gracias **por** venir/ haber venido)/ *This knife is for cutting bread* *Este cuchillo es/ sirve para cortar pan*/ *L'intellettuale era annoiato, [...] probabilmente per la ragione opposta* (El intelectual estaba aburrido, probablemente **por** la razón opuesta). Esto también puede observarse de modo similar en otras lenguas, como *für* en alemán, *pour* en francés, etc., y, sobre todo, en la interlengua de los hablantes de inglés, francés, italiano, alemán, e incluso portugués.

⁹⁷ Cfr. *Camino por* (=a través de) *Corrientes para* (=hacia) *Callao*.

⁹⁸ Cfr. *Estudió por* (=durante) *un mes*; *Tienen que tener la tarea lista para* el jueves (*para*=tiempo límite).

apariencia más evidentes, como *Estudia porque no sabe hablar en español/ Estudia para aprender*) genera conflictos desde el principio.

Muchas veces, estos fenómenos de interlengua⁹⁹ se incrementan a medida que el estudiante va avanzando de nivel, sobre todo cuando percibe ciertas expresiones que pueden ser a la vez ‘causales’ y ‘finales’ (*lo hace **por/para** molestarte; me esfuerzo **por** usar las preposiciones; tengo razones **para** volver a mi país*), o al observar que en realidad las que aprendió como “expresiones finales” pueden parafrasearse por lo que en sus cursos clasificó como “expresiones causales” (*Estudió **para** aprender → **porque quería** aprender*), y más aún al notar que, aun cuando crea haber delimitado las expresiones ‘causales’ de las ‘finales’, aparecen nuevos modos de expresión de la ‘finalidad’ que se dan con ciertos verbos pero no con otros (*Juan sale **para/ a** ver la luna, pero Juan baja las escaleras **para** salir/ ***a** salir*).

A todo ello se suma la complejidad que implica la incorporación del modo subjuntivo a partir del nivel intermedio, la cual abarca diferentes aspectos: por un lado, el aspecto morfológico que es aún más difícil para aquellos que en su L1 no tienen la distinción modal indicativo/ subjuntivo; por otro, el aprendizaje de los factores que determinan la elección del infinitivo o del subjuntivo, e, incluso, el hecho de poder utilizar un sustantivo (o nominalización: *Mendoza se prepara **para la recepción** de turistas*).

Los ejemplos que analizaremos corresponden a alumnos mayores de 16 años, provenientes de grupos plurilingües, comprendidos entre los niveles B1 y C1 del MCER, que estudian español en situa-

⁹⁹ Preferimos la denominación ‘fenómeno de interlengua’ (cfr. Selinker 1972) a la de ‘error’, ya que se trata de fenómenos propios de la adquisición de una L2, en una aproximación paulatina a la lengua meta u objeto.

ción endolingüe, en ámbitos académicos de la República Argentina.¹⁰⁰ La mayoría han sido extraídos de:

1. producciones escritas realizadas en clase (algunas abiertas, a partir de una consigna para la redacción, y otras cerradas, tipo *cloze*, que se presentaron en forma de encuesta);
2. monografías (generalmente de final de curso, con supervisión del docente);
3. exámenes de logro y de dominio (*CELU*).¹⁰¹

En el análisis de las encuestas,¹⁰² hemos observado resultados similares:

1. Hay unanimidad (100%) en la selección de **por + SN** y de **para + infinitivo**. Así, se observa invariablemente la alternancia *Trabaja por dinero/ para ganar dinero; Trabaja dura-*

¹⁰⁰ Los ejemplos han sido fundamentalmente tomados de alumnos que cursaban ELSE en las siguientes instituciones: a) FFyLL-UBA-LAB: niveles 5 a 8 (años 2000 a 2009) y b) universidades norteamericanas en Argentina: NYU (Gallatin College), Brooklyn College (perteneciente a The City University of New York), University of South Florida y University of Washington, entre 2006 y 2008 (niveles intermedio y avanzado). Asimismo, hemos utilizado las producciones de los exámenes *CELU* (Certificado Español Lengua y Uso, del Consorcio Interuniversitario Argentino), tomados entre 2004 y 2011, en las ciudades de Buenos Aires (UBA) y Bariloche (UNRN).

¹⁰¹ Respecto de la diferencia entre los exámenes de logro y de dominio, cfr. Prati (2007: 60-68).

¹⁰² Cfr. Pacagnini (2000, 2001, 2008, 2011). Básicamente hemos testeado (en hablantes nativos y extranjeros aprendices de español -niveles intermedio y avanzado-) las alternancias entre *para/ por, para que/ porque, para/ a* y *para + infinitivo/ para que + subjuntivo*, a través de pruebas cerradas.

mente **para** mantener a su familia/ El más alto deber de un gobernante es trabajar **por** su patria.

2. **Excepto para, no se reconocen otras preposiciones con valor final cuando estas van seguidas de una forma verbal** (finita o no finita). De este modo, los estudiantes alóglotas no perciben las alternativas con *porque* ni con *a* como posibles.¹⁰³ Asimismo, es interesante destacar que ni en las encuestas cerradas ni en las producciones libres (aun de los alumnos más avanzados) hemos observado la aparición de estructuras de ‘causa final’ con *porque*.

Hemos observado que **el uso de *para que* + subjuntivo se da en general cuando la oración principal y la subordinada tienen sujetos divergentes**. Llama la atención la diferencia que se establece (respecto de la preferencia de los hablantes nativos)¹⁰⁴ con los casos en los que hay correferencia entre el sujeto de la subordinada y el complemento directo de la principal (*Llamamos a una niñera **para que cuide** a nuestros hijos cuando no estamos en casa*).

A pesar de la falta de reconocimiento de los matices expresivos de *para* y *por* en las ‘finales puras’, y de la dificultad en el uso de las preposiciones *a* y *por* en estructuras más gramaticalizadas, las encuestas pare-

¹⁰³ Solamente cinco estudiantes franceses (probablemente por influencia de su lengua materna) aceptan como correcta justamente la única alternativa que no es posible en español: **Bajó a salir*.

¹⁰⁴ Al respecto, cfr. Pacagnini (2001, 2012: §4.3), donde destacamos la gran incidencia de *para* + infinitivo con sujetos divergentes en casos en los que el sujeto de la subordinada es correferente con el CD de la matriz: *Llamamos a una niñera **para cuidar** a nuestros hijos*.

cerían indicar que **los aprendices no se desvían tanto de las normas establecidas**. Creemos que esto se debe a que se trata de alumnos de niveles intermedio y avanzado que realizan un tipo de **prueba guiada** similar a las utilizadas como práctica y fijación de las reglas aprendidas en los cursos. Por ello, hemos inferido que, en situaciones de prueba ‘cerrada’, los estudiantes de niveles más altos (con entrenamiento en prácticas de este tipo) intentan aplicar las reglas aprendidas en clase y transmitidas por manuales y gramáticas de ELSE. Sin embargo, **cuan-do los mismos estudiantes participan en prácticas más ‘abiertas’, estos resultados se diversifican**, aparecen nuevos **entrecruzamientos** entre ‘causa’ y ‘fin’, y se evidencian **dificultades** en el uso de las preposiciones *para*, *por* y *a*, y en la selección de infinitivo, subjuntivo o SN para complementar a la preposición.

Por ello, a continuación transcribimos **fragmentos de producciones escritas** de aprendices de ELSE que se caracterizan por ser **más abiertas**, ya que corresponden a prácticas menos pautadas, **clasificándolas de acuerdo con los ‘fenómenos de interlengua’ observados en la expresión de la ‘causa final’**:¹⁰⁵

I. **Uso de *para* en lugar de *por* en construcciones de ‘causa eficiente’ (valor retrospectivo) :**

1. ***Para* todos los razones, Seattle es el lugar más hermoso en el mundo.** (Norteamericano, B2/C1).

¹⁰⁵ Entre paréntesis se indican el origen y nivel aproximado del alumno. Se mantiene la ortografía original.

2. *Este lugar no es bonito **para** las características físicas. Por eso, mi casa es bonita **para** las experiencias y memorias con mi familia.* (Norteamericana, B1).

II. **Uso de *por* en lugar de *para* ('destino' o 'destinatario'):**

3. *Les aconsejo que empecemos nuestros programas en Argentina **por la gente de Argentina**.* (Norteamericana, CELU intermedio).
4. *Estoy trabajando **por** la parte de oficios.* (Norteamericana, CELU intermedio).¹⁰⁶

III. **Uso de *para* en lugar de *por* (con regentes de 'intencionalidad' / 'esfuerzo'):**¹⁰⁷

5. *Estoy optando **para** el examen final.* (Inglesa, C1).
6. *La transmutación de metales de base a oro simbolizaba un **afán para** obtener un nivel insuperable de existencia.* (Norteamericano, C1).

IV. **Uso de *por* en lugar de *para* en expresiones de 'opinión':**

¹⁰⁶ Para un análisis más detallado de las estructuras que tienen el verbo *trabajar* como regente, cfr. Jackson y Bolinger, (1965: 884-885), y Pacagnini (2012: 192-193).

¹⁰⁷ En Pacagnini (2012: 147) afirmamos que ***por* asume un valor de 'causa final'** (e incluso en algunos casos puede alternar con *para*) cuando los elementos regentes (verbos y muchas veces también sustantivos abstractos, por lo general deverbales) denotan '**intencionalidad**' o '**esfuerzo**' en la tensión hacia un objetivo, del tipo de *pugnar* (*pugna*), *esforzarse* (*esfuerzo*), *luchar* (*lucha*), *competir* (*competencia*), *optar* (*opción*), *empeñarse* (*empeño*), *sacrificarse* (*sacrificio*), *obstinarse* (*obstinación*), *afanarse* (*afán*), *obsesionarse* (*obsesión*), etc.

7. **Por** mí, él debería ser preso, aunque menor de edad. (Brasileña CELU avanzado).

V. **Uso de *a* con valor de ‘causa final’ en lugar de *para*:**

8. *Hay que seguir investigando a resolver esta muerte misteriosa.* (Alemana CELU intermedio).
9. *¿Que hay a comer?* (Francesa, B1).

VI. **Uso de *por* (en lugar de *para*) con valor de ‘utilidad’:**

10. *Usa la computadora por su trabajo.* (Norteamericana, CELU intermedio).

VII. **Uso de *para* + infinitivo en lugar de *para* + *que* + subjuntivo:**¹⁰⁸

11. *Y la oportunidad aprender una nueva lengua es increíble porque comunicación es necesario para el mundo mundializar.* (Norteamericana, B1).

VIII. **Ejemplos de dificultades en el uso de *para* + SN (dificultad con la morfología nominal):**

12. *Se puede usar los medios de comunicación para la mejoración en la educación de niños y niñas.* (Brasileña, CELU avanzado-muy bueno, C1).

¹⁰⁸ Acerca de los requisitos de alternancia entre *para* + infinitivo y *para* + *que* + subjuntivo, cfr. Pacagnini (2001) y Pacagnini (2012: §4.3).

Al analizar todas estas producciones, y compararlas con los resultados obtenidos en las encuestas, observamos una **serie de factores comunes en la expresión de la ‘causa final’ y otras nociones afines, fundamentalmente en lo relacionado con la selección de la preposición y la alternancia infinitivo/ subjuntivo/ SN**, que en nuestra opinión se relacionan en gran parte con una serie de **reglas “reduccionistas” que se presentan en los libros de texto y gramáticas de ELSE**, como se verá en §3.

3. ¿Cómo se presenta la distinción entre ‘causalidad’ y ‘finalidad’ en los manuales y gramáticas de español como lengua extranjera?

En la investigación realizada sobre los manuales y gramáticas destinados a la enseñanza de E/LE, hemos observado los siguientes factores que, a nuestro criterio, contribuyen en la confusión que se produce a la hora de sistematizar la expresión lingüística de la ‘causa final’:

1. Se realiza una **simplificación en la clasificación de preposiciones utilizadas en la expresión de la ‘causa final’**: *para*, *por* y (en menor grado) *a*.
2. **Se sistematiza de modo “reduccionista” la alternancia entre infinitivo y subjuntivo** en las estructuras ‘finales’ (basándola únicamente en la convergencia/ divergencia de sujetos entre la matriz y la subordinada).

Analizaremos en detalle ambos factores en los apartados que siguen (§3.1 y §3.2).

3.1. Clasificación de las preposiciones que expresan ‘causa final’ (*para/ por/a*)

Como hemos mencionado, en los materiales analizados se realiza una **simplificación en la sistematización de la oposición *para / por*** –y, en los pocos casos en que se la incluye dentro de la expresión de la ‘finalidad’, de la preposición *a*-, asignándole a *para* un valor exclusivamente final y a *por* un valor netamente causal (en el sentido de ‘causa pasada’), sin reconocer los matices de significado que puede expresar cada una de estas preposiciones (ni los factores sintácticos y semánticos¹⁰⁹ que determinan su aparición y posible alternancia). Es evidente que los profesores pueden “explotar” pedagógicamente el material de muy diversas maneras; de todos modos, como nos limitamos a dar cuenta de lo que vemos **en** los manuales, debemos destacar la **falta de sistematización** en todo lo relativo a la ‘causa final’, que queda librada a la inferencia del alumno y a lo que el profesor pueda hacer por su cuenta en el momento de la clase.

Según hemos comprobado en las pruebas tomadas, frente a ‘finales puras’¹¹⁰ del tipo de *He perdido el tren **para/ por** quedarme contigo*, la casi totalidad de los estudiantes extranjeros consultados prefirió la primera opción, argumentando que **habían aprendido que siempre que a continuación había un infinitivo, debían escoger *para***. De hecho, es una de las reglas más difundidas en los libros de ELSE, en las que se apela a simplificaciones que no se condicen con el habla real. A guisa de ejemplo, es interesante señalar lo postulado por C. Moreno en su libro *Avance* (1995: 180):

¹⁰⁹ Al respecto, cfr. Pacagnini (2012: §5.1 y §5.2).

¹¹⁰ Acerca de la distinción entre finales ‘puras’ (más “prototípicas”) e ‘impuras’, cfr. Pacagnini – Albano (2009) y Pacagnini (2012: §3.9).

“Hay casos en los que la causa y la finalidad coinciden. En ese caso, y sólo en ese caso, podemos aplicar la siguiente regla:

para + infinitivo
por + sustantivo”

Este tipo de reglas (basadas meramente en criterios categoriales) son en parte la causa de muchas de las fosilizaciones que observamos (aun en estudiantes de niveles altos), quienes consideran que es incorrecto utilizar *por* seguido de infinitivo.

Lamentablemente, en los pocos manuales en que se tiene en cuenta el hecho de que *por* puede expresar ‘finalidad’ (cfr. Millares 1998), se realiza una **reducción** a “algunos verbos de movimiento” seguidos de *por* + sustantivo (*Bajó/ fue/ salió por pan*).¹¹¹

En otros manuales (como *Aula Internacional*), se presenta la finalidad en relación con la esfera causal, pero fundamentalmente ligada a las funciones comunicativas (por ejemplo, “hablar de motivos”). Si bien es altamente valorable la idea de la ‘causa’ como ‘macronoción’, se nota una importante carencia de especificación semántica y una sistematización gramatical muy escueta. Únicamente en *Aula Internacional 2* se presenta una sistematización (aunque reduccionista), donde ***por* aparece relegado a la esfera de la ‘causa eficiente’ y en estructuras de preposición + SN, frente a *para*, que se construye + infinitivo:**

¹¹¹ Cfr. Millares (1998: Nivel Intermedio, pp.126-128; Nivel Avanzado, pp. 254-255).

HABLAR DE MOTIVOS

Porque + verbo conjugado

Porque quiero vivir en Cuba.

Por qué + verbo conjugado **Para** + infinitivo

¿**Por qué** estudias español? **Para** viajar por Chile.

Por + sustantivo

Por mi trabajo.¹¹²

En un libro más reciente, la *Gramática española por niveles*, de 2008 (Vol. 2), notamos algunas inconsistencias. En una primera instancia, se distinguen tajantemente *para* y *por* como causa y finalidad respectivamente;¹¹³ sin embargo, más adelante, en la caracterización sobre las “oraciones finales”, se presenta la posibilidad del uso de *por* o *porque* con valor final, aunque nuevamente a través de una **regla reduccionista**:

“Dado que en la mente causas y fines se confunden a menudo, existe una tendencia a que la expresión de la causa invada la finalidad [...] Por eso, es importante mantener la relación de *por* con la causa, y de *para* con la finalidad, y atenerse a ella a la hora de usar ambos conectores (*porque* y *para que*).”¹¹⁴

¹¹² Cfr. Corpas et al., *Aula Internacional 2* (2004: 21). En *Aula Internacional 1* (pág. 13), no se hace ningún tipo de sistematización, simplemente se presenta la función “Hablar de motivaciones”, con dos ejemplos: ¿**Por qué** estudiáis español? / -Yo, **porque** quiero trabajar en España./ -Pues yo, **para** conseguir un trabajo mejor.

¹¹³ Cfr. Martí Sánchez et al., (2008: 379-382 y 788-793). Además, en *para* se confunden las nociones de ‘finalidad’ y ‘destino’ (*Calienta el agua para el té*).

¹¹⁴ *Op. cit.*, pp. 790-791.

No obstante esto, y en contradicción con dicha regla, inmediatamente después se presentan actividades tendientes al reconocimiento de *por* con valor final:

Indica en qué oraciones *por* introduce una oración final.

Ha salido a la calle por animarse un poco.

Ha trabajado muchísimo por ayudar a su familia. [...]

Notamos, así, una **incongruencia entre la sistematización y las prácticas propuestas.**

A pesar de su frecuencia en el español contemporáneo, **el uso de *a* con valor final** se ve muy poco en los manuales y gramáticas de ELSE consultados; cuando aparece, por lo general, es en los textos correspondientes a los niveles más altos y caracterizado de manera muy sucinta e incompleta, sin discriminar **los factores sintácticos y semánticos que pueden determinar su aparición.** Además, se presenta *a que* como una locución conjuntiva (en bloque), lo cual (del mismo modo que ocurre en la opción entre *para* y *para que*) **induce a los alumnos en la práctica posterior a elegir el subjuntivo, sin reflexionar de modo composicional acerca de las posibilidades de combinación y los factores que determinan una u otra elección.**

3.2. Sistematización de la alternancia entre infinitivo y subjuntivo en estructuras de valor 'final'

En los libros de texto consultados se observa una **explicación “reduccionista” de la alternancia entre infinitivo y subjuntivo**, tomando como único criterio la convergencia o divergencia de sujetos en-

tre la oración principal y la subordinada. De hecho, se argumenta explícitamente que sólo cuando el sujeto de la expresión final es el mismo que el del verbo principal, se emplea *para* + infinitivo; de este modo, el uso de *para* + *que* + subjuntivo quedaría relegado a la construcción de oraciones con sujeto divergente. Esta regla puede observarse en la mayoría de los textos de enseñanza de ELSE, aun en los de nivel más avanzado.¹¹⁵

“ ...*para*

--> *que* + subjuntivo (diferente sujeto)

--> infinitivo (mismo sujeto)

*La llamaron para invitarla /que viniera.”*¹¹⁶

En líneas generales, es importante señalar dos aspectos fundamentales en la presentación que los manuales y gramáticas de E/LE hacen de este tema:

1. la **simplificación** en la explicación de la **alternancia infinitivo/ subjuntivo** mencionada más arriba;
2. la presentación de una **única conjunción**, “*para que*”, la cual sufre la caída de “*que*” ante infinitivo.

Estos dos ítems se repiten en los otros materiales pedagógicos analizados, entre ellos la *Gramática para estudiantes de E/LE* de

¹¹⁵ Además del ejemplo citado en este apartado, cfr. los manuales *Avance*, de Moreno (1995: 189), *Enlaces*, de Glisan y Shrum (1996: 232-233) y *¡Claro que sí!* de Caycedo Garner et al. (2000: 404).

¹¹⁶ Millares (1998: 178/179/202/203).

King y Suñer, (que, si bien está en español, incluye oraciones poco aceptables en los ejercicios),¹¹⁷ *Rápido* (curso intensivo de español),¹¹⁸ la *Gramática Comunicativa* de Matte Bon,¹¹⁹ *Materia Prima*,¹²⁰ la *Gramática Española por Niveles*¹²¹ y *Sueña 4*.¹²²

3.3. ¿Qué tipos de actividades de “fijación” se proponen en relación con la expresión lingüística de la ‘causa final’?

En este apartado abordaremos brevemente un aspecto no menor a la hora de considerar los fenómenos de interlengua observados en §2: el **tipo de ejercitación** que se le propone al estudiante extranjero para “fijar” o “practicar” las estructuras ‘finales’ presentadas en la sistematización gramatical, en particular en lo que respecta a los dos factores vistos en §3.1 y §3.2. Para ello, tendremos en cuenta la clasificación de actividades presentada en Pacagnini (2008, 2010).



Si nos atenemos a las **actividades gramaticales**, en ambos extremos tendríamos, por un lado, los clásicos **ejercicios estructurales** (*cloze*, selección múltiple, sustitución) y, por otro, actividades cen-

¹¹⁷ Cfr. King, L. y M. Suñer (1999: 124-125).

¹¹⁸ Cfr. Miquel, L. y N. Sans (1996: 213).

¹¹⁹ Cfr. Matte Bon (1998 II: 230).

¹²⁰ Cfr. Coronado González *et al.* (1996: 136).

¹²¹ Cfr. Martí Sánchez *et al.* (2008: 788).

¹²² Cfr. Blanco Canales *et al.*, *Sueña 4, libro del alumno* (2001: 110).

tradas en la **eficacia comunicativa**, en las que se prioriza la fluidez por sobre la corrección gramatical (gramática “de uso”). Entre un extremo y el otro, hallamos las denominadas actividades **semicontroladas o semiabiertas**, en las que prototípicamente al estudiante le está permitido expresar “aquello que desee”, siempre y cuando utilice una o más **estructuras clave**. Como, sin embargo, creemos que siempre hay algún grado de control del docente, postulamos el **concepto de *continuum***, con actividades que tienen un grado mayor o menor de control a partir de las consignas de trabajo propuestas.

Como se desprende de los ejemplos de materiales pedagógicos de ELSE que hemos analizado, es posible observar que, en lo referente a ‘finales’, la ejercitación tiende a ser **cerrada**. Por lo general, el orden seguido es: texto ‘**disparador**’ → **sistematización gramatical** → **ejercicios de práctica o fijación** (prototípicamente *cloze*). Una opción más “abierta” (pero limitada a la comprensión y no a la producción de nuevas estructuras) es la “**clasificación de valores semánticos**”: dada una serie de frases, los alumnos deben clasificar los usos o valores de las estructuras con *para*. Lamentablemente, muchas veces **los contenidos presentados en las reglas no coinciden con los ejemplos dados en las actividades**, generándose un **desfasaje entre teoría y práctica** que a los alumnos extranjeros les resulta muy complejo manejar.

A continuación damos algunos ejemplos de actividades cerradas:

Gramática Básica del Estudiante de Español

Actividad 8. Completa con *por* o *para*.

Voy a Malacastañas para ver a mi novia.

-Rafael dice que ha dejado la carrera su novia, pero yo creo que lo ha hecho

..... él, sólo él.

-Queremos hablar con la directora ver qué nos dice.

123

Sueña 4

Actividad 3. Completa las frases con la preposición correspondiente.

1. El edificio ha sido diseñado un grupo de especialistas en arquitectura urbana.

2. Está muy preparado resolver este tipo de situaciones.

[...]

Actividad 19. ¿Cuáles de las siguientes oraciones expresan finalidad? [...]

3. Construyeron la casa de manera que soportara huracanes de baja intensidad y pequeños temblores de tierra.

4. Todos fueron a su casa por ver cómo era el recién nacido y a quién se parecía. [...] ¹²⁴

Si bien *Sueña 4* es el manual que contiene más variedad de actividades (abiertas- semiabiertas- cerradas), que por momentos salen del clásico ejercicio de completamiento y apuntan a la reflexión gramatical por parte de los estudiantes, **carece de precisión a la hora de caracterizar gramatical y semánticamente las estructuras de ‘causa final’**. Además, aparecen ejemplos de dudosa aceptabilidad (cfr. actividad 19, ej. 4). Por ello, si bien el diseño de actividades es bueno en cuanto a la variedad de recursos desplegados, **las carencias de precisión gramatical no permiten explotar al máximo las inferencias que puedan realizar los estudiantes a partir de la ejercitación**.

¹²³ Cfr. AAVV, *Gramática Básica del Estudiante de Español* (2005: 197-198).

¹²⁴ Cfr. Blanco Canales *et al*, *Sueña 4* (2001: 11-12 y 111).

Los libros que (siguiendo un enfoque comunicativo) apuntan a actividades más abiertas (por ejemplo, los ya citados *Aula Internacional* y *Rápido*, entre otros) se caracterizan por **una falta casi absoluta de sistematización**. Es decir, se apunta a actividades más espontáneas, pero no se presentan reglas (ni siquiera se da algún tipo de actividad que permita que el alumno formule la/s regla/s que ha inferido). Esta misma postura de **presentar lo gramatical supeditado a lo funcional** puede observarse en la serie de libros *Gente*, cuya propuesta es muy valiosa desde el punto de vista teórico-metodológico (ya que sigue la línea del enfoque por tareas), pero incompleta e imprecisa en el aspecto gramatical. En relación con lo señalado en §3.1 y §3.2, podemos observar a) **una falta absoluta de sistematización de la relación entre las preposiciones para/ por** y b) la presentación de ciertas opciones entre **para + infinitivo** y **para que (en bloque) + subjuntivo como disyunciones exclusivas**, cuando en realidad son alternativas posibles.¹²⁵

4. Conclusiones

Al analizar la expresión de la ‘causa final’ en producciones de estudiantes de español y compararla con la sistematización presentada en los manuales y libros de texto de ELSE, hemos observado que **aquellos materiales pedagógicos que proponen actividades más pautadas de fijación carecen de actividades abiertas, y viceversa**. Por otra parte, **los manuales que contemplan una práctica más espontánea** (o menos controlada) y que le dan mayor lugar a la autonomía del alumno, **carecen de una sistematización gramatical específica** (que, cuando aparece, es muy vaga e incompleta) y de prác-

¹²⁵ Cfr. Martín Peris *et al*, *Gente* (2004: 149).

tica más controlada. Además, el hecho de que se formulen reglas en los manuales más “pautados” no garantiza que haya una relación entre las mismas y la práctica (por más cerrada y controlada que esta sea), como hemos observado en los libros de texto analizados, que se caracterizan por una suerte de **antinomia entre teoría y práctica** (se dan ejemplos que no contemplan lo estipulado en las reglas, las cuales muchas veces no se corresponden con el uso real de la lengua). Esto repercute en las producciones de los alumnos y se observa, sobre todo, en la asimetría de resultados entre las pruebas cerradas y las producciones más espontáneas que hemos analizado en el apartado 2.

Por supuesto, somos conscientes de que los resultados de actividades más cerradas (con selección entre alternativas ya dadas) pueden llevarnos a conclusiones parciales y engañosas acerca de que los alumnos de niveles intermedios y avanzados han internalizado en relación con la expresión de la ‘causa final’. Solemos creer que nuestros estudiantes dominan ciertos aspectos sobre los que en realidad aún persisten muchas dificultades que se manifiestan en actividades más abiertas.¹²⁶ Probablemente, esta sea otra de las muestras de las diferencias existentes entre lo que el aprendiz “dice” explícitamente sobre la gramática de la lengua, lo que los profesores creemos que este ha “aprehendido” (de nuestras clases o

¹²⁶ Estas dificultades se manifiestan incluso como **fossilizaciones** de rasgos propios de un ‘estadio’ o nivel anterior (como, por ejemplo, la falta de *por* en fórmulas de agradecimiento (*Gracias para esto*), o de *para* en expresiones de ‘utilidad’ (*Esto sirve por cocinar*), aun cuando se trate de producciones de alumnos avanzados).

de los manuales) y lo que realmente ha internalizado y aplica en producciones más espontáneas.

Bibliografía

- Alonso Raya, R. *et al.* (2005-2007) *Gramática Básica del estudiante de Español*. Barcelona, Difusión.
- Blanco Canales, A. *et al.* (2001) *Sueña*. Madrid, Anaya.
- Borobio, V. y R. Palencia (2004) *Curso de español para extranjeros. Nuevo avanzado*. Madrid, SM.
- Consejo de Europa (2001, trad. 2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid, Instituto Cervantes (2003).
- Coronado González, M^a L., *et al.* (1996) *Materia prima. Gramática y ejercicios de nivel medio y superior*. Madrid, SGEL.
- Corpas, J., *et al.* (2004) *Aula Internacional*. Madrid, Difusión.
- Jackson, R. y D.L. Bolinger (1965) "Trabajar para" En *Hispania* 48, pp. 884-886.
- King, L. y M. Suñer (1999) *Gramática española. Análisis y práctica*. Boston, McGraw.
- Martí Sánchez, M, *et al.* (2008) *Gramática Española por Niveles*. Madrid, Edinumen.
- Martín Peris, E., *et al.* (2004) *Gente. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas- Nueva Edición*. Barcelona, Difusión.
- Matte Bon, F. (1998) *Gramática comunicativa del español* (Tomos I y II). Madrid, Difusión.
- Miquel L. y Sans. N. (1996) *Rápido. Curso intensivo de español*. Barcelona, Difusión.
- Millares, S. y A. Centellas (1998) *Método de español para extranjeros. Niveles intermedio y Superior*. Madrid, Edinumen.
- Moreno, C. y P. Zurita (1995) *Avance. Curso de español. Nivel intermedio*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Pacagnini, A. (2000) "Acerca de la alternancia de las preposiciones *para* y *por* en la enseñanza del español como lengua segunda", en *Boletín de AADE* n° 13, nov. 2005, 4-20.

- Pacagnini, A. (2001) “¿Para + infinitivo o para + que + subjuntivo? El problema del sujeto”, en *Boletín de AADE*, nº 12, sept. 2005, 14-24.
- Pacagnini, A. (2008) “Acerca de la inserción de la Fonética y la Fonología en la elaboración de materiales de Español como Lengua Extranjera”. En: *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las Literaturas*. Bariloche, Ed. Instituto de Formación Continua, 1a ed. 2009. Pp. 528-535.
- Pacagnini, A. (2010) “Acerca de la corrección del ‘error’ y la evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera”. En: *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche, Ed. Instituto de Formación Continua, 1a ed. 2011. Pp. 452-459.
- Pacagnini, A. e H. Albano (2009) “Hacia una caracterización sintáctico-semántica de para”. En *Anuario de Lingüística Hispánica*, Vol. XXV, FFyLL, Valladolid, pp. 87-101.
- Pacagnini, A. (2011) “Estructuras ‘proconcesivas’ con por/ para + infinitivo”. En *Sintagma, Revista de Lingüística*, Vol. 24, Universitat de Lleida, 85-97.
- Pacagnini, A. (2012) *La expresión lingüística de la ‘causa final’. Su incidencia en la adquisición del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita, UBA.
- Prati, S. (2007) *La evaluación en español lengua extranjera. Elaboración de exámenes*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- Riiho, T. (1979) *Por y para. Estudios sobre los orígenes y la evolución de una oposición prepositiva iberorrománica*. Helsinki, Helsingfors.
- Selinker, L. (1972) “Interlanguage”. En *IRAL*, X (2), 209-231.

Nuevas tecnologías y género en la enseñanza de inglés

Ana Páez, ana.claudia.paez@hotmail.com

Silvia Siderac, ssiderac@hotmail.com

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Abstract

Este trabajo tiene lugar al interior del proyecto de investigación “La autonomía a partir del diseño de materiales alternativos” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Esta investigación elabora unidades didácticas para la enseñanza de inglés en la escuela pública. Se trabaja con los contenidos del curriculum prescripto oficial pero desde temáticas vinculadas a la cultura local de lxs alumnxs y utilizando nuevas tecnologías como herramienta. Esta ponencia presenta el trabajo en un Tercer Año de Escuela Secundaria donde se aborda la enseñanza de los tiempos verbales presentes y redes léxicas vinculadas a roles sociales y género. Se analizan los discursos y naturalizaciones que promueven los libros de texto de inglés y los medios de comunicación, se los interpela desde categorías de género y se trabaja la producción escrita grupal. Partir de la cultura experiencial de lxs estudiantes, interpelar las representaciones desde el debate reflexivo con los marcos teóricos pertinentes y promover ámbitos colaborativos de escritura son instancias cruciales para construir aprendizajes significativos y relevantes de la lengua extranjera al tiempo que se contribuye a la formación de ciudadanía crítica. La investigación educativa ofrece

a su vez posibilidades a las docentes de revisión permanente de sus prácticas.

Palabras clave: aprendizaje relevante-desnaturalización de género-nuevas tecnologías- investigación educativa

Introducción:

Este trabajo es llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación denominado “La autonomía a partir del diseño de materiales alternativos” que propone la elaboración de materiales alternativos al libro de texto. Se propone tomar un eje estructurante de acuerdo a la cultura experiencial de lxs estudiantes y abordar a partir de ese eje los contenidos curriculares que están previstos por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa para ese año de estudio.

Jurjo Torres Santomé (2011) establece que toda intervención curricular tiene dentro de sus finalidades, preparar al alumnado para ser ciudadanos activos y críticos, miembros solidarios y democráticos de una sociedad con las mismas características. Para lograr este objetivo, la acción educativa debe facilitar a los estudiantes una reconstrucción reflexiva y crítica de la realidad tomando como punto de partida los conceptos, procedimientos y costumbres que existen en esa comunidad y a las que se debe facilitar el acceso, para ello es necesario seleccionar los contenidos del curriculum, los recursos y experiencias de enseñanza y aprendizaje que a diario caracterizan la experiencia áulica y resignificarlos de manera tal que el estudiante desarrolle conceptos críticos.

La investigación se lleva a cabo en un tercer año del nuevo secundario en el colegio Ricardo Nervi de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. El curso cuenta con 24 estudiantes y la asignatura tiene es-

pacio de dos horas reloj semanales. Los contenidos curriculares a ser enseñados corresponden a ese año. El eje estructurante es *Género y Educación Sexual Integral* que debe ser transversalizado por las distintas asignaturas a partir de la implementación de la ley de Educación Sexual Integral.

En una primera definición del término género Simon de Beauvoir en 1949 establece en su obra “El segundo sexo” que “uno no nace mujer, sino que llega a serlo”. En términos de Davis (1992: 223) el género es

...un concepto múltiple y relacional, por eso no habla de estudios o investigaciones “de mujeres” sino del género como principio de la vida social humana considerado como una construcción simbólica y una relación social. Estos análisis permiten ver cuáles son las expectativas y valores que cada cultura asocia al ser macho o hembra y los comportamientos que se esperan de ellos en los diferentes roles sociales. Indagar acerca de este conjunto complejo y cambiante de imágenes permitiría acercarse a la comprensión de la posición de las mujeres estudiando al género como construcción cultural y como relación social. Ahora bien, según esta autora “la cultura se construye de muchos discursos encontrados y diversos entre los que puede haber algunos de carácter hegemónico.

En concordancia, Gamba (2008: 01) lo define como

sistemas de poder con un discurso hegemónico y que pueden dar cuenta de la existencia de conflictos sociales. Lo femenino o masculino no se refiere al sexo de los individuos sino a las conductas consideradas femeninas o masculinas.

Es importante no confundir la noción de género con la de sexo ya que el primero es una construcción cultural, es la manera en la que una persona ejerce su sexualidad y construye sus representaciones en torno a esta mientras que el segundo refiere a una característica biológica y genética que divide a los humanos en dos variables físicas: mujer u hombre, diferenciándonos unos de otros por los genitales, el aparato reproductor y otras diferencias corporales. Es pertinente aclarar aquí que si bien se hace eje en esta diferencia, se incorpora en la discusión con lxs alumnxs el hecho de que estas concepciones binarias están siendo interpeladas en la actualidad para dar cabida de este modo a otras sexualidades (las diferentes posibilidades trans, intersex, bisexuales).

Respecto a la ley de Educación Sexual Integral, todxs lxs docentes argentinxs tenemos el compromiso de incorporar a nuestro rol profesional hablar “no solo de relaciones sexuales, sino también aprender a expresar emociones y sentimientos, reconocer y respetar valores como la amistad, el amor, la solidaridad, la intimidad propia y ajena y a cuidarnos y cuidar a los demás” (Sileoni, 2011:3)

En esta unidad didáctica se aborda la enseñanza de los tiempos verbales presente al tiempo que se ofrecen actividades y textos desde los cuales se espera que lxs estudiantes tengan posibilidades de interpelar sus representaciones de género y las relaciones de poder que les han llevado a construirlas. Por ello se trabajará además de la noción de género la de hegemonía y naturalización. Para abordar estas categorías, que sin duda son de alta complejidad y abstracción se parte del análisis del libro de texto para la enseñanza de inglés con el que trabaja la institución. Se cotejan las estereotipias que

presenta este material y los medios de comunicación respecto a los roles sociales y el género.

Algunas categorías teóricas acompañaron la investigación en este punto del análisis. Para Slavoj Žižek (2006), existen mecanismos hegemónicos en auge en nuestros días que contribuyen a la continuidad del Capitalismo bloqueando posibilidades de cuestionamiento y modificación. Uno de ellos es el caso de lo “típico”, toda noción ideológica universal siempre está hegemónizada por algún contenido particular que tiñe la universalidad y explica su eficacia. La definición marxista de “tipicidad” según Williams (1980) es lo que se basa en el reconocimiento de un proceso fundamental y constitutivo de la realidad histórica y social que es expresada en algún tipo particular. El concepto de “tipo” en general puede ser tomado como emblema o símbolo, o bien como ejemplo representativo de una clasificación significativa. Poder presentar a lxs estudiantes la noción de estereotipia como una construcción que no es “natural” sino construída por los medios de comunicación y reforzada por los libros de textos resultó muy interesante. Se discutieron así las expectativas sociales respecto a qué implica ser un o una adolescente “típico/a”, cuáles son los hábitos o actividades que esto promueve para su franja etárea, cómo los roles sociales varían de acuerdo a si se es varón o mujer, etc.

Fue necesario asimismo, en la investigación, revisar la categoría de hegemonía. Para Raymond Williams, hegemonía es:

...un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores –funda-

mentales y constitutivos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente (Williams 1980: 131).

Es decir, que de algún modo es una “cultura” pero que debe ser considerada como la dominación y subordinación de clases particulares. A su vez, una hegemonía es siempre un proceso, un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades con límites y presiones específicas y cambiantes.

La categoría *trivialización* también fue tenida en cuenta en la producción de este trabajo de investigación. Torres Santome (2011) lo define como el tratamiento de un problema desde un punto de vista banal y superficial. Decir que se habla de la pobreza, de la marginalidad, del desempleo, de las adicciones, de la trata de personas sin indagar por qué ocurren, quiénes son los responsables o simplemente mostrando que se resuelven con la *bondad y ganas de solucionarlo* de alguien particular es trivializar un problema. Hacer de cuenta que se resuelve sólo con tener intención de hacerlo. Los libros de texto mencionan colectivos minoritarios o vulnerados como exóticos con el fin de no conflictuar relaciones de poder.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) también han sido utilizadas en este trabajo teniendo en cuenta la implicancia colaborativa y constructivista de las mismas. La implementación del programa Conectar Igualdad en las escuelas ha tratado de acortar la brecha digital entre los estudiantes que mayores recursos económicos propios tienen y que pueden acceder a estas tecnologías con aquellos que menos recursos poseen y en consecuencia, no pueden acceder. El objetivo de la utilización de las mismas en este trabajo es doble. Por un

lado, se mostraran categorías teóricas a través de imágenes las cuales serán disparadoras de discusiones con los estudiantes. Por otro lado, servirán para reflejar el producto de lo que los propios estudiantes logren construir. Si bien no se utilizarán tecnologías Web 2.0 (O'Reilly: 2005) ya que el piso tecnológico escolar no cuenta con conexión a Internet, sí se utilizará el software que en ellas viene incorporado: el diccionario de inglés-castellano, los procesadores de textos privativos y libres (Stallman: 2004), Word de la empresa Microsoft y Write de Libre Office y finalmente Power Point (también privativo) e Impress (software libre). En estos últimos, los estudiantes harán una creación de un hipertexto, es decir crearán un documento en el que se combinará la palabra escrita con múltiples formatos de presentación de la información: visual, auditivo y escrito. De esta manera, el destinatario del mensaje podrá recibir la información a través de diversos canales: auditivo, escrito y visual. Esta producción podrá ser expuesta luego en el blog o la página escolar para ser compartida con la comunidad escolar.

Los contenidos de la enseñanza

Los contenidos con que se trabaja en esta unidad didáctica, y que son parte del currículum prescripto propuestos para la enseñanza del inglés en la Provincia de La Pampa son los siguientes:

- Revisión de tiempo Presente Simple en las formas afirmativa, negativa e interrogativa. Respuestas por sí o no, para todos los pronombres. Preguntas y respuestas acerca de su rutina y actividades de tiempo libre.
- Descripción de figuras y narración de lo que están haciendo los personajes.

- Adverbios de frecuencia: *always*, *sometimes*, *often*, *usually*, *never*, *generally* y frases adverbiales: *every day*, *on Saturday*.
- Integrar el uso de los recursos tecnológicos (TIC) a través del uso de procesadores de texto y otros programas que permitan la aplicación de recursos gráficos y audio visuales de soporte a los proyectos y tareas realizadas por los alumnos/as.
- Desarrollar blogs o wikis, producir e intercambiar correos electrónicos en inglés, en las escuelas que cuenten con Internet.
- Usar páginas web disponibles a través de editoriales, periódicos, revistas, instituciones internacionales como BBC, British Council, entre otros.

Si bien los directivos de la institución educativa no favorecen el uso de un libro determinado por sobre otro, sí existen acuerdos entre los profesores del área en utilizar el libro *What's up?* 2. La serie *What's up?* de editorial Pearson Longman ha sido implementada en el colegio por distintos motivos. Primeramente, porque el Ministerio de Educación de La Nación ha envidado a la institución la serie completa de este libro en cantidad suficiente para trabajar con todo un curso. Segundo, porque es el libro que más se utiliza en la ciudad dado que el Ministerio de Educación de la Nación ha mandado esta serie a un importante número de instituciones educativas de la ciudad y la editorial ofrece a los profesores que le soliciten un ejemplar gratuito del libro. Tercero, porque los contenidos de este libro están en relación directa con los contenidos que el Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa establece que los estudiantes deben abordar en cada año. Para ver todos los contenidos curriculares de la asignatura Lengua Extranjera correspondiente al tercer año del Ciclo Básico siga este link: [Investigación y Práctica en Didáctica de las Lenguas](http://www.lapam-</p>
</div>
<div data-bbox=)

pa.edu.ar:4040/repositorio/index.php
/materiales/secundaria/basico/item/lengua-extranjera-ingles

En la imagen que se muestra a continuación se puede observar el programa seguido por el libro *What's up? 2* en la misma se evidencia que el contenido del mismo es idéntico al indicado por el Ministerio de Educación de La Pampa.

Es pertinente aclarar aquí que los libros de texto para la enseñanza del inglés, con su alto nivel de prescripción se han instalado fuertemente en las prácticas docentes. Esto ha hecho que lxs profesorxs deleguen en manos de las editoriales prácticamente todo el poder decisonal de la tarea de enseñar.

El tratamiento del tema en libro de texto

Tomamos como punto de partida para realizar nuestra investigación las 119 imágenes que se presentan a través del libro. La observación de las mismas estuvo centrada en ver cuántos hombres y mujeres aparecen, qué edad tienen, qué tareas están realizando en la imagen y cuál es el lugar de pertenencia de los mismos. Detectamos que se privilegia la aparición del hombre por sobre la mujer, apareciendo éste en 109 oportunidades mientras que la mujer solo aparece 67 veces. No hay instancias en el análisis en las que se muestren lesbianas, gays o identidades sexuales diferentes a las heteronormativas. También se observa que ambos realizan actividades hegemónicamente acordadas. En el caso de los hombres, estos realizan actividades reconocidas como “masculinas”, por ejemplo, en la unidad de trabajo donde se muestra la figura del hombre realizando actividades que denotan ejercicio de control o poder, o en otros casos tareas como por ejemplo de albañilería mientras que la

mujer realiza actividades que requieren o menor esfuerzo físico, tales como secretaria de oficina o tareas mayormente asociadas con la idea de maternidad, cuidar a los hijos o las mascotas. En todas ellas queda claro que el lugar de toma de decisiones es de competencia masculina. En el estudio de estas imágenes también se observa que la imagen del joven es privilegiada por sobre la del adulto, ya que en 22 oportunidades aparecen imágenes de personas entre 10 y veinte años, solo 10 veces aparecen imágenes de adultos entre los 30 y 40 años y solo una vez aparece la imagen de una persona con más de 60 años. Esto puede atribuirse a dos motivos diferentes. Por un lado, porque es un libro destinado a adolescentes, entonces se intenta hacer un acercamiento a la realidad de ellos por otro lado, porque tal como se puede observar en distintos medios de comunicación, (la sociedad intenta seguir un modelo de vida adolescente) que es la que mayor participación tiene en el mercado. Además, el alto nivel de trivialización (Torres Santomé, 2011) que presentan las temáticas abordadas son asociadas por el texto con esta franja etaria que pareciera estar lejos de cualquier problema social o político. Finalmente, también se puede observar que en la mayoría de los casos las imágenes presentes en el libro de texto no logran ser entendidas sino por el contexto, es decir, en las imágenes aparecen personas o dibujos que no parecieran estar haciendo o diciendo ninguna actividad concreta, es solo cuando una lee el texto que las acompaña, que se logra entender las actividades específicas que se están llevando a cabo.

Finalmente, cabe destacar que aparecen 48 dibujos en el libro, es decir un tercio de las imágenes que se muestran. Los dibujos no pueden considerarse representativos de personas de ninguna clase

social, étnica, o edad. En la mayoría, no se distingue sexo femenino o masculino en las fotos, edad o lugar en el que se encuentran los personajes. Quienes han escrito el libro han elegido hacer representaciones humanas sobre fondos de colores monocromáticos realizando algún tipo de actividad. Esto refleja la despersonalización o representación caricaturesca que contribuye a que los estudiantes no puedan sentir ningún tipo de identificación personal o vínculo de empatía con los personajes representados por estos dibujos.

Se hace notar aquí que al tiempo que se realizaba este análisis en la investigación, se solicitó a los estudiantes que hicieran un trabajo similar pero focalizado sólo en una unidad del libro. Pudieron de ese modo advertir y debatir acerca de la supremacía de lo masculino, los roles diferenciados ocupados por ambos géneros y las relaciones de poder entre ambos. En todo momento se hizo un análisis comparativo con la realidad local marcando similitudes y diferencias.

La consigna inicial para realizar el análisis con nuestros estudiantes fue: “observe cada una de las imágenes que se muestran en el capítulo 1 o 2 del libro y complete el cuadro a continuación”. Si bien esta consigna pareciera no ser demasiado motivante para los estudiantes ya que tuvieron escasas explicaciones acerca del para qué de la actividad, al momento de hacer análisis de datos resultó de importancia ya que el relevamiento de datos lo habían hecho por sí mismos sin tener condicionamientos por parte de la docente.

Es de importancia destacar que la cantidad y la interpretación de las imágenes que analizaron la docente por su lado y los estudiantes por el otro no es coincidente debido a la existencia de saturación de imágenes que hace casi imposible definir si es una sola o si son varias. Asimismo, en algunos casos, imágenes que fueron interpretadas como hombre o

mujer por la docente, los estudiantes las interpretaron en la categoría “otros”, no necesariamente porque sean transgéneros sino porque no pudieron definir género femenino o masculino. Dentro de las conclusiones más relevantes que llegó el grupo fue que a pesar de la diferencia en cantidad de imágenes encontradas y la cantidad de imágenes cuyos personajes son asexuados por las características de los dibujos, el resto de las imágenes muestran una mayor cantidad de hombres que de mujeres y tanto unos como otros realizan tareas heteronormativamente acordadas como por ejemplo apagar un incendio (hombre) y tareas de la casa (mujer).

La experiencia alternativa: relatar la unidad didáctica y darle importancia al uso de nuevas tecnologías

El tener en cuenta el planteo anteriormente mencionado (nos) llevó a realizar una propuesta alternativa. La misma fue estructurada teniendo en cuenta dos cuestiones. Por un lado, la realización de materiales que no fueran impresos en ningún libro y que tuvieran en cuenta la cultura experiencial de lxs alumnxs. Por otro lado, la propuesta también contempló la integración de las TIC en el aula.

Primeramente se trajeron libros de biblioteca y se presentó el libro *What's up? 2* a los estudiantes y se les explico que ese sería el libro que deberían utilizar durante el año por las razones anteriormente mencionadas. Seguidamente, se los invitó a recorrer el libro para revisar los contenidos y las imágenes presentes en él. Se les pregunto si les gustaría trabajar con ese material y se los invito a trabajar en un primer momento con las imágenes del mismo. Se realizó un cuadro con las siguientes información a completar: hombre, mujer, otro, contenido, lugar, país, acción y edad y se les expli-

có a los estudiantes el procedimiento para completarlo. A continuación se analizaron las cantidades de imágenes encontradas por un grupo y los contenidos de las mismas. Luego, se respondieron una serie de preguntas relacionadas al cuadro y a la realidad local de los estudiantes. Se focalizó en particular en el eje temático 1 del libro de texto: “Free time” y analizamos el tipo de actividades que tenían los estudiantes en el libro como actividades de tiempo libre y se les presentó un PPT con diversas imágenes en las que las personas estuvieran haciendo actividades de tiempo libre o actividades a las que se recurre cuando ya no queda nada por hacer. Se debatieron las condiciones de vida como las variables económicas, políticas y culturales que llevaban a que para algunos sectores sociales tenga sentido hablar de “tiempo libre”, mientras que muy distinta es la realidad cuando estar sin actividad tiene que ver con la desocupación o la falta de recursos o posibilidades. Se focalizó primeramente en la diferencia entre un tipo de actividad y otra. Seguidamente, se relacionaron las imágenes con la realidad de los estudiantes a la vez que se anotaban en el pizarrón el nombre de las acciones mostradas en el PPT. Se clasificaron las actividades en actividades de tiempo libre y en actividades de “nada para hacer” y la docente enseñó los adverbios de frecuencia y su uso. Se hicieron varias oraciones de modelo en el pizarrón y luego los estudiantes en sus PPT tuvieron que redactar que actividades de las que tenían en las imágenes ellos veían en su barrio siempre, a menudo, a veces o nunca.

Se presentó un PPT denominado “conflictos”. En el mismo se mostraron diferentes programas de televisión y se trató de ver cómo desde las distintas novelas televisivas que aparecen en TV se reflejan los conflictos sociales o no. El objetivo del mismo fue que

junto con los estudiantes construyéramos las nociones de género, tergiversación, roles sociales, etc.

Seguidamente se enseñó el uso del presente simple y los adverbios de frecuencia y se presentó el texto “An easy and happy life” en el cual se describe la telenovela “Mis amigos de siempre” junto con actividades relacionadas a la comprensión lectora.

Finalmente los estudiantes tuvieron que volcar lo aprendido en una producción propia, en la que demostraran lo aprendido en clases. En esta última actividad los estudiantes se dividieron en grupos de no más de tres personas. Ellos debían pensar en alguna novela que hayan visto o estén viendo y describir los personajes de la misma tanto físicamente como el tipo de rol que ocupan dentro de la novela así como también contar los problemas que tienen esos personajes y cómo se resuelven.

Esta actividad fue asignada primeramente para ser realizada en la casa y no dio el resultado esperado. Los estudiantes se limitaron a contar la trama de la novela sin seguir la consigna asignada. En muchos casos además, los estudiantes hicieron las narraciones en español, las escribieron en el traductor y el resultado fue que muchas producciones no se lograban entender. En un segundo momento se propuso realizar la actividad en clase, con la ayuda de la profesora. En ese momento sí hubo resultados acordes a la propuesta de la actividad. Los estudiantes pudieron ver cómo diferentes novelas presentan contenidos de manera tergiversada y trivializada con personajes que responden a los estereotipos que promueve el modelo. Pudieron comprender cómo la recurrencia de estas apariciones hace que construyamos y naturalicemos sin posibilidad reflexiva.

Conclusiones

Este trabajo de investigación realizado en el colegio Ricardo Nervi de la ciudad de Santa Rosa ha tenido impacto en la formación de los estudiantes. Primeramente, porque los estudiantes aprendieron los contenidos pautados para el tercer año de escuela secundaria según el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. En segundo lugar, se logró que los estudiantes pudieran ver cómo los medios de comunicación tergiversan y banalizan los problemas sociales. En tercer lugar, los estudiantes pudieron producir sus trabajos finales utilizando herramientas TIC plasmando así sus interpretaciones de un mundo que se muestra como *real* en las novelas pero que no lo es. Por el logro de los objetivos anteriormente propuestos, los estudiantes pudieron construir conocimientos que los beneficiará tanto en el ámbito académico como también los ayudará a crear su propia ciudadanía.

Revisar críticamente los estereotipos femeninos y masculinos que los materiales escolares y los medios de comunicación promueven en nuestrxs estudiantes ha permitido introducir en el curso el debate en torno a una búsqueda de la equidad entre los géneros en términos de bienestar, acceso, participación, control significado simbólico de los roles y posiciones de los sujetos en el tejido social. La desnaturalización a través de la interpelación constante de lo bueno, lo bello, lo justo y sus opuestos lxs ha iniciado en la lectura crítica de los discursos cotidianos que sin duda seguirán profundizando.

Esta investigación ha permitido además que quien está a cargo de este grupo pueda articular la cultural experiencial de lxs estudiantes con la cultura académica propuesta por el curriculum, logrando así utilizar otros medios de enseñanza diferentes a los libros portadores de

pensamiento hegemónicos propuestos por las editoriales, promoviendo de esta forma una aproximación más política de la enseñanza.

Bibliografía:

- Beauvoir, S. (2005) *El segundo sexo*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Davis, T. (1992) "Identidad femenina y representación política: algunas consideraciones teóricas" en Tarrés M. L. *La voluntad de ser mujeres en los noventa*. México: El Colegio de México.
- Gamba, S. (2008) *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Ley Argentina n° 26.150. (2006) Ley de Educación Sexual Integral.
- Myers, C. et al. (2006). *What's up? 2*. Buenos Aires. Person, Longman
- Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa. (2010) *Materiales curriculares Nuevo Secundario Lenguas Extranjeras*.
- Ministerio educación presidencia de la nación (2010) *Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de ESI. Ley Nacional N° 26.15*.
- O, Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*. O'Reilly Network.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Stallman: (2004). *La única manera de ser libre es rechazar los programas propietarios*. El Mundo, entrevista (27 de abril de 2004). Disponible en <http://www.elmundo.es/navegante/2004/04/27/entrevistas/1083074999.html>
- Torres Santomé, J. (2011). *El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata.
- Torres Santomé, J. (1993). "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum" En *Cuadernos de Pedagogía* N° 217. Septiembre 1993.
- (1991). *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.
- Zizek, S. (2006) "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional" en JAMESON, F. Y ZIZEK, S. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo*. Paidós, Buenos Aires.

Género y discurso en dos textos académicos en lengua portuguesa: propuesta de tareas para lectocomprensión

Carlos Alberto Pasero

cpasero@filo.uba.ar

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de Luján

Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar el abordaje didáctico de dos textos pertenecientes al dominio académico, una reseña y un ensayo, producidos en el ámbito del portugués europeo. La enseñanza de la lectocomprensión en lengua portuguesa constituye el contexto didáctico desde el cual se proyecta el análisis propuesto. En una primera instancia, procuramos caracterizar ambos textos desde el punto de vista genérico, en base a los elementos teóricos provenientes de la lingüística textual sobre la problemática de los géneros. En una segunda instancia, consideramos el abordaje convergente de la dimensión discursiva, ya que tanto la reseña como el ensayo seleccionados destacan una serie de elementos temáticos comunes alrededor del problema identitario portugués y sobre la pesada herencia del pasado imperial en la conciencia colectiva. Para tal fin, proyectamos una serie de tareas interactivas de lectocomprensión (con recursos disponibles en medios electrónicos) que permitan un abordaje dinámico y contextualizado de los textos desde la perspectiva propuesta.

Palabras clave: Lectocomprensión, géneros, discurso, tareas.

1. Introducción

El propósito de este trabajo es presentar un análisis, con fines didácticos, desde el punto de vista del género y del discurso, de dos textos en idioma portugués (una *reseña* y un *ensayo*), pertenecientes a lo que se podría llamar, a nivel de las *formaciones discursivas*, “*discurso académico*”.

En la primera parte del trabajo, presentamos una síntesis de los conceptos fundamentales empleados en torno de la problemática de los géneros discursivos, tomando como fuentes principales Bajtín (1982), Adam (2001) y Marcuschi (2003, 2008). En la segunda parte, procedemos al desarrollo del análisis comparado de los textos escogidos, con la finalidad de determinar, de manera fundamentada, por una parte, el tipo de discurso que los caracteriza y, por la otra, los géneros discursivos en los cuales aquellos se insertan, así como las secuencias involucradas en cada texto.¹²⁷ Para eso, nos centraremos en el relevamiento de las propiedades *intra* y *extratextuales*, según la lista de parámetros o componentes de Adam (2001), considerando las potencialidades didácticas de las configuraciones genéricas plasmadas en los textos así como sus elementos discursivos específicos en lo relativo a una formación discursiva común. Es en este sentido que una serie de propuestas de tareas para lectocomprensión en portugués en el ámbito universitario procura transponer, al espacio de la didáctica, los contenidos derivados del análisis teórico.¹²⁸

¹²⁷ A partir de Adam (2001) y siguiendo a Marcuschi (2003 y 2008), adoptamos los conceptos *tipo textual*, *género textual* y *dominio discursivo*.

2. Géneros, secuencias y dominios discursivos

La problemática de los géneros textuales se caracteriza, como apunta Petitjean (1989), por una cierta imprecisión conceptual. No obstante no ser un tema nuevo — como es sabido, ya se había ocupado ampliamente de este asunto la retórica clásica —, hoy se tiene una visión renovada del mismo, por la cual la noción de género ya no se vincula solamente con la literatura, sino que se utiliza para referir “una categoría distintiva de discurso de cualquier tipo, hablado o escrito, con o sin aspiraciones literarias” (MARCUSCHI, 2008, p. 147. Trad. nuestra).¹²⁹

Adam y Heidmann (2007) comprueban la relación inseparable entre la lengua y el género al nivel de las manifestaciones textuales y discursivas, apelando al concepto de *generecidad*: dada la existencia del texto como un conjunto de enunciados en un todo comunicativo, se produce un efecto de genericidad, “esto es, la inscripción de ese conjunto de

¹²⁸ Tenemos en cuenta el concepto de “transposición didáctica” de Chevallard (1997), es decir, el “trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (p. 47).

¹²⁹ Al respecto, existe un acuerdo generalizado sobre el papel pionero de los estudios de Bajtín y sobre la importancia de su concepto de *género discursivo*. Este autor destaca que, aunque cada enunciado sea individual, tipos de enunciados, de alguna manera más o menos estables, son elaborados por las diversas áreas del uso del idioma, a los que denomina “géneros discursivos”. Éstos son muy diversos, como consecuencia de las numerosas posibilidades de la acción humana y por la complejidad creciente de cada una de las diversas áreas de esa actividad, que se multiplican en géneros discursivos múltiples. Es por eso que puede afirmarse que la comunicación verbal sólo es posible por algún género textual. Cfr. Bajtín 1982, p. 248 y ss.

enunciados en una clase de discursos”. El género tiende, así, a ser visto como una categoría cultural, un esquema cognoscitivo, una forma de acción social, una estructura textual, una forma de organización social y una acción retórica. Como dice Bronckart (citado por MARCUSCHI 2008, p. 154. Trad. nuestra): “la apropiación de los géneros es un mecanismo fundamental de socialización, de inserción práctica en las actividades comunicativas humanas”.¹³⁰

Adam (2001), por su parte, constata, en el ámbito francófono, cierta vacilación terminológica entre *textualidad*, *discursividad*, *tipos de textos* y *géneros de discurso*. Este autor rechaza hablar de *tipos de textos*, como se hace generalmente, ya que, en ese nivel, “las tipologías textuales han intentado reducir la diversidad de las realizaciones discursivas” (Adam 2001, p. 26. Trad. nuestra). Para Adam, el texto es una realidad muy compleja y heterogénea para que sea presentada en base a regularidades lingüísticas muy estrictas en un nivel superior de generalidad. El autor propone, en cambio, situar esas regularidades en un nivel inferior: “... situar los hechos de regularidad llamados ‘relato’, ‘descripción’, ‘argumentación’, ‘explicación’ y ‘diálogo’ a un nivel menos elevado en la complejidad composicional, nivel que yo he propuesto llamar secuencial” (Adam 2001,

¹³⁰ Los criterios empleados para la clasificación de los textos en clases y subclases han sido diversos (V. PETITJEAN, 1989). Pilegaard y Frandsen (1996, p. 3. Trad. nuestra) reconocen dos vertientes: “Una línea de investigación tiene que ver con los géneros textuales (por ejemplo, novelas, instrucciones, editoriales de diarios, textos legales o cartas comerciales), la otra línea de investigación tiene que ver con los tipos de texto en un sentido más restrictivo de la palabra (por ejemplo, narrativo, expositivo, descriptivo, argumentativo o tipos de texto instructivo)”.

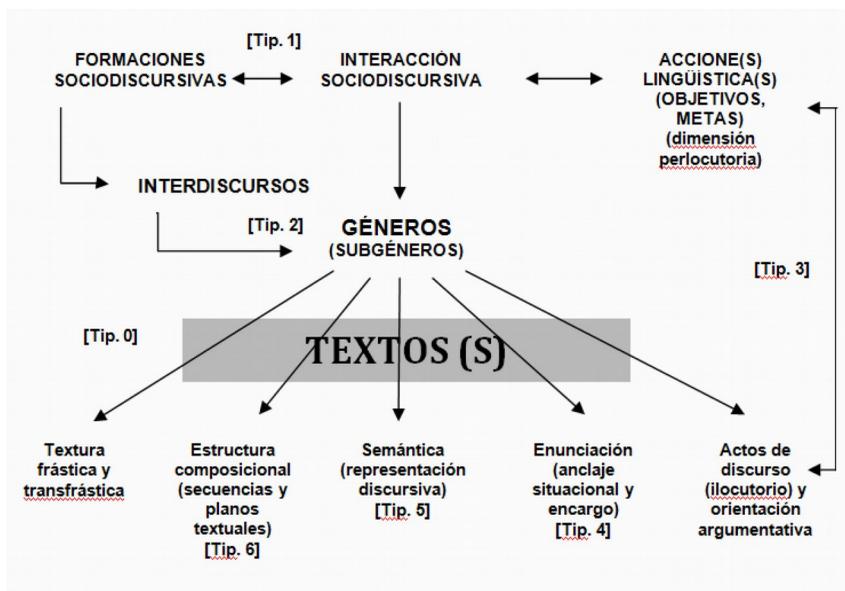
p. 27. Trad. nuestra). Las secuencias constituyen *microunidades* de la estructura composicional del texto. Globalmente, un texto puede, en función de la organización de las diferentes *microunidades*, caracterizarse como predominantemente narrativo, descriptivo, argumentativo, etc. Pero, al mismo tiempo, es preciso no olvidar que el punto de vista adoptado por Adam, en términos de organización secuencial, buscar evitar cualquier reducción al enfatizar la complejidad de los efectos de sentido y las nuevas soluciones que el texto aporta en su configuración particular.¹³¹

Adam (2001) insiste en la importancia del concepto de género en base a los siguientes principios caracterizadores: a) los géneros como reguladores de los enunciados en discurso y de las prácticas

¹³¹ El *tipo textual* según Marcuschi (2003 y 2008) designa una especie de construcción teórica definida por la naturaleza lingüística de su composición (aspectos lexicales, sintácticos, tiempos verbales, relaciones lógicas, estilo). El tipo se caracteriza mucho más como secuencias lingüísticas (retóricas) que como textos materializados; en rigor, son modos textuales, o sea prototipos. En general, los tipos textuales abarcan aproximadamente media docena de categorías conocidas como: *narración*, *argumentación*, *exposición*, *descripción*, *instrucción*. El conjunto de categorías para designar tipos textuales es limitado y sin tendencia a aumentar. Cuando predomina un modo en un texto concreto, se puede decir que ése es un texto argumentativo o narrativo, etc. Proponemos sumar a los tipos textuales propuestos por Adam (2001), el tipo que Marcuschi (2003 y 2008) llama *injunção* y que podemos traducir por “instructivo”. Por tanto, adoptamos, para el análisis secuencial, las siguientes secuencias tipológicas: 1. *Secuencia narrativa*; 2. *Secuencia argumentativa*; 3. *Secuencia descriptiva*; 4. *Secuencia instructiva*; 5. *Secuencia expositiva*; 6. *Secuencia dialogal* (Cfr. Machado 2005, p. 246-7).

sociodiscursivas de los sujetos, b) el carácter indispensable de los géneros en la producción y en la recepción en un campo sociodiscursivo particular y c) la condición de *prototipicidad* de los géneros definibles en términos tendenciales. Además, este autor, partiendo de la obra de Maingueneau, distingue ocho rasgos, componentes o parámetros definidores de los géneros que permiten analizar las constantes y las variantes que caracterizan los conjuntos textuales: 1. El *componente semántico*; 2. El *componente enunciativo*; 3. El *componente pragmático*; 4. El *componente estilístico y fraseológico*; 5. El *componente composicional*; 6. El *componente material*; 7. El *componente peritextual*; 8. El *componente metatextual*.

Adam también plantea un útil esquema de los niveles para posibles anclajes de tipologías textuales, que aclara sobre su visión del fenómeno comunicativo textual. Nos interesan las precisiones que él hace en un primer nivel entre las *formaciones sociodiscursivas* y la *interacción sociodiscursiva*: "En este primer nivel hablamos con razón y muy globalmente, de discurso político, publicitario, religioso, escolar, periodístico, literario, etc." En un nivel inferior, se encuentran los *géneros como tipos de las prácticas socio discursivas*: géneros del discurso literario, géneros del discurso periodístico, géneros del discurso religioso, etc. "Un género es lo que conecta — tanto en el movimiento de la producción como en la interpretación — un texto a una formación sociodiscursiva" (ADAM, 2001, p. 27. Trad. Nuestra). Por último, en la estructura composicional, Adam coloca las secuencias. Lo cual puede advertirse en el esquema elaborado por Adam (2001, p. 27) y que reproducimos a continuación:



3. Géneros, propiedades y secuencias

En el análisis de los textos seleccionados, nos apoyamos, para la organización de nuestra exposición, en los ocho parámetros de género enunciados por Adam (2001), presentados en el punto 2. Procuramos un abordaje comparado de los textos en cuestión, en base a los mencionados parámetros o componentes.¹³² Es necesario tener en

¹³² Los textos seleccionados, como fue referido en la introducción, pertenecen al *discurso académico* y se publicaron, en fechas diferentes, en el mismo medio gráfico: el periódico cultural portugués *Jornal de Letras*. El primero, “Sonhos imperiais”, de autoría del Profesor Helder Macedo, catedrático emérito del King’s College de Londres, es un ejemplo notable de reseña crítica de un volumen colectivo perteneciente a los “estudios culturales”, el cual trata cuestiones literarias, socio-históricas y antropológicas en relación con el mundo poscolonial portugués (MACEDO, 2004). El segundo, “Pe-

cuenta, como destacan Silva y Santos (en prensa), la dificultad consecuente del tema tratado: las clases genéricas se sitúan en un plano más abstracto y los textos en un plano más concreto. El procedimiento resultante para superar esta aparente dicotomía, la cual es más acusada por los requerimientos de nuestro contexto didáctico, es analizar los textos buscando identificar las propiedades que actualizan (en los textos) el género estudiado en un doble abordaje, ascendente y descendente, genérico (clase) y singular (texto).

3.1. El componente enunciativo

Los textos seleccionados pueden ser incluidos respectivamente en dos géneros, *reseña* y *ensayo*, pertenecientes ambos al *discurso académico*.¹³³ No obstante, cada uno de los textos se posiciona frente a ese

quena mitología portuguesa”, es un brillante ensayo de temática filosófica y política del célebre pensador portugués Eduardo Lourenço (LOURENÇO, 2000). Ambos textos, desde el punto de vista de las *formaciones discursivas*, remiten a una problemática común, un interrogante profundo y doloroso sobre los destinos de Portugal, en torno de los imaginarios sociales construidos alrededor de esta problemática, en la nueva coyuntura de finales del siglo XX: el peso de la herencia y de la memoria de una “edad de oro” de las conquistas ultramarinas renacentistas (la exploración de la costa africana, el viaje de Vasco da Gama, el descubrimiento del Brasil, etc.), luego de los cambios políticos y sociales derivados de la Revolución de los Claveles (1974), el proceso de independencia de las ex colonias africanas (1975) y la entrada del país en la Unión Europea (1986).

¹³³ El *dominio discursivo* (equivalente a “tipo de discurso”, según PETITJEAN, 1989 y MAINGUENEAU; COSSUTTA, 1995) no abarca un género en particular, pero da origen a varios de ellos. Son prácticas discursivas en las cuales podemos identificar un conjunto de géneros textuales que a veces le

saber de manera diferente. Entre la reseña y el ensayo se instaura una diferencia enunciativa que tiene que ver con el rol asumido por el enunciador: mayormente orientado hacia un *espacio narrado* en el caso de la reseña, y mayormente orientado hacia un *espacio comentado* en el caso del ensayo.¹³⁴

El texto de Helder Macedo se puede clasificar como reseña crítica que, como sabemos, es una práctica habitual de divulgación y evaluación de material bibliográfico entre los miembros de la comunidad universitaria. En este caso, el autor analiza y expone una obra que recoge varios artículos académicos, los cuales tuvieron su origen en un encuentro científico realizado en el seno de la universidad en la cual desarrolla su trabajo tanto el autor como las organizadoras del volumen reseñado. Por tanto, existen lazos profesionales declarados entre el reseñista y las organizadoras del libro, lo que pone en evidencia ese terreno común, tanto institucional como discursivo.

El texto de Eduardo Lourenço, por su parte, puede clasificarse como ensayo, género de reflexión y opinión que se inicia después del Renacimiento y que tiene en la obra de Montaigne su prototipo fundador y característico. Como su propio término lo indica, el género determina cierto carácter provisorio de las tesis y argumentos vertidos, estableciendo un juego abierto de opiniones; posicionándose (el enunciador y el enunciado) en un espacio fronterizo y riesgoso frente a las nuevas ideas. El autor es un prestigioso y muy influyente académico portugués, residente en Francia, en donde desempeña tareas docentes y de

son propios o específicos, como rutinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relaciones de poder (*discurso jurídico, discurso periodístico, discurso religioso*, etc.).

¹³⁴ Según la conocida distinción de Weinreich (Cfr. KOCH, 2003).

investigación universitaria. El breve ensayo se relaciona intratextualmente con el resto de su obra, sobre todo los estudios más conocidos, de los cuales es fácil hallar resonancias y recurrencias en torno del tema sobre los destinos de la Nación portuguesa (*O labirinto da saudade*, 1978; *Nós e a Europa ou as duas razões*, 1988; *A nau de Ícaro seguido de imagem e miragem da Lusofonia*, 1999, etc.).

3.2. El componente pragmático

El autor de la reseña busca, básicamente, dar a conocer los contenidos fundamentales de la obra reseñada para los lectores de la publicación en donde aparece el texto. Aunque el autor adopte una determinada posición (fundamentalmente adherente) frente al libro comentado, el fin del enunciado es establecer un puente entre la obra reseñada y el lector, brindando un panorama de los diferentes aspectos del tema tratado, así como de las características de la publicación. Se establece, por tanto, una acción mediadora del autor de la reseña, entre la obra reseñada y el público para el cual indirectamente se dirige un consejo y una recomendación. Se corresponde, a nivel composicional, con el predominio de las secuencias explicativas y, sobretudo, descriptivas.

En el caso del ensayo, por su parte, el autor adopta un determinado punto de vista sobre una temática específica, que se caracteriza por ser extremadamente compleja, con connotaciones históricas, políticas e identitarias. En este caso, el cuidado en la argumentación y el rigor puesto de manifiesto son parte del propósito del autor de llevar al lector a cierto grado de reflexión elevado. El compromiso del autor con sus posiciones consigue instalar una serie de ra-

zonamientos que permiten mirar, de manera renovada, temas ya discutidos en el campo de los estudios sobre cultura portuguesa. El ensayo participa, a diferencia de la reseña, de lo que Maingueneau y Cossutta (1995) llaman *discurso constituyente* o *fundador*: “El carácter constituyente de un discurso confiere un estatuto particular a sus enunciados, los cuales son investidos de toda la autoridad agregada a su estatuto enunciativo” (MAINGUENEAU; COSSUTTA, 1995, p. 116. Trad. nuestra).

3.3. El componente semántico

Desde el punto de vista de los contenidos abordados, tanto en la reseña como en el ensayo que estudiamos, hay una clara convergencia, determinada por compartir una misma formación discursiva y porque ambos textos abordan una temática común sobre los destinos de Portugal en la nueva coyuntura de final del siglo XX e inicios del actual. Tanto los textos comentados en la reseña como las problemáticas abordadas por Eduardo Lourenço en su ensayo pertenecen a un campo compartido de estudios que tiene que ver con la presencia siempre actuante de los imaginarios colectivos y las identidades sociales que forman parte del tramado cultural de un pueblo.

El título de la reseña se hace eco de la fórmula de Eduardo Lourenço en su título, *Sonhos imperiais*. La temática general del libro reseñado está en sintonía con lo expuesto por Eduardo Lourenço en su ensayo. Se habla así de “imaginario portugués”, “fantasmas”, “fantasías imperiales”, “semiperiferia del mundo”, “fin de los imperios”, etc.

3.4. El componente composicional y estilístico y el fraseológico

Como podemos comprobar fácilmente para cada uno de los textos escogidos, las secuencias se desarrollan de manera variada pero con predominio de unas sobre otras, dotando a cada uno de los textos de una orientación retórica particular.¹³⁵ En el caso de la reseña, es posible observar la preeminencia de las secuencias explicativa y descriptiva, sin poder, no obstante, a veces, poder determinar con precisión, en el interior de cada secuencia, una distinción clara entre una y otra. Esta característica es propia del género, en la medida en la que éste busca dar cuenta de un objeto al mismo tiempo material (libro) e ideológico (conjunto de problemáticas e investigaciones) que requiere un doble dispositivo, descriptivo y explicativo. El plan del texto responde a un esquema reiterado en tres partes: una

¹³⁵ “Sonhos imperiais”. Secuencias tipológicas: s. descriptiva, líneas 1 – 9; s. narrativa, líneas 10 – 15; s. argumentativa, líneas 15 – 22; s. instructiva, líneas 22 – 23; s. descriptiva, líneas 24 – 40; s. descriptiva / explicativa, líneas 41 – 77; s. argumentativa, líneas 78 – 85; s. descriptiva / explicativa, líneas 85 – 145; s. descriptiva / explicativa, líneas 146 – 179; s. explicativa, líneas 180 – 194; s. descriptiva / explicativa, líneas 194 – 207; s. descriptiva / explicativa, líneas 208 – 225; s. argumentativa, líneas 226 – 243; s. descriptiva, líneas 244 – 251. “Pequena mitologia portuguesa”. Secuencias tipológicas: s. descriptiva / explicativa, línea 1 – 72; s. argumentativa, líneas 72 – 80; s. narrativa, líneas 14 -16; s. narrativa, líneas 62 – 67; s. expositiva, líneas 81 – 102; s. argumentativa, líneas 103 – 133; s. descriptiva / explicativa, líneas 134 – 142; s. argumentativa, líneas 143 – 149; s. explicativa, líneas 149 – 163; s. argumentativa, líneas 164 – 187; s. argumentativa, s. explicativa, líneas 188 – 210; líneas 190 – 207; s. explicativa, líneas 211 – 230; s. argumentativa, líneas 230 – 241; s. narrativa, líneas 242 – 247; s. explicativa, líneas 248 – 262 y s. instructiva, líneas 263 – 268.

primera parte o introducción hace un relevamiento descriptivo de la obra y de su anclaje institucional y autoral; una segunda parte o desarrollo da cuenta de la estructura interna del libro y busca presentar los principales contenidos; una tercera parte, finalmente, introduce los comentarios del autor de la reseña sobre la importancia del material abordado. Esos comentarios también están presentes en la segunda parte, generalmente para poner de manifiesto coincidencias entre el punto de vista de los autores de la obra y del autor de la reseña, así como subrayar aspectos dignos de destaque.

El ensayo seleccionado, por el contrario, presenta una mayor presencia de secuencias argumentativas adentro de las cuales es frecuente detectar otras subsumidas como parte de una argumentación, como ser secuencias narrativas o explicativas, al servicio de los argumentos del autor. El plan del texto responde a una arquitectura posible de ser dividida en tres partes: una introducción donde se trata el problema de la herencia histórica portuguesa y la paradoja de una cultura abierta al mundo pero cerrada en el contexto inmediato; una segunda parte donde se desarrollan una serie de argumentos que marcan la contradicción de una cultura sujeta, desde el punto de vista imaginario, a las glorias de un pasado lejano (literatura de viajes, mitos literarios, sebastianismo y Quinto Imperio, Pessoa); y una tercera parte en donde se argumenta la posibilidad de una superación de la condición heredada del pasado imperial. Nótese la secuencia instructiva que se destaca al final del texto, como una manera de interpelar al lector y proyectar un interrogante sobre el porvenir.

Desde el punto de vista del *componente estilístico y fraseológico*, el discurso común a ambos textos analizados impone también un len-

guaje compartido en términos de circulación académica, relativo al tema tratado: “mitología”, “mito”, “sueño”, “civilización”, “cultura”, “imaginario”, “imperio”, son expresiones que se esparcen tanto en la reseña como en el ensayo en cuestión. Conforman, por tanto, una constelación de términos clave, específicos de un área del saber: los estudios sobre la cultura, las comunidades imaginadas y los componentes ideológicos de los conjuntos nacionales.

3.5. El componente material, peritextual y metatextual

Tanto la reseña como el ensayo escogidos se publicaron en el mismo medio gráfico, el *Jornal de Letras*. Aunque los textos se caractericen por su origen en el dominio académico, es necesario destacar que el soporte los reviste de características más próximas al periodismo, por la diagramación y la tipología empleada. No obstante eso, dado el carácter marcadamente cultural de la publicación, los elementos materiales, la imagen textual, no pueden alterar la percepción por parte del lector para atribuir los textos tratados al discurso académico.

El *componente peritextual* se relaciona con lo anterior en la medida en que la organización del texto en columnas, de extensión más o menos breve, es un resultado de las decisiones editoriales tomadas por los responsables de medio. El *componente metatextual*, por su parte, tiene un rol importante en la determinación del género. En el caso del texto de Eduardo Lourenço, éste se inserta en una sección denominada precisamente *Ensaio* (“ensayo”). En el caso de la reseña, la sección en donde está publicada se denomina *Ideias* (ideas) y contiene al final una breve ficha con los datos bibliográficos de la obra reseñada, muy característica de la organización gráfica de una reseña típica. Una nota a pie de pá-

gina aclara sobre la actuación institucional del autor del texto. Véase que esta nota resulta innecesaria en el caso del autor del ensayo, ampliamente reconocido en el mundo de la cultura, especialmente en el universo de lengua portuguesa.

4. Propuesta de tareas para lectocomprensión

Para la elaboración de actividades y tareas de lectocomprensión proponemos considerar, por una parte, la taxonomía presentada por Marcuschi (2003) para *actividades de lectura*: 1. “identificação das proposições centrais do texto”; 2. “perguntas e afirmações inferenciais”; 3. “tratamento a partir do título”; 4. “produção de resumos”; 5. “reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual”; 6. “reprodução do texto na forma de diagrama”; 7. “reprodução do texto oralmente” e 8. “trabalhos de revisão da compreensão”. Por la otra parte, consideramos el concepto de *tarea*¹³⁶ como una forma de que los estudiantes sean protagonistas en la construcción de su propio conocimiento, en contacto con la lengua real y en uso, lo cual implica que las tareas propuestas sean relevantes y valiosas

¹³⁶ “Uma tarefa é um plano de trabalho que requer que os aprendentes processem língua de forma pragmática para atingirem um resultado que será avaliado em termos de correção e de adequação proposicional do conteúdo transmitido. Para isso, exige-se que, em primeiro lugar, dêem atenção ao sentido e aos seus próprios recursos linguísticos, apesar do ‘design’ da tarefa poder predisporlos a escolher formas particulares. Espera-se que a tarefa resulte em uso de língua e que este tenha semelhanças, directas ou indirectas, com a forma como a língua é usada no mundo real. Como outras actividades de língua, uma tarefa pode envolver ‘capacidades’ produtivas ou receptivas e orais ou escritas e também vários processos cognitivos” (Ellis, 2003, apud DIAS, 2009, p.123).

para los estudiantes y contribuyan al desarrollo de habilidades cognitivas.¹³⁷ Nunan (1989) ordena las tareas en base a la psicolingüística identificando tres etapas de complejidad creciente: a) *procesamiento*, b) *producción* y c) *interacción*.¹³⁸

Estipulamos el empleo de dos clases de cuatro horas cada una para el desarrollo de las actividades y tareas involucradas. Las actividades y las tareas que más adelante exponemos, son concebidas como trabajos de realización colaborativa, distribuidas de manera de estimular la intervención de cuatro o más alumnos por equipo, y propiciar los inter-

¹³⁷ DIAS (2008) enumera principios y prácticas de la enseñanza de lenguas basada en tareas (ELBT), entre los cuales destacamos: la base puesta en las necesidades de los alumnos, el aprendizaje para comunicar, la oportunidad de que los alumnos se centren en la lengua y en los aspectos *metacognitivos*, la relación de la lengua utilizada en la clase con la empleada fuera de ésta, etc. “São razões muito válidas, diz DIAS (2008, p. 83), que confluem para a realização do sonho de qualquer professor que deseje fomentar nos seus estudantes o gosto pela aprendizagem da língua e dos valores culturais nela integrados através de uma participação activa”.

¹³⁸ Relacionadas ambas propuestas, la de Marcuschi (2003) y la de Nunan (1989) podemos plantar el siguiente esquema orientador para la elaboración de actividades y tareas, lo cual también exige un reordenamiento en el tratamiento de los componentes textuales. El esquema resultante es el siguiente: Fase I. Procesamiento (comprensión): 1. Tratamiento a partir del título; 2. Identificación de las proposiciones centrales del texto. Fase II. Producción oral y escrita: 3. Preguntas y afirmaciones inferenciales; 4. Reproducción del texto en forma de diagrama; 5. Producción de resúmenes; 6. Reproducción del contenido del texto en otro género textual. Fase III. Interacción oral y escrita: 7. Reproducción del texto oralmente; 8. Trabajos de revisión de la comprensión.

cambios solidarios.¹³⁹ Es importante resaltar que el abordaje propone el trabajo conjunto con ambos textos, de manera comparada, con la intención de poner de manifiesto líneas de sentido y continuidad, así como diferencias formales. Nos centramos específicamente en la presentación de las tareas para las fases I, II y III de Nunan (1989).¹⁴⁰ En cada una de las tareas se encuentran comprometidos, de una u otra manera, todos los componentes textuales de Adam (2001).

En la fase I se pueden abordar, por medio de actividades de lectocomprensión preparatorias, los componentes material, el peritextual y el metatextual. En esta primera instancia de lectura y procesamiento, es importante focalizar los elementos paratextuales, sobre todo el título, como primera entrada cognitiva al texto. Partiendo del título, el lector puede realizar una serie de hipótesis en base a sus expectativas, las cuales serán luego confirmadas, modificadas o rechazadas como consecuencia del contraste con el texto. Es impor-

¹³⁹ Hemos pensado esta propuesta a partir de nuestra experiencia docente en cursos de comprensión de lectura en lengua portuguesa en el nivel superior, tal como son encarados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cuyo modelo de trabajo es aplicado en otras instituciones de nivel universitario. Concretamente, las tareas pueden plantearse como trabajos extraclase — si tenemos en cuenta las condiciones materiales con que a menudo contamos en nuestras universidades. Las dos primeras tareas, que proponemos a continuación, al finalizar el primer encuentro presencial y las dos últimas, al finalizar el segundo. Dependiendo del número de alumnos, inclusive, el grupo puede subdividirse en dos mitades y asignar las tareas separadamente a cada mitad de la clase para luego intercambiar resultados.

¹⁴⁰ No consignamos en este trabajo las actividades de lectocomprensión, las cuales deben considerarse aquí presupuestas y desarrolladas como pasos previos para la realización de las tareas.

tante que los estudiantes recaben información en línea sobre los autores y la publicación que sirve de soporte a los textos. Se espera que los estudiantes puedan establecer hipótesis sobre el género de los textos y los roles de los enunciadores.

En esta fase, las actividades y tareas de lectura deben abocarse a identificar las ideas centrales de los textos y las posibles intenciones de los autores. El trabajo con el componente semántico y, especialmente, el componente enunciativo adquiere relevancia, especialmente en lo atinente a la identificación de tipos textuales. Se trata de que en esta primera lectura los estudiantes puedan elaborar una serie de proposiciones básicas que atraviesan ambos textos y puedan advertir el carácter diferenciado que esos temas adquieren a través de la forma de cada uno de los géneros. Es preciso que los alumnos confronten las ideas principales que han podido construir con información de otros textos relevados en la red. Los aspectos léxicos pueden ser abordados con facilidad en esta etapa, sobre todo porque los estudiantes, a partir de una lectura exploratoria, pueden socializar dudas y hallazgos con su grupo de pares y con el docente. Como en este punto el rol de la competencia enciclopédica resulta imprescindible, el trabajo con los recursos informativos en la web cobra especial relieve. La tarea que proponemos como corolario de esta primera fase procura apelar, desde lo paratextual, a los diferentes componentes textuales; además, intenta que los estudiantes se sirvan de los recursos presentes en la red para ampliar los contenidos vehiculados en los textos; lo cual tiene como objetivo adicional reforzar habilidades de búsqueda de información y manejo de fuentes.¹⁴¹

¹⁴¹ Algunos recursos informáticos en la red para la tarea de la Fase I que pueden ser sugeridos por el docente: Wikipedia, Google Académico, Biblioteca Nacional de Portugal, el sitio oficial del Instituto Camões, etc.

Tarea Nro. 1.

Momento, condiciones y objetivos: tarea a realizar durante el primer encuentro o como tarea extraclase dependiendo de si se cuenta o no con conexión a la red en el salón de clase. Esta tarea puede realizarse con todo el grupo, con la participación activa del docente. Se requiere que los estudiantes puedan recurrir a distintas fuentes de información en la web. El apostillado puede hacerse de forma hipertextual, utilizando el recurso de comentarios por medio de “globos” de Word que consta en la sección “Revisar”. Se espera que una lectura atenta y crítica de los elementos paratextuales, confrontados con la lectura del texto, permita advertir diferencias genéricas y tipológicas así como su incidencia en la forma y el desarrollo de los textos.

Consigna: “Documentar el paratexto”. Elaborar un sistema de notas al pie que sirva como explicación de cada uno de los contenidos presupuestos en los elementos paratextuales: datos biográficos de los autores, género, publicación, sección, iconografía, etc.

En la fase II, se trata de retomar lo trabajado en la fase anterior y estimular, en un segundo momento, por medio de actividades y tareas, las inferencias sobre informaciones textuales explícitas e implícitas, y las informaciones que el lector acrecienta tomadas de su “enciclopedia”. El componente pragmático resulta de importancia en esta instancia. Los lectores producen informaciones nuevas a partir de las informaciones previas, con el objetivo de generar respuestas que no se encuentren directamente inscriptas en los textos. La elaboración de preguntas en torno de cuestiones no abordadas directamente en los textos permite también apreciar las diferencias

genéricas, así como evaluar el componente estilístico y fraseológico en cada uno de los textos leídos. En una instancia posterior, la elaboración de redes conceptuales y de resúmenes permite reflexionar sobre los diversos componentes textuales de los géneros abordados. La reproducción del contenido de los textos en otros géneros textuales posibilita, por otra parte, poner a prueba el abordaje de otros componentes textuales, de manera particular, el componente composicional. Las tareas que proponemos para esta fase tienen como propósito que los alumnos puedan reelaborar sus lecturas en otros géneros textuales, así como poner en evidencia las preguntas inferenciales que la actividad lectora requiere como estrategias de comprensión para cada género.

Tarea Nro. 2

Momento, condiciones y objetivos: tarea extraclase posterior al primer encuentro. El póster procura recuperar las principales proposiciones tanto en la reseña como en el ensayo, lo cual implica una reflexión sobre los discursos comunes y las propiedades relativas al dominio discursivo en cuestión. El trabajo permite también confrontar las diferencias que se establecen entre reseña y ensayo en la medida en que en un género predomina lo expositivo y descriptivo y en el otro lo argumentativo, todo lo cual debe ser formalizado de forma pertinente. El carácter hipertextual puede aplicarse tanto al papel como al medio electrónico.

Consigna: “Póster hipertextual”. Realización de un póster de carácter hipertextual sobre contenidos y problemáticas extraídas tanto de la reseña como del ensayo leído, teniendo como recursos las técnicas de resumen y red conceptual.

En la fase III, la reproducción de los textos oralmente es una forma de retextualización que exige varias adaptaciones y transformaciones las cuales permiten comprobar la comprensión. Es importante además que los estudiantes puedan someter sus versiones de los textos leídos a revisiones y correcciones, ya que en una segunda o tercera lectura ellos seguramente van a tener otra comprensión. La tarea que presentamos para esta fase requiere la puesta en obra de una serie muy compleja de recursos y elaboraciones personales, los cuales presuponen el trabajo crítico no sólo con las diferencias genéricas, sino con los aspectos discursivos y temáticos en juego en los textos trabajados.¹⁴²

Tarea Nro. 3.

Momento, condiciones y objetivos: tarea extraclase posterior al segundo encuentro. Se busca que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido sobre reseña. Hay varias cuestiones implicadas como ser el trabajo con secuencias textuales, la apropiación de las características del discurso en torno de los problemas identitarios y la reproducción de aspectos argumentativos.

Consigna: “Reseñando un ensayo”: Elaboración de la reseña del ensayo de Eduardo Lourenço para ser publicado en un blog grupal, tomando como modelo textual la reseña de Helder Macedo.

¹⁴² Es importante destacar que esta tarea requiere ser implementada ya sea en el curso de una tercera jornada de trabajo o como tarea extraclase con carácter de evaluación integradora. El uso del correo electrónico para compartir las tareas grupales y la instancia de publicación en un blog de la clase pueden ser instancias a tener en cuenta como recursos informáticos a ser empleados indistintamente para las Fases II y III.

Tarea Nro. 4.

Momento, condiciones y objetivos: tarea a ser implementada con posterioridad al segundo encuentro, inmediatamente después o separadamente como trabajo de evaluación integradora. La primera parte puede ser asignada a un equipo y la segunda a otro, el cual retomará los cuestionarios elaborados por el primer equipo. Esta tarea procura ejercitar la formulación de preguntas inferenciales, el reconocimiento de secuencias textuales y la reformulación de aspectos discursivos en base al empleo de diversas secuencias.

- A) “Reportaje imaginario (primera parte)”: Planear esquemas de cuestionarios de tipo periodístico o de entrevista personal para los autores de los textos. Hacer hincapié en los temas de interés del grupo o de aquellas cuestiones que pueden ser abordadas críticamente.
- B) “Reportaje imaginario (segunda parte)”. Redacción de un reportaje imaginario a Eduardo Lourenço en base a los contenidos de su ensayo y los temas relevados en la reseña de Helder Macedo.

5. Consideraciones finales

Los textos analizados presentan características distintivas por su filiación a géneros diferenciados (*reseña* y *ensayo*). Estos géneros pertenecen a un mismo discurso por la presencia de una misma formación discursiva, esto es, por su proveniencia de un mismo dominio discursivo. Tanto la reseña como el ensayo seleccionado destacan una serie de elementos temáticos comunes alrededor del pro-

blema identitario portugués y sobre la pesada herencia del pasado imperial en la conciencia colectiva.

La perspectiva teórica adoptada aparece matizada por un interés en última instancia didáctico, fundado en una práctica profesional regida por la necesidad de una *transposición didáctica* adecuada, la cual puede basarse en la propuesta ordenadora de los parámetros textuales y en el enfoque de la divergencia y convergencia de géneros y discursos. Se trata de una actividad que podemos ubicar en un *entre-lugar*, que va del texto al discurso y viceversa — resaltando la importancia de las matrices genéricas — y que requiere el uso de instrumentos teóricos actuales, abordados de forma interdisciplinaria y no ortodoxa, al servicio de la reconstrucción de sentidos interculturales.

Bibliografía

- ADAM, J-M. (2001). "types de textes". Ballabriga, M. (Org.). *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interprétation*. Toulouse: EUS. pp. 25-43.
- ADAM, J-M.; HEIDMANN, U. (2007). "Six propositions pour l'étude de la généricité". *La Licorne* 79, Presses Universitaires de Rennes, pp. 21-34.
- BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Trad. T. Bubnova. México: Siglo XXI.
- CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- KOCH, I. G. V. (2003). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Cortez.
- LOURENÇO, E. (2000). "Pequena mitologia portuguesa". *Jornal de Letras*, 6 de setiembre. pp. 35-8.
- MACEDO, H. (2004). "Sonhos imperiais", *Jornal de Letras*, 17 de marzo. p. 36-78.
- MACHADO, A. R. (2005). "A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart". Meurer, J.L., Bonini, A & Motta-Roth, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. San Pablo: Parábola. pp. 237-59.

- MAINGUENEAU, D. ; COSSUTTA, F. (1995). “L’analyse des discours constituants”, *Langages* 117. p. 112-125. Visitado (5/1/2012):
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1995_num_29_117_1709?Prescripts_Search_isPortletOuvrage=False.
- MARCUSCHI, L. A. (2003). “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Río de Janeiro: Lucerna*. pp. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. San Pablo: Parábola.
- NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PETITJEAN, A. (1989). “Les typologies textuelles”. *Pratiques* 62, pp. 86-125.
- PILEGAARD, M.; FRANDSEN, F. (1996). “Text type”. VERSCHUEREN, Jef et alii (Eds.). *Handbook of pragmatics*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- SILVA, P. N. da; SANTOS, J. V. “Contributos para a caracterização do género académico ‘resposta de desenvolvimento’”. *Actas del III SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa)*. Universidad de Macau (30 de agosto – 2 de setiembre de 2011). En prensa.

Diseño de pruebas para la evaluación criterial de aprendizajes en el área de Inglés

Ana Lía Regueira, Jenifer Williams y Elisabet Caielli.

aregueir@hotmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata

Mar del Plata, Argentina

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el proceso de diseño de instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos en el área de lenguas extranjeras. Se plantea la evaluación desde un modelo criterial que permite obtener información del desempeño de cada individuo en un dominio o área determinada, y, que a su vez, brinda la posibilidad de establecer niveles de logro con el fin de comprender mejor la información obtenida por medio de las pruebas y poder tomar decisiones adecuadas para mejorar la enseñanza. Se presenta aquí una experiencia de evaluación de la competencia en comunicación oral en inglés de alumnos de nivel primario, que formó parte de un proyecto de evaluación externa de la calidad académica de una institución bilingüe de la Provincia de Buenos Aires. En este marco, se analiza el modelo de evaluación, se presentan ejemplos de la experiencia y se comparten algunas reflexiones y resultados. Si bien el foco de la presentación está puesto en una experiencia concreta destinada a mostrar y ejemplificar una serie de metodologías e instrumentos, el propósito del trabajo es plantear una discusión que nos permita profundizar nuestra comprensión de las formas en que evaluamos los aprendizajes de los alumnos.

Palabras clave: evaluación - aprendizajes – oralidad - criterios – reflexión.

Introducción

La evaluación forma parte del trabajo docente cotidiano y del proceso didáctico como aspecto constitutivo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es una práctica signada por la ética, que impacta en la vida de las personas no sólo en el presente pedagógico sino también en el futuro y debe, sin lugar a dudas, ser encarada desde una perspectiva informada por las investigaciones y propuestas teóricas destacadas en el campo de la educación. Los docentes tenemos la responsabilidad de ver más allá de la calificación que los alumnos obtienen, para ocuparnos de entender cuál es el sentido y el valor que la evaluación adquiere para todos los miembros de la comunidad educativa a la que pertenecemos. En este sentido, entonces, es interesante comenzar por analizar diferentes miradas sobre los exámenes.

Según Carroll (1968 en Bachman, 1990) un examen es un procedimiento diseñado para obtener determinado comportamiento del cual pueden hacerse inferencias sobre ciertas características de un individuo. Desde otra perspectiva, Díaz Barriga (1993:12) reconoce al examen como "...un instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento, pero el examen no indica realmente cuál es el saber del sujeto." Después de todo, como dice Eisner (1981 en Santos Guerra, 1996:26) "... la mayoría de los aprendizajes que realiza el alumno en la escuela no se hallan programados en el currículum explícito."

Acceder al conocimiento que han aprendido los alumnos y entender y medir de alguna forma los alcances de nuestra enseñanza es, sin lugar a dudas, una tarea difícil. Preguntas tales como: ¿cómo sé cuáles son los conocimientos, destrezas o habilidades que los alumnos desarrollan a partir de la enseñanza? o ¿cómo puedo tener alguna certeza sobre las capacidades de los alumnos para utilizar el nuevo conocimiento en situaciones futuras?, forman parte de nuestra práctica ya que ellas guían la toma de decisiones en nuestro trabajo.

La literatura sobre el tema ofrece algunos marcos de referencia que pueden contribuir a que el docente comprenda la forma de diseñar instrumentos de evaluación que le permitan hacer inferencias más acertadas sobre los aprendizajes de sus alumnos. Las evaluaciones conllevan un juicio de valor que puede tener diferentes propósitos. Existen evaluaciones que tienen como fin acreditar un aprendizaje, otras que pretenden servir para hacer una selección, otras que son utilizadas para avalar decisiones. Ravela (2006) describe tres enfoques para las evaluaciones educativas, tres modos de formular juicios de valor según dónde se ponga el énfasis y el propósito de la evaluación:

- El enfoque **criteria**l tiene como objetivo dar información sobre lo que es capaz de hacer un individuo en una determinada área de conocimiento. Lo que se compara es el rendimiento del individuo con una definición clara del área conocimiento o dominio que se desea evaluar.
- El enfoque **normativo** pone el énfasis en la comparación de individuos entre sí. Se utiliza, por ejemplo, en pruebas cuyo fin es la selección ya que es un modo de evaluar en el que interesa saber en qué lugar del conjunto se encuentra cada candidato.

- El enfoque **de progreso** pone el foco en cuánto ha cambiado o progresado un individuo respecto a un momento anterior en el tiempo.

Tal como explica Ravela, es posible que en las aulas los docentes utilicen los tres enfoques para evaluar a sus alumnos, intentando compensar así las deficiencias de cada uno. Por un lado, el docente quizás establece criterios claros que definan qué áreas de conocimiento serán evaluadas y con qué parámetros de acuerdo a los contenidos y objetivos del curso, pero posiblemente también utilice la información que obtenga para comparar el progreso que cada alumno ha logrado a partir de la instrucción recibida, es decir teniendo en cuenta el punto de partida de cada uno. Finalmente, el docente quizás decida comparar los resultados obtenidos por los alumnos para decidir qué calificación darle a cada uno.

Por otro lado, en un contexto de evaluación externa, es decir, no realizada por los docentes del aula y con otros objetivos diferentes al de darle una calificación a cada estudiante, suele optarse por un enfoque en particular de acuerdo a los propósitos de tal evaluación. En el caso que aquí se presenta, el de una evaluación externa de aprendizajes de lengua extranjera realizada en un colegio bilingüe de la Provincia de Buenos Aires, se adoptó un enfoque criterial que tuvo como fin evaluar las capacidades lingüísticas de los estudiantes dentro de un marco conceptual sobre los desempeños que un alumno en una escuela bilingüe en dicho contexto debería tener. Si bien se entiende que la evaluación que cada docente realiza en aula es irremplazable desde el punto de vista pedagógico, se considera que la evaluación externa puede ofrecer datos de una manera objetiva y técnicamente válida que posibilite un análisis de situación ri-

guroso y contribuya al desarrollo de mejores procesos e instrumentos de evaluación en el ámbito escolar en el que se aplica.

Diseño de la evaluación de la producción oral de textos.

La evaluación de oralidad en el área de Inglés que aquí se describe se desarrolló en el marco de un proyecto más amplio, cuyo objetivo era el de generar insumos clave de información para la toma de decisiones tendientes al mejoramiento y fortalecimiento de los procesos de gestión pedagógica y curricular en el colegio en cuestión. La institución es un colegio bilingüe de gestión privada, que se encuentra ubicada en la provincia de Buenos Aires.

En una primera etapa el proyecto de evaluación externa se ocupó del análisis del gerenciamiento curricular y pedagógico del colegio, y, sobre la base de la información obtenida se dio paso al proceso de evaluación de aprendizajes de los alumnos de la sección primaria. Debido a que las áreas de Prácticas del Lenguaje y Lengua Extranjera (Inglés) fueron seleccionadas por las autoridades del colegio como objeto prioritario de capacitación docente, se resolvió que serían las áreas a evaluar. Asimismo, dado que la evaluación tuvo lugar en el mes de junio, se decidió evaluar a los alumnos de 4to. año de primaria y 1er. año de secundaria con el fin de obtener información sobre las capacidades que los alumnos habían desarrollado en el primero y el segundo ciclo de la educación primaria respectivamente.

La evaluación de aprendizajes en Inglés se ocupó de dos áreas: lectura comprensiva y oralidad. Para la primera se adoptó el modelo conceptual de lectura que propone el examen internacional PISA

(Program for International Student Assessment)¹⁴³ y que también se había utilizado en la evaluación de la comprensión lectora en castellano. Para la evaluación de la producción de textos orales nos encontramos frente a la necesidad de diseñar un modelo *ad hoc* dado que ninguno de los modelos existentes en el mercado resultaba adecuado para nuestros propósitos. Cuestiones relacionadas con el tiempo y los evaluadores disponibles para la tarea fueron determinantes en la decisión.

La evaluación de comprensión lectora fue censal ya que participaron todos los alumnos de los dos cursos seleccionados. Sin embargo, en la de oralidad se decidió tomar sólo una muestra de ocho alumnos de cada curso teniendo en cuenta los objetivos propuestos y las capacidades técnicas del equipo evaluador. Con la intención de tener una muestra representativa, se seleccionaron en cada curso dos alumnos de rendimiento académico alto en inglés, cuatro de rendimiento intermedio y dos de rendimiento bajo. La selección estuvo a cargo de los docentes de los cursos en base a las calificaciones obtenidas por los alumnos hasta el momento.

Para el diseño del examen de carácter criterial se consideraron los siguientes pasos: 1) identificación y definición teórica el constructo a evaluar, en este caso producción de textos orales en la lengua extranjera; 2) definición operacional del constructo, y 3) descripción de procedimientos para cuantificar las observaciones (ver Bachaman, 1990).

¹⁴³ PISA (Programme for International Student Assessment), OECD (Organization for Economic Co-operation and Development)

Las decisiones metodológicas y de contenido de la evaluación implicaron la puesta en diálogo entre modelos probados y validados internacionalmente, y los marcos curriculares que la Provincia de Buenos Aires prescribe para las escuelas de su jurisdicción. Los diseños curriculares de la Provincia no están pensados para la evaluación sino para orientar la práctica docente; es decir, se presentan principalmente como un conjunto de acciones pedagógicas para mejorar las competencias de los alumnos en el uso del idioma extranjero, pero no ofrecen pautas claras y operacionales para una evaluación rigurosa de los resultados de aprendizaje. Esto supone un problema para los docentes y las autoridades, que necesitan apelar a modelos de evaluación que den cuenta de qué cosas exactamente los alumnos pueden hacer. Para Segundo Ciclo, el Diseño Curricular para Inglés propone:

“La enseñanza de inglés en la escuela primaria debe centrarse en la construcción de significados (meaning). En tal sentido, enseñar una lengua implica enseñar a crear e interpretar significados por medio de textos orales y escritos en contextos sociales, históricos y culturales específicos. . . . Los niños aprenden la lengua en las situaciones en las que la usan. Desde el uso, el niño aprende las convenciones para llevar a cabo sus intenciones comunicativas. Al interactuar en la clase docente y niño participan de un evento discursivo en el que la lengua se usa en un contexto particular entre hablantes particulares con un propósito específico; la participación sistemática, frecuente y sostenida en situaciones de intercambios lingüísticos significativos le permite al niño apropiarse progresivamente de una lengua. Enseñar una lengua es enseñar a significar en la len-

gua, es enseñar a construir discurso. (Dirección General de Cultura y Educación 2008: 445).

Asimismo, los índices de avance en el desempeño sugieren que:

“Si la escuela ofreció a los niños múltiples y variadas oportunidades de participación sistemática, frecuente y sostenida en situaciones de intercambios lingüísticos significativos que le permitieran apropiarse progresivamente de la lengua, al finalizar el 2° ciclo de la escuela primaria, éstos estarán en condiciones de:

- Interactuar en diálogos con otros para presentarse, brindar, pedir y recibir información personal, familiar, escolar, comunitaria.
- Interactuar oralmente dentro del aula conforme a reglas de convivencia socio-culturales.
- Leer e informarse sobre otras personas, situaciones y contenidos escolares, dentro y fuera de su realidad cultural –en el marco de los contenidos que se van desarrollando en el aula– y responder realizando conexiones a partir de su experiencia.
- Completar grillas, listas, horarios, formularios, etc. utilizando información de lengua oral y/o escrita.
- Comprender textos orales y escritos y producir una respuesta adecuada a los interlocutores y a los fines comunicativos específicos, de acuerdo al tipo de situaciones ofrecidas en la escuela.
- Narrar y describir (en forma oral y escrita) sobre contextos de su vida cotidiana y escolar y sobre contenidos escolares con apoyatura de otros lenguajes (dibujos, esculturas, música).
- Leer y escuchar textos literarios de acuerdo al tipo de situaciones ofrecidas por la escuela.” (Dirección General de Cultura y Educación 2008: 336)

Sin embargo, a la hora de definir el modelo de oralidad que necesitábamos estos índices resultaron insuficientes. Por un lado, el objetivo no era evaluar a los alumnos sino saber que podían hacer en materia de comunicación oral en el idioma extranjero, es decir, contar con un diagnóstico y una “línea de base” acerca de sus saberes y competencias. Además, se pretendía:

- utilizar los datos de desempeño estudiantil para la toma de decisiones pedagógicas y de gestión (diseño curricular, capacitación docente, incorporación de nuevo personal, desarrollo y compra de materiales y equipamiento, etc.);
- comparar los resultados de aprendizaje en el tiempo, una vez que el colegio hubiera implementado y quisiera evaluar el resultado de las estrategias de mejoramiento académico sugeridas;
- contribuir, mediante recomendaciones específicas, al desarrollo de un entorno educativo enteramente bilingüe, tal como se da en otros colegios de Argentina donde la enseñanza y el aprendizaje responden a un abordaje institucional y pedagógico centrado en procesos sólidos de integración de las lenguas, de los contenidos disciplinares y de los códigos bilingües de comunicación interpersonal entre todos los actores del sistema.

En consecuencia, resultaba relevante definir con mayor amplitud y a la vez mayor precisión, el concepto de comunicación oral. Se consideró que los alumnos de un colegio bilingüe deben desarrollar habilidades para la comunicación oral que les permitan manejar rutinas o convenciones de interacción en la lengua meta, así como habilidades para la negociación de significados y la creación de discursos organizados, fundamentados y efectivos en su propósito comunicativo. Se llegó, entonces, a la siguiente definición: la capacidad de comunicarse oralmen-

te implica el manejo de situaciones comunicativas de *interacción*, el manejo apropiado de la *información* relevante a la situación, y la *interpretación* de las características de la situación comunicativa. Estos aspectos fueron definidos de la siguiente manera:

- *Interacción*: Implica principalmente la capacidad del hablante de reconocer y tener en cuenta a sus interlocutores, y ajustar el lenguaje según lo demande la situación comunicativa.
- *Manejo de información*: Implica principalmente la capacidad de seleccionar y aportar información adecuada para resolver la situación comunicativa.
- *Interpretación y opinión*: Implica principalmente la capacidad de interpretar la situación comunicativa propuesta para crear y producir un discurso adecuado, original y sustentado.

Cada aspecto del modelo se definió en relación a tres dimensiones: *relevancia*, *precisión* y *fluidez*. La primera se refiere a la selección de formas del lenguaje, información y roles relevante y adecuada, es decir, una selección que aporte a la situación comunicativa. La segunda dimensión, la de precisión, refiere específicamente al uso apropiado y preciso del lenguaje para cada situación en términos de sintaxis, léxico, inteligibilidad, pronunciación y entonación, etc. La tercera dimensión se refiere al manejo fluido del idioma, de la información y de la situación en sí misma en términos de tiempo de locución, ritmo de la interacción, uso de pausas y silencios, agilidad en el intercambio de datos y toma de decisiones.

Así, el primer paso en el desarrollo del examen fue diseñar un modelo que permitiera que los alumnos tuvieran oportunidad de

exhibir su capacidad de elaborar discursos en una variedad de situaciones comunicativas. Se buscó también que las situaciones o tareas planteadas implicaran la resolución de problemas comunicativos SIN preparación ni entrenamiento previo.

Metodología y procedimientos

Una vez definido el concepto de oralidad, se diseñaron las tareas en las que participarían los alumnos y a través de las cuales buscábamos recoger la información deseada. Según Weir (1993) para evaluar si los alumnos pueden comunicarse oralmente es necesario hacerlos participar en actividades en las que puedan mostrar que son capaces de adaptar su participación a las circunstancias, tomar decisiones a tiempo e implementarlas en forma fluida, y hacer ajustes a medida que surjan problemas inesperados. Se debe, entonces, tratar de incorporar las características contextuales e interaccionales de las actividades de la vida real.

Las tareas para la prueba consistieron en:

- Una conversación grupal guiada por un docente del equipo evaluador (10'), cuyo objetivo era generar un ambiente de confianza entre los alumnos y el equipo evaluador. La información con la que contábamos nos hacía suponer que el patrón de interacción docente-alumno era el más frecuentemente utilizado en las clases, por lo que resultaba apropiado iniciar la evaluación de esta manera. Se planificaron algunas preguntas sobre información personal, situaciones escolares, preferencias e intereses, que se complementaron con otras surgidas a partir de los comentarios y respuestas de los alumnos. Los ocho alumnos seleccionados participaron de esta instancia.

- La resolución de una situación comunicativa entre pares (5´ de preparación/ 10´ de discusión grupal), cuyo objetivo era dar a los alumnos la posibilidad de mostrar su capacidad para la interacción en una situación cotidiana en la que debían llegar a un acuerdo con sus pares sin la intervención de un adulto. Para esta instancia se conformó un grupo de cuatro alumnos, dos de alto rendimiento académico y dos de rendimiento intermedio. Cada alumno recibió una tarjeta con información sobre la situación planteada y algunos elementos que le permitirían tomar una posición con respecto a la misma. En 4to. año, por ejemplo, los alumnos debían decidir qué regalo comprar para un compañero del curso. Cada uno tenía información sobre la cantidad de dinero con la que contaba además de datos sobre gustos o necesidades del compañero para el que comprarían el regalo.
- La presentación de una decisión tomada entre dos alumnos a una audiencia determinada (5´ de preparación/ 10´ de presentación), cuyo objetivo era que los alumnos pudieran mostrar su capacidad para organizar y presentar un discurso original y sustentado, y seleccionar información suficiente y relevante. En esta instancia participaron otros dos alumnos de rendimiento académico intermedio. En 4to. año se proporcionó a los alumnos un conjunto de aproximadamente diez libros para niños del cual debían seleccionar dos para 2do. año de la escuela, para una supuesta compra de biblioteca. Los alumnos debían presentar su selección a la docente del equipo evaluador, explicando los motivos de la selección.

El instrumento de evaluación utilizado consistió en una grilla para cada tarea con los tres aspectos a evaluar y las dimensiones de cada aspecto. El evaluador consignaría los indicadores observados para cada dimensión y el nivel que consideraba que los alumnos alcanzaban en cada aspecto y dimensión. También contaba con espacio para registrar observaciones sobre cada ítem si lo consideraba necesario. A modo de ejemplo, se incluye el instrumento que se utilizó para evaluar la entrevista grupal en uno de los cursos.

GROUP INTERVIEW – 4TH GRADE.					
	Indicators			Observations	Level
Interaction	Relev				
	Accur				
	Fluen				
Information management	Relev				
	Accur				
	Fluen				
Pinion & interpretation	Relev				
	Accur				
	Fluen				

Las tareas así como el instrumento de evaluación se pusieron a prueba mediante un proceso de pilotaje que se llevó a cabo en dos escuelas de características similares a la original. Tanto en el pilotaje como en la evaluación definitiva, se filmó a los alumnos participando en las distintas tareas. Luego, se procedió a la evaluación por parte del equipo a través de las grabaciones y utilizando la grilla diseñada a tal efecto. Participaron los dos evaluadores que estuvieron presentes durante el desarrollo de las tareas y dos evaluadores más que sólo tuvieron acceso a las grabaciones.

En la etapa siguiente se procedió al procesamiento y el análisis de los resultados. La información se organizó por porcentajes de alumnos y descripción de logros, para dar lugar luego a una síntesis y a algunas generalizaciones. En el informe final para el colegio se presentó el modelo utilizado y se ofreció una descripción cualitativa de los resultados acompañada de un resumen de los problemas encontrados y sugerencias sobre potenciales cambios.

Reflexiones sobre la experiencia

El propósito de este trabajo es compartir algunas reflexiones sobre la experiencia de diseñar e implementar una evaluación de aprendizajes en el contexto de una evaluación externa de una institución educativa. No se ofrecen reportes de los resultados obtenidos en las pruebas ni conclusiones al respecto, sino que en esta oportunidad la mirada está puesta en el proceso de diseño de la prueba de oralidad y las vivencias y apreciaciones de algunos miembros del equipo evaluador.

A lo largo del proceso tuvimos la posibilidad de explorar y confirmar cuestiones destacadas en la literatura del campo disciplinar con respecto al diseño de una buena prueba y que se relacionan con:

- El valor de la definición clara y precisa del constructo, es decir de qué se va a evaluar, y de las formas en que se va a recoger evidencia de los desempeños de los alumnos en esa competencia específica. Esto le dio un foco claro a nuestra tarea y mayor confianza en los resultados.
- La importancia de pensar las tareas en términos del constructo y en directa relación con el contexto. De la amplia variedad de tipos de tareas que se presentan en la literatura para evaluar las habilidades orales, resultaba necesario seleccionar aquellos con los que los alumnos estuvieran familiarizados pero también otros que les permitieran mostrar su capacidad para aplicar sus conocimientos en situaciones nuevas. Así logramos evaluar un espectro más amplio de sub-habilidades y diferenciar los distintos niveles de desempeño.
- El papel de la revisión bibliográfica sobre el tema, aspecto crucial durante todo el proceso porque nos ayudó a tomar decisiones informadas y sustentadas.
- Los beneficios de haber podido pilotear las tareas en contextos similares dado que así pudimos comprobar si eran adecuadas en su nivel de dificultad, si nos permitirían discriminar adecuadamente a alumnos de diferentes niveles de desempeño, es decir si alumnos de diferentes niveles podrían igualmente resolverlas o si había algún sesgo que favoreciera más a algunos alumnos que a otros, y si daban lugar a que se evaluara el rango de habilidades o competencias que

pretendíamos. También pudimos evaluar si las instrucciones resultaban claras, si el formato elegido era adecuado y si el tiempo asignado era suficiente para obtener la información que buscábamos. El pilotaje nos permitió al mismo tiempo poner a prueba el instrumento de evaluación o grilla que utilizarían los evaluadores para describir los desempeños de los alumnos. Así, pudimos acordar criterios para el uso de la grilla, compartir dudas e intentar evitar alguna parcialidad que influyera en la definición de los resultados.

- La riqueza del trabajo grupal porque, tal como afirma Weir (op. cit.), el diseño de un examen no debe ser una actividad solitaria ya que la información que pueden brindarnos otros evaluadores o colaboradores es valiosa al momento de tomar decisiones. Este trabajo en equipo nos dio la posibilidad también de analizar aspectos éticos de nuestra tarea en relación con el uso y la interpretación de los resultados. En este sentido, Messik (1980, 1988 en Bachman op.cit.) identifica cuatro áreas a considerar: *la validez de constructo, los sistemas de valores, la utilidad práctica del examen y las consecuencias para el sistema educativo o la comunidad*. Desde esta perspectiva, y sobre la base de los modelos teóricos y conceptuales consultados y el pilotaje, nos ocupamos de que las evidencias recogidas para llegar a los resultados de nuestra evaluación resultaran indicadores válidos de la competencia que estábamos midiendo. Por otro lado, el proceso de evaluación institucional previo nos suministró información sobre los sistemas de valores del programa educativo del colegio y la comunidad educativa, mientras que el trabajo en equipo nos comprometió a cuestionar y analizar los sistemas de valores en

los que basábamos las decisiones en relación con la competencia a evaluar y a la evaluación misma. Durante todo el proceso de diseño e implementación de la prueba, y en la redacción del informe y la presentación de los resultados a las autoridades, intentamos no perder de vista la intención y los objetivos de la evaluación, y el uso que se haría de los resultados. En esta misma línea, las propuestas de cambios y mejoras que sugerimos tuvieron en cuenta las consecuencias que la evaluación tendría para la institución. Entendiendo que la evaluación externa implica tomar decisiones muy importantes respecto a qué habrá de evaluarse y con qué propósitos, coincidimos con Spolsky (1981, en Bachamn op.cit.) cuando dice que los exámenes deberían llevar una etiqueta que diga “¡Usar con cuidado!”.

Conclusión

El presente trabajo da cuenta de nuestra experiencia en el desarrollo de un proyecto que nos permitió profundizar nuestros conocimientos y reflexionar sobre creencias y valoraciones que tienen implicancias para nuestra práctica docente. Si bien reconocemos que una evaluación difícilmente muestre todo lo que realmente sabe un alumno, entendemos que es nuestra obligación enseñar para que haya un aprendizaje y, por lo tanto, debemos estar seguros de cuáles aprendizajes queremos y cómo habremos de evaluarlos. Para comprender mejor el “cómo” es que aceptamos el desafío de participar en el proyecto y diseñar un modelo *ad hoc* para el examen de oralidad en inglés. Intentamos aquí fundamentar y avalar nuestras decisiones, describiendo las características del contexto, del exa-

men y del proceso de diseño, entendiendo que esto es esencial para el proceso de validación de cualquier evaluación.

Bibliografía

- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Díaz Barriga, A. 1993. *El examen: textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dirección General de Cultura y Educación. 2008. *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. Volumen 1 / Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Santos Guerra, M. A. 1996 (2da. ed.). *Evaluación Educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Ravela, P. 2006. *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. PREAL.
- Weir, C. J. 1993. *Understanding and Developing Language Tests*. Wiltshire: Prentice Hall International.

La revalorización de las estrategias de aprendizaje

Schander, Claudia Elizabeth
claudiasamban@gmail.com

Massa, Agustín Abel
agumassa@yahoo.com.ar

Chiappero, María Cecilia
mariaceciliachiappero@gmail.com
Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina

Resumen

La didáctica regula y fundamenta los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son importantes para el educador como para el sujeto de aprendizaje ya que facilitan la organización consciente de las tareas a llevar a cabo las cuales tienden a lograr una mayor autonomía en los alumnos.

Phil Benson (2001:8) define a la autonomía como: “la capacidad que tienen las personas de asumir su propio aprendizaje”. Lowes y Target (1998) consideran a un alumno como autónomo cuando éste tiene la capacidad de hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje. Continúan diciendo que se puede promover la autonomía alentando y fomentando la habilidad para recordar, aprender, extrapolar y para obtener logros por su cuenta.

La formación de docentes en lenguas extranjeras, tanto a nivel terciario como universitario, tiene como pilar fundamental la formación de alumnos autónomos, responsables e involucrados en su

propio proceso de aprendizaje. Para esto sería apropiado el conocimiento y uso frecuente de distintas estrategias de aprendizaje. Encuestas realizadas a ingresantes al profesorado en lenguas extranjeras revelan que la mayoría manifiesta haber recibido algún tipo de instrucción sobre estrategias de aprendizaje pero que no reconocen exactamente cuáles son y que las usan con poca frecuencia. Esto nos permite inferir que si bien en algún momento del trayecto formativo del nivel medio los sujetos reciben instrucción sobre las estrategias de aprendizaje, se produce un quiebre en cuanto a la internalización, continuidad y a su práctica.

Como docentes consideramos que actuar estratégicamente en una situación de enseñanza-aprendizaje conlleva la capacidad de tomar decisiones conscientes para regular el proceso y lograr el objetivo perseguido.

Como el aprender a aprender se refiere al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos (Monereo 1999: 31) es que nos proponemos describir, observar y reflexionar sobre estrategias de aprendizaje importantes en la adquisición de segundas lenguas.

Palabras claves: estrategias, enseñanza, aprendizaje, autonomía, lenguas

Introducción

La didáctica regula y fundamenta los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son importantes tanto para el educador como para el sujeto de aprendizaje ya que facilitan la organización consciente de las tareas a llevar a cabo, las cuales tienden a lograr una mayor autonomía en los alumnos.

Phil Benson (2001: 8) define a la autonomía como: “la capacidad que tienen las personas de asumir su propio aprendizaje”. Ricky Lowes y Francesca Target (1998) consideran a un alumno como autónomo cuando éste tiene la capacidad de hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje. Continúan diciendo que se puede promover la autonomía alentando y fomentando la habilidad para recordar, aprender, extrapolar y para obtener logros por su cuenta.

La formación de docentes en lenguas extranjeras, tanto a nivel terciario como universitario, tiene como pilar fundamental la formación de alumnos autónomos, responsables e involucrados en su propio proceso de aprendizaje. Para esto sería apropiado el conocimiento y uso frecuente de distintas estrategias de aprendizaje.

Muchos autores han definido las estrategias de aprendizaje (Brown 1998, 2000; Cohen 1990; Mendelsohn 1994; O'Malley y Chamt 1990; Oxford 1990; Rubin y Thompson 1994; Schunk 1996; Wenden y Rubin 1987). Nosotros tomaremos como eje la definición de Rebecca Oxford (1990: 8): “Son acciones específicas que el alumno adopta para simplificar el aprendizaje, hacerlo más rápido, más divertido, más autodirigido, más eficaz y con mayor posibilidad de ser transferido a nuevas situaciones”. Rebecca Oxford y Andrew Cohen (1992: 1) se concentran en lo que ocurre cuando los alumnos utilizan las estrategias y dicen:

“Son las etapas o las acciones que adoptan los alumnos para mejorar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Estas estrategias tienen la capacidad de:

- aumentar la atención esencial para el aprendizaje de un idioma;

- incrementar la cantidad de ensayos que permiten el refuerzo de las asociaciones mentales;
- mejorar la codificación y la integración de materiales lingüísticos;
- facilitar la recuperación de información cuando sea necesario.”

Las estrategias han sido agrupadas en tres grandes tipos: Cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Las estrategias cognitivas son las que se aplican tanto al aprendizaje como al uso de la lengua. Las metacognitivas y las socioafectivas tienden a influir indirectamente en el aprendizaje del idioma.

Según algunas encuestas realizadas a alumnos ingresantes a la formación docente en lenguas extranjeras se podría decir que la mayoría manifiesta haber recibido algún tipo de instrucción sobre estrategias de aprendizaje y a la vez reconocen que no saben exactamente cuáles son. También admiten usarlas con poca frecuencia. Esto nos permite inferir que si bien en algún momento del trayecto formativo del nivel medio los sujetos reciben instrucción sobre las estrategias de aprendizaje, se produce un quiebre en cuanto a la internalización, continuidad y a su práctica. Dicho quiebre puede deberse a distintos factores, por ejemplo, la reducción de la carga horaria llevó a algunas instituciones a suprimir las horas de clase dedicadas a “técnicas de estudio”, o el hecho de que no todos los docentes estén debidamente entrenados para enseñar estratégicamente y convertirse en modelo de uso de estrategias.

El rol docente

Como docentes consideramos que actuar estratégicamente en una situación de enseñanza-aprendizaje conlleva la capacidad de tomar decisiones conscientes para regular el proceso y lograr el objetivo perseguido. Citando a Monereo (1999:8)

“enseñar estrategias implica enseñar al alumno a decidir *conscientemente* los actos que realizará, enseñarle a modificar *conscientemente* su actuación cuando se oriente hacia el objetivo buscado y enseñarle a evaluar *conscientemente* el proceso de aprendizaje o de resolución seguido”.

Nada de esto sería posible sin un docente estratégico, que intencionalmente enseñe las estrategias de aprendizaje. Sin una intencionalidad firme, la enseñanza de las estrategias es reducida, mecánica y no reflexiva.

De lo expuesto surge que para enseñar estrategias de aprendizaje se debe primero entrenar al docente en su uso, delineando así un perfil de docente reflexivo, capaz de reconstruir conscientemente su propio proceso de aprendizaje y de meditar sobre la planificación, presentación y evaluación de su materia, en definitiva capaz de construir su propia identidad cognitiva y de ayudar a otros a construir la propia.

Cuando un profesor decide enseñar y/o evaluar alguna de las estrategias, éste debe contar con dispositivos que le permitan expresar, registrar y analizar la verbalización del proceso seguido y que permitan seguir los tres momentos identificados que marcan una secuencia estratégica. Estos momentos fundamentales en la enseñanza de estrategias son: presentación, práctica guiada y práctica

autónoma. Resumiendo, se busca transferir el control de las decisiones al alumno de forma tal que éste vaya pasando de una situación de dependencia a una de autonomía en su aprendizaje.

Las estrategias

Al observar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos es inevitable hacer referencia a las estrategias por la importancia que éstas revisten. El aprender a aprender se refiere al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos (Monereo 1999: 31) por eso proponemos observar y reflexionar sobre estrategias de aprendizaje que estimamos importantes en la adquisición de segundas lenguas.

Como ya hemos mencionado anteriormente las estrategias pueden ser agrupadas en tres grandes áreas: cognitiva, metacognitiva y socio-afectiva. Con respecto a las estrategias que constituyen el grupo de las “cognitivas”, se puede decir que éstas operan directamente en la información entrante (incoming), manipulándola de manera tal que se beneficie el aprendizaje. Estas estrategias implican el aprendizaje directo y el uso de la nueva lengua. La aplicación de las estrategias cognitivas puede limitarse al tipo de tarea específica requerida para la actividad de aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas contribuyen indirecta pero eficazmente al proceso de aprendizaje del idioma. Estas son acciones que van más allá de lo puramente cognitivo y que proporcionan al estudiante la sensación de control y de coordinación del proceso de aprendizaje. Según Oxford (1990), las estrategias metacognitivas son esenciales para el aprendizaje exitoso. Generalmente el alumno se encuentra agobiado por todo lo que el aprendizaje de una nueva

lengua implica, nuevas costumbres, nueva escritura, nuevo vocabulario, nuevas formas de interactuar, nuevas formas de instruir, etc. Ante tanta novedad, el alumno puede perder su centro, su foco, de manera muy fácil, situación que se puede revertir mediante el uso consciente de estrategias metacognitivas tales como prestar atención y la revisión y relación con material ya adquirido y por lo tanto, familiar. Otras estrategias metacognitivas, como por ejemplo la organización y establecimiento de objetivos, la consideración de propósitos, la planificación de la tarea, contribuyen a que el alumno planifique su aprendizaje en forma eficiente y efectiva. Diferentes investigaciones llevadas a cabo en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras demuestran que los alumnos usan las estrategias metacognitivas solo esporádicamente y sin mucho sentido de su importancia.

La lengua es básicamente comunicación y la comunicación existe a partir de la interacción de por lo menos dos interlocutores. Es así que el aspecto social de las estrategias es muy importante en el proceso de aprendizaje. El término “afectivo” se relaciona directamente con las emociones, actitudes, motivaciones y valores. El aspecto afectivo del alumno es probablemente una de las mayores influencias en el proceso de aprendizaje, determinando si éste será exitoso o si se tornará un fracaso. Las emociones y actitudes positivas pueden hacer que el aprendizaje sea efectivo, por el contrario, los sentimientos negativos pueden impedir el progreso. El docente es quien ejerce una fuerte influencia en la atmósfera emocional de la clase, adoptando estrategias socio-afectivas para que el alumno maneje sus sentimientos o interactúe con otras personas.

Promoviendo la autonomía

La autonomía debería ser vista como un objetivo esencial de todo aprendizaje. Si entendemos a la autonomía como “la capacidad de hacerse cargo del propio aprendizaje” (Holec, en Cotterall, 2000) deberíamos prestar atención al papel que desempeñan las variables tales como actitudes, creencias, estrategias y roles.

Aquellos cursos de lenguas extranjeras que tengan como objetivo promover la autonomía, tendrían que incorporar los medios necesarios para facilitar la transferencia de responsabilidad por aquellos aspectos del proceso de aprendizaje (tales como establecimiento de objetivos, selección de estrategias de aprendizaje y la evaluación del progreso) desde el docente hacia el alumno.

Sara Cotterall (2000) propone cinco principios que guían el diseño de estos cursos: 1) objetivos del alumno, 2) el proceso de aprendizaje de la lengua, 3) las tareas, 4) las estrategias del alumno y 5) la reflexión acerca del aprendizaje. El desafío a enfrentar es encontrar las formas de efectivizar transferencia de la toma de decisiones acerca del proceso de aprendizaje del docente al alumno.

Los principios enumerados contribuyen a la transferencia de responsabilidad:

- El curso refleja los objetivos del alumno en cuanto a lengua, tareas y estrategias. Breen y Candlin (en Cotterall: 2000) comentan que “aunque la interpretación inicial (de las demandas del repertorio objeto y de sus competencias subyacentes) pueda ser vaga, el alumno no aprenderá a menos que tenga una idea de lo que pretende lograr”. Por lo tanto es de fundamental importancia dedicarle tiempo para incentivar la toma de consciencia por parte de éste

respecto a la identificación de las metas, la especificación de los objetivos, la identificación de los recursos y estrategias necesarias para lograr las metas y la medición del progreso.

- Las tareas están explícitamente ligadas a un modelo simplificado del proceso de aprendizaje de la lengua. Los alumnos pueden lograr su autonomía si son conscientes de las opciones de aprendizaje y entienden las consecuencias de las elecciones que realizan. Muniéndose de un modelo de aprendizaje, los alumnos pueden cuestionar el rol del input que reciben, poner a prueba diferentes estrategias y buscar retroalimentación con respecto a su actuación.
- Las tareas reproducen actividades comunicativas del mundo real o bien proveen un ensayo para tales actividades. La transparencia de los contenidos del curso es el ícono de los cursos diseñados para incentivar la autonomía. Las actividades que proveen preparación, práctica y retroalimentación deben ser aquellas en las que los alumnos van a participar en el futuro.
- El curso incorpora la discusión y práctica con estrategias que se sabe que facilitan el desenvolvimiento en la tarea. Ligado al concepto de autonomía está la idea de elección. Esto se relaciona particularmente a la posibilidad de extender la elección de comportamiento estratégico disponible y de expandir los conocimientos conceptuales de la comprensión de la contribución que tales estrategias pueden aportar al proceso de aprendizaje.
- El curso promueve la reflexión sobre el aprendizaje. El potencial para la autonomía del alumno aumenta si crece la consciencia sobre el proceso de aprendizaje, por lo tanto las actividades tendientes a promover la reflexión sobre dicho proceso deben apuntar a reforzar la visión del alumno sobre su propio proceso. La capacidad

de reflexión crítica es un indicador de la efectividad del entorno de aprendizaje.

Consideramos que los alumnos que reciben entrenamiento en el uso de las estrategias de aprendizaje llegarán a adquirir autonomía con mayor rapidez que quienes no reciben dicha instrucción. De la bibliografía pertinente disponible se puede identificar que los estudiantes que obtienen resultados satisfactorios son, en su mayoría, los que aprendieron a aprender ya que controlan sus procesos de aprendizaje, son conscientes de lo que hacen, tienen noción de las exigencias de la tarea y responden consecuentemente, pueden identificar aciertos y dificultades respecto a las tareas que planifican y examinan, emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación, valoran los logros y corrigen los errores.

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. (Barriga Arceo, Fernández Rojas: 1999).

En palabras de Cotterall y Crabbe (en Cotterall: 2000):

Para mejorar el rendimiento individual, ya sea al enseñar o al aprender, necesitamos un sentido de propiedad y de poder, conducido por una actitud exploratoria y trabajar dentro de un marco curricular que sea lo suficientemente dinámico y flexible para permitir exploraciones individuales.

Bibliografía

- Barriga Arceo, F; G. Hernández Rojas (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill, Méjico.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow. London: Longman.
- Brown, H. D. (1989). *A Practical Guide to Language Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning Teaching*. Fourth Edition. New York White Plains: Longman.
- Cotterall, S. (2000). *Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses*. ELT Journal Volume 54/2 April 2000. Oxford University Press. 2000.
- Lowes, R. and Target, F. (1998). *Helping Students to Learn. A Guide to Learner Autonomy*. London. Richmond Publishing
- Monereo C. (Coord) (1994). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78/2, 199-22.
- Rubin, J; Thompson, I. (1994). *How to be a More Successful Language Learner: Toward Learner Autonomy*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Schunk, D. H. (1996). *Teorías del Aprendizaje. [Learning Theories: an Educational Perspective]*. 2^{da} edición, Prentice-Hall. Mexico Hispanoamericana, SA.
- Wenden, A. & Rubin. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, HJ: Prentice-Hall.

A utilização da sequência didática como um instrumento facilitador da aprendizagem da língua inglesa em sua relação com o texto literário

Eliane Segati Rios-Registro
eliane_segati@uenp.edu.br
Universidade Estadual do Norte do Paraná
Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

Resumo

Os graduandos de licenciatura em Letras, de uma universidade estadual localizada no norte do Paraná, Brasil, possuem, em sua grade curricular, as disciplinas de língua e literatura de língua inglesa como parte do conjunto de disciplinas do núcleo comum da grade curricular. Entretanto, percebemos a grande dificuldade dos acadêmicos quando da leitura de um texto literário na referida língua. Por conseguinte, inúmeras são as buscas, por parte dos alunos, por traduções e/ou adaptações como forma de acesso ao texto, principalmente quando se trata do literário.

Diante disso, nosso objetivo é o de tratar o gênero literário em língua inglesa como objeto de ensino, mais especificamente o conto, a partir da utilização da sequência didática como um instrumento facilitador da aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira e em sua relação com o texto literário. Para tanto, estamos ancorados nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, uma corrente teórico-metodológica tal qual apresentada por Bronckart (2009), uma vez que considera que as ações de linguagem se

dão por meio dos gêneros textuais. Ainda, estamos apoiados no conceito que subjaz o desenvolvimento da sequência didática a partir das capacidades de linguagem, como preconizado pelos autores Dolz e Schneuwly (2004). Como *corpus* de pesquisa utilizamos a sequência didática do conto *A Haunted House*, de Virginia Woolf, aplicada a alguns acadêmicos da 4ª. série do curso de Letras.

Os resultados demonstram a eficácia de tal procedimento, embora extremamente desafiador, uma vez que rompe com as abordagens tradicionais de ensino, colocando a linguagem como um processo transformador do indivíduo que age e interage no mundo em que vive.

Palavras-chave: Sequência Didática. Texto literário. Língua Inglesa

Introdução

Nas disciplinas de Literatura de Língua Inglesa do curso de Letras Português-Inglês em que atuamos sempre houve uma barreira quando do contato dos acadêmicos com textos da referida esfera em língua inglesa. Tal fato refletiu diretamente nas escolhas dos gêneros a serem utilizados por esses futuros professores a fim de serem transpostos didaticamente no contexto da rede básica de ensino. Diante disso, tomamos como meta proporcionar um espaço de discussão e de proposição de atividades que demonstrassem a possibilidade de tal trabalho por meio do desenvolvimento e discussão de uma sequência didática (SD).

A SD constitui-se de módulos com atividades sistematicamente elaboradas em torno de um gênero textual, com a finalidade de fazer com que o aluno domine um determinado gênero (DOLZ, NOVARRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Ela foi pensada a partir do contex-

to no qual o objeto a ser didatizado seria transposto, isto é, a universidade. Diante do referido contexto, pudemos pensar sobre o percurso de nossa pesquisa de modo a envolver efetivamente os Alunos Professores Participantes da Pesquisa (APPes).

Como professora de Literatura de Língua Inglesa, Língua Inglesa e Estágio Supervisionado, pude perceber *in loco* as dificuldades pelas quais os acadêmicos de Letras Português-Inglês, especialmente aqueles das 3^a. e 4^a. séries, tinham em relação à transposição didática de um gênero da esfera da criação literária.

Diante do exposto, apresentamos a seguir a nossa pesquisa que se apresentará a partir das bases teóricas e metodológicas que nos nortearam, seguido do nosso percurso metodológico, a apresentação da SD em si e, por fim, nossas considerações finais.

Bases de orientação

Apoiamo-nos no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) que objetiva mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação das unidades verbais, isto é, dos textos, contribuem para a transformação permanente daqueles que agem por meio da linguagem. Isso significa dizer que o sujeito, ao recortar uma porção da atividade coletiva age e, ao agir, ele se torna agente produtor de uma ação de linguagem.

Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) definem uma sequência didática (SD) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para os autores, uma SD tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar um determinado gênero textual, ao falar e escrever de maneira apropriada em uma determinada situação de comunicação.

Os autores apresentam uma estrutura de base que deve ser seguida na elaboração das sequências. Tal estrutura leva em conta a apresentação da situação, a produção inicial, módulos constituídos por diversas atividades e a produção final. Nas palavras de Cristovão (2009, p. 306) a SD “seria constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a SD, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular.” O encerramento desse processo é a produção final. Considerando a produção inicial, os módulos e a produção final, teríamos então um projeto de classe.

Ao tratar sobre alguns conceitos subjacentes às orientações metodológicas sobre o procedimento da SD, Cristovão (2009) apresenta algumas concepções que devem ser consideradas. A primeira é a concepção de construção. A autora defende que a proposta de aprendizagem deva ser como um processo espiralado, considerando os conhecimentos que o indivíduo já possui como base para sua expansão e transformação.

Outro fator a ser considerado é a utilização de textos autênticos. A autora acredita que tais textos configuram-se como referência do texto que está sendo trabalhado devendo ser de circulação social e que revelem características que devem ser respeitadas ao serem transpostas ao ensino. A autora menciona, ainda, a indissociabilidade entre compreensão e produção. Assim, devemos articular, por exemplo, a leitura e a escrita, como parte constitutiva de um processo. Segundo Cristovão (2009, p.309), para que haja um trabalho colaborativo entre alunos e professores, a SD deve contemplar:

1. Uma esfera de atividades em que o gênero circule;

2. A definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere;
3. Conteúdos apropriados;
4. A disponibilização de textos sociais (de circulação real) como referência para os alunos;
5. Uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas;
6. Atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados;
7. Propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados.

Ao considerarmos a aprendizagem de uma ação de linguagem, seja ela a leitura ou escrita, por exemplo, devemos considerar também a aprendizagem de capacidades de linguagem que são requeridas em uma determinada situação de interação.

Para Dolz e Schneuwly (2004), as capacidades de linguagem seriam divididas em três tipos sendo elas a capacidades de ação, considerando o reconhecimento da situação de comunicação de um dado gênero; capacidades discursivas, ao identificar a organização geral de um texto, sua infraestrutura; e capacidades linguístico-discursivas, ao considerar as operações linguísticas e discursivas.

Ainda, consideramos um quarto nível de capacidade para compor o quadro das capacidades de linguagem, que é a capacidades de significação, proposta por Cristovão e Stutz (2011) com base nas operações psíquicas das significações mais amplas.

Consideramos, portanto, o modelo didático e/ou a SD como instrumentos fundamentais para a proposta didática com base interacionista sociodiscursiva.

Nosso percurso metodológico

Defendemos o proposto nas Diretrizes para a Formação do Professor (BRASIL, 2002) de que a formação dos professores inclui três grandes aspectos. O primeiro refere-se à concepção de competência, aspecto esse contemplado nas leituras e discussões teóricas que antecederam o modelo didático e a SD base. Tal concepção considera importante os conhecimentos teóricos, além da articulação da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, como segundo elemento da formação, consideramos de extrema importância a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada pelo futuro professor. Nesse sentido, os APPes vivenciaram a SD base indo ao encontro da simetria invertida que considera a vivência do futuro professor em ambientes e situações nas quais serão inseridos.

Os APPes sabiam desde o início que, ao final de um ano, seriam levados às escolas da rede básica para utilizar o conto como objeto a ser didatizado. Portanto, era necessário que eles próprios tivessem a formação adequada para estarem no contexto didático da escola. Como fariam isso se eles próprios não tinham passado por experiência semelhante? Como utilizar um gênero como instrumento de ensino de línguas se eles próprios não tinham vivenciado situação semelhante? Era necessário então passar por situações-problemas por meio deste projeto piloto, isto é, da SD base a fim de que os APPes pudessem refletir sobre o processo de sua própria formação.

O terceiro princípio orientador da formação inicial de professores é a pesquisa, propiciada aos APPes por meio da interpretação da realidade e dos conhecimentos teóricos que eram próprios do obje-

to de ensino, isto é, o conto. A cada final de módulo, os APPes refletiam sobre o processo propiciado pela transposição didática do nosso objeto de ensino, a forma como as atividades foram propostas, além do referencial específico da teoria literária que foi exigido a eles principalmente por serem alunos em nível de graduação. Tal processo investigativo contribuiu para que os APPes refletissem sobre uma situação em que eles seriam os próprios atores.

A SD base por nós elaborada teve como orientação o modelo didático do gênero conto (RIOS-REGISTRO; CRISTOVÃO, 2013) e destinada aos APPes. Teve, como ponto de partida, a seleção, pela pesquisadora, de dez contos autênticos em língua inglesa. O critério de seleção considerou os contos que fossem de autores de literatura de língua inglesa com títulos constantes no cânone literário, segundo crítica literária especializada na área.

Após, os APPes fizeram a leitura integral de todos eles com o objetivo de indicarem apenas um entre a seleção apresentada para a SD base. Os contos apresentavam níveis de dificuldade variados, tanto teoricamente quanto linguisticamente. Após a leitura, a escolha se deu pelo conto *A haunted house*, de Virginia Woolf, um conto extremamente denso, mas curto em extensão.

A sequência foi dividida em quatro módulos e a planificação, executando-se a primeira, ocorreu simultaneamente à aplicação. Os alunos tiveram contato com a SD durante cinco encontros semanais do Grupo de Pesquisa liderado por esta pesquisadora que duravam cerca de três horas.

Ao longo do processo, os APPES tiveram a oportunidade de externar as suas dificuldades frente às atividades, bem como refletir acerca do processo de transposição didática e das capacidades de

linguagem envolvidas, que viria a ocorrer no momento de fazer suas próprias produções.

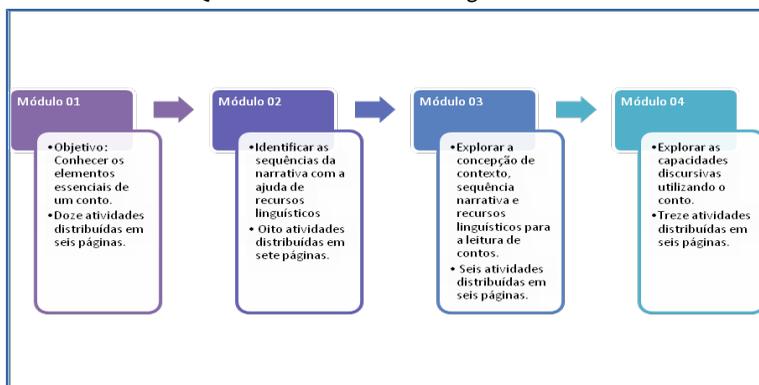
Diante do exposto e considerando a necessidade de desenvolvimento de atividades linguísticas que auxiliassem na leitura e compreensão do conto em nível de graduação, uma vez que esse era o nosso contexto de ensino, propusemos a SD distribuída em quatro módulos, trinta e nove atividades e vinte e cinco páginas.

Evidentemente que se trata de uma atividade densa, com o intuito de articular língua, literatura e formação de professores de língua inglesa. Portanto, não vislumbrávamos a produção da SD para ser publicada em um livro didático, mas sim a sua contribuição na formação de futuros professores. Assim, focamos mais nos objetivos de nossos propósitos, sem levar em consideração a sua extensão. Como professora-pesquisadora, acredito que a formação na universidade deva considerar aspectos específicos exigidos de cada contexto universitário e que os objetos a serem ensinados para contribuir na formação desses futuros professores sejam pesquisados e propostos por seus docentes.

A Sequência Didática: The Haunted House

A SD base por nós elaborada é composta por quatro objetivos, trinta e nove atividades e vinte e cinco páginas. Para atingirmos os objetivos específicos, a sequência foi dividida em quatro módulos e realizada ao longo de quatro encontros de aproximadamente duas horas cada, uma vez que os módulos seriam aplicados e discutidos no grupo de pesquisa, no Centro de Pesquisa em Letras (CEPEL) e não em sala de aula.

Quadro 01 - Plano textual global: SDbase.



Fonte: Autora.

O primeiro módulo teve por objetivo fazer os alunos conhecerem os elementos essenciais de um conto. Para tanto, foi necessário o desenvolvimento de doze atividades distribuídas ao longo de seis páginas. Já o segundo módulo objetivou levar os APPes a identificarem a sequência narrativa por meio da ajuda de recursos linguísticos. Para atingir esse objetivo, foram necessárias oito atividades, distribuídas em sete páginas. O terceiro módulo buscou explorar a concepção de contexto, sequência narrativa, além de recursos linguísticos para a leitura de contos. As seis atividades do módulo em questão foram distribuídas em seis páginas. Por fim, no quarto e último módulo, objetivamos explorar as capacidades discursivas tendo o conto como objeto de ensino. Para tanto, foram necessárias treze atividades, distribuídas ao longo de seis páginas.

Os quatro módulos representam a SD base que tem, como objetivo geral, instrumentalizar o aluno para a leitura de um conto considerando a interface língua e literatura. Evidentemente que se trata de uma atividade densa, com o intuito de articular língua, literatura e formação de professores de língua inglesa. Portanto, não vislumbrávamos a produção da SD para ser publicada em um livro didático, mas sim a sua

contribuição na formação de futuros professores. Assim, focamos mais nos objetivos de nossos propósitos, sem levar em consideração a sua extensão. Como professora-pesquisadora, acredito que a formação na universidade deva considerar aspectos específicos exigidos de cada contexto universitário e que os objetos a serem ensinados para contribuir na formação desses futuros professores sejam pesquisados e propostos por seus docentes. A seguir, apresentamos com destaque os elementos de análise da SD base. Em seguida, tecemos nossas considerações sobre os aspectos dos multiletramentos.

Quadro 62 – SD base – elementos de análise.

Módulo	Ano	CL presentes ¹⁴⁴	CL priorizadas	GT presentes
MÓDULO 01	2011	CA, CD, CLD, CS	CA, CD	Fábula, conto, romance, poesia, biografia, citações.
MÓDULO 01	Atmosfera, enredo , vida da autora, momento social/histórico, personagem, cenário, estilo da autora, tema, ponto de vista, título, sequência narrativa.			
MÓDULO 02	2011	CA, CD, CLD, CS	CA, CLD	Conto, texto informativo.
MÓDULO 02	Personagem, cenário , ações, extensão, tema , enredo, estilo da autora, atmosfera, sentimentos, tempo, título, sequência narrativa.			
MÓDULO 03	2011	CA, CD, CLD, CS	CLD	Conto, texto informativo,
MÓDULO 03	Contexto de produção, enredo, estilo da autora , sequência narrativa.			
MÓDULO 04	2011	CA, CD, CLD, CS	CA, CLD	Conto, texto informativo
MÓDULO 04	Contexto de produção, enredo , temas, estilo da autora, ações, ponto de vista.			

Fonte: Autora.

¹⁴⁴ Negrito – elementos com maior ocorrência.

A SD base foi aplicada no primeiro semestre de 2011, momento em que os APPes estavam encerrando o levantamento do contexto educacional e escolhendo as turmas nas quais as regências seriam realizadas.

Como pode ser observado, todos os módulos procuraram contemplar a articulação com todas as capacidades de linguagem. Evidentemente que, de acordo com os objetivos das atividades, uma capacidade poderia se sobrepor a outra.

No primeiro módulo, há uma presença maior de atividades que contemplam as capacidades de ação, seguida pelas capacidades discursivas, dada sua importância na compreensão do contexto de produção do conto, as representações sociais envolvidas e o estatuto social dos participantes. Neste momento os APPes tomam consciência do gênero sem ainda ter tido contato com ele.

Nesse módulo, buscamos contemplar outros gêneros da esfera da criação literária como a fábula, o romance, a poesia, além de outros gêneros que nos auxiliaram na compreensão do contexto de produção como a biografia e as citações da autora. Esses últimos foram fundamentais na compreensão, por parte dos APPes, do contexto de produção do conto.

Os elementos do gênero conto priorizados foram a atmosfera, o enredo, a vida da autora, o momento social/histórico, os personagens, o cenário, o estilo da autora, o tema, o ponto de vista, o título e a sequência narrativa na sua fase inicial. Tais elementos representam a forma pela qual o objeto de ensino foi delimitado nesse primeiro momento.

O segundo módulo também priorizou as capacidades de ação, seguidas das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, embora tenha atividades com todas as capacidades de linguagem. Isso

significa dizer o quanto é necessário abordar questões sobre o contexto de produção e contexto social, histórico e político de uma obra literária. Além do conto propriamente dito, foi necessária a inserção de textos informativos que abordassem explicações de elementos literários.

Os elementos do conto presentes foram o personagem, o cenário, as ações, a extensão, o tema, o enredo, o estilo da autora, a atmosfera, os sentimentos, o tempo, o título e a sequência narrativa (fases da situação inicial, complicação, ações e resoluções). O destaque foi dado ao cenário e ao tema, entretanto todos os outros elementos permearam as atividades.

No terceiro módulo, o destaque foi dado às capacidades linguístico-discursivas, embora essa tenha sido desenvolvida sempre em articulação com as demais. Ressaltamos a necessidade de atividades linguísticas e discursivas que considerem as operações de textualização, a construção de enunciados, oração e período, além das escolhas lexicais. Tudo isso contribui sobremaneira na compreensão e na articulação da teoria literária a partir de seus elementos linguísticos.

Novamente, somados à apresentação do conto, utilizamos textos informativos com o objetivo agora de informar sobre o conto como um elemento literário, principais referências teóricas, contexto social e subjetivo de produção, principais fases da sequência narrativa e definições sobre o fluxo da consciência.

Como podemos perceber, há, neste momento, uma grande quantidade de informações trazidas tanto da teoria literária como também do referencial teórico assumido por nós nesta proposta. A opção por tal detalhamento justifica-se pela necessidade de emba-

samento de referencial teórico aos APPes e, a partir desse, leva-los à reflexão sobre a transposição do gênero em questão.

Os elementos do conto presentes nesse módulo são o contexto de produção, o enredo, o estilo da autora, e a sequência narrativa, com destaque ao estilo de escrita da autora, isto é, o fluxo da consciência.

O último módulo priorizou as capacidades de ação e linguístico-discursivas, muito embora estivesse articulada com todas as outras capacidades de linguagem como ocorreu nos módulos anteriores. O conto foi priorizado nesse módulo em atividades que contemplaram o contexto de produção, o enredo, temas, o estilo da autora, as ações e o ponto de vista. Vale destacar que toda a sequência teve como eixo norteador as capacidades discursivas, vista a seleção dos excertos a partir das fases da sequência narrativa.

Somado a isso, procuramos inserir elementos multimodais em todos os módulos a fim de contribuir à aprendizagem, além de evidenciar o multiletramento por meio da diversidade social e linguística. Portanto, as atividades em áudio e vídeo, bem como a utilização de imagens, auxiliaram sobremaneira para uma melhor compreensão do conto em todas as atividades.

Acreditamos, portanto, que a SD base teve o papel de um megainstrumento com múltiplas funções. Dentre elas destacamos a de fazer os APPes agirem em uma determinada situação de linguagem, além de ser um guia para as intervenções propostas pela pesquisadora. Com isso, pôde propiciar a transformação das capacidades iniciais dos APPes tanto no que se refere aos aspectos linguísticos, literários, quanto sua formação enquanto futuros professores. A SD base constituiu um instrumento mediatizante, visto ser um instrumento de intervenção colocado pela pesquisadora. Esse ins-

trumento refletiu na aprendizagem dos APPes a partir da delimitação do objeto ensinado pela pesquisadora, escolhas que são justificadas essencialmente por conta do contexto educacional no qual a pesquisa está inserida.

Diante da dificuldade inicial relatada pelos APPes, foi necessário retextualizar o objeto de ensino de modo que ele pudesse ser apreendido. Com isso, a partir dos elementos literários que compõem o conto, propusemos atividades linguísticas que dessem suporte ao entendimento da obra literária. Literatura e linguagem estavam lado a lado em todos os momentos de nossa proposta.

Quanto à relação com a formação inicial, os APPes puderam formalizar seus conhecimentos durante e depois das atividades. Tal formalização se deu nas discussões sobre os referenciais teóricos presentes, tanto linguísticos quanto literários, bem como sobre a reflexão do processo no momento de sua transposição didática.

Em outras palavras, os APPes puderam discutir, após cada módulo, sobre a proposta de cada atividade, seus objetivos e, por fim, sobre a sua própria aprendizagem como aluno do curso de Letras em contato com uma obra da literatura de língua inglesa. Ainda, sobre a possibilidade de ele, como futuro professor, utilizar um texto da esfera da criação literária como um objeto de ensino aos seus alunos, contribuindo, portanto, para a sua aprendizagem profissional.

Considerações finais

Acreditamos, portanto, que a SD base teve o papel de um megainstrumento com múltiplas funções. Dentre elas destacamos a de fazer os APPes agirem em uma determinada situação de linguagem, além de ser um guia para as intervenções propostas pela pesquisadora. Com

isso, pôde propiciar a transformação das capacidades iniciais dos APPes tanto no que se refere aos aspectos linguísticos, literários, quanto sua formação enquanto futuros professores. A SD base constituiu um instrumento mediatizante, visto ser um instrumento de intervenção colocado pela pesquisadora. Esse instrumento refletiu na aprendizagem dos APPes a partir da delimitação do objeto ensinado pela pesquisadora, escolhas que são justificadas essencialmente por conta do contexto educacional no qual a pesquisa está inserida.

Diante da dificuldade inicial relatada pelos APPes, foi necessário retextualizar o objeto de ensino de modo que ele pudesse ser apreendido. Com isso, a partir dos elementos literários que compõem o conto, propusemos atividades linguísticas que dessem suporte ao entendimento da obra literária. Literatura e linguagem estavam lado a lado em todos os momentos de nossa proposta.

Quanto à relação com a formação inicial, os APPes puderam formalizar seus conhecimentos durante e depois das atividades. Tal formalização se deu nas discussões sobre os referenciais teóricos presentes, tanto linguísticos quanto literários, bem como sobre a reflexão do processo no momento de sua transposição didática.

Em outras palavras, os APPes puderam discutir, após cada módulo, sobre a proposta de cada atividade, seus objetivos e, por fim, sobre a sua própria aprendizagem como aluno do curso de Letras em contato com uma obra da literatura de língua inglesa. Ainda, sobre a possibilidade de ele, como futuro professor, utilizar um texto da esfera da criação literária como um objeto de ensino aos seus alunos, contribuindo, portanto, para a sua aprendizagem profissional.

Bibliografia

- BRONCKART, J. P. (2009). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um socio-interacionismo discursivo*. São Paulo: EDUC.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1_02.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2010.
- CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) (2009). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 305-344.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. (2011). Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, pp. 17-40.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 95-128.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2004) Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2004. pp. 41-70.
- RIOS REGISTRO, E.S.; CRISTOVÃO, V.L. (2013). “A Haunted House: elementos constitutivos para o ensino”. *Acta Scientiarum*. Language and Culture Maringá, v. 35, n. 3, pp. 245-255.

De la investigación a la práctica: las TIC en la enseñanza del léxico en un curso de inglés con propósitos académicos

Andrea Cecilia Sorbellini y María Bernarda Torres
ceciliasorbellini@gmail.com; bernie.torres200@gmail.com.ar
Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Lenguas
Neuquén, Argentina

Resumen

Las tecnologías de la investigación y la comunicación (TIC), por sí solas, no representan un elemento de transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad, el uso de las TIC en la enseñanza de inglés con propósitos académicos constituye un elemento fundamental que amplía las posibilidades de exposición a y producción de la lengua extranjera. Entre otras aplicaciones, las TIC pueden convertirse en un vehículo de fortalecimiento y retroalimentación entre las tareas de investigación y docencia del nivel universitario.

En este trabajo, compartiremos nuestra experiencia en la articulación investigación-docencia a través de nuestra participación en un proyecto de investigación que aborda el tema del rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en lengua extranjera. Nos centraremos, especialmente, en aquellas herramientas seleccionadas para el estudio del léxico de los textos científico-académicos, que fueron creadas por otros investigadores y socializadas a través de Internet, y en la metodología utilizada para el desarrollo de

nuestra investigación en curso, teniendo en cuenta que el fin último de la misma se basa en la elaboración de una propuesta didáctica para la enseñanza del léxico en el nivel superior.

Palabras clave: investigación, docencia, léxico, TIC, inglés

*We see more and farther than our predecessors,
not because we have keener vision or greater height,
but because we are lifted up and borne aloft on their gigantic statu-
re.*

John of Salisbury

Introducción

Resulta cada día más evidente la repercusión que tienen los vertiginosos avances tecnológicos sobre la educación. De esta realidad se desprenden varias preocupaciones, entre ellas, los retos que debe afrontar la educación para atender inequidades de oportunidades y salvar los obstáculos que se interponen en el camino, los cuales nunca desaparecen, sino que mutan en otros nuevos.

En lo que respecta al nivel universitario, específicamente a la Universidad Nacional del Comahue, a partir de algunas encuestas y entrevistas realizadas a alumnos y profesores, y una vez cruzados estos datos con aquellos obtenidos de nuestra observación durante el desarrollo de actividades de docencia, hemos abordado a algunas conclusiones: el inconmensurable flujo de información circulante, la gran variedad de buscadores y aplicaciones destinadas a la búsqueda, y la información necesaria para poder usarlos se traducen

en la preocupación de estudiantes y profesores sobre la adquisición de ciertos saberes. Carina Lion expresa que:

El problema básico se presenta cuando las búsquedas se vuelven triviales e ingenuas, con criterios erráticos, poco contratados, sin justificaciones en el marco disciplinar y metodológico. La sobrevaloración de las bondades tecnológicas opaca la apertura hacia la construcción de criterios necesarios para la búsqueda, selección y clasificación de la información. (Lion, 2006:18)

Estos saberes se relacionan, principalmente, con los procesos y criterios de búsqueda y con la posibilidad de construir marcos interpretativos para la selección y sistematización de la información en el ámbito de la docencia universitaria (Lion, 2006:18).

En la era archivadora

La gran cantidad de información disponible en Internet y las dificultades halladas durante la búsqueda de información específica, traen a colación el hecho de que las nuevas tecnologías han ampliado nuestra capacidad de codificar, almacenar, procesar y transmitir todo tipo de información. Esta información se presenta desvinculada de las coordenadas de espacio y tiempo; lo cual influye en nuestra percepción de la realidad y de la misma información. Este aparente no-contexto, crea la sensación de desmaterialización, deslocalización y globalización de la información encontrada en Internet. Dice Martín-Barbero (2003):

La des-localización implica la diseminación del conocimiento, es decir, el emborronamiento de las fronteras que lo separaban

del saber común. No se trata sólo de la intensa divulgación científica que ofrecen los medios masivos, sino de la devaluación creciente de la barrera que alzó el positivismo entre la ciencia y la información, pues no son lo mismo pero tampoco lo opuesto en todos los sentidos. La diseminación nombra el movimiento de difuminación tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber académico como entre ese saber y los otros, que ni proceden de la academia ni se imparten en ella de manera exclusiva. (Martín-Barbero, 2003:20)

El tema de la deslocalización de saberes también tiene sus repercusiones en el modo de entender la docencia universitaria. Por ejemplo, hoy ya no es imprescindible que los docentes y estudiantes coincidan en tiempo y espacio para desarrollar una clase o interactuar entre sí. Este hecho pone en jaque los conceptos “enseñar” y “aprender”, tensionando, de este modo, principios y concepciones arraigadas en la formación de muchos docentes.

Por otro lado, se puede pensar que una impronta mundial por preservar y guardar todo en dispositivos digitales o en Internet acentúa la problemática. Desde hace décadas, existe el sueño utópico de contar con una biblioteca o repositorio universal (la literatura da cuenta de esto). Ya Vannevar Bush, ingeniero estadounidense, director de la *Office of Scientific Research and Development* (oficina creada durante la Segunda Guerra Mundial), en su clásico ensayo “*As we may think*”, publicado en 1945 en *Atlantic Monthly*, pensó en un dispositivo contenedor de toda la información circulante, con posibles aplicaciones, al que llamó Memex (derivado de la unión de la frase *memory extender*) y hoy es considerado el precursor de la *World Wide Web*:

A memex is a device in which an individual stores all his books, records, and communications, and which is mechanized so that it may be consulted with exceeding speed and flexibility. It is an enlarged intimate supplement to his memory.

It consists of a desk, and while it can presumably be operated from a distance, it is primarily the piece of furniture at which he works. On the top are slanting translucent screens, on which material can be projected for convenient reading. There is a keyboard, and sets of buttons and levers. Otherwise it looks like an ordinary desk. (Bush, 1945)¹⁴⁵

Pero lo que más llama la atención de su texto, considerado el motor que llevó a Bush a crear la idea de Memex, y cuya esencia se intenta transmitir en este trabajo, es el llamado a la reflexión sobre la solidaridad de los investigadores para compartir información que agilice el desarrollo y el avance científico, teniendo presente que de ese acto desinteresado podría depender la prosperidad de la humanidad:

Professionally our methods of transmitting and reviewing the results of research are generations old and by now are totally inadequate for their purpose. If the aggregate time spent in writing scholarly works and in reading them could be evaluated, the ratio between these amounts of time might well be startling. Those who conscientiously attempt to keep abreast of current thought, even in restricted fields, by close and continuous reading might well shy away from an examination calculated to show how much of the previous month's efforts could be produced on call. Mendel's concept of the laws of genetics was lost to the world for a generation because his publication

¹⁴⁵ Consultar traducción de Arbeloa (2001) en <http://biblioweb.sindominio.-net/pensamiento/vbush-es.html>

did not reach the few who were capable of grasping and extending it; and this sort of catastrophe is undoubtedly being repeated all about us, as truly significant attainments become lost in the mass of the inconsequential. (Bush, 1945)¹⁴⁶

A todo esto, Federico Kukso (2014), ha expresado recientemente en *Le monde diplomatique*, que este afán por digitalizar toda la información:

se trata de sólo el primer acto de una misión mucho más ambiciosa y trascendental para el (auto)conocimiento humano. La verdadera magia se desplegará en un segundo movimiento, cuando cada palabra de aquellos millones de libros digitalizados sea etiquetada, indexada, cruzada, analizada. Cuando, como sucedió con el genoma humano desnudado a principios del siglo XXI, nuestra cultura sea decodificada. Y ese momento es ahora. (Kukso, 2014:34).

Kukso observa que este fenómeno que él llama “culturonómica” proviene de la ciencia genética. Destaca que el nombre “meme de Internet” proviene de la idea de “meme”¹⁴⁷ desarrollada por el naturalista inglés Richard Dawkins en *El gen egoísta* (1979). Para decirlo con palabras simples y en forma muy resumida, la teoría desarrollada por Dawkins plantea que un cuerpo se conforma por la información genética que trae el gen más lo que el ambiente hace de él. Su planteo ha llevado a pensar que, por ejemplo, las gallinas no son un medio que los huevos tienen para seguir reproduciéndose, sino que ambos, huevos y gallinas, son un pretexto para transmitir el gen y la

¹⁴⁶ Consultar traducción de Arbeloa (2001) en <http://biblioweb.sindominio.net/pensamiento/vbush-es.html>

¹⁴⁷ Pareciera que Dawkins hubiese leído a Vannevar Bush ya que su idea de “meme” mucho se relaciona con la idea de “memex” de Bush.

información genética que el gen mismo contiene. Trasladados estos principios a la información cultural y al fenómeno Internet, puede pensarse que la información cultural se transmite de persona a persona, por ejemplo, a través de la *web*, redes sociales, correos electrónicos; mediante la forma de una palabra, hipervínculo, vídeo, imagen, página *web*, *hashtag*, fuentes de noticias u otros servicios, persiguiendo la idea de que no se pierda la unidad teórica de información cultural. Es decir, la computadora, Internet, los seres humanos son medios que la información tiene para producir más información. A partir de estos conceptos, hoy se habla del “meme de Internet” el cual, en las teorías sobre difusión cultural, representa la unidad teórica de información cultural transmisible de un individuo a otro, o de una mente a otra, o de una generación a la siguiente.

Investigación y docencia: proyectos que suman

Y si de tecnologías y proyectos que suman se trata, no se puede dejar de mencionar el GNU, un proyecto desarrollado y defendido por Richard Stallman (2002) quien, a mediados de la década de 1980, comienza a liderar un movimiento que se enfrenta al mercado lucrativo de la venta y distribución de *softwares* privados. Muy cerca de las ideas expresadas en 1945 por Vannevar Bush, aunque muy lejos del contexto político bélico de la Segunda Guerra Mundial, Stallman pensó en la importancia de distribuir libremente la información y los programas para que cada usuario pudiese aportar mejoras y sugerencias, donde el conocimiento se construyera en forma colaborativa. Para ello es necesario conocer el código fuente, tema

frente al cual las empresas privadas se oponen fuertemente ya que va en contra de sus intereses. Este movimiento de resistencia promulgado por Stallman, llamado GNU, tiene como fin primario ayudar a que toda la sociedad tenga acceso a las nuevas tecnologías, con libertad en el manejo. En este proyecto se promueven valores tales como cooperación, solidaridad y libertad. El software que se produce es de gran calidad y se mejora con el aporte de todos los usuarios. Se aclara que el mismo es libre, no gratuito, ya que si fuese gratuito tendría un costo: precio cero (Stallman:2002).

Si bien en el proyecto de investigación que integramos, “El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés”¹⁴⁸, las tecnologías no constituyen un tema de estudio, como tampoco lo son los proyectos que promulgan la solidaridad entre investigadores y el uso de códigos libres, en este trabajo ponemos el acento en la importancia de socializar la información en la comunidad de investigadores y construir conocimiento con el aporte solidario de todos.

Nuestro proyecto se propone estudiar la incidencia del uso del léxico en actividades de producción oral de textos científico-académicos en lengua extranjera inglés por sujetos hispano-hablantes a fin de elaborar una propuesta didáctica de enseñanza del léxico en el nivel superior incorporando las nuevas tecnologías. Gran parte del trabajo de investigación que implica el proyecto consiste en analizar las características que definen a los textos académicos a los que se enfrentan los alumnos de inglés de la carrera Licenciatura en

¹⁴⁸ Proyecto Jo22 de la Universidad Nacional del Comahue, dirigido por Mgr. Reina Himelfarb y codirigido por la Trad. María Inés Grundnig

Turismo. Con este fin seleccionamos herramientas de búsqueda de textos y de análisis de los mismos.

En un primer momento de la investigación conformamos un *corpus* de textos científico-académicos¹⁴⁹ y procedimos a su análisis a fin de determinar las características particulares del léxico utilizado en este género textual. Para el análisis de los resúmenes de los artículos seleccionados, se utilizó el [Corpus of Contemporary American English \(COCA\)](#) creado por Mark Davies (2008), profesor de Lingüística en la Universidad de Brigham Young, Estados Unidos. Este *corpus* fue utilizado con el fin de determinar la presencia de vocabulario general, académico y técnico, colocaciones, repetición de palabras y también para establecer la densidad terminológica del texto. Como su autor lo define, COCA es el mayor corpus de monitoreo¹⁵⁰, de acceso libre, con 450 millones de palabras, utilizadas en diferentes medios entre los años 1990 y 2012 y etiquetadas de acuerdo a categoría morfosintáctica y fuente. Su exhaustividad, equilibrio en la selección de géneros y presencia de textos actuales, entre otras características, le otorgan una gran fiabilidad. (Davies, 2010)

Además de la interfaz del *corpus*, el sitio web de COCA ofrece otras herramientas para el análisis del léxico, como por ejemplo [Word and Phrase](#) que permite obtener información sobre las palabras individuales del texto ingresado (opción *Word*) y sobre las frases que constituyen colocaciones típicas (opción *Phrase*). La función *Word* proporciona una lista de todas las palabras en el texto ingre-

¹⁴⁹ Extraídos de la revista especializada *Tourism Management*, alojada en la página web de la editorial Elsevier

¹⁵⁰ Se entiende por “*corpus* de monitoreo” un *corpus* que nos permite observar los cambios [en el idioma] a través del tiempo.

sado, agrupadas por rango de frecuencia, además de las palabras académicas y técnicas. La interfaz utiliza diversos colores para señalar las palabras pertenecientes a los diferentes rangos de frecuencia y las palabras académicas y técnicas, lo que permite visualizar de manera clara qué grupo predomina en el texto con el que se trabaja. Esta herramienta brinda además la posibilidad de obtener información más detallada sobre una palabra elegida por el usuario (definición, colocaciones típicas, concordancias y frecuencia general de la palabra o de acuerdo a la disciplina). La función *Phrase* fue utilizada únicamente para localizar aquellas colocaciones típicas en los textos ingresados, aunque la herramienta también permite conocer la frecuencia con la que los componentes de la frase suelen utilizarse juntos, en el uso general o en distintas áreas. El sitio web de COCA requiere el registro de los usuarios y permite a los investigadores realizar 300 consultas gratuitas diariamente. Según datos proporcionados en la mencionada página *web*, desde marzo de 2012, más de 100.000 personas la consultan al mes. Merece resaltar que los desarrolladores de esta herramienta, en comunión con una política de distribución libre del conocimiento, alientan a los investigadores a dar a conocer en el sitio *web* aquellos trabajos de investigación para los que se utilizó al *corpus* COCA.

A fin de cotejar los datos obtenidos mediante *Word and Phrase* utilizamos la Lista de Palabras Académicas creada en 1998 por Averil Coxhead, profesora de la Universidad Victoria de Wellington, Nueva Zelanda. Esta lista contiene 570 familias de palabras divididas en 10 sublistas, de acuerdo a su frecuencia de uso. Cabe destacar que la creación de esta lista, como otros proyectos que hemos mencionado y que conforman el foco de nuestro trabajo, no partió

de un nivel cero sino que se nutrió del aporte de la *General Service List of English Words*, creada por West en 1953 (Coxhead, 2000). La lista *Academic Word List* es libre y está a disposición de los investigadores en [el sitio web de la universidad Victoria](#). La solidaridad y colaboración entre investigadores, fuera de las coordenadas de tiempo y espacio, teniendo en cuenta que lo realizado en 1953 resultó significativo muchos años más tarde, en 1998, sientan las bases para afirmar que proyectos como los de Stallman y Bush (salvando las distancias de principios que solventan uno y otro) dan cuenta de los beneficios comunes que resultan del fruto del trabajo mancomunado y colaborativo en el campo del saber.

Al momento de cotejar el vocabulario académico, nos resultó de utilidad el diccionario *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*, que está basado en *Oxford English Corpus*, el corpus estructurado más grande que se haya construido de cualquier idioma, aunque, a diferencia de las herramientas de acceso abierto como COCA, éste sólo está disponible para investigadores que se desempeñan en proyectos de la editorial *Oxford University Press* (Davies, 2008). El diccionario *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* no ofrece acceso gratuito y debe ser adquirido para poder ser consultado. En el caso de querer acceder al *corpus* con fines académicos, se debe solicitar autorización a *Oxford University Press* (OUP) que determinará si la propuesta de investigación cumple con requisitos de excelencia en la investigación y relevancia para sus objetivos de investigación¹⁵¹.

¹⁵¹ De acuerdo al texto del formulario *Academic research proposal for access to the Oxford English Corpus*, *Oxford University Press*, disponible en <http://www.oxforddictionaries.com/words/the-oxford-english-corpus>

Para realizar un nuevo cotejo de colocaciones típicas se utilizó como referencia la lista *The Academic Collocations List (ACL)*, elaborada por Ackermann y Chen en base al *corpus Pearson International Corpus of Academic English (PICA)* que fue compilado por la editorial Pearson y *Lexical Computing Ltd.* (Ackermann & Chen, 2013). Es posible acceder en forma gratuita a la ACL, no así al corpus, a través del [sitio web de la editorial Pearson](#).

Saberes compartidos en la clase

Teniendo en cuenta que las mayores dificultades de los alumnos tienen que ver con la búsqueda, selección y sistematización de la información para arribar a la elección de un texto académico con el que realizarán el trabajo final de la asignatura Inglés, fue necesario presentar un seminario para el desarrollo de literacidad informacional basado en el uso de buscadores de textos académicos en línea y bases de datos. Simplemente, compartimos con los estudiantes, sujetos de nuestro proyecto de investigación, nuestra limitada experiencia e investigación sobre distintas herramientas tecnológicas utilizadas para la búsqueda, selección y organización de la información, que sustentan nuestra tarea de actualización e investigación, y los recaudos que es necesario tener en cuenta cuando trabajamos con ellas. A través de la experiencia en la docencia e investigación, pudimos vislumbrar la necesidad de incorporar Internet como herramienta de búsqueda de información a través del diseño e implementación de actividades que favorezcan la construcción del conocimiento, no como consecuencia de la introducción de las tecnologías en la clase, sino por basarse en prin-

cipios epistemológicos y metodológicos que delinear la práctica y la reflexión sobre la práctica.

El seminario constó de una parte teórica basada en los orígenes de la computación y de Internet en la cual se debatió sobre la responsabilidad que nos corresponde como usuarios de buscadores, bases de datos y páginas. El recorte de un tema, el proceso y criterios que rigen la búsqueda forman parte de un ejercicio de toma de decisiones. Se trató de poner en discusión las problemáticas del control, del poder y de la centralización de la información y la comunicación que se esconde detrás de la supuesta descentralización que traen estas nuevas tecnologías. Como plantea Lion: “Se sobrevalúa la potencia de Internet como lugar de control silencioso pero poderoso de los tránsitos humanos y sus huellas por los diferentes trayectos” (Lion, 2006:12). También se habló de ciertos peligros de vigilancia y apoderamiento de datos que conlleva el uso de *software* privado.

Internet forma parte de la vida en sociedad, con luchas y presiones políticas y económicas y, en educación, constituye un tema de discusión, especialmente, en la implementación de proyectos pedagógicos. Queremos aclarar que, si bien tanto en este trabajo como en la práctica docente y en las tareas de investigación adherimos al desarrollo de proyectos que abrigan principios de solidaridad entre investigadores, en esta oportunidad también presentamos otras propuestas que, aunque gratuitas para el usuario, persiguen determinados intereses no educativos, respondiendo muchas de ellas a principios empresariales.

Por ejemplo, en la parte práctica nos centramos en el uso de *Google Académico*, la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

(MinCyT) y también abordamos el uso de *Zotero*, una herramienta de gestión de bibliografía en línea.

Ante el inconveniente que se puede presentar con las páginas que no brindan acceso abierto a ciertos textos, contamos con la posibilidad de recurrir a la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología del MinCyT que permite acceder de forma gratuita a artículos completos de publicaciones científicas, siempre que la conexión se establezca desde una institución habilitada, y a recursos de acceso abierto de calidad científico-técnica evaluada.

La decisión de incorporar *Zotero* al curso se basó en las ventajas que brinda al investigador, al permitir recolectar, administrar y citar fácilmente investigaciones obtenidas en internet. Se trata de un programa de código abierto desarrollado por el Centro de Historia y Nuevos Medios de la [Universidad de George Mason](#) y está disponible en forma gratuita en [la página web de la aplicación](#). La posibilidad de integrar *Zotero* al navegador facilita el almacenamiento y clasificación de información durante la navegación ya que *Zotero* detecta cuándo un libro, artículo u otro tipo de recurso está siendo consultado y automáticamente encuentra y guarda la información completa de la referencia. Los datos almacenados en *Zotero* pueden luego ser exportados como bibliografías, facilitándonos la tarea de citar al escribir nuestros artículos de investigación gracias a una herramienta que se integra al procesador de textos.

Reconocemos que el trabajo con herramientas como *Google* nos coloca en una postura contradictoria entre lo que decimos y lo que hacemos, pero refleja la situación y conflictos que debemos enfrentar algunos docentes universitarios que pertenecemos a una formación libresca, y que nos vemos impulsados al uso de las tecnologías

sin contar con políticas institucionales y educativas claras que nos puedan orientar y contener en este proceso de cambios vertiginosos, no sólo con respecto a las tecnologías, sino a principios éticos y políticos que se enmascaran de diversas maneras detrás de ellas.

Conclusión

El epígrafe de este trabajo, a modo de sentencia, dice: “Vemos más y más lejos que nuestros antecesores, no porque tengamos una visión más aguda o mayor altura, sino porque somos levantados y llevados sobre su estatura gigantesca”¹⁵² (Salisbury, 1159). Sin duda, las nuevas tecnologías agilizan la circulación y el acceso a la información, intensificando las relaciones comunicativas entre los miembros de la comunidad científica. En el oficio de enseñar e investigar, las herramientas tecnológicas tienen un papel relevante sobre los modos y criterios de búsqueda de información, la generación de nuevos saberes, el control de calidad de las fuentes consultadas y la difusión de los resultados. Muchas de las que utilizamos en este proyecto fueron desarrolladas por otros investigadores, provenientes de otros países, que las colocaron a disposición de todo aquel que requiriera su uso. Coincidimos con Ciapuscio en que el conocimiento resulta validado cuando se somete a la crítica de los pares y recibe su aceptación, lo que reafirma la necesidad de compartir y comunicar la información y resultados provenientes de nuestras investigaciones: “la ciencia es en sí misma una actividad comunicativa” (Ciapuscio, 2009:7).

¹⁵² La traducción es nuestra.

Con respecto a la investigación, tomamos de Ciapuscio la idea de que las tecnologías han revolucionado las prácticas científicas en cuanto a los avances en accesibilidad, organización y conectividad se refiere (2009:13). En relación a la docencia, rescatamos lo expresado por Dussel:

creemos que no es suficiente con "enseñar computación" y los programas de *software* (como si fueran técnicas asépticas y neutrales), ni tampoco considerar a la internet solamente como una gran fuente de información, sino que deberían sumarse otros saberes, disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida de los alumnos, que los ayuden a plantearse preguntas y reflexiones a las que solos no accederían, y que les propongan caminos más sistemáticos de indagación, con ocasiones para compartir y aprender de y con otros. (Dussel, 2009:9)

Nos embarcamos en el intento de ayudar a los usuarios de tecnologías a ser críticos, compartiendo con ellos estrategias para hallar información y cuestionar la legitimidad de los datos y fiabilidad de las fuentes consultadas. Nuestro relato forma parte de un fenómeno que viene replicándose: la colaboración entre investigadores se ve facilitada por nuevas tecnologías que rompen barreras de tiempo, distancias y financiamiento, y promueven el libre acceso a la información.

Bibliografía

Ackermann, K., Chen, Y. (s.f.) The Academic Collocation List. Recuperada de <http://www.pearsonpte.com/research/Pages/CollocationList.aspx>

- Ackermann, K., & Chen, Y. H. (2013). Developing the Academic Collocation List (ACL)—A corpus-driven and expert-judged approach. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(4), 235-247.
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa*, 7, 1-19.
- Bush, V. (1945). As we may think. *The Atlantic monthly*, 176(1), 101-108.
- Ciapuscio, G. (2009). La noción de familia de géneros en el análisis de la comunicación de la ciencia. En A. Parini y A. M. Zorrilla (comp.) *Escritura y Comunicación* (pp. 28-55). Buenos Aires: Teseo.
- Coxhead, A. (1998) Academic Word List. Recuperado de <http://www.victoria.a-c.nz/lals/resources/academicwordlist>
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL quarterly*, 34(2), 213-238.
- Dawkins, Richard y Suárez, J. R. (1979). *El gen egoísta*. Barcelona: Labor
- Davies, M. (2008) The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1990-present. Recuperado de <http://corpus.byu.edu/coca/>
- Davies, M. (2010). The corpus of contemporary American English as the first reliable monitor corpus of English. *Literary and linguistic computing*, 25(4), 447-464. Recuperado de <http://llc.oxfordjournals.org/content/early/2010/10/27/llc.fqq018.abstract>
- Dussel, I. (2009) Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela, conferencia en Virtualeduca 2009. Disponible en: http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- McIntosh, C., Francis, B. y Poole, R. (2009) *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. Oxford: OUP
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista iberoamericana de Educación*, (32), 17-34, [revista virtual]. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie32a01.pdf>
- Kukso, F. (2014, agosto 12). El genoma de la cultura. *Le monde diplomatique*, p. 34
- Salisbury, J. (1159). *Metalogicon*. En S. Joannes; D. MacGarry (Trad.), *The Metalogicon of John of Salisbury: A Twelfth-century Defense of the Verbal and Logical*

Arts of the Trivium (1955). Berkeley & Los Angeles, University of California Press. Recuperado de: http://books.google.com.ar/books?id=pA3-VbvUf67EC&lpg=PA167&ots=73r28_CEGY&pg=PA167&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Stallman, Richard (2002). *Software libre para una sociedad libre*, Madrid, Traficantes de sueños. Traducción de Jaron Rowan, Diego Sanz Paratcha y Laura Trinidad. Recuperado de <http://biblioweb.sindominio.net/pensamiento/softlibre/>.

West, M. (1953). *A general service list of English words*. En A. Coxhead (2000) *A new academic word list*. *TESOL quarterly*, 34(2), 213-238.

Educação Profissional e Técnica: novas perspectivas didáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira

Márcia Souza¹⁵³

marcia.souza@ifpr.edu.br

IFPR - Cascavel - Paraná - Brasil

Ricardo da Rosa¹⁵⁴

ricardo.rosa@ifpr.edu.br

IFPR - Cascavel - Paraná - Brasil

Resumo:

A proposta deste trabalho consiste em discutir o ensino de Espanhol como segunda língua e/ou língua estrangeira, a partir de sua implantação no IFPR Cascavel - Paraná - Brasil, mediante o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, criado pelo Governo Federal brasileiro em 2011. Tal programa apresenta entre vários objetivos o desejo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada, procurando desse modo aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores e demais cidadãos. A implantação do curso, que possui duração mínima de 160 horas, exige uma específica seleção e

¹⁵³ Mestre em Letras pela Unioeste – Cascavel – Paraná – Brasil. Docente dos cursos de Ensino Médio Integrado e dos cursos Pronatec do IFPR – Cascavel.

¹⁵⁴ Mestre em Ciência da Computação – Unicamp – Campinas – São Paulo – Brasil. Docente dos cursos de Ensino Médio Integrado e Subsequente. Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFPR – Cascavel e Coordenador Adjunto do Programa Pronatec nos anos 2012 e 2013 do IFPR – Cascavel.

organização de conteúdos, escolha e/ou modificação de materiais, em síntese, novas didáticas para o ensino da língua espanhola como segunda língua. Nesse sentido, buscamos subsidiar na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo a análise dessas novas perspectivas.

Palavras-chave: Práticas didáticas; Espanhol; Interacionismo Sociodiscursivo.

Introdução

Nos últimos quatro anos, o sistema educacional brasileiro passou por uma expressiva transformação no que concerne à retomada da educação profissional e tecnológica, uma vez que nos governos anteriores houve certo abandono dessas modalidades de ensino. Além da expansão de cursos integrados ao ensino médio e os chamados cursos subsequentes, oferecidos para quem já possui ensino médio, houve também a implantação de cursos do Pronatec, programa que será objeto de estudo neste trabalho.

Os cursos do Programa Pronatec possuem duração entre 160 e 400 horas. São cursos mais curtos e preveem a qualificação na modalidade inicial e continuada, procurando desse modo aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores e demais cidadãos. Em Cascavel, Paraná, Brasil, houve em 2012 e 2013 a oferta de alguns cursos, entre eles o curso de Espanhol Básico, que de acordo com o Guia Pronatec de cursos FIC (2013), pertence ao eixo tecnológico de desenvolvimento educacional e social, exigindo a escolaridade mínima de Ensino Fundamental II incompleto, isto é, ainda

que o estudante não tenha concluído seu ensino fundamental, estaria apto a realizar o curso.

O ensino de língua espanhola no Brasil adquiriu contornos bastante específicos nas últimas décadas e particularmente no Paraná, estado brasileiro que possui fronteiras com o Paraguai e a Argentina, o ensino está arraigada a uma cultura comercial, configurando-se, inclusive, como língua franca. Logo, um curso de espanhol de curta duração (160 horas), exige uma específica seleção e organização de conteúdos, escolha e/ou modificação de materiais, em síntese, novas didáticas para o ensino da língua espanhola como segunda língua.

É preciso considerar ainda, que hoje não é possível continuar com uma visão reducionista da proposta de ensino que se intitule técnica, é preciso ampliar o olhar para esta modalidade de ensino, considerando-a em seus aspectos formativos, no que se relaciona à cultura e à ciência. O que significa dizer, em outras palavras, que o ensino profissional e técnico no Brasil, precisa adquirir um novo enfoque, sobretudo, para aqueles que estão em sala de aula, realizando o ato de ensinar. Não é possível que ainda se proponha uma educação imediatista, voltada simplesmente para atender às demandas do mundo do trabalho, mas sim, que realmente se esteja formando um cidadão.

Parte-se da ideia de que a educação profissional e técnica carece de didáticas específicas. E a partir das configurações aqui delineadas, verifica-se que em função de suas particularidades, dos seus objetos de ensino e especialmente, considerando o estigma que essa modalidade de ensino carrega, é preciso que se realiza a proposição de uma nova perspectiva didática.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste em discutir o ensino de Espanhol como segunda língua, a partir de sua implantação no IFPR Cascavel - Paraná - Brasil, mediante o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Para tanto, iniciar-se-á com um breve panorama a respeito do ensino da língua espanhola no Brasil; na sequência, apresentar-se-á qual é a proposta do Pronatec bem como do curso de Espanhol Básico; finalmente, fundamentando-se na proposta do Interacionismo Socio-discursivo, trataremos de delinear uma proposta metodológica para o ensino de espanhol nesta modalidade de ensino.

1 - O ensino de espanhol como segunda língua e/ou língua estrangeira

Desde o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino de Língua Espanhola como segunda língua e/ou língua estrangeira no Brasil adquiriu contornos bastante específicos. No entanto, só foi em meados da década de 90, mediante a instauração do Mercosul e a efetiva obrigatoriedade da língua espanhola como opção de língua estrangeira moderna, a partir da LDB de 1996, que efetivamente obteve-se uma nova visão, permitindo-lhe maior visibilidade.

Já em 2005, embora tenhamos a oferta, é verdade que poucas escolas procuraram o espanhol para implantação, como já orientava a Lei 11.161. O que significa dizer que a língua espanhola ainda era preterida, em detrimento à língua inglesa. Contudo, como passou a existir a possibilidade da oferta de duas línguas na grade curricular, sendo uma delas como optativa, a língua espanhola passou a estar, efetivamente, dentro das escolas.

Vale ressaltar ainda, a título de configuração contextual, que a influência da cultura hispânica no Brasil, não se deve somente às delimitações territoriais entre Brasil e países que possuem o espanhol como língua oficial, mas também porque:

A partir de 1908 (...) Destacam-se também neste período os imigrantes libaneses (árabe) e espanhóis (incluindo falantes do galego e catalão) que procuraram o Brasil, fugindo de problemas políticos em seus países de origem. [...] O quadro se completa com as línguas faladas nas fronteiras, com destaque para o “fronteiriço” falado pelos descendentes de portugueses no noroeste do Uruguai, os brasiguaios (em contato com espanhol e guarani) no Paraguai e o bilinguismo de trabalhadores na Guiana Francesa. (HEYE E VANDRESEN, 2006, p. 384).

De fato, são várias as cidades que possuem limites fronteiriços com o Brasil, é possível citar algumas, conforme explanação feita por Lipski (2011) “[...] Leticia – Colômbia, fronteira com o estado do Amazonas; Iñapari – Peru, fronteira com o Acre; Guayramerín – Bolívia, fronteira com Rondônia; Capitán Bado – Paraguai, fronteira com Mato Grosso do Sul; Paso de los Libres – Argentina, fronteira com o Rio Grande do Sul, entre outras [...]”. (LIPSKI, 2011, p. 88). No Paraná, temos Ciudad del Leste e Salto del Guairá – fronteiras com o Paraguai, bem como Puerto Iguazú – fronteira com a Argentina.

Diante dos contornos acima delineados, fica evidente que a língua espanhola está presente em diversos estados e cidades brasileiras, sobretudo, em contextos de fronteira geográfica. Como é possível observar no mapa a seguir:

Figura 1 - Países que possuem o Espanhol como língua oficial e fazem fronteira com o Brasil:



Fonte: <<http://hablemosele.blogspot.com.br/2011/01/paises-hispanohablantes.html>>. Acesso: 20/09/2014.

Observa-se na figura 1 que o Brasil possui fronteira com 7 países que possuem a língua espanhola, como língua oficial, são eles: Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Chile, Paraguai, Uruguai e Argentina. Essas fronteiras apontam para uma rotina de convivência, que inclui trânsito contínuo entre as cidades brasileiras e dos outros países, o que inclui também relações comerciais e, conseqüentemente, o Espanhol sendo ensinado como língua franca.

Em especial no Programa Pronatec, Brasil (2013) prevê para o curso de Espanhol Básico que o aluno compreenda e use expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visem satisfazer necessidades concretas. Apresente-se e apresenta a outros. Faça perguntas e dê respostas sobre aspectos pessoais como, por exem-

plo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Comunique-se na língua espanhola de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

2 - Educação profissional e tecnológica e o programa Pronatec

É sabido que a educação profissional e tecnológica desde muito tem sido objeto de muitas críticas, quando é tomada sobre uma perspectiva reducionista cujo objetivo seja exclusivamente a educação para o trabalho, com foco no “saber fazer” e de somente se ensinar o que serve para o mundo do trabalho. Todavia, de acordo com Araújo e Rodrigues (2011), faz-se necessário apresentar um olhar crítico, articulando a educação profissional e tecnológica em uma perspectiva dialética, associando essa modalidade de ensino com a cultura e as ciências. Isto é, uma proposta efetivamente formativa. Para tanto, cabe analisar a proposta delineada pelo governo brasileiro.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec foi instituído pelo Governo Federal brasileiro, mediante a Lei nº12.513 de outubro de 2011, a qual propõe a ampliação e a oferta de cursos técnicos para a população. A proposta prevê em linhas gerais a democratização e oferta da educação profissional e tecnológica de qualidade, buscando atender prioritariamente o público em situação de vulnerabilidade social.

A atuação do Programa permeia diversas áreas da educação profissional, as quais precisam de estratégias diferentes de implementação para atender os diversos públicos existentes. Como há uma oferta, no entanto, há também muitos empecilhos para a adesão,

uma das ações estratégicas do Pronatec está no subsídio da bolsa formação, isto é, de acordo com Santos (2013) bolsas direcionadas para “cursos ofertados de forma gratuita de nível técnico para estudantes matriculados no ensino médio, e cursos de formação inicial e continuada (FIC) para pessoas que buscam qualificação profissional” (SANTOS, 2013, p.30).

O Instituto Federal do Paraná - IFPR aderiu ao Pronatec em 2011, por meio da participação em diversas reuniões e eventos sobre o referido Programa, incluindo uma forma de resposta às diversas solicitações e o levantamento dos dados necessários para subsidiar a sua construção.

Ressalta-se que a adesão dos *campi* do IFPR ao Pronatec aos poucos foi ganhando adeptos, pois entendeu-se que tal Programa poderia contribuir com muitas das ações em andamento relacionadas a formação e qualificação para o mundo do trabalho.

O compromisso que o IFPR demonstra com a expansão e ao mesmo tempo a interiorização das ações de ensino, pesquisa e extensão, contribui para o acesso das pessoas que não estão nos grandes centros urbanos. Esse compromisso considera, em especial, a importância de sua inserção regional e os preceitos de uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Segundo Pacheco (2011) “na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade” (PACHECO, 2011, p. 14).

Dessa maneira, a atuação do IFPR no Pronatec foi bastante significativa. O Programa atingiu os 14 *campi* do IFPR, sendo eles: Assis Chateaubriand, Campo Largo, Cascavel, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do

Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama. O Pronatec também atingiu diversas cidades vizinhas aos *campi*, como: Arapuã, Ariranha do Ivaí, Coronel Vivida, Romeópolis e Santo Antônio da Platina.

Ao todo, foram atendidos 4867 alunos pelo Programa. Este quantitativo corresponde à 39,5% das vagas pactuadas pelo IFPR no ano de 2011 e 2012. Especificamente o *campus* de Cascavel recebeu entre 2011 e 2012, 198 vagas.

Já no ano de 2013, houve um aumento no número de vagas, em especial do *campus* Cascavel, o qual ofertou diversos cursos na modalidade FIC, como Operador de Computador, Programador Web, Programador de Sistemas, Inglês Básico e Espanhol Básico, com a oferta para este último foi de 60 vagas.

Os alunos regularmente matriculados nos cursos do Pronatec tiveram acesso a um conjunto de materiais escolares, composto por caderno, lápis, borracha, canetas e apontador. Cada aluno também recebeu ainda uma camiseta personalizada do programa, identificando o aluno tanto na instituição de ensino quanto em qualquer lugar da cidade que o mesmo circulasse.

Em relação à disponibilidade de materiais didáticos, no decorrer do ano de 2012, a Coordenação Geral do Pronatec no IFPR abriu editais para a construção de materiais didáticos para os cursos do Programa. Através da seleção, profissionais com experiência na área puderam construir os materiais que foram organizados e diagramados pela equipe de bolsistas, conforme a necessidade do Programa. Porém, infelizmente, alguns deles não se adequavam à realidade de cada *campus*.

Assim, o Pronatec chegou até Cascavel, propondo novas perspectivas de aprendizagem, buscando atender novas demandas no que se refere à educação profissional e tecnológica.

3 - O Interacionismo Sociodiscursivo e a teoria dos gêneros

A teoria que mais se ajusta a uma proposta didática de ensino do Espanhol como língua estrangeira é a do Interacionismo Sociodiscursivo. Ao tomar o sujeito como interlocutor e o uso da língua como prática social e dialógica, essa teoria abriga um olhar contemporâneo à nova visão da educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, analisar-se-á alguns aspectos imprescindíveis dessa teoria, para que se possa tratar de uma proposta didática do ensino de língua espanhola para um curso técnico.

Ao analisar as relações entre linguagem e sociedade, propondo a dialética do signo, Bakhtin/Volochínov (2009) apresentam uma evidente contraposição à noção de língua até então vigente, perfazendo a caracterização de um sujeito social:

É preciso situar os sujeitos [...] no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem-definido (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 72).

A partir do citado, verifica-se que a linguagem é tomada como lugar de interação e seu uso é o que permite a reconstrução e a atualização de eventos comunicativos. Para Bakhtin/Volochínov

(2009), há dialogicidade no discurso, pois há a presença de um sujeito ativo que elimina qualquer marca de passividade, de simples recepção, incorporando uma posição responsiva: o papel de posicionar-se, concordando ou discordando e ainda o papel de complementação, uma vez que se trata de interlocutores. Visto desse modo, o próprio produtor “não espera uma compreensão, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma objeção, uma execução.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 118). É essa atitude responsiva ativa que permite a incessante continuidade do diálogo, já que a posição de um interlocutor em relação ao outro instiga à resposta e, desse modo, um ininterrupto processo, no qual a palavra adquire contornos incontestáveis:

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão de *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117 – grifos do autor).

Nesse sentido, a dialogicidade permite que haja interação entre os sujeitos, mediante a palavra, que é o signo linguístico, marcada pela situação de produção, isto é, a realidade multifacetária que a cerca. O signo linguístico passa a ser tomado como produto social, materialização da comunicação, um “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36). Essa afirmação

evidencia que o signo é impregnado de marcas sociais e, portanto, é carregado de significado.

Pode-se, desse modo, reforçar que Bakhtin/Volochínov (2009) complementam a noção de língua, valorizando o uso concreto e, por conseguinte, a enunciação, justamente porque está intrinsecamente ligada às reais condições de comunicação e permeada pelas estruturas sociais. Tais autores assinalam que a língua vista como sistema de formas normativas não é acessível ao usuário, mas é reconhecida na sua prática viva de comunicação. Dessa forma,

O que importa, não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 95).

Observemos que os autores enfatizam o caráter expressivo da língua, ou seja, a praticidade de poder fazer uso daquilo que lhe permite inúmeras possibilidades. O sujeito convenientemente pode adequar a língua para as suas necessidades enunciativas. Os autores, aliás, são incisivos ao afirmar que a enunciação como estrutura puramente social só se torna efetiva entre falantes.

Em se tratando do ensino de língua, portanto, a atividade principal não consistiria em reconhecer a forma utilizada, mas, nas próprias palavras dos autores, “compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particu-

lar” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 96). O que permite, concluir, antecipadamente, que no ensino de uma segunda língua e/ou língua estrangeira, não é possível trabalhar de forma descontextualizada, abandonando a realidade em que a língua se encontra inserida, isto é, entre Brasil e Paraguai e/ou Argentina, região de fronteira geográfica.

Para isso, nos é apresentada uma ordem metodológica para o desenvolvimento do estudo da língua, a qual se sustenta no que ficou conhecido como método sociológico. Nessa perspectiva, é necessário que se apresentem três aspectos a serem considerados no estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que se constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica, que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 129).

Assim, o método sociológico, portanto, preconiza que é impossível compreender a língua, desvinculada de sua situação concreta de interação, isto é, ao desconsiderar as diferentes implicações contextuais do grupo social ao qual pertencem os interlocutores envolvidos, desconsidera-se a ininterrupta corrente de comunicação verbal. As diferentes formas de interação verbal, no que tange, sobretudo, as suas dimensões, são determinadas pela situação de comunicação, mesmo apresentando-se em formas conhecidas da vida cotidiana, como citam os próprios autores: uma ordem, um pedido,

uma exclamação. Isso reforça que a análise da língua, dentro das formas de interação, deve ocorrer não de outro modo a não ser contextualizada em suas condições concretas.

Não podemos deixar de acrescentar que a língua vista como interação prevê “a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores” (KOCH, 2011, p. 7). Ou seja, para além do contexto imediato, estão também fatores individuais, como crenças, convicções e, na perspectiva deste trabalho e também convenções socioculturais.

Bakhtin/Volochínov (2009) demonstram, desse modo, ainda que não intencionalmente, uma preocupação explícita com o ensino e a aprendizagem de línguas, delineando como deveria ser esse percurso: partir da reflexão até o efetivo estudo da língua e da linguagem, tratando-as como um processo de ensino e de aprendizagem de língua.

Se o enunciado é a forma em que a linguagem se materializa e unidade de comunicação real dos modos de dizer que são construídos socialmente e ancorada em práticas sociais, logo, o que Bakhtin (2003) chamará de gêneros discursivos serão os resultados dos diversos campos em que a linguagem se manifesta, sendo cada um desses campos responsáveis pela manifestação de determinados gêneros, assim concebidos:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o

conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Entendemos, então, como gênero discursivo, a partir das ideias de Bakhtin (2003), toda produção de linguagem (enunciado) oral ou escrita, organizada em diferentes situações de interação, de modo que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Nesse sentido, cada gênero discursivo é identificado e nomeado pelos participantes da situação de interação, por seu propósito comunicativo e suas características linguístico-discursivas relativamente estáveis, reveladas, segundo o autor, por meio de sua temática, seu estilo e sua construção composicional.

Diante do exposto, verificamos que toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística recorreremos a algum gênero discursivo, pois são seus propósitos e sua recorrência de uso que os identificam. Logo, em cada situação temos variedades de gêneros, que são pertinentes ou não. Em termos gerais, “visto que as esferas de utilização da língua são extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade” (KOCH, 2012, p. 55).

Deve-se considerar que o ensino é uma prática social, em todas as suas possibilidades, e os gêneros discursivos são essas manifestações linguísticas com as quais nos comunicamos. Quando toma-se a educação profissional e tecnológica sob essa ótica, pode-se apresentar um olhar diferenciado na construção de uma proposta metodológica.

4 - Uma proposta didática a partir do Sociointeracionismo Discursivo

O objetivo deste trabalho consistiu na construção de uma proposta metodológica para o ensino de língua espanhola na educação profissional e tecnológica. Para isso, é preciso considerar os estudos de Oliveira (2011), quando refletem sobre uma filosofia da práxis.

A dimensão metodológica prevê o tratamento da organização, estabelecendo relações entre métodos de ensinar, métodos de aprender e métodos de construção e organização do conhecimento científico e tecnológico, nos diferentes domínios e áreas do conhecimento escolar. (OLIVEIRA, 2011, p. 70).

É fato que essa perspectiva/proposta didática não deve constituir-se enquanto um conjunto de técnicas e breves encaminhamentos metodológicos, enquanto conjunto redentor da causa. Não. A proposta é que se tenha uma mudança de pensamento, de visão, e que se possa ver o ensino de língua espanhola para o ensino profissional e técnico como uma prática que possa constituir-se como estratégia didática-pedagógica.

Assim, a teoria dos gêneros discursivos, encabeçada por Bakhtin (2003), indica que o ensino de língua, neste caso do espanhol como segunda língua e/ou língua estrangeira, seja feito por intermédio dos gêneros discursivos. Considerando cada situação de interação e as inúmeras possibilidades existentes, é possível trabalhar com a língua espanhola, perfazendo diferentes gêneros, em diferentes esferas sociais. Por exemplo: textos da esfera jornalística e comercial: notícias, anúncios, charges, textos publicitários entre outros. O aluno aprenderia, assim, um conjunto de enunciados, instaurados em verdadeiras enunciações.

A partir da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, é possível a construção de um homem que esteja preparado para contribuir com a sua sociedade, compreendendo-a e perfazendo-a como cidadão. Nesse ínterim a proposta do programa Pronatec pode oferecer essa oportunidade. E, particularmente, em relação ao ensino de Língua espanhola como segunda língua e/ou língua estrangeira, isso se torna possível, à medida que se ensina de forma contextualizada às expectativas dos sujeitos envolvidos, a partir dos gêneros discursivos.

Referências:

- AUXILIADORA, Maria; OLIVIERA, Monteiro (2003). *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos cefets*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- BAKHTIN, Mikhail. VOLOCHÍNOV, V. N. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, Mikhail (2003). *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Martins Fontes.
- BRASIL. (2013). *Guia Pronatec de Cursos Fic*. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL. Lei nº 12.513 de 26 de Outubro de 2011 (2011). *Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 29 set. 2014.
- HEYE, Jurgem; VANDRESSEN, Paulinho (2006). “Línguas em contato. P. 385-411”. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino; MOTA, Jacyra Andrade; SILVA, Rosa Virgínia Mattos (org.). *Coleção Apoio*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia.
- IFPR, Instituto Federal do Paraná (2013). *Relatório de Gestão do Exercício 2012*. Curitiba: IFPR. Disponível em

- http://200.17.98.44/proplan/wp-content/uploads/2013/04/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-de-2012_IFPR_Vers%C3%A3o-Final.pdf
- IFPR, Instituto Federal do Paraná (2012). *Relatório Parcial de Atividades*. Curitiba: IFPR.
- KOCH, Ingedore Villaça (2012). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, I. V. (2011). *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto.
- LIPSKI, John M. (2011). “Encontros fronteiriços Espanhol – Português”. In: *Revista do Centro de Educação e Letras: IDEIAÇÃO*, (p. 83-100), 2ª ed. 2º sem.). Foz do Iguaçu: Unioeste.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (2011). “Organização curricular da educação profissional”. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (orgs.). *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- PACHECO, Eliezer (Org.) (2011). *Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Ed. Moderna.
- SANTOS, Andréia Rodrigues dos (2013). *A teoria do programa e seus múltiplos usos: Construindo referências para a avaliação de desempenho do Pronatec [Monografia de especialização]*. Brasília: Tribunal de Contas da União.

La Alfabetización Académica en la Era Post-método

Vartalitis Andrea Sonia, andrevarta@hotmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Villa María Córdoba Argentina

Resumen

En la formación de docentes investigadores de una lengua extranjera en el ámbito universitario, el proceso de desarrollo de la escritura académica como macro-habilidad lingüística de producción es un claro fin ya que resulta elemental en la vida de los estudiantes y futuros profesionales. Sin embargo, la alfabetización académica en la formación profesional, también comprende el desarrollo de otras habilidades, siendo la escritura académica solo un aspecto de dicha formación. El proceso hacia la alfabetización superior debe, a su vez, tender a promover la pertenencia a una comunidad científico/discursiva que requiere de conocimientos y competencias no sólo en el uso de la lengua sino también de esquemas de pensamiento necesarios para la vida profesional. En esta línea, la implementación de las TIC en la cátedra de Lengua Inglesa se presenta como potenciador de estrategias didácticas tendientes a promover el desarrollo tanto de la escritura, como de la comprensión de la cultura académica. En el marco de la pedagogía post-método de Kumaravadivelu, propongo la implementación de estrategias didácticas que incorporan los avances de la lingüística aplicada en el análisis de corpus digitalizados. Dichas estrategias tienen como objeti-

vos impulsar el gradual proceso hacia la autonomía del estudiante en el desarrollo de la escritura académica como macro-habilidad y como poderosa herramienta epistémica tendiente a desarrollar el conocimiento disciplinar; es decir, el conocimiento de la lengua extranjera como objeto de estudio. De esta manera, se promueve también su pertenencia a la comunidad discursiva en el campo de la lengua, a la vez que se fomenta una incipiente pero significativa cultura de investigación.

Palabras claves: Educación superior, alfabetización académica, pedagogía post-método, escritura académica, TIC, corpus digitalizados

Introducción

En el ámbito de la educación superior, el llamado proceso de alfabetización académica¹⁵⁵ (AA) de futuros docentes investigadores promueve la pertenencia a una comunidad científico-discursiva. Dicha comunidad requiere de conocimientos y competencias entre las que la escritura académica es entendida no sólo como fin, habilidad a lograr, sino también como medio, una poderosa herramienta epistémica a través de la cual se desarrollan otras habilidades y estrategias de pensamiento necesarias para la participación en la vida profesional. En el caso de futuros profesionales de una lengua extranjera o segunda (L2), el objeto del conocimiento disciplinar es a la vez medio a través del cual nos acercamos a ese objeto, lo cual suele tornar el proceso de desarrollo aún más complejo. En este sentido, la exposición de los estudiantes a la L2 en sus contex-

¹⁵⁵ Carlino, 2005

tos naturales ofrece aprendizajes más significativos, con lo cual, y en el marco de la pedagogía post-método¹⁵⁶, la implementación de las TIC se presenta como potenciador de estrategias didácticas tendientes a desarrollar competencias lingüísticas tanto como profesionales. La incorporación de los avances de la lingüística aplicada en el análisis de corpus digitalizados promueve la autonomía del estudiante tanto en la construcción del conocimiento de la lengua extranjera como en el desarrollo de esta macro-habilidad de producción, a la vez que se fomenta la cultura de investigación, lo cual contribuye al avance en el demandante proceso de alfabetización en el nivel superior.

Los desarrollos teóricos de más de una década sobre la AA la definen como el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científico/ profesional¹⁵⁷ precisamente en virtud de la apropiación de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Se refiere al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las distintas disciplinas apuntando a las prácticas de lenguaje y estructuras de pensamiento propias del ámbito académico. También llamada alfabetización terciaria o alfabetización superior, la fuerza del concepto radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir, es decir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, no son iguales en todos los ámbitos de la educación. Cuestiona, por ejemplo, la idea de que aprender a interpretar y producir lenguaje escrito es una competencia que debería adquirirse en el nivel medio. Asimismo, advierte contra la tendencia a conside-

¹⁵⁶ Kumaravadivelu, 2008

¹⁵⁷ Carlino, 2004; 2009

rar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Por el contrario, la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe en el nivel superior plantean siempre, a quien se inicia en ellos, nuevos desafíos, y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir.

Esta línea teórica postula que existen distintas culturas en torno de lo escrito y que la cultura académica es una ellas. Se trata de una cultura especialmente compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias¹⁵⁸. Para el desarrollo de esta cultura, es importante reconocer las diferencias significativas entre las tareas de lectura y escritura demandadas en el nivel universitario respecto del secundario. Mientras la universidad espera que los estudiantes encuentren información por sí mismos, los docentes de la enseñanza media tienden a exigir sólo lo que ha sido transmitido por ellos. El nivel superior requiere que los estudiantes analicen y apliquen el conocimiento impartido a otros contextos, mientras que en el nivel medio el conocimiento tiende a ser reproducido. En la universidad se proponen distintas perspectivas acerca de un mismo fenómeno; en la escuela media, en general, todavía se analiza el saber en términos de verdadero o falso. En la universidad, el conocimiento tiene autores e historia; en cambio, los niveles educativos previos suelen no relacionar los desarrollos teóricos con sus autores¹⁵⁹. Estas diferencias en la naturaleza atribuida al saber y a los usos que se exigen de éste configuran culturas particulares que se traducen en méto-

¹⁵⁸ Woodward-Kron, 1999

¹⁵⁹ Barker, 2000; Vardi, 2000

dos y formas de pensar y escribir. Más aún, la cultura académica no es homogénea. La especialización de cada campo de estudios también se refleja en los diferentes esquemas de pensamiento, los cuales adquieren formas diferentes a través de lo escrito, dando particularidades específicas al género. Las diferentes disciplinas hacen usos diferentes del lenguaje, los cuales implican determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados¹⁶⁰. Este hecho, que mantiene implícito lo que ha de ser aprendido, complejiza y retarda la apropiación de las prácticas profesionales por parte de los estudiantes¹⁶¹.

Las investigaciones sobre AA vienen a reconsiderar la concepción generalizada de que, al llegar al nivel superior, los estudiantes aún no saben leer y escribir adecuadamente. Se afirma que el nivel medio debería garantizar los conocimientos necesarios para trabajar con los textos y así obtener, analizar, interpretar, elaborar y transmitir información en el nivel superior. Sin embargo, esta forma de concebir la alfabetización está basada en una premisa falsa, según la cual la alfabetización es un estado y no un proceso; una adquisición elemental aplicable a cualquier contexto. Asimismo se cree que el lenguaje académico es una forma externa, separada del contenido del que trata; que la comprensión y producción de los textos universitarios son procesos básicos, “habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria [...] y no relacionadas de modo específico con cada disciplina”¹⁶². La concepción de que la lectura y la escritura son técnicas separadas

¹⁶⁰ Bakhtin, 1994

¹⁶¹ Bode, 2001

¹⁶² Russell, 1990: 53

e independientes del aprendizaje del contenido de cada disciplina es puesta en duda por numerosas investigaciones en AA, las cuales señalan que, por el contrario, las exigencias discursivas en la universidad son indisociables de cada campo de estudios. Más aún, distintos estudios han comprobado que estas habilidades discursivas se aprenden al enfrentar las tareas de producción y consulta de textos propios de cada disciplina y por medio de la exposición a las prácticas de la cultura disciplinar¹⁶³.

La creencia generalizada de que la escritura es sólo un canal para transmitir conocimiento y lo que se piensa, y de que redactar es un saber que debe ser aprendido antes de ingresar a los estudios superiores es una verdadera fuente de confusión. De acuerdo con esta idea, para producir cualquier texto basta con estar alfabetizado y tener algo para decir. Sin embargo, investigaciones en antropología, didáctica, historia y psicología han argumentado en contra de esta representación¹⁶⁴. La escritura como herramienta epistémica no sólo es un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber. Justamente, la clave de la potencialidad epistémica del proceso de composición reside en la apropiación del conocimiento del tema sobre el que se redacta con el fin de transformar dicho conocimiento de partida dando cuenta del propósito de quién escribe y de las necesidades informativas del potencial lector¹⁶⁵; un complejo proceso en el que debe conjugarse el conocimiento del tema con las

¹⁶³ Beasley y Knowles, 1995; Carlino, 2002; Cartwright y Noone, 2000; Chanock, 2000. Spinks, 2000; Russell, 1990

¹⁶⁴ Goody, 1996; Olson, 1998; Ong, 1987

¹⁶⁵ Carlino, 2002

necesidades de las necesidades que genera la situación de comunicación particular. Esta representación fallida de que escribimos para expresar lo que ya hemos pensado ha llevado a desaprovechar el potencial epistémico de la escritura como herramienta para la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, en la que se plantea que los docentes deben reconsiderar sus prácticas respecto de la alfabetización en el nivel superior, la pedagogía post-método contribuye con sus desarrollos teóricos en el reconocimiento de las necesidades emergentes. Este enfoque propone estimular los procesos de pensamiento crítico de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, y promueve la acción auto-reflexiva tendiente a la comprensión del propio aprendizaje y del entorno de enseñanza. Insta a los docentes de L2 a ir más allá del concepto limitado y limitante de método y considerar los retos y oportunidades de una emergente “era post-method,” en la enseñanza de la lengua¹⁶⁶.

La concepción de la enseñanza en la era post-método surge de la experiencia profesional, la cual, habiendo visto la complejización de la práctica, especialmente en las últimas décadas del siglo XX con la diversificación de las poblaciones y la implementación de las TIC en el aula, entre otras complejas necesidades de la posmodernidad, permite afirmar que no hay método mejor listo o esperando para ser descubierto. Este nuevo enfoque impulsa el análisis situacional para el diseño de los planes y estrategias, y advierte acerca de los efectos perjudiciales de la dicotomía creada artificialmente *teoría* y

¹⁶⁶ Kumaravadivelu, 2003; mi traducción.

práctica, en el sentido de que importar ciertos modelos que han funcionado en algunos contextos suelen no dar respuestas en otros.

Según este enfoque, para dar forma a la práctica de la enseñanza en el nuevo siglo, los docentes necesitan tener una comprensión holística de lo que los estudiantes necesitan y deben poder ser críticos de sus propias prácticas evaluando los resultados e identificando los problemas que surgen en el proceso. Esta nueva dinámica procura soluciones y/o cambios de estrategias que mejoren los resultados del proceso en el proceso. Este enfoque promueve la formación de docentes pensadores estratégicos; profesionales que puedan reflexionar sobre las necesidades específicas de las diferentes situaciones y procesos de aprendizaje y enseñanza. Profesionales que hagan uso del propio conocimiento experiencial de enseñanza-aprendizaje para dar lugar a una pedagogía crítica que se nutre de varias disciplinas incluyendo psicolingüística, sociolingüística, la psicología cognitiva, adquisición de segunda lengua. Los docentes de la era post-método tienden a trascender las limitaciones del concepto de método y a desarrollar el conocimiento, habilidades, actitud y autonomía necesarias para idear para ellos mismos una teoría de la práctica sistemática, coherente y pertinente.

En este marco, se propone la implementación de las TIC en el proceso de AA incorporando los desarrollos de la lingüística de corpus (LC) con base electrónica en el estudio de la lengua dado el potencial epistémico de esta herramienta. Dicho potencial se deriva de la utilización de textos en contextos naturales en la formación de los corpus, y de la posibilidad de explorarlos en forma electrónica, lo cual permite la observación empírica del uso del lenguaje en una gran variedad de diferentes contextos tanto a micro escala como a

macro escala y realizar complejos cálculos revelando patrones lingüísticos y recurrencias léxicas y estructurales; mediciones que manualmente demandarían gran tiempo y esfuerzo.

La LC es el estudio de la lengua basado en ejemplos del uso de la misma en situaciones reales¹⁶⁷ utilizando una gran colección de textos orales y/o escritos— corpus—reunidos según criterios específicos, y que, pudiendo ser explorados en forma electrónica, permiten implementar tanto una metodología de tipo cuantitativa como cualitativa¹⁶⁸. Respecto de la primera, los corpus de base electrónica permiten computar y estudiar la frecuencia con la cual un fenómeno lingüístico particular se repite. Por otra parte, la metodología cualitativa en los corpus digitalizados permite estudiar los patrones más comunes de asociaciones lingüísticas focalizando en su dimensión funcional y semántica. Asimismo, estos textos pueden constituirse en importante referencia empírica de las descripciones que el investigador hace del uso de la lengua en contextos naturales y de patrones empíricos que contrastan con y frecuentemente contradicen las descripciones tradicionales de la naturaleza organizada del lenguaje¹⁶⁹. Por ejemplo, dentro y a través de una variedad de oraciones orales y escritas, como así también a través de textos, registros, y disciplinas. Este enfoque permite validar o descartar rápida y efectivamente hipótesis de trabajo, contribuyendo a una mayor objetividad en el estudio de la lengua.

Se utilizó el programa de concordancia denominado Compleat Lexical Tutor, Lextutor, de libre acceso en la red en <http://www.lextutor.ca/>.

¹⁶⁷ Connor U. y Upton T. A., 1996

¹⁶⁸ Biber et al, 2007

¹⁶⁹ Boxer y Pickering 1995

Esta herramienta, que cuenta con diferentes aplicaciones para el estudio de las lenguas, es, fundamentalmente, un motor de concordancia en diferentes idiomas— inglés, francés, alemán y español— con el que realizamos las actividades de análisis de textos que inician a los estudiantes en este tipo de análisis lingüístico. De uso relativamente simple, el programa es utilizado para el barrido de los diferentes corpus de textos en inglés que ofrece, entre los que destacamos el corpus de textos escritos Brown; uno de los corpus pioneros, y en el que muchos otros se han basado. De origen americano, fue desarrollado a finales de los 70, en la Universidad de Brown (NJ). Este corpus está compuesto por 500 (quinientos) textos escritos de 2.000 palabras en tres campos del conocimiento, como prensa, periodismo y académico en varias subdivisiones. Otros corpus que ofrece Lextutor es el Corpus Nacional Británico, BNC, de 1 millón de palabras, escrito, y el corpus BNC hablado, también de 1 millón de palabras; ambos publicados Oxford University Press. Asimismo, la combinación de ambos corpus, el americano y el británico, llega a sumar más de 2 millones de palabras en el registro escrito y oral, incorporando características lingüísticas británicas y estadounidenses. Los investigadores recomiendan corpus de no menos de 1 millón de palabras, los cuales tienden a cumplir con los valores de representatividad deseados. Como se ha dicho, estos corpus de base electrónica facilitan el estudio de un gran número de textos en sus particularidades lingüísticas, lo cual permite estudiar estructuras y variantes léxicas recurrentes, y acceder fácilmente a una ejemplificación relevante en sus contextos naturales.

Dado un término, expresión o morfema cuyas particularidades lingüísticas se quiere explorar, la *palabra clave* (PC) de la búsqueda, basta con tipearla/o en el campo y personalizar el tipo de búsqueda—familia

de PC; igual a PC; comienza con la PC; finaliza con la PC; que contenga a la PC— y el corpus que se desea barrer. Las hipótesis sobre las particularidades lingüísticas de la PC bajo estudio se corroboran o refutan ante la evidencia empírica resultante del barrido del corpus. En la Figura 1 se puede observar cómo después del barrido, el programa ha contabilizado el número de veces que la PC aparece en el corpus seleccionado, generando una serie de líneas de concordancia con la PC en el centro de cada una de ellas, y vinculadas al texto de origen. Estos fragmentos en donde aparece la PC son ejemplos genuinos del uso de la lengua en contexto; el interfaz permite explorar la recurrencia de la PC y sus colocaciones más frecuentes personalizando la búsqueda hacia la izquierda y hacia la derecha, asimismo el hipertexto generado en la PC nos da la posibilidad de acceder al texto de origen si el estudio requiere un contexto más extenso, o si simplemente se requiere la oración completa en donde la PC aparece.

Número de veces que la palabra aparece Tipo de Búsqueda Palabra clave Corpus seleccionado PC-Link cont.

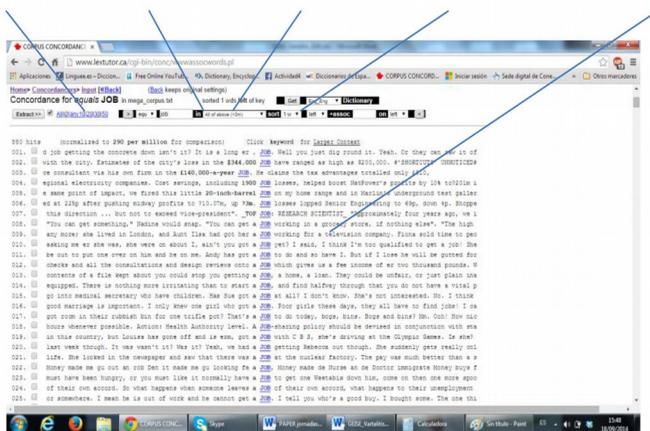


Figura1.

Dado nuestro propósito de promover el avance en el gradual proceso hacia la pertenencia a la comunidad discursiva en el campo de la lengua y su autonomía en la construcción del conocimiento del objeto de estudio, se promueve el uso de esta herramienta electrónica para el desarrollo de la escritura académica como macro-habilidad. Se complejizan actividades de lengua tradicionales que requieren el uso de diccionarios con el fin de profundizar el estudio del vocablo o expresión con preguntas relativas a su uso, frecuencia, contextos posibles, connotación, combinaciones más frecuentes del término con preposiciones, adjetivos, etc. Se explora también la posición del término o expresión en la cláusula, y las reglas de puntuación que la regulan. A modo de ejemplo se presenta una de las actividades propuestas, en la que se estudian los vocablos *job* y *work*, cuyo uso suele ser confuso para el estudiante hispano parlante (Apéndice 1), y el vocablo *interested*, para analizar su uso seguido de diferentes preposiciones. La complejidad de estas actividades dependerá del nivel alcanzado por los estudiantes, quienes en los niveles superiores deberán escribir informes acerca de sus hallazgos, informes que devienen en artículos académicos.

De esta manera, a la vez que se promueve, el desarrollo de habilidades discursivas por medio del estudio de los textos que forman el corpus, al enfrentar tareas de la práctica de la cultura disciplinar, i.e., análisis léxico-gramaticales simples de vocablos en corpus digitalizados, también se promueve una incipiente pero significativa cultura de investigación. Estas son búsquedas simples que contribuyen a consolidar conocimientos gramaticales ya que resultan necesarios para que los estudiantes elaboren las hipótesis de búsqueda, que luego serán corrobora-

radas y ejemplificadas, o refutadas, con la correspondiente ejemplificación. Igualmente, estas simples búsquedas que derivan en reflexiones acerca del uso de la lengua en contextos naturales promueven la adquisición y consolidación del metalenguaje en el estudio de la lengua. Asimismo, la familiarización gradual con la herramienta promueve la incorporación de las TIC en el proceso tanto de construcción del conocimiento de la lengua extranjera como objeto de estudio como del desarrollo de la escritura académica.

El llamado proceso de AA en la educación superior refiere a la formación de profesionales competentes tanto por su conocimiento del objeto de estudio disciplinar como por sus habilidades en la búsqueda y comunicación de ese conocimiento. La escritura académica, y su estrecha relación con la lectura, entendida no sólo como habilidad a lograr sino también como herramienta epistémica de búsqueda en el proceso, promueve, mediante prácticas tendientes al desarrollo de esta habilidad, la construcción de la identidad académica en los estudiantes. La exposición de los futuros profesionales no sólo a textos genuinos en corpus digitalizados sino también a prácticas profesionales genuinas promueve el desarrollo de las estrategias de pensamiento necesarias para la participación en la vida profesional de estos futuros docentes investigadores; promueve, en definitiva, su pertenencia a la comunidad científico-discursiva. En el marco de la pedagogía post-método, la incorporación de los avances de la lingüística aplicada en el análisis de corpus digitalizados consolida la implementación de las TIC para el logro de la autonomía del estudiante tanto en la construcción del conocimiento de la lengua extranjera como en el desarrollo de la cultura de investiga-

ción, todo lo cual contribuye al avance en el demandante proceso de alfabetización en el nivel superior.

Apendice 1

English language ii

Corpus linguistic analysis #1: *job_work*

- After looking the words up in the dictionary, study the use of the words JOB and WORK in different corpus with the help of the online concordancer LEXTUTOR.
- Compare and contrast the words JOB_WORK: a) as what category word are they typically used? b) what are the typical collocations with other category words such as adjectives; adverbs; nouns and/ or prepositions and these words? c) are there idiomatic expressions that include these words? D) how do the findings about these words in traditional dictionaries compare and contrast with those in the electronic corpus of genuine texts?

English language ii

Corpus linguistic analysis #2: *interested*

- Study the word INTERESTED with the help of the online concordancer selecting a large corpora that include written and oral texts.
- Compare and contrast the use of this word followed by different prepositions. Which are these different prepositions? Is there a difference in meaning in the different uses?
- What adverbs typically collocate with INTERESTED? In what contexts?

Bibliografía

- Bakhtin, MM. ([1979] 1994). *The Problem of Speech Genres. Speech Genres and Other Late Essays*. Ed. Caryl Emerson y Michael Holquist. Translated by Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Barker, G. (2000). First year students' perception of writing difficulties in science. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- Beasley, C. y Knowles, S. (1995). Postgraduate writing instruction: General versus discipline-specific.
- En K. Chanock y L. Burley (eds.) *Integrating the EEDUCERE, INVESTIGACIÓN, AÑO 6, N° 20, ENERO - FEBREO - MARZO, 2003* PAULA CARLINO 418. Teaching of Academic Discourse into Courses in the Disciplines, pp. 298-317. Melbourne: La Trobe University, 21-22 de noviembre de 1994.
- Biber, D. et al. (2007). *Discourse on the move: using corpus analysis to describe discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bode, J. (2001). Helping Students to Improve Their Writing Skills. En D. Canyon, S. McGinty y D. Dixon (eds.) *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*. Craftsmen Products Pty. Ltd, Sydney.
- Boxer, D. y Pickering L. (1995). Problems in the Presentation of Speech Acts in *ELT Materials: The Case of Complaints*". En *ELT Journal*, n° 49: 99 – 158.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. *Comunicación Libre en las IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, agosto de 2002.*

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2004). “¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?” Conferencia inaugural del Simposio Leer y escribir en la educación superior, realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Actas del Congreso en CD Rom ISBN 950-863-061-1 y disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf>
- Carlino, P. (2009) “Más allá de lo académico: Desarrollo profesional de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias”. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 50, 30-46 Barcelona.
- Cartwright, P. y Noone, L. (2000). TULIP (Tertiary Literacy Integration Program): A project that focuses on the literacy development of tertiary students”. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: “Creating Futures for a New Millennium”, Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- Chanock, K. (2000). Evaluating one-to-one support for academic literacy: From intuition to documentation. En *Lens on Literacy. Actas de la Australian Council for Adult Literacy Conference*, 21-23 setiembre. Perth, Western Australia, ACAL.
- Connor U. y Upton T. A. (1996). *Discourse in the Professions: Perspectives from Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Goody, J. (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona, Gedisa. Edición original en inglés de 1968.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding language teaching: From Method to Postmethod*. Taylor & Francis e-Library.

- Olson, D. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona, Gedisa. Edición original en inglés de 1994.
- Ong, W. (1987). Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra. México, Fondo de Cultura Económica. Edición original en inglés de 1982.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, enero, pp. 52-73.
- Spinks, S. (2000). The task of academic writing and the first year experience: the importance of marker to student communication. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- Vardi, I. (2000). What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- Woodward-Kron, R. (1999). Learning the discourse of a discipline: the nature of the apprenticeship. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.

La pedagogía diferenciada en clase de F.L.E.

Nora Vera de Tamagnini

La pedagogía diferenciada, desarrollo de la intervención didáctica que converge con uno de los paradigmas de la Psicología, nació en la didáctica de la lengua materna para el estudio del proceso de adquisición de la lengua en niños en edad escolar (Meirieu-Rouche, 1987; Przesmycki, Halima & Peretti, A. (1991); Rey, 1998; Merieu et Hameline, 2004 ; Perrenoud, 2004).

Este tipo de pedagogía se diferencia según los estudiantes, sus características personales y sociales. Para poner en marcha este tipo de pedagogía es necesario partir de las estructuras que facilitan esta diferenciación, una evaluación del rendimiento de los aprendientes que sea formativa y no selectiva, una pedagogía de proyecto que asigne un rol importante a la interdisciplinariedad, a una individualización de la enseñanza. Se trata de una pedagogía de procesos, pues ella crea un entorno flexible en el que los aprendizajes son suficientemente explicitados y diversificados como para que los alumnos aprendan según su propio itinerario, mientras van apropiándose los saberes y las habilidades (*savoir-faire*).

Debido a que la adquisición de una lengua, sea ésta materna, segunda o extranjera, ha sido estudiada con provecho a partir de una concepción cognitiva y funcional (Cf. los trabajos surgidos en torno a la *Maison d'Europe* en los '80), proponemos integrar este abordaje con la pedagogía diferenciada en la didáctica de la LE o de las lenguas segundas intentando integrar al máximo las dimensiones técnica, artística y afectiva de la expresión escrita. La propuesta de intervención didáctica

concierno las clases de Lengua Francesa III en un instituto (Instituto de Enseñanza Superior « Lola Mora ») de San Miguel de Tucumán, enfocando en particular la problemática de la adquisición de la competencia de producción de escritos en medio institucional aislado de las comunidades socio-discursivas de referencia.

Tratando de desarrollar una línea de investigación muy productiva en LM, nos proponemos integrar la *pedagogía diferenciada* en los itinerarios de adquisición de aprendientes de Francés Lengua Extranjera en medio institucional aislado en tareas de producción escrita haciendo base en las dimensiones técnica, afectiva y artística propia de los escritos. Con este fin procederemos a establecer el marco teórico de la ponencia, para luego considerar materiales producidos por informantes del nivel y efectuar una propuesta de intervención didáctica congruente con los aspectos teóricos de referencia.

Marco teórico

Adquisición de lenguas, LM, LS y LE

Entre los modelos desarrollados para dar cuenta de lo que ocurre cuando un sujeto adquiere una lengua, sea ésta materna, segunda o extranjera, se encuentra el modelo cognitivo y funcional (cf. los trabajos desarrollados en la órbita de la Maison d'Europe desde los 70. Entre los programas que responden a esta concepción figuran *The Structure of Learner Varieties (programa ESF)* el proyecto de Pavía (Giacalone Ramat) y ZISA. Lo que interesa en forma prioritaria es la descripción de la manera en que el aprendiente se apropia de la lengua con finalidades de comunicación en un procedimiento basado en la relación forma/función, relación que es inherente a cada siste-

ma lingüístico. Basándose en tareas discursivas de complejidad variable y más o menos controladas, los medios utilizados en las producciones son analizados no según una lógica de deformación o de crítica de los errores, sino como producto de una lengua o un lecto de aprendiz, que son utilizados en forma análoga a la que utilizan los hablantes nativos, es decir, con fines de comunicación. El objetivo es descubrir la estructura de estos lectos y comprender la lógica de desarrollo que los vincula con diferentes fases del recorrido de adquisición

La metodología utilizada se basa en la investigación comparativa en la que, sin cambiar las tareas discursivas elegidas, se efectúa a intervalos regulares la recolección de datos para seguir los itinerarios de adquisición, itinerarios que son analizados en las producciones de los aprendientes en diferentes configuraciones L1/L2, que siempre son estudiadas en relación con el desempeño de hablantes nativos en las mismas tareas. La mayor parte de los estudios realizados se inspiran en el modelo de W. Klein (teoría de la *Quaestio*), que está basada en nociones semánticas independientes de los medios formales previstos por los sistemas lingüísticos para la expresión de las mismas.

De este modo fueron estudiados los procesos de adquisición de los medios que permiten expresar la temporalidad, la espacialidad, la determinación en la referencia, la morfosintaxis, los principios semánticos y pragmáticos que hacen posible la construcción del discurso, la estructuración del enunciado, la *saillance* verbale, la gramaticalización y los medios utilizados para la organización del discurso. Estas investigaciones surgen a partir de concepciones « funcionalistas », « cognitivistas » y / o parcialmente « relativistas » de la

relación lenguaje cognición en lingüística (Cf. M. Hickmann cuando menciona a Levinson, Talmy, Whorf, Stutterheim, y en psicolingüística, a Bowermann, Slobin, Gentner)

En torno al aprendizaje cooperativo

En el marco de la transformación de las prácticas pedagógicas que tiene lugar desde que el centro de la escena es ocupado por el aprendiz (desde los '80), se asistió al pasaje del modelo epistemológico al modelo de epistemología social del aprendizaje (Alistair Inglis, "theories of learning in education developpement"), o del modelo constructivista al modelo socio-constructivista. En este nuevo escenario, las interacciones sociales están en el centro del aprendizaje. En el aprendizaje a distancia, la cooperación es, por una parte, o para algunos, el medio de romper el aislamiento del aprendiz o, por otra parte, la concentración sobre los contenidos mediatizados.

En el plano estrictamente pedagógico, conviene recordar la concepción que Ph. Mérieu tiene de la cooperación: "es una interacción social en la cual cada uno de los participantes debe poder apropiarse del proceso, condición sine qua non para que la interacción social tenga un valor de aprendizaje". Es decir, que deben estar presentes tres condiciones para un aprendizaje cooperativo: el logro de objetivos individuales diferentes de los que son inducidos por los objetos de cooperación, la necesidad de una "doble polaridad" de la homogeneidad del grupo y de la heterogeneidad para que los intercambios puedan ser fecundos, y la existencia de un conflicto socio-cognitivo para que se lleve a cabo la interiorización, el pasaje de lo interpersonal a lo intrapersonal que resulta de la "interacción cognitiva".

La dimensión de adaptación, o pedagogía diferenciada (Cf. *Aproches Pédagogiques. Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1993) puede caracterizarse como una noción que engloba las prácticas utilizadas por el docente para adaptar a cada alumno el programa de estudios, la enseñanza .con el fin de hacer que el aprendizaje sea una actividad significativa y apropiada para cada alumno. Esto implica obviamente un criterio profesional sólido para tomar las decisiones que sean necesarios en el momento adecuado.

Por otra parte, el aprendizaje cooperativo¹⁷⁰ parece ser un método bastante próximo de las *pedagogías grupales* en la medida en que se trata de hacer trabajar a los alumnos organizados en pequeños grupos en el momento en que se realizan las actividades escolares.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por el trabajo en equipo, organizado en estrecha colaboración entre miembros de grupos heterogéneos que funcionan en base al principio de la interdependencia. Al trabajar en una actividad común, al estar orientados por un objetivo común, los miembros del grupo están atentos a lo que sus compañeros hacen y necesitan (Gillies & Ashman, 1996). Esta dinámica puede alcanzar incluso a los miembros más reticentes del grupo a intentar efectuar acciones de asistencia.

¹⁷⁰ El aprendizaje cooperativo estuvo fuertemente influenciado en sus orígenes por la psicología social (Cf Johnson & Johnson 1974, 1975; Slavin, 1977, sin olvidar los trabajos príncipes de Deutsch (1949, 1962, y de los Sherif (Shérif et al 1961, Shérif 1967) sobre la influencia de la cooperación y de la competición en el funcionamiento de los grupos y sobre las relaciones sociales que se establecen entre los miembros de un mismo grupo o con otros grupos)

A. Baudrit (2005) destaca la importancia de la *interdependencia funcional* en las interacciones de los grupos, lo que lleva a los participantes a acercarse, ayudarse mutuamente y a ser más altruistas. Este autor llega a sugerir una relación necesaria y suficiente entre el aprendizaje cooperativo y la ayuda mutua en la escuela. Entre los puntos débiles o limitaciones de aplicación de este tipo de aprendizaje se cuentan lo desaconsejado de una ayuda demasiado elaborada, del exceso de interdependencia, o de la necesidad de preveer otras modalidades para los alumnos con dificultades de aprendizaje pues éstos necesitan, antes que nada, un mejoramiento de su status social dentro del grupo.

Limitaciones relacionadas con el tipo de conocimiento trabajado

Formando parte de los conceptos que migran de un sector disciplinario a otro, encontramos el par conceptual proximal / distal, originariamente desarrollado en anatomía, medicina y odontología, en pedagogía. En el caso de esta última, el nivel proximal corresponde a contenidos, competencias o habilidades centrales en una problemática, mientras que el nivel distal corresponde a conocimientos, destrezas o habilidades no centrales respecto de una macrohabilidad.

El equipo CRAPEL¹⁷¹ (Francia, Universidad Lyon2) ha trabajado en torno a la adquisición de conocimientos de base en alumnos de

¹⁷¹ CRAPEL es un equipo de investigación en pedagogía de lenguas (didáctica general - didáctica del inglés y et del FLE) creado oficialmente en 1969. Los docentes/ investigadores y lingüistas que lo componen efectúan proyectos de investigación/ acción colectivos que se apoyan en formaciones organizadas para públicos variados (estudiantes, docentes y profesionales que trabajan en empresas).

nivel primario en francés LM. Los resultados de sus investigaciones dan cuenta de que los alumnos con dificultades de aprendizaje regulan su desempeño en relación al *nivel proximal* de la tarea, es decir que los contenidos no están verdaderamente adquiridos. Por ejemplo, el alumno que duda sobre la ortografía de las palabras que usa, asignará mucha energía a resolver este aspecto, con lo cual corre el riesgo de perder el hilo del trabajo a realizar. Al mismo tiempo se observa que un alumno hábil dispone de conocimientos de base verdaderamente más amplios y afinados que el resto de sus compañeros, con lo cual está en mejores condiciones de resolver las tareas. Sin embargo, en este punto la gente del CRAPEL no considera que se deba, frente a una situación de esta naturaleza, tratar de desarrollar las competencias de base de los alumnos con déficits educativos que forman parte de programas compensatorios muy acotados. Y como, por otra parte, las teorías de aprendizaje indican claramente que el dominio de elementos aislados (ortografía de una palabra o una regla de conjugación con muchas excepciones, por ejemplo) sólo es posible si el aprendiente la utilidad de estos elementos en un contexto más amplio y si le encuentra un sentido. Por ello, sin condenar un trabajo más sistemático sobre la adquisición de conocimientos, ellos sugieren a los docentes que integren la mayor cantidad posible de aprendizajes de base (vocabulario, reglas de ortografía o de gramática) en situaciones pertinentes para los alumnos.

Específicamente en lo que respecta a la producción escrita, la dimensión comunicacional aparece como primordial y se encuentra en la base del sentido que los alumnos pueden construir. Ellos no asignan importancia al aprendizaje de la ortografía o de la gramática pues constatan que la comprensión de un mensaje es posible in-

cluso a partir de un texto que contenga errores; esto no pone en riesgo la comunicación. Sin embargo, los docentes parecen dedicar poco tiempo a un verdadero análisis de este aspecto del problema de qué o cómo enseñar. Por ello, este programa propone decir simplemente a los alumnos que la comunicación escrita es una forma de interacción social que tiene reglas precisas (al igual que el deporte), acuerdos históricos e incluso principios retóricos particulares que es necesario tratar de dominar a fondo para mejorar la calidad de los intercambios (comunicación e interacción).

En lo que respecta al valor estético y a la posibilidad de expresar pensamientos que poseen las actividades de producción escrita, los del CRAPEL consideran que éstas son posibilidades que posee la lengua como instrumento de expresión privilegiado. Incluso en relación a los alumnos en dificultad permanente, ellos consideran que, al proceder de esta manera, es decir, partir de cuestiones fundamentales, para llegar a los aspectos técnicos y funcionales de la lengua, estos alumnos en dificultad medirán mejor lo que está en juego detrás de los aprendizajes a efectuar. Al proceder así, las reglas ortográficas o las de las conjugación se convierten en herramientas al servicio del alumno: ya no son fines en sí mismos y que, por otra parte, tienen pocas probabilidades de reactivación en un contexto diferente.

La gente del CRAPEL considera que es mejor permitir a los alumnos que regulen su trabajo sobre los aspectos distales del texto para que la carga de la Memoria de Trabajo pueda ser asignada a otros aspectos fundamentales del texto, sobre todo a la lectura. También proponen estimular el trabajo de redacción en LM en etapas sucesivas que van de lo distal (la construcción del sentido y la gestión de los aspectos pragmáticos del texto) lo proximal (sintaxis, dimensiones lexicales, etc.). E in-

centivar todas las rutinas que tienden a liberar la memoria de trabajo, como por ejemplo conservar del tema sólo las informaciones necesarias para efectuar eficazmente la tarea (operación de jerarquización de la información), fortalecer la lectura/revisión para optimizar el funcionamiento de la MdT.

Por otro lado y formando parte de las aplicaciones de las TICs al trabajo en clase en LM se encuentra lo que se denomina *escritura colaborativa* (Gilliot, 2000). Ésta aporta la idea de un documento construido con el aporte de varios sujetos, generalmente con el soporte de las herramientas 2.0, que permiten escribir, modificar o comentar un texto común. Trataremos de aplicar esta propuesta a la enseñanza de una lengua extranjera.

La experiencia

La escritura colaborativa es el formato elegido para diseñar una experiencia con un grupo de clase de 3^a año de la carrera de Francés del IES « Lola Mora », en S.M. de Tucumán. Se les propuso una actividad de escritura colaborativa a partir de un anclaje situacional específico. Ellos tenían que redactar una parte del informe que la Asistente de Francés del instituto debe presentar al final de su actuación, es decir, debían ubicarse en el lugar de esta joven nativa y ayudarla a redactar este informe, una tarea discursiva compleja, en lengua extranjera. Paralelamente, el grupo efectuó una tarea tradicional de morfosintaxis en FLE, a modo de control.

En el nivel distal, consideramos las categorías Respeto de los Formatos Textuales, Actitud hacia la tarea y Creatividad. En el nivel proximal, Comprensión de Consignas, Corrección Morfosintáctica, Cohesión/Coherencia.

Análisis y discusión de los resultados

El siguiente cuadro refleja ciertos aspectos de los fenómenos atestados en el corpus

Informe	Compr.	Correcc.	Cohesión/coheren.	Totales	Respeto Form. Tx.	Actitud	Creativ	Totales	R
	Consig.	Morf.sint		1 2		1 2		1 2	
	1 2	1 2	1 2		1 2		1 2	1 2	
1-Indra	90% 90%	65% 50%	70% 70%	75% 63%	80%	50%	55%	61%	1
2-Carla	75% 90%	75% 80%	80% 85%	76% 85%	80%	80%	60%	73%	
3-Nancy	70% 50%	50% 70%	50% 70%	63% 63%	60%	90%	60%	70%	
4-Anabella	75% 70%	75% 60%	73% 70%	70% 66%	60%	80%	60%	66%	
5-Florencia	75% 50%	65% 60%	60% 65%	66% 58%	60%	70%	50%	60%	3
6-Luisina	40% 80%	35% 70%	40% 80%	38% 76%	80%	70%	60%	71%	2

Observaciones

1. Aprendiente autónoma y crítica de las actividades y del dispositivo de formación pero poco implicada en otros aspectos que los específicamente curriculares (actitud 50%). No se ve gran diferencia entre los totales de uno y otro tipo de tarea.
2. Aprendiente con medios técnicos poco sólidos (indicadores morfosintáxicos de nivel más bajo que las restantes informantes) en la tarea convencional, pero con indicadores más elevados en la segunda tarea, la de escritura colaborativa. Su actitud fue proactiva (70% vs 50% en Indra, la que está considerada como una de las mejores alumnas).

3. Alumna que no logró promover un espacio curricular técnico pero que adoptó igualmente una actitud proactiva (idéntica observación que respecto a I1) hacia la actividad de producción escrita colaborativa propuesta. Indicadores morfosintácticos en nivel ligeramente superior a la mediana, pero cuyos indicadores en las dos tareas están en el mismo rango de logro (entre el 50 y el 75%)

Conclusión provisoria

Las alumnas con dificultades visible en aprendizajes de base (morfosintaxis, estructuración del enunciado, vocabulario), es decir I5 e I6, no dejaron de mostrar en los indicadores de una tarea diferente un redireccionamiento de energía cognitiva para resolver dificultades de la misma (coherencia construida desde el lugar del Enunciador, anclaje situacional, formatos textuales y discursivos). Y se observa que la síntesis de Gilliot (ut supra) sobre el interés que presentan las formas de escritura colaborativas con soporte digital en el sentido que sirven para desarrollar una reflexión individual y / o colaborativa, argumentativa o sintética según el estilo cognitivo y las experiencias de aprendizaje de cada integrante del grupo de clase se verifican. El beneficio de este tipo de estrategia es que permite dinamizar a los grupos, fomentar el compartir experiencias entre todos los miembros, con el exterior y con el docente. De este modo, la escritura toma un sentido nuevo para los alumnos, pues se hace menos intimidatoria y hasta cierto punto lúdica.

En ese sentido, las conclusiones son congruentes con las observaciones que P. Charaudeau efectuó sobre la relación lengua/cultura/identidad (2005):

“Un trabajo sobre el discurso no es exclusivo de un trabajo sobre la lengua. Incluso podría ser que se nos reprochara ser ingenuos, pues lo que cuenta, se dice, es que los alumnos sepan leer, que tengan buena ortografía, que sepan construir frases correctas. Pero, además de que estas actividades pueden ser presentadas no como un ejercicio escolar obligatorio, sino como un desafío social del cual dependerá su vida cotidiana y profesional, hay todo un trabajo para hacer, más allá de la lengua, para hacerles descubrir los implícitos que están ocultos en las diferentes “maneras de decir” de la sociedad. Pues estos implícitos son los que constituyen los verdaderos desafíos de la comunicación social. Identificarlos, describirlos e intentar explicarlos lleva a tratar el tema de la identidad, sea ésta social o cultural.

En fin, para volver sobre la lengua, éste es el momento ideal para enseñar una gramática del sentido. (...) si se toma conciencia de que las categorías de forma no tienen utilidad sino como instrumentos de expresión de las intenciones, se descubre el sentido de las diferencias culturales de las lenguas. Todo esto supone que la formación de los docentes se adecue a estos objetivos, pero quizás esto no es posible a menos que tomen ellos mismos el peso de lo que las diferencias identitarias ponen en juego.”

Perspectivas

Partiendo de las reservas que muy honestamente expresan los autores que han indagado sobre la escritura colaborativa y el aprendizaje

cooperativo, éstas nuevas formas de organizar la actividad en clase y la construcción del conocimiento en los aprendientes surgen como alternativas muy válidas para dinamizar la intervención didáctica, tanto en LM como en LE. En el caso tomado para aplicación, se parte de la relación tipológica existente entre el español y el francés, y se requiere del docente formación y experiencia en didáctica del FLE como para introducir en el momento y en la proporción más conveniente esta modalidad de aprendizaje y este tipo de actividad en las clases que le toque animar.

Bibliografía

- Baudrit, A. (2005): *L'apprentissage coopératif*, Bruxelles: De Boeck,
(2005): « Apprentissage coopératif et entraide à l'école ». *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre, pp. 121-149. alain.baudrit@sc-educ.u-bordeaux2.fr-Université Victor Segalen-Bordeaux 2
Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation (LARSEF)
- Gurtner et al. (1993):
- Carbonnel et Jacques George (dir.) (1996): *La Pédagogie coopérative*. Cahiers Pédagogiques, n° 347, octobre.
- Charaudeau, P.(2005): Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue. In Gabry J. et alii, *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil.
- Connac, S. (2009): *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris, Collection Pédagogies, [ESF éditeur](#).
- Dalluin, Vanhille (2000): Utilisation d'environnements informatisés pour l'apprentissage cooperatif à distance. Laboratoire TRIGONE, programme CNCRE 15

- García y García, E. (2009): Aprendizaje y construcción del conocimiento. López Alosó, C. y Matesanz del Barrio, M. (Eds) (2009). *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 21-44
- Gillion, J-M. (2005): *Écriture collaborative: Varians les styles!* CRAPEL.
- Howden J. et Martin, M. (1997): *La coopération au fil des jours: des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal-Toronto: La Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden, J. et Kopiec, M. (1999): *Structurer le succès: un calendrier d'implantation de la coopération*, Montréal-Toronto: La Chenelière/McGraw-Hill.
- (2000): *Ajouter aux compétences: Enseigner, coopérer et apprendre au post-secondaire*, Montréal-Toronto: La Chenelière/McGraw-Hill.
- Mazurier Christian et Thiaudière Claude (dir.) (1989): *Pour une méthode coopérative d'éducation*. Office Central de la Coopération à l'École.
- Mérieu, P. *Groupes et apprentissages* Revue Connexion 69/1997
- Palincsar et Brown (1984): Reciprocal teaching of comprehension - fostering and comprehension - monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(117-175).
- Prévot, G. (1972): *La Coopération scolaire et sa pédagogie*, coll. Sciences de l'éducation, sous la direction de Daniel Zimmermann. Paris, ESF éditeur.
- Rouiller, Y. et Howden, J. (2010): *La pédagogie coopérative: Reflets de pratiques et approfondissements*, Montreal: Chenelière Education.
- Yviane Rouiller et Katia Lehraus (dir) (2008): *Pédagogie de la coopération: rencontres et perspectives*, Berne: Peter Lang.

Sitografía

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Anatomie>

<http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/recherches.htm>

¿Qué lugar merecen las canciones en el aula de ILE? Un estudio de caso sobre las opiniones de alumnos universitarios avanzados acerca de la enseñanza de secuencias formulaicas¹⁷²

Magdalena Zinkgraf, maguizinkgraf@gmail.com

Gabriela Fernández, g_v_fernandez@hotmail.com

Ma. del Mar Valcarce, marvalcarce4@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue
General Roca, Argentina

Resumen

Hace varias décadas que las canciones gozan de un lugar tanto destacado como polémico en el aula para el aprendizaje de los idiomas extranjeros (Rodríguez Lopez 2005; Mazzucheli y Mazzucheli 2006). La problemática alrededor de este género en contextos pedagógicos gira en torno al impacto de las mismas en la presentación y práctica de estructuras gramaticales y la incorporación de vocabulario específico. Las nuevas perspectivas del vocabulario y su enseñanza (Sinclair 1991; Lewis 1993, 1997 y 2000; Hoey 2005; Meunier y Granger 2008; Schmitt 2010) promueven una visión del léxico que supera a la palabra como unidad de análisis, enfatizando la enseñanza de distintos tipos de unidades plurilexemáticas, entre las que

¹⁷² Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación Jo23 dirigido por M. Zinkgraf y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue.

se encuentran las secuencias formulaicas (SFs). Estas unidades son, según Wray (2002), "una secuencia, continua o discontinua, de palabras [...] almacenada y recuperada como una unidad de la memoria en el momento de uso," no sujeta a generación o análisis de la gramática del lenguaje" (p. 9).

Como experiencia piloto se diseñó y dictó una clase focalizada en secuencias formulaicas de una canción a un grupo reducido de alumnos universitarios avanzados del Profesorado y Traductorado en Inglés, Fadel, UNCo, luego de la cual se les suministró una encuesta. Dicho cuestionario los invitaba a reflexionar sobre el uso de canciones en el aprendizaje de un idioma extranjero para así determinar si las tareas diseñadas facilitaban la adquisición de las secuencias seleccionadas. A partir de los resultados, se esbozan posibles líneas de acción para enseñar SFs por medio de canciones en contextos similares, que permitan a los alumnos ampliar su léxico mediante construcciones más idiomáticas y naturales según el uso nativo. Asimismo, se sugieren opciones de diseño de materiales didácticos para su implementación con miras a construir un entorno de aprendizaje significativo y perdurable que favorezca la apropiación de nuestro objeto de estudio.

Palabras claves: secuencias formulaicas, inglés como lengua extranjera, canciones, opiniones, impacto

Introducción

Con el auge de los estudios de corpus, se ha puesto de relevancia el papel central que juegan las unidades pluri-lexemáticas y es en este marco que el empleo de canciones como input para el aprendizaje de secuencias formulaicas (SFs) reviste de gran potencial. En este trabajo presentamos los resultados de una encuesta administrada a alumnos universitarios de inglés como lengua extranjera de nivel avanzado en cuanto a sus percepciones sobre la utilidad de canciones en el aula. En primer lugar, se describe el marco teórico con respecto a las secuencias formulaicas para luego caracterizar este estudio de caso en términos de los participantes, el contexto y el diseño metodológico. Los resultados se organizaron alrededor de tres de las preguntas de la encuesta en base a las cuales se discuten posibles implicancias para el aula de ILE.

1. Marco teórico

Hace varias décadas que las canciones gozan de un lugar tanto destacado como polémico en el aula para el aprendizaje de los idiomas extranjeros (Rodríguez Lopez 2005; Mazzucheli y Mazzucheli 2006). La problemática alrededor de este género en contextos pedagógicos gira en torno al impacto de las mismas en la presentación y práctica de estructuras gramaticales y de vocabulario específico y su adquisición.

Las nuevas perspectivas del vocabulario y su enseñanza (Sinclair 1991; Lewis 1993, 1997 y 2000; Hoey 2005; Meunier y Granger 2008; Schmitt 2010) promueven una visión del léxico que supera a la pala-

bra como unidad de análisis. Mientras que en el pasado saber una palabra en un idioma extranjero implicaba tener conocimiento de su forma, su significado y traducción, en la década de los 80 y a partir de las propuestas de Meara (1983, 1992) y Nation (2001), la lingüística comenzó gradualmente a incorporar otros aspectos más específicos del vocabulario que permiten a los hablantes enriquecer su léxico y emplearlo eficientemente. Usar una palabra de manera adecuada implica también emplearla en los contextos colocacionales típicos, con su propia connotación, acompañándola de los patrones gramaticales que su uso rige (*colligation*- Hoey 2005).

A partir de los 90, la proliferación de estudios de corpus de hablantes nativos ofreció evidencia sustancial de la existencia de cadenas de palabras que típicamente aparecen juntas en distintos tipos de texto y contextos situacionales. En 1991, Sinclair postula dos principios que cambian la mirada de la lingüística en cuanto al léxico. El Principio de Idiomática establece que los hablantes de un idioma tienen a su disposición una variedad de frases que funcionan como una unidad. El uso del lenguaje no es libre ni enteramente creativo sino que está delimitado: la selección de una palabra trae consigo otras asociadas a su uso. El Principio de Selección Libre ofrece libertad al hablante sólo cuando una unidad de significado se completa. Es entonces cuando el hablante puede introducir cambios y emplear su libertad para seleccionar otras posibilidades que respeten la gramática.

Autores como Nattinger y DeCarrico (1992), Moon (1998) y Biber *et al.* (1999) acuñaron términos como “patrones y rutinas prefabricados”, “unidades pluri-lexemáticas” y “paquetes léxicos” respectivamente para referirse a este tipo de grupos de palabras tan recurrentes en los cor-

pus. En nuestro estudio adoptaremos el propuesto por Wray (2002), “secuencias formulaicas” (SFs) que se definen como “una secuencia, continua o discontinua, de palabras [...] almacenada y recuperada como una unidad de la memoria en el momento de uso, no sujeta a generación o análisis de la gramática del lenguaje” (p. 9).

Este cambio de paradigma ha ido modificando el objeto de estudio de la adquisición de vocabulario en lenguas extranjeras para incluir no sólo ítems léxicos individuales sino también este tipo de cadenas a las que nos hemos referido arriba. Esta nueva visión conlleva una reformulación de nuestras prácticas docentes en cuanto a la enseñanza de vocabulario. Así, a fin de explorar la repercusión de esta perspectiva, recurrimos al uso de canciones en inglés como material auténtico sobre el cual abordar la enseñanza de ciertas secuencias formulaicas para que las mismas sean significativas y de interés para los aprendientes (Granger y Meunier 2008).

Justifica la selección de canciones, por un lado, el hecho de que son particularmente atractivas para los alumnos por su actualidad y temáticas universales así como por la importancia que les otorgan en sus vidas. Las canciones son un medio significativo de identificación generacional y de pertenencia. Por otro lado, desde un punto de vista lingüístico, este tipo de texto constituye una fuente auténtica de uso contemporáneo del idioma y por ello refleja el empleo natural y actual, y la recurrencia de estas secuencias formulaicas. Además, la combinación de ritmo y melodía junto con la letra, patrones gramaticales y giros idiomáticos responde a una estructura fija y recurrente característica de este género textual, en el cual la repetición intrínseca es esencial para transmitir el mensaje deseado. Como ocurre con la poesía, esto crea un efecto único que facilita

el registro perdurable en la memoria a largo plazo (Boers and Lindstromberg 2009). En consecuencia, es evidente el potencial pedagógico que las canciones ofrecen para estudiantes de lenguas extranjeras de diferentes edades.

Sin embargo, es necesario evaluar si este tipo de textos tienen el mismo impacto en alumnos universitarios de nivel avanzado de inglés como lengua extranjera (ILE), y de ser así, implementarlos más frecuentemente en dicho contexto. A tal fin se diseñó la experiencia que se describe a continuación.

2. El estudio

En esta sección caracterizaremos una intervención pedagógica llevada a cabo en un entorno universitario sobre los posibles efectos de trabajar con una canción en la enseñanza de 7 secuencias formulaicas seleccionadas.

2.1. Objetivo

El objetivo general de la experiencia fue evaluar el impacto de una serie de actividades orientadas a promover el aprendizaje de ciertas SFs presentes en una canción. Otro objetivo fue explorar las ventajas y desventajas que perciben los alumnos al trabajar con canciones en un idioma extranjero y medir la efectividad de las tareas propuestas a partir de sus opiniones, tema central de este trabajo.

2.2. Contexto

Los participantes de este estudio fueron estudiantes universitarios avanzados del Profesorado y Traductorado en Inglés, de la Facultad de

Lenguas, UNCo, que cursaron la asignatura Inglés IV en el 2011, durante el 4º año de sus carreras. Este curso de inglés como lengua extranjera tiene por objeto desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes en las cuatro macro-habilidades (lectura, escritura, escucha y habla) y les permite alcanzar un nivel C2 dentro del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Participaron de esta experiencia y completaron la encuesta suministrada 13 de los alumnos y alumnas de esta materia cuyas edades oscilaban entre 20 y 27 años.

2.3. Metodología

Se diseñó y dictó una clase focalizada en la enseñanza de 7 secuencias formulaicas de la canción *How to save a life* de The Fray, luego de la cual se suministró una encuesta.

2.3.1. Intervención pedagógica

Previo a la clase con la canción, y a fin de determinar si los estudiantes identificaban como secuencias aquellas seleccionadas por las investigadoras y eran capaces de producirlas a partir de un contexto acotado, se administró un test *cloze* que consistió en completar 20 oraciones con una palabra cuya primera letra se ofreció como ayuda. A continuación se procedió a realizar las tareas de escucha planificadas en base a la canción. La clase constaba de siete actividades. En una primera instancia, se les solicitó a los estudiantes que escucharan la canción a fin de familiarizarse con el texto y a su vez identificar alguna de las secuencias presentes en la actividad anterior, el test.

Luego de escucharla nuevamente, se los invitó a predecir la temática de la canción en base a lo comprendido y la relación entre su

contenido y el título. En una tercera actividad de escucha los estudiantes se concentraron en registrar aquellas cadenas de palabras que les resultaban interesantes para luego compartirlas en pequeños grupos a fin de recomponer una línea o una estrofa.

Antes de escucharla una cuarta vez, completaron una tarea de unir con flechas principio y final de siete secuencias de palabras. Los alumnos controlaron esta actividad en forma individual con una nueva escucha, a través de la cual también determinaron el orden de aparición de las SFs en las estrofas, y sus significados.

A partir de la siguiente tarea, los estudiantes contaron con la versión escrita de la canción y buscaron, en la misma, expresiones idiomáticas cuyos significados coincidieran con las definiciones ofrecidas en dicha actividad.

Luego de trabajar intensivamente en la letra, los estudiantes se agruparon para reflexionar e intercambiar ideas a partir de una serie de preguntas sobre el posible tema de la misma, sus protagonistas o la fuente de inspiración de su autor, entre algunos de los aspectos que discutieron.

Finalmente, se diseñó una tarea para regresar al objetivo de la clase: la enseñanza de determinadas cadenas léxicas. Ésta consistía en completar con una única palabra los espacios en blanco en cuatro grupos de oraciones (una palabra diferente por cada grupo), y así recuperar vocabulario participante de las SFs trabajadas en las actividades anteriores. De esta manera, ellos lograron contemplar las múltiples acepciones de una misma palabra, identificar nuevas cadenas léxicas a partir de estos nuevos significados y registrar usos posibles de las mismas.

2.3.2. Recolección de datos: encuesta

La encuesta los invitaba a reflexionar sobre el uso de canciones en el aprendizaje de un idioma extranjero para así determinar si las tareas diseñadas facilitaban la adquisición de las secuencias seleccionadas. La misma constaba de seis preguntas abiertas en inglés orientadas a que los alumnos evaluaran las actividades realizadas sobre la canción y ofrecieran su opinión personal sobre el aprendizaje de vocabulario, y del lenguaje en general, a través de las mismas. Los participantes fueron invitados a responder la encuesta ya sea en su lengua materna o en inglés y de manera anónima, si así lo deseasen. A continuación se detallan las preguntas formuladas.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a. ¿Qué actividad te ayudó más a aprender estas frases? ¿Por qué?b. ¿Cuál no?c. ¿Qué opinás sobre aprender vocabulario con canciones?d. ¿Qué opinás sobre el uso de canciones en aula de inglés?e. ¿Qué aspectos de la lengua podemos aprender con canciones?f. ¿Qué es lo que no te gusta sobre aprender con canciones? ¿Por qué? |
|---|

Cuadro 1. Encuesta

Las primeras dos tenían como objetivo que los estudiantes reflexionaran sobre la efectividad de las tareas realizadas para aprender las secuencias formulaicas seleccionadas y juzgaran cuáles les resultaron útiles y cuáles no. Las preguntas c. y d. buscaban elicitar las opiniones de los estudiantes sobre el uso de canciones para la adquisición de vocabulario y del lenguaje en general en el aula de inglés, en tanto que e. les permitía expresarse en cuanto a otros aspectos de la lengua. Por último, la pregunta f. estaba orientada a que los alumnos opinaran acerca

de los aspectos negativos, si existieran, de trabajar con esta herramienta. De la totalidad de estas preguntas, en este trabajo nos ocuparemos únicamente de aquellas que hacen referencia a las canciones como medio de aprendizaje, es decir, c., d. y f.

3. Resultados

En esta sección describiremos los resultados obtenidos para las preguntas específicas que se relacionan con el objetivo de nuestro trabajo. A fin de preservar la identidad de los encuestados, sus contribuciones serán codificadas con un número que los identifica como participante (P) y un número x.

3.1. Pregunta c. ¿Qué opinás sobre aprender vocabulario con canciones?

El análisis de las respuestas para esta pregunta deja entrever que la mayoría de los alumnos consultados coinciden al resaltar aspectos positivos de aprender vocabulario con canciones, si bien algunos mencionan ciertas condiciones o restricciones para que el aprendizaje a través de esta herramienta sea efectivo.

En primer lugar, destacan como productivo el hecho de que las canciones se constituyen como contextos naturales de uso lingüístico (P7) y que son “parte de nuestra vida cotidiana” (P6). Además, enfatizan que “la mayoría de las personas disfruta de la música” (P1). La gran cantidad de adjetivos de connotación positiva empleados en las respuestas son indicadores de la buena recepción de este recurso. Los alumnos describen esta experiencia no sólo como “interesante”, “atractiva”, “divertida” y “dinámica” sino también como

“útil”, “beneficiosa” y “conducente al aprendizaje”.

Asimismo, resulta llamativa la recurrente mención que hacen de la importancia que tienen las canciones para ayudarlos a memorizar frases. Algunos se refieren a cómo el ritmo y la melodía contribuyen a guardar en la memoria líneas y hasta estrofas enteras de una canción. Otros enfatizan la estructura interna de este tipo de textos como un factor que facilita la incorporación de vocabulario nuevo: el estribillo, al ser repetido varias veces, permite el registro de las frases que aparecen en éste. Un participante en particular expresó que aprender vocabulario a través de canciones le resulta más provechoso que a través de los textos escritos propios de contextos áulicos. P1 manifestó que las canciones también contribuyen tanto al aprendizaje de vocabulario como al desarrollo de otras capacidades en un idioma extranjero como la escucha.

Sin embargo, algunos participantes destacaron aspectos negativos de este tipo de trabajo: por un lado, las canciones les pueden resultar confusas desde un punto de vista gramatical (P7) ya que, por razones de métrica, rima o de estilo, algunas letras contienen versiones no-canónicas que los alumnos deberían evitar reproducir. Por otro lado, el participante P4 expresó su percepción de que algunas estructuras típicas del género de las canciones no siempre son aplicables a otros tipos de textos, en especial a sus producciones académicas. Un tercer estudiante condicionó la efectividad de estas tareas a aspectos personales que se relacionan con estilos de aprendizaje, es decir, sólo aquellos que prestan atención a las letras y a la manera en que se combinan las palabras podrán obtener beneficios.

Es notable que las respuestas reflejen dos tendencias en cuanto a la utilización de canciones para el aprendizaje de vocabulario: razo-

nes pedagógicas como la motivación, el efecto en la memoria y referencias al contexto lingüístico y cuestiones de índole personal, es decir factores internos a los aprendientes.

3.2. Pregunta d. ¿Qué opinás sobre el uso de canciones en aula de inglés?

Aunque similar a la anterior, esta pregunta apunta a una percepción más abarcativa de la utilidad de las canciones para el aprendizaje de lengua extranjera en general. La mayoría de los participantes aportaron aún más motivos pedagógicos a los ofrecidos en la pregunta anterior. Sostienen que actividades de este tipo generan una atmósfera “agradable”, “divertida” y “recreativa” en clase, la cual disfrutan. Además, no sólo recalcaron que facilitan el aprendizaje sino que también alentaron a los profesores “a usarlas en sus clases más frecuentemente” (P3). Por otro lado, hicieron referencia al potencial lingüístico de las canciones para aprender “diferentes aspectos del lenguaje” (P6, P10) (entonación, pronunciación y reglas gramaticales) así como para desarrollar la escucha.

No obstante, es significativa la reiterada mención que hicieron del léxico, enfatizando que a través de las canciones pueden aprender expresiones idiomáticas, palabras y vocabulario en líneas generales.

Es interesante observar que tres de los participantes (P1, P10 y P11) mostraron ciertas reservas con respecto al uso de canciones debido a que las perciben como fuentes poco confiables desde el punto de vista lingüístico: comúnmente presentan estructuras agramaticales.

3.3. Pregunta f. ¿Qué es lo que no te gusta sobre aprender con canciones? ¿Por qué?

Esta pregunta tiene por objetivo indagar sobre aquellos aspectos negativos del trabajo con canciones en el aula de ILE. Las respuestas pueden ser agrupadas bajo tres problemáticas: dificultades al decodificar el lenguaje oral, al desentrañar significados de palabras y frases y el conflicto que les generan algunas frases agramaticales de las letras.

En cuanto a la primera cuestión, algunos estudiantes expresaron que escuchar una canción nueva por primera vez les genera frustración (P3) porque sienten que no entienden la letra (P2), no comprenden al cantante cuando interpreta la canción (P13) y que estos factores interfieren con el aprendizaje. Sin embargo, destacaron que estas mismas pueden ser consideradas como desafíos a superar.

Además, algunos mencionaron el hecho de que en muchas letras de canciones les resulta difícil descifrar el contenido y percatarse de la intención del intérprete que subyace la selección de ciertos giros idiomáticos y frases, dado que el significado es algo “oscuro” (P8). Esto podría relacionarse con la complejidad estructural de la canción como texto que respeta ciertos cánones de poesía (métrica, rima) o con cuestiones más profundas que involucran los significados del vocabulario empleado y las intenciones deseadas. Un participante incluso indicó que el uso de expresiones que son infrecuentes según su conocimiento del idioma puede inducirlos a cometer errores en sus producciones (P9).

Por último, otros estudiantes (P11, P12) advirtieron que usos no canónicos (de tipo gramatical, estilístico o de registro) en las canciones los pueden llevar a reproducir esos errores involuntariamente y en forma naturalizada y hasta adquirir construcciones erróneas o inapropiadas para un entorno académico, como consecuencia de

lo pegadiza de algunas de ellas. El participante (6) además concluyó que las canciones tienen un uso acotado debido a que, según su opinión, no pueden ser utilizadas para trabajar otros aspectos de la lengua y que sólo permiten un acercamiento recreativo al lenguaje.

Es importante mencionar que el participante (7) destacó que las ventajas del empleo de canciones superan las desventajas ya que permiten el contacto directo con el lenguaje en uso en contextos naturales y significativos, especialmente cuando se aprende un idioma como lengua extranjera.

Si bien las respuestas en general evalúan los pros y los contras de este tipo de texto, un estudiante en particular reflexionó sobre el diseño de los materiales que guían el trabajo con canciones y manifestó su disconformidad en cuanto a completar los espacios en blanco.

4. Discusión de los resultados

Del análisis detallado de las respuestas obtenidas, se desprenden las siguientes conclusiones. Los estudiantes resaltan muchos aspectos positivos relacionados con el uso de las canciones como fuentes de información lingüística. Hacen hincapié sobre la ventaja que ofrecen para afianzar en la memoria lo aprendido ya que, por las características mencionadas anteriormente, facilitan la retención de palabras, frases y construcciones.

También se observa una conciencia muy desarrollada sobre los posibles usos no-canónicos del lenguaje presentes en las canciones y la precaución que deben tener para emplear lo aprendido en contextos académicos. Como docentes, será parte de nuestra tarea advertirles sobre

la no-convencionalidad de algunas de estas construcciones en el input y las restricciones de uso que operan en el lenguaje a este respecto.

A pesar de que algunos se refirieron al aspecto lúdico y recreativo, pero no productivo, de este tipo de tareas en contraposición con lo que se acostumbra hacer en el aula de ILE, muchos reconocen su valor pedagógico para el idioma extranjero en general y para desarrollar otras capacidades inherentes a la lengua en uso con fines verdaderamente comunicativos.

Asimismo, se recalca la cantidad de vocabulario que se puede aprender de las canciones y en particular los participantes se refieren a “expresiones”: perciben su utilidad para adquirir cadenas léxicas que superan a la palabra como unidad de significado así como la naturaleza idiomática de estas construcciones y las características de este género, el cual favorece la visión del lenguaje descrita en el marco teórico de este trabajo.

5. Impacto pedagógico para el aula de un idioma extranjero

El trabajo con canciones en el aula de un idioma extranjero puede aplicarse en cualquier contexto de ILE, independientemente del nivel de competencia lingüística de los estudiantes. A tal efecto, las actividades planteadas deberán estar niveladas en cuanto a su grado de dificultad de acuerdo con su proficiencia en ILE. La selección de las secuencias formulaicas también deberá reflejar estas consideraciones (Boers y Lindstromberg 2009).

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio exploratorio y dado que algunos de los participantes manifestaron las desventajas de escuchar la canción para su comprensión, las letras podrían ser empleadas como textos auténticos impresos y abordarse desde la

lecto-comprensión. Sin necesariamente modificar la esencia de la canción, diseñada para ser escuchada, proponemos que inicialmente se la trate como texto escrito. Luego de una clase que la trabaje de manera exhaustiva, garantizando su comprensión, así como la familiarización de los alumnos con la pronunciación y aspectos supra-segmentales de las secuencias formulaicas presentes, se podrá proceder a la escucha y a una práctica guiada de su interpretación cantada por parte de los alumnos.

Asimismo, considerando el potencial de este género para explotar múltiples SFs en contexto, el trabajo en clase con canciones debería ser incorporado de manera sistemática a la planificación anual y no sólo en forma esporádica por su atractivo motivacional. Se recomienda que, para maximizar su efectividad, se siga un esquema de trabajo general como el propuesto en Lindstromberg y Boers (2008), donde los alumnos

- 1) identifiquen ciertas unidades pluri-lexemáticas,
- 2) practiquen el uso y significado de las SFs y
- 3) revisen las restricciones para el empleo de las SFs. (pág. 11)

A tal efecto, los docentes deberán evaluar, para cada canción, cuáles secuencias son frecuentes en el idioma, y productivas, es decir aplicables a distintos contextos discursivos, y cuáles merecen ser enfocadas y analizadas en el aula y, entre ellas, seleccionar una cantidad no superior a siete u ocho para no recargar la capacidad de retención de la memoria (Boers & Lindstromberg 2009).

Según estos autores, en la primera etapa es esencial que los docentes generen un espacio para que los alumnos lleven a la concien-

cia y focalicen su atención en la presencia de estas cadenas léxicas en la canción y se percaten de su importancia como portadoras naturales de significado. Luego, deberán centrarse en aquellas secuencias seleccionadas, diseñando actividades que favorezcan el registro de las mismas y su retención en la memoria. Por último, los autores promueven la inclusión de etapas de revisión no sólo de manera cíclica y continua sino también contextualizada para garantizar la consolidación de estas SFs por parte de los alumnos.

Dentro de las dos primeras etapas es imperativo que los estudiantes dirijan su atención a las secuencias seleccionadas. A tal efecto, tareas como unir los principios y finales de ideas (expresadas en una o más líneas de una estrofa) que contengan las cadenas de palabras en cuestión y combinar las secuencias con sus definiciones contribuyen a que los estudiantes descubran que las mismas son unidades de significado. A continuación de estas actividades de reconocimiento, es prioritario que los aprendientes sean expuestos a numerosos ejemplos de uso en contextos significativos, donde las SFs se encuentren resaltadas tipográficamente **para captar y garantizar la atención de los estudiantes en estas construcciones**, de manera tal que ellos puedan generar sus propias hipótesis en cuanto al empleo y restricciones de las mismas (Lewis 1997, 2000).

Es fundamental también brindar oportunidades para que los alumnos hagan un uso creativo y personalizado de las secuencias y así las fijen en la memoria. En esta fase pueden resultar útiles actividades controladas, de práctica parcial, en las cuales los alumnos, por ejemplo, completen con una palabra parte de las secuencias que fueron analizadas en la canción, presentadas ahora dentro de otro

contexto. Se refuerza así el sentido de uso de la secuencia en tanto que se ofrecen nuevos contextos de usos y mayor número de encuentros con la misma SF para su almacenamiento en la memoria.

Tanto en las tareas que facilitan la formulación de hipótesis sobre las SFs como en aquellas de aplicación del conocimiento adquirido, el docente debe estar alerta y encauzar las conclusiones de los alumnos, haciendo las salvedades necesarias con respecto a versiones no-canónicas presentes en la canción y a aquellas instancias que, por su registro (formal- informal), no sean pasibles de transferencia a otros tipos de texto.

Siguiendo los comentarios del participante 10, con el fin de reforzar y reciclar las SFs trabajadas en las canciones, se pueden planificar actividades posteriores a la escucha y al análisis de la letra que alienten a los aprendientes a re-utilizar las secuencias seleccionadas en situaciones de uso creativo como un cuento relatando la historia (de amor) de la canción, una carta dirigida a uno de sus personajes, un mail escrito a fin de clarificar la escena representada en la canción, o un diálogo dramatizando la misma. Otra posibilidad para generar instancias de aplicación es redactar un final para la historia planteada o imaginar un desenlace alternativo. Asimismo, podría plantearse a los estudiantes que escriban la misma historia a través de los ojos del otro personaje que no interpreta la canción. Todas estas tareas contribuirán a la consolidación de las secuencias trabajadas y favorecerán su adquisición de acuerdo con Lindstromberg y Boers (2008: 11).

En nuestro afán de alentar a nuestros alumnos a ampliar su léxico mediante el empleo de construcciones más idiomáticas y naturales según hablantes nativos, deberemos garantizar oportunidades múltiples

y variadas para que experimenten el lenguaje en uso y se encuentren reiteradamente con las SFs seleccionadas y en diversas ocasiones en el año lectivo. Por las características mencionadas anteriormente, las canciones constituyen un instrumento ideal para generar un entorno de aprendizaje significativo y perdurable. De acuerdo con Stevick (1996), si nuestros estudiantes descubren usos novedosos del lenguaje por su cuenta y el aprendizaje se torna memorable, único y vivencial por su relevancia, por patrones recurrentes o por las conexiones entre lo aprendido y nuevas experiencias y emociones, el conocimiento generado será almacenado más efectivamente.

Bibliografía

- Biber, Douglas, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad y Edward Finegan (1999). *The Longman grammar of spoken and written English*. London, Longman.
- Boers, Frank y Seth Lindstromberg. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. New York, Palgrave Macmillan
- Granger, Sylviane y Fanny Meunier (2008) Phraseology in language learning and teaching: Where to from here?, in Meunier y Granger (Eds.) *Phraseology in language learning and teaching*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company (247-252).
- Hoey, Michael (2005). *Lexical Priming: A new theory of words and language*. New York, Routledge.
- Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach*. Hove UK, Teacher Training Publications.
- Lewis, Michael (1997). *Implementing the Lexical Approach*. LTP.
- Lewis, Michael (2000). *Teaching Collocations*. London, Thompson Heinle.

- Lindstromberg, Seth y Frank Boers (2008). *Teaching chunks of language: from noticing to remembering*, Hebling Languages.
- Mazzucheli, A. y M.I. Mazzucheli (2006). "Canciones que abren puertas", *Cuadernos De Italia y Grecia* N° 5. Ministerio de Educación y Ciencia; Consejería de Educación y Ciencia - Embajadas de España en Italia y Grecia (pp. 63-74).
- Meara, Paul (1983). *Vocabulary in a second language* (Vol. 1). London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Meara, Paul (1992). *Vocabulary in a second language* (Vol. 3). *Reading in a Foreign Language* 9, 1. (Complete issue)
- Moon, Rosamund (1998). *Fixed expressions and idioms in english: a corpus-based approach*. Oxford, Clarendon.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, CUP.
- Nattinger, James y Jeanette DeCarrico. (1992) *Lexical phrases and language teaching*. Oxford, OUP.
- Rodríguez López, B. (2005). "Las canciones en la clase de español como lengua extranjera" *Actas del XVI Congreso Internacional de Ásele*. (p.806-816).
- Schmitt, Norbert (2010). *Researching vocabulary: a vocabulary research manual*. London, Palgrave Macmillan.
- Sinclair, John M. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford, OUP.
- Stevick, Earl W. (1996). *Memory, meaning & method: A view of language teaching* (2nd ed.). Boston, Heinle & Heinle.
- Wray, Allison (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, CUP.

Más allá de la palabra: un estudio de corpus de secuencias formulaicas en ensayos de estudiantes universitarios de ILE¹⁷³

Magdalena Zinkgraf. maguizinkgraf@gmail.com

Andrea Rodeghiero. andreacrodeghiero@gmail.com

Julieta Pérez, juliperez91@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue

General Roca, Argentina

Resumen

En las últimas décadas de investigación lingüística sobre el léxico se observa una marcada recurrencia de cadenas de palabras que se acompañan con una frecuencia significativa. Incontables estudios de distintos tipos de corpus han demostrado que el Léxico no sólo constituye una lista de palabras individuales, sino que, en nuestra mente, también se almacenan secuencias de palabras que han sido registradas por su alta frecuencia en el input al que hemos sido expuestos (Wray 2002, 2008; Hoey 2005). Si bien inicialmente estas investigaciones se aplicaron a corpus de lengua materna (Sinclair 1991; Granger y Meunier 2008), las implicancias para el aprendizaje de un idioma extranjero se han convertido en una problemática central en la lingüística aplicada (Ghadessy, Herny y Roseberry 2001; Meunier y Granger 2008; Corrigan, Moravcsik, Ouali y Whea-

¹⁷³ Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación Jo23 dirigido por M. Zinkgraf y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue.

tley 2009; Li and Schmitt 2010). Este cambio de perspectiva ha determinado nuevas líneas de estudio para la enseñanza de estas cadenas léxicas que llamaremos “secuencias formulaicas” (SF) siguiendo a Wray (2002), quien las define como “una secuencia, continua o discontinua, de palabras o de otros elementos, que es, o parece ser, prefabricada, es decir, almacenada y recuperada como una unidad de la memoria en el momento de uso, en lugar de estar sujeta a generación o análisis de la gramática del lenguaje” (p. 9).

En nuestro estudio analizamos los ensayos académicos (111.000 palabras) escritos por 240 estudiantes hispanoparlantes avanzados de inglés en la Universidad de Comahue, con su consentimiento. Estudiamos aquellas SFs que introducen puntos de vista, describimos la frecuencia de uso de SFs como *‘from my/this point of view’* y *‘all things considered’* y establecemos patrones de uso canónicos y no canónicos en el corpus. A partir de los resultados, delineamos propuestas didácticas orientadas a la enseñanza de estas secuencias, esenciales para el tipo de texto estudiado (Jones y Haywood 2004). Considerando su comportamiento como unidades de significado y su composición heterogénea, así como la importancia que el manejo de las mismas implica para estudiantes avanzados de ILE, señalamos pautas metodológicas orientadas a equipar a los alumnos de herramientas léxicas para lograr mayor naturalidad en su discurso.

Palabras clave: secuencias formulaicas, estudio de corpus, ensayos argumentativos, inglés como lengua extranjera, opiniones

Introducción

En este trabajo presentamos el análisis de un corpus de ensayos escritos por estudiantes universitarios avanzados de ILE en cuanto al uso que hacen de secuencias formulaicas para indicar opinión. Se describe el marco teórico en el que se apoya el estudio, y luego se procede a la caracterización del estudio en cuanto al contexto, la descripción del corpus, las secuencias seleccionadas y el análisis de los datos. Se presentan los resultados de las cadenas estudiadas en cuanto a patrones de uso canónicos y no canónicos. Tras la discusión de los mismos, se sugieren líneas de acción que contribuyan al diseño de actividades para el aula de ILE.

1. Marco teórico

Desde los años 90, el estudio del léxico en la lingüística se ha volcado con mayor interés hacia un enfoque que tiene como objeto de estudio no ya la palabra como unidad de significado sino cadenas de palabras y frases. Así, cuando Sinclair (1991) postuló los Principios de Idiomaticidad y el de Selección Libre luego de realizar su estudio de corpus sobre el inglés, se comenzó a vislumbrar una perspectiva más abarcativa del léxico, sus contenidos y el proceso de producción del lenguaje. En uso ya que mientras uno delimita las posibilidades, el otro nos permite ser creativo.

Si bien hasta ese entonces se había considerado que el lenguaje estaba conformado por categorías gramaticales que se completaban con ítems léxicos, la lingüística de corpus y el furor de estudios que esta generó ofreció evidencia suficiente sobre la existencia de patrones subyacentes y frecuentes que no habían sido descubiertos

hasta esos momentos. Ciertas cadenas de palabras se comportan como unidades a través de los textos y probablemente se almacenan en nuestra memoria de esa misma manera. Estos descubrimientos han contribuido a un cambio en la concepción del lenguaje, y, en particular del léxico, en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera. Con el tiempo los especialistas en lingüística aplicada se han percatado de la necesidad de ampliar el espectro de su análisis e incluir el comportamiento y la caracterización de estas cadenas de palabras, especialmente aquellas que coocurren en contextos similares de uso auténtico del lenguaje. Esto indudablemente tiene un impacto en cuanto a las mejores metodologías para abordar la enseñanza del vocabulario de un idioma extranjero.

Incontables estudios de distintos tipos de corpus han demostrado que ciertas combinaciones de palabras aparecen agrupadas en contextos lingüísticos típicos, recurrentemente en el mismo género y tipo de texto (Garley, Slade and Terkourafi 2010). Asimismo, los resultados arrojados por estudios de corpus indican que estas secuencias de palabras se emplean frecuentemente para transmitir significados específicos y que son preferidas por sobre una selección abierta y creativa de palabras individuales al azar (Weinert 2010).

Otro hallazgo destaca que cada secuencia se relaciona con una gramática de frase específica para los significados que la misma expresa y posee rasgos y aspectos que se encuentran restringidos en las posibilidades de una lengua. Además, en el lenguaje se recurre sistemáticamente a las mismas estructuras para expresar significados similares. Así, las opciones para expresar una idea están limitadas justamente a la forma típica de expresión de la misma (Schmitt and Carter 2004).

Si bien inicialmente estas investigaciones se aplicaron a corpus de lengua materna (Sinclair 1991; Granger y Meunier 2008), las implicancias para el aprendizaje de un idioma extranjero se han convertido en una problemática central en la lingüística aplicada (Ghaddessy, Herny y Roseberry 2001; Meunier y Granger 2008; Corrigan, Moravcsik, Ouali y Wheatley 2009; Li and Schmitt 2010).

Este cambio de perspectiva ha determinado nuevas líneas de estudio para la enseñanza de estas cadenas léxicas que, en este trabajo, llamaremos “secuencias formulaicas” (SF) siguiendo a Wray (2002). Para esta autora una SF es

“una secuencia, continua o discontinua, de palabras o de otros elementos, que es, o parece ser, prefabricada, es decir, almacenada y recuperada como una unidad de la memoria en el momento de uso, en lugar de estar sujeta a generación o análisis de la gramática del lenguaje” (p. 9).

Para los aprendientes de una lengua extranjera se suscitan ciertas dificultades en cuanto al aprendizaje de estas secuencias (Schmitt, Dörnyei, Adolphs y Durow 2004; Jones y Haywood 2004; Ellis 2008; Schmitt 2010). En estudiantes avanzados estos problemas se vuelven más evidentes, especialmente cuando en lugar de estas cadenas pre-armadas recurren al uso de frases que construyen palabra por palabra, comprometiendo el mensaje que desean transmitir.

Por lo tanto, un buen manejo de las SFs, de sus usos típicos y de las restricciones que delimitan su uso contribuye a la fluidez del habla y se toma como indicador de un nivel alto de proficiencia en el idioma extranjero (Boers et al 2006; Eyckmans 2007; Stengers 2009; Wray y Fitzpatrick 2008).

2. Estudio exploratorio de corpus

2.1. Objetivo

El objetivo de este trabajo es describir el comportamiento de estudiantes de ILE del Profesorado y Traductorado de Inglés en una tarea de escritura (ensayo) con respecto al uso de secuencias formulaicas que indican la postura del hablante frente a hechos o situaciones que se presentan. A tal efecto se realizó un estudio de corpus que detallaremos a continuación.

2.2. Contexto

En nuestro estudio participaron 237 estudiantes que cursaron Inglés IV, entre los años 2008 y 2014, una materia anual de la carrera de Profesorado y Traductorado de Idioma Inglés que se dicta en la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional del Comahue). Estos estudiantes avanzados de ILE dieron su consentimiento escrito para el uso de un texto escrito por ellos. Completaron un formulario con su perfil del estudiante donde se incluyó información acerca de su experiencia como aprendices de ILE, sus características como estudiantes y las condiciones de recopilación de la data. Para compilar la base de datos de aprendices se utilizó el primer trabajo práctico del año. La edad de los participantes varía entre 21 y 34 años de edad. El corpus es una muestra transversal de los estudiantes de esta materia en este contexto universitario específico de ILE.

2.3. Descripción del corpus

Se compiló una base de datos de textos escritos con una extensión de 114.514 palabras en 5.176 oraciones, la cual fue analizada utilizan-

do *Wordsmith Tools* 6.0 para ubicar las secuencias formulaicas empleadas para introducir puntos de vista. La herramienta informática mencionada provee una variedad de datos estadísticos e índices que permiten la caracterización del corpus en cuestión.

Cada ensayo, de entre 300 y 500 palabras de longitud (media 358,54; desvío estándar 202,28), fue escrito bajo condiciones de examen, en no más de tres horas y sin recurrir al diccionario. Los temas sobre los cuales los estudiantes escribieron fueron provistos por los docentes en forma de proposiciones para defender o refutar.

Se utilizó el comando “*find*” del software *Wordsmith Tools* para identificar la palabra clave de las SFs seleccionadas) y se localizaron todas las instancias de cada palabra clave en la secuencia formulaica por medio de la función “*compute/concordance*”. La selección final de ejemplos fue realizada manualmente y el largo de las líneas de concordancia resultantes se estableció en 100 caracteres o más para asegurar la existencia de suficiente contexto de uso para las SFs.

2.4. Secuencias formulaicas estudiadas

En este trabajo describimos el uso de secuencias formulaicas que expresan la opinión propia del escritor o de otros que aparezcan en el ensayo escrito por los estudiantes. Este tipo de expresiones, indican no sólo que se ofrece una opinión sino que además se demuestra la relación del hablante con el texto, el rol del lector y de su propio papel dentro de la comunidad académica (Myers 2006: 66).

Siguiendo a Myers (2006), en un ensayo “se presupone que el escritor se pronunciará a favor o en contra de la misma, ofreciendo una opinión personal y también evidencia necesaria para respaldar su posición” (p. 66). Frente a esta tarea, los estudiantes cuentan con

diferentes herramientas lingüísticas para dar su postura personal o la de terceros con el propósito de contraponerla a la propia o emplearla como respaldo y así fortalecer su argumento. A tal efecto, seleccionamos palabras claves como los sustantivos *OPINION*, *VIEW*, *VIEWPOINT*, *PERSPECTIVE* y *BELIEF*, y los verbos *THINK* y *BELIEVE* en sus distintas realizaciones gramaticales para luego explorar las secuencias típicas en las que estas unidades léxicas participan.

2.5. Análisis de los datos

La búsqueda automatizada de las palabras claves seleccionadas arrojó líneas de concordancia para cada una de las secuencias formulaicas que estudiaremos. En el Cuadro 1. se contabilizan las instancias de uso (N) junto con la frecuencia de dichas SFs en el corpus de inglés británico BNC (*British National Corpus*)¹⁷⁴. En la columna central se detallan además algunos de los usos característicos de la base de datos de estudiantes.

¹⁷⁴ Esta base de datos se compone de “una colección de 100 millones de palabras de lenguaje escrito y oral obtenidos de una variedad de fuentes, diseñado para representar un corte transversal del Inglés Británico actual”, disponible en <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

	Corpus de aprendices: 114,514 palabras		BNC: 100 millones de palabras
SF	Usos frecuentes	N	BNC
<i>In my opinion</i>	+ modales (<i>could, should, would, may, must</i>)	13	564
<i>In my view,</i>		1	535
<i>From ... point of view</i>	<i>from a/n (adj) point of view</i> <i>from my point of view</i>	12 5 6	397 69
<i>From a(adj) viewpoint</i>		1	66
<i>From ... perspective</i>	<i>From a/n (adj) perspective</i> <i>From this perspective</i>	1 1	264 243
<i>According to</i>		16	15,412
<i>people believe that</i>	<i>some</i> <i>many</i> <i>a lot of</i> <i>most</i> <i>other + contraste (conectores)</i>	21	6214
<i>(FNs) believe that</i>		10	551
<i>They believe that</i>		9	170
<i>I (...)believe (that)+</i>	<i>I strongly believe (that)</i>	11	9
	<i>I believe (that)+ conector previo (resumen)</i> <i>I do believe that</i>	17 1	1065 68

	<i>Personally, I believe that I personally believe (1)</i>	6	2
	<i>I +adv+ believe that firmly deeply really</i>	4	firmly 13 deeply 0 really 7
<i>We believe that</i>		2	553
<i>It is (widely) believed that</i>		8	22
<i>people think that</i>		35	102
<i>They think that</i>		21	108
<i>We think that</i>		10	162
<i>I think that</i>		32	4124
	<i>+ should</i>	2	338
<i>You/they/we +May + THINK</i>		4	357

Cuadro 1. Tabla de instancias de SFs en el corpus de aprendices y en el BNC

3. Resultados

Como puede observarse en el cuadro 1, las SFs más frecuentes han sido aquellas en las que participan los verbos *BELIEVE* y *THINK*. Se describirán similitudes y diferencias entre los ejemplos encontrados en el corpus de aprendices entre estas SFs.

Existe una marcada tendencia a emplear estos verbos en compañía del pronombre personal *I*, indicando la intención expresa de estos escritores no nativos del idioma de hacer explícita su posición con respec-

to a la temática desarrollada. Si bien en el BNC se encuentra un número importante de este tipo de uso en donde *I believe that* ocurre en 1065 oraciones y *I think that* en 4124, aquellos ejemplos reflejan usos que no se corresponden con el género de texto que los alumnos escribieron, es decir, un ensayo. Las fuentes de donde se extraen estas instancias son entrevistas grabadas, artículos periodísticos y presentaciones en concejos deliberantes municipales. Gran parte de las líneas de concordancia de estas SFs en la base de datos británica pertenecen al lenguaje oral. Además, en el corpus de los aprendientes se halló que las secuencias que involucran los verbos en cuestión se encuentran acompañadas en mayor proporción por el pronombre de tercera persona plural *they* o por frases nominales cuyos referentes son sujetos distintos de los autores, en contraposición al pronombre de primera persona singular, tal como se muestra en el cuadro 2. Emplean esta estrategia, valiéndose de conectores como *even though*, *although* y marcadores discursivos como *On the contrary*, *However*, *On the one hand* para remarcar el contraste que desean establecer entre los puntos de vista esgrimidos por otras personas, que serán parte de argumentos que luego serán desestimados, y los suyos, para los cuales han allanado el camino.

Resulta muy interesante la escasa presencia de alternativas pasivas equivalentes en inglés para demostrar estas posturas encontradas.

Otra característica singular de la base de datos es la sobreimposición de las secuencias formulaicas básicas *I believe that* y *I think that* con adverbios que resaltan el punto de vista del escritor, como en los casos *I strongly believe that* (11), *I firmly believe that* (2) y *I personally believe that* (7). Todas estas instancias son particularmente frecuentes en argumentos ofrecidos en lenguaje oral y son especialmente escasos en los ensayos del tipo en cuestión. La formalidad requerida por este género tex-

tual demanda un enmascaramiento de la figura del escritor y su punto de vista, y los participantes de este estudio no parecen estar al tanto de esta convención. Especialmente, este uso excesivo de adverbios se observa en compañía de la SF *I believe that* –22 usos, en tanto que es casi inexistente con la frase *I think that*.

	<i>BELIEVE</i>	<i>THINK that</i>
<i>Pronombres</i>		
<i>They/ NPs /we</i>	42	66
<i>I</i>	32	39
	74	105
Conectores y conjunciones de contraste	13	5
Verbos modales	21	24
obligación	11	11
posibilidad	2	9

Cuadro 2. Contraste entre SFs con *BELIEVE* y *THINK*

Nótese también que el énfasis que se imprime a través del adverbio se ofrece sólo en las instancias en las que el escritor presenta su propio punto de vista, a través de la primera persona del singular, y está ausente cuando se emplean los otros pronombres *they*, *we*, o con frases nominales que hacen referencia a los otros. Ninguno de estos usos con

adverbios son muy frecuentes en el BNC, ni siquiera en aquellos ejemplos de lenguaje oral en los que aparece *I believe that*.

A continuación se describirán las particularidades de las secuencias formulaicas encontradas y los usos no canónicos.

3.1. Usos del verbo *BELIEVE* en SFs

En la base de datos de aprendientes este verbo aparece empleado tanto para singular como plural así como en su forma pasiva, *it is believed that*. La versión activa se halla frecuentemente acompañada de marcadores discursivos que señalan la conclusión de los argumentos presentados, como **As a conclusion, In conclusion, To conclude* y *All things considered* y su función parecería ser la de reforzar los puntos de vista del autor en contraposición a aquellos que esgrimen los 'otros'. Este es el caso de un tercio de los usos de oraciones que contienen la SF *I believe that* con o sin adverbio de énfasis.

Asimismo, en el Cuadro 2. se vuelve evidente que con la SF *I believe that* co-ocurren modales en su mayoría de obligación, como *should* y *must*, que le brindan mayor fuerza al argumento que el escritor desea poner de manifiesto.

En las instancias de SFs con *BELIEVE*, se hallaron 8 casos en los que el verbo fue empleado en la voz pasiva, evitando de esta manera la referencia directa a la persona del autor del ensayo. Si bien aparecen 22 repeticiones de la secuencia formulaica *It is widely believed that* en la base de datos británica, la construcción pasiva es mucho más frecuente si se considera la SF sin el adverbio, *It is believed that*: en el BNC hay 156 de estos casos.

Otro ejemplo de estructuras más avanzadas en el corpus son aquellas mayormente preferidas en los ensayos de hablantes nati-

vos, que introducen una opinión a través de *It + be + Adjetivo + that* (expresando grado de verdad o evaluación de lo que se está aseverando). Neff van Aertselaer (2008) presenta este tipo de estrategias como típicas de escritores expertos y hablantes nativos del inglés en ensayos. El corpus de aprendices presenta una sola instancia de este tipo como indicador de opinión - *It is hard to believe that* -, en tanto que se encontraron 46 instancias de esta secuencia formulaica en el BNC.

Asimismo, la inclusión de adverbios en ciertas posiciones dentro de las SFs en cuestión (ej.: *they wrongly believe that*) es evidencia de una competencia formulaica en desarrollo ya que, si bien la mayoría de los estudiantes no recurre a estas herramientas, el hecho de que algunos sí lo hagan es señal de que su proceso de adquisición está contemplando estas alternativas que ofrece el lenguaje.

En cuanto a los usos no canónicos, en un caso se incluye un adverbio que no se combina típicamente con la SF estudiada, *I deeply believe that*, de la cual no existen ejemplos en el BNC. Otra instancia inusual es (1), donde la SF que asevera una fuerte posición del autor aparece en compañía de un modal que sorpresivamente atempera la cláusula que lo sigue

- (1) That is why **I strongly believe that** models in the media **can** have a negative influence on viewer.

3.2. Usos del verbo *THINK* en SFs

En las oraciones que contienen el verbo *THINK* se registran seis ejemplos de las estructuras que Neff van Aertselaer (2008) clasifica como típicas de los expertos, como el ejemplo (2).

- (2) some other cases, it is absolutely unnecessary to think about the situations from other countries.

Los casos en la base de datos de aprendientes de ILE combinan adjetivos como *common*, *predictable*, *quite sad*, *impossible* y *evident* seguidos de *to think that*, que claramente denotan la postura del escritor con respecto al mensaje.

Otro uso distintivo de estas SFs está relacionado con la posición en la oración de los verbos modales que acompañan a *THINK*. En tanto que los verbos modales que co-ocurren con *I believe that* presentan posturas con respecto a la cláusula que sigue, muchos de los modales de obligación y posibilidad modifican al mismo verbo *THINK*. Típicamente, las SFs se ven modificadas y se registra una mayoría de casos como (3) o (4).

(3) We **mustn't think that** the best way to be nice is to be thin.

(4) Although **you may think** this is an exaggeration, evidence suggests t

En (4) se vuelve evidente el recurso de una SF que cumple una función específica en relación con la presentación de opiniones: como estrategia retórica, introduce un supuesto argumento que el escritor procederá a refutar. En este caso la SF incluye el verbo modal *may* y singularmente aparece sin el subordinante *that*. Nuevamente una comparación con el BNC arroja datos interesantes: esta forma directa de apelación al lector no es un recurso discursivo característico del ensayo argumentativo, sino de un tipo textual levemente más informal, el artículo, o del lenguaje oral.

En tanto que los verbos modales en esta SF premodifican al verbo *think*, las cláusulas que le siguen frecuentemente se encuentran caracterizadas por una ausencia de modalidad, y por un uso extensivo del verbo *to be*. La distribución de los modales de obligación, sin embargo, es similar a aquella encontrada en *I believe that + should*, lo que brindaría evidencia de que las opiniones vertidas son más categóricas y describen, desde el punto de vista del autor generalmente, lo que debería suceder.

En lo que respecta a la co-ocurrencia de *I think that* con marcadores discursivos, en cuatro de los diez casos, esta SF está introducida por una frase que comienza la presentación de los argumentos (*To begin with*, *To start with*), mientras que en los otros seis, la preceden secuencias que resumen las posturas presentadas (*To sum up*, *Finally*). Para ambos contextos, no es típico el empleo de la SF en escritos de hablantes nativos.

3.3. Otras secuencias formulaicas

En la base de datos de aprendientes se encontraron seis secuencias formulaicas que presentan puntos de vista tanto del autor como de otras partes e involucran los sustantivos *OPINION*, *VIEW*, *VIEWPOINT* y *PERSPECTIVE*. Además, se buscaron instancias de la SF *according to*, empleada para introducir opiniones de fuentes reconocidas o de autoridad en el tema desarrollado.

3.3.1. According to

Esta secuencia fue la más frecuente de entre las cadenas que no contienen a los verbos discutidos arriba. De todas las SFs analiza-

das, ésta es la que aparece más recurrentemente en el BNC. Los estudiantes la emplean para nombrar fuentes como diccionarios, profesionales y compañías famosas como marco de referencia para los argumentos que vuelcan a continuación. En algunas de estas instancias, se citan como referentes frases un tanto inespecíficas o indefinidas como *different statistics, many interviews, some psychologists, experts* y *some versions*, que intentan brindar soporte a la opinión que sigue, aunque no muy eficientemente, lo que recalca que existen aspectos de uso que aún no son dominados en ILE a este nivel.

La posición de esta cadena en las oraciones halladas es mayoritariamente inicial aunque existen cuatro casos en los que se la inserta adecuadamente entre comas dentro de la oración. Esta ubicación alternativa y la puntuación que la acompaña señalan un conocimiento un poco más acabado de esta SF y sus restricciones de uso por parte de estos estudiantes en particular.

3.3.2. In my opinion

Otra secuencia muy frecuente en nuestra base de datos es *in my opinion*, empleada correctamente en 10 instancias. En su mayoría, estos usos aparecen en posición inicial y en tres casos a mitad de la oración, demostrando un manejo más avanzado de la lengua extranjera. Sin embargo, dentro de estos tres se encuentra un uso inadecuado (6), donde a la SF en cuestión se le suma otra de las discutidas en las secciones anteriores haciendo que el mensaje sea redundante e inapropiado.

- (6) ve influence on society. However, **in my opinion I think that** the negative influence comes from

Al igual que con las SFs de *THINK* y *BELIEVE*, se incluyen verbos modales en algunas de las oraciones para marcar la actitud del escritor con respecto a la idea transmitida. En el corpus se observan, además, dos usos que no son típicos de la lengua inglesa, en particular para el género textual estudiado: *I would like to give my opinion* y *If I were to freely express my opinion*. Asimismo, hubo sólo una instancia de la FS *In my view*, a pesar de que es sumamente frecuente en el BNC.

3.3.3. From my/ a +adj+ point of view

Otras secuencias formulaicas recurrentes en la base de datos de los estudiantes son aquellas de las que participa la cadena *point of view*. Dentro de los datos se observan dos SFs posibles y similares en su frecuencia: *From my point of view*, *from a/an + adjetivo +point of view*. Sin embargo la base de datos de hablantes nativos indica una marcada preferencia por la SF que no hace referencia directa al escritor y que introduce los puntos de vista desde áreas del conocimiento y sus aplicaciones. Los estudiantes recurren a esta SF en igual proporción que a *from my point of view*, y parecen ignorar las convenciones para ensayos en este respecto. El hecho de que sólo aparezcan 69 casos de esta FS en 100 millones de palabras denota un muy bajo índice de uso. Un análisis más detallado de las oraciones recalca que, nuevamente, se trata de lenguaje oral.

3.3.4. From ... perspective

Se registraron dos tipos de secuencias formulaicas con el sustantivo *perspective* en una proporción muy baja, con una instancia de *from this perspective* y *from a (psychological) perspective*. Según se observa en

el Cuadro 1., el empleo de los estudiantes no refleja el uso relativamente frecuente de las mismas.

4. Discusión de los resultados

El análisis general de todas las secuencias formulaicas que denotan posturas del escritor o de terceros demuestra que los estudiantes conocen las restricciones de uso gramaticales de las SFs mencionadas ya que no se encontraron errores de este tipo, aunque no están familiarizados con las convenciones estilísticas en cuanto a lenguaje escrito y oral y tipos de textos. Prefieren mayormente aquellas con el pronombre *I*, incurriendo de esta manera en usos inapropiados según el tipo de texto trabajado. Recurren muy frecuentemente al uso de secuencias con los verbos *think* y *believe* en la voz activa, estructura que tampoco es característica de los ensayos en el ámbito universitario y académico. Si bien se encontraron algunos ejemplos de SFs en pasiva y de las estructuras que los hablantes nativos favorecen, estas representan una muy baja proporción. Además, en ocasiones combinan más de un marcador de opinión, lo que resulta en significados redundantes e inadecuados. En este corpus, a pesar de que los estudiantes de ILE poseen un nivel avanzado en el idioma extranjero, su competencia formulaica en estos aspectos se encuentra aún en desarrollo por lo que se vuelve necesario tomar medidas para equiparlos de herramientas léxicas para lograr mayor naturalidad en su discurso.

Es importante observar que, con este tipo de estudios de corpus, es imprescindible analizar los datos con precaución. Debido a la naturaleza variada de la selección de los textos que componen el BNC, los usos nativos típicos de las expresiones que denotan la postura

del autor pueden estar representados de manera poco fidedigna a los propósitos de la investigación descrita, es decir, en cuanto a su ocurrencia en ensayos de escritores hablantes nativos de inglés. Las comparaciones con este corpus, por lo tanto, y las conclusiones que se derivan de las mismas deberán ser consideradas con reserva y examinadas nuevamente a la luz de un corpus específico que permita establecer paralelos equiparables entre las bases de datos en cuanto al empleo de SFs de opinión.

Asimismo, si bien se han delineado áreas en las que la competencia lingüística de estos alumnos universitarios de ILE pueda ser desarrollada, es necesario contemplar el hecho de que se trata de un estudio de corte transversal, cuyos datos capturan la producción escrita de los participantes en un momento determinado en el tiempo.

5. Sugerencias para el aula de una lengua extranjera

Los hallazgos de este estudio de corpus presentan evidencia de la necesidad de que los docentes se focalicen en la enseñanza de cadenas léxicas y secuencias formulaicas, prestando especial atención al contexto lingüístico en las que se encuentran en material auténtico que ilustra los usos del idioma extranjero. Para ello, Lewis (1997, 2000) presenta una serie de principios como guía para nuestro trabajo.

En un primer lugar, es esencial que los docentes seleccionen aquellas SFs que son más frecuentes en el lenguaje nativo que además cumplan con un criterio de adecuación al nivel de sus estudiantes de ILE.

Boers y Lindstromberg (2009) afirman que “para que los aprendientes de una segunda lengua se beneficien del hecho de que estas secuencias favorecen la fluidez, las cadenas de palabras encontra-

das, notadas y aprendidas deberían ser ancladas en la memoria a largo plazo de los estudiantes” (p. 10). Es por ello que es una prioridad que, en el proceso de aprendizaje de un idioma, los estudiantes se percaten de que existen cadenas de palabras que son recurrentes. Es nuestra tarea brindarles input variado y abundante donde aparezcan estas secuencias para que las reconozcan. Así, cuanto más sean expuestos a las frases seleccionadas, más probabilidades existirán que los aprendientes las incorporen y las adquieran.

Es importante transferir a los estudiantes la responsabilidad de observar el input (analizar los ejemplos provistos), formular hipótesis en cuanto a las regularidades encontradas, y finalmente experimentar con el idioma (creando sus propios ejemplos de acuerdo a la idea que quieran presentar).

A tal efecto, es menester realizar una selección adecuada de los ejemplos de las SFs a analizar, teniendo en cuenta que los mismos sean numerosos y significativos, es decir que ilustren las condiciones de uso natural de las secuencias seleccionadas. Lewis (2000) recomienda el empleo de corpus y bases de datos, o al menos, una búsqueda manual y rápida en diferentes materiales. Además, será más beneficioso si los ejemplos se presentan por escrito, incluso si ilustran usos orales, y si las SFs han sido resaltados por medio de técnicas tipográficas de realce del input (negritas, una fuente de mayor tamaño, subrayado, etc.) para que los estudiantes puedan acceder fácilmente a la información y analizarla con detenimiento.

El papel del docente se centra entonces en diseñar actividades que lleven a los estudiantes a reconocer la recurrencia de la secuencia y sus características principales, ordenar la data (ejemplos) para encontrar categorías de significado o regularidades en el idioma y describir sus

descubrimientos a sus pares, compartiendo sus conclusiones. Es necesario asegurar la inclusión de actividades donde se garanticen múltiples oportunidades de familiarizarse con las nuevas cadenas de palabras en distintos momentos a lo largo del año académico.

Si tomamos en cuenta todas estas sugerencias, ayudaremos a los estudiantes a almacenar información general y SFs determinadas en su memoria a largo plazo. De acuerdo con Stevick (1996), si los aprendientes descubren cosas por sí solos, y el aprendizaje se torna significativo debido a su relevancia, los patrones y las conexiones establecidas entre la información ya conocida y la información novedosa y las emociones, el conocimiento será almacenado eficientemente. Es precisamente este grado de significación lo que contribuye a que la secuencia sea retenida en la memoria y pueda ser luego utilizada con eficacia.

Bibliografía

- Boers, Frank, Eyckmans, June; Kappel, Jenny; Stengers, H.; Demecheleer, Murielle (2006) Formulaic sequences and perceived oral proficiency. Putting the Lexical Approach to the Test. *Language Teaching Research* 10, 3, 245-261.
- Boers, Frank y Seth Lindstromberg. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. New York, Palgrave Macmillan
- Corrigan, R., E. A. Moravcsik, H. Ouali y K. M. Wheatley (Eds.) (2009). *Formulaic language, 2, vol. 1, Distribution and historical change*. Amsterdam, John Benjamins.
- Ellis, N. (2008). Phraseology: The periphery and the heart of language. En Meunier, F. & S. Granger (eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins

- Eyckmans J. (2007) Taking SLA research to interpreting: does knowledge of phrases foster fluency? En: F. Boers, J. Darquennes and R. Temmerman (Eds.) *Multilingualism and Applied Comparative Linguistics, volume 1: pedagogical perspectives* (89-105). Cambridge, Cambridge Scholar Publishing.
- Garley, M., Slade, B. & M. Terkourafi. 2009. 'A text in speech's clothing: Discovering specific functions of formulaic expressions in Beowulf and blogs.' En: Wood, David (ed.) *Perspectives on Formulaic Language and Second Language Speech Fluency*. London, Continuum. 213-233.
- Ghadessy, M., A. Henry y R.L. Roseberry (Eds.) (2001). *Small Corpus Studies and ELT: Theory and Practice*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Granger, S. & F. Meunier (Eds.) (2008). *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Jones, M. y S. Haywood (2004). Facilitating the acquisition of formulaic sequences. En Schmitt, N. (Ed.), *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 269-299.
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: A new theory of words and language*. New York, Routledge.
- Li, Y. y N. Schmitt (2010). The development in collocation use in academic texts by advanced L2 learners: a multiple case study approach. En Wood, D. (Ed.) (2010), pp. 23-46.
- Meunier, Fanny & Sylviane Granger (Eds.) (2008) *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam: Philadelphia, John Benjamins.
- Myers, Greg (2006) 'In my opinion': the place of personal views in undergraduate essays. En Hewings, Michael. *Academic Writing in Context: Implications and applications*. A&C Black.
- Neff van Aertselaer, J. (2008). Contrasting English-Spanish interpersonal discourse phrases in phraseology. En F. Meunier and S. Granger (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching* (pp. 85-100). Amsterdam, PA, John Benjamins Publishing Company.

- Schmitt, Norbert (2010). *Researching Vocabulary: a Vocabulary Research Manual*. London, Palgrave Macmillan.
- Schmitt, Norbert y R. Carter. (2004). "Formulaic sequences in action", in Schmitt, N. (Ed)
- Schmitt, N., Z. Dörnyei, S. Adolphs and V. Durow (2004). "Knowledge and acquisition of formulaic sequences" En Schmitt (Ed.), *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. (55-86) Amsterdam, John Benjamins Press.
- Formulaic sequences: Acquisition, processing and use*. (1-20) Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Sinclair, J.M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, OUP.
- Stengers, H. (2009). "The Idiom Principle put to the test: an exercise in comparative applied linguistics. Unpublished PhD Dissertation, Free University Brussels.
- Stevick, E. W. (1996). *Memory, meaning & method: A view of language teaching* (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Wood, D. (Ed.) (2010). *Perspectives on Formulaic Language*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Weinert, R. (2010). Formulaicity and Usage-based Language: Linguistic, Psycholinguistic and Acquisitional Manifestations, en Wood (2010) (ed). Pp 23-45
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: CUP.
- Wray, A. (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: OUP.
- Wray, A. and T. Fitzpatrick. (2008) Why can't you just leave it alone? Deviations from memorized language as a gauge of nativelike competence. En Meunier, F. & S. Granger (eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. (123-148) Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Press.

**TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
Y ENSEÑANZA DE LENGUA
Y LITERATURA**

Leer y escribir en el aula virtual: otras prácticas, nuevas intervenciones

Prof. Daniela Agnello, dfagnello@hotmail.com

Prof. Margarita Puntel, margarita.puntel@gmail.com

Instituto de Formación Docente n° 12

Neuquén Capital, Argentina.

Resumen:

Presentamos una experiencia didáctica, la creación de un aula virtual, llevada a cabo en la carrera de Profesorado en Educación Inicial. Para las estudiantes primaron la novedad de la propuesta, la constitución de una auténtica comunidad de lectura y la emoción de reconocerse como lectoras diversas y escritoras citadas, mencionadas, aprobadas, discutidas. Desde la perspectiva docente, trabajar con TIC nos proporcionó escenarios diferentes de comunicación, nos impuso otros contenidos, nuevas discusiones y la urgencia de atrevernos a (re)construir una intervención didáctica alejada del control, y tal vez más cercana de las prácticas sociales genuinas.

Palabras clave: Aula virtual, prácticas, lectura, escritura, experiencia, democratización

Descripción de la experiencia

En el primer cuatrimestre del año 2012 inauguramos el aula virtual “¡A leer!” como complemento de las asignaturas “Lengua oral y alfabetización” y “Literatura infantil” de la carrera del Profesorado en Educación Inicial. Nuestra mirada crítica sobre la propia experiencia como docentes nos había enfrentado a la pervivencia de prácticas escolares que queríamos superar y carencias que urgía cubrir. En un primer momento, la inclusión del aula virtual (AV) en tales asignaturas vino a dar respuesta a esos reparos. Sin embargo, el camino recorrido en estos tres ciclos lectivos puso en escena nuevas construcciones vinculadas con la democratización de saberes y prácticas culturales.

Siguiendo a Delia Lerner, sostenemos la centralidad de las prácticas sociales de lectura y escritura como contenidos del área de Lengua. Así, cuando diseñamos propuestas didácticas con las estudiantes para el Jardín de Infantes, pensamos en las salas como espacios sociales en los que se habla, lee y escribe con fines comunicativos auténticos. Pero, paradójicamente, estábamos lejos de poder replicar esas situaciones en nuestras aulas del Profesorado. Las alumnas sólo leían para estudiar y escribían con una única destinataria, la docente. El trabajo en el AV nos permitió a todas escribir y leer con propósitos diferentes y múltiples interlocutores. En las siguientes citas, extraídas de los foros de discusión, es posible observar las primeras impresiones de algunas estudiantes¹⁷⁵:

¹⁷⁵ Por razones que se explicitan más adelante, optamos por no normalizar las escrituras de las alumnas.

Hola chicas! yo emocionada por este espacio que nos encuentra como lectoras, construyendo y reconstruyendo los significados que realizamos a partir de nuestras lecturas y que ahora se completa a partir de otras miradas.

Fue muy interesante en estos días detenerme y leer las diversas interpretaciones que realizamos de los libros que cada una seleccionó, de aquellos que en un punto nos atraparon, nos dejaron pensando, nos emocionaron o nos cansaron (porque no).
(Micaela)

Hola chicas!!!!!! No se imaginan que emmoción al abrir el foro jajaja!!!!!!No podía creer que me allan nombrado en sus intervenciones!!!!!!Vane, mari y gabi!!!! (Luciana)

En segundo lugar, sabemos que los recorridos lectores de nuestras estudiantes son, en la mayoría de los casos, exclusivamente escolares. Exceptuando el cuento clásico europeo y la lírica folclórica, el universo de la literatura infantil argentina es prácticamente desconocido para ellas. Nuestras propuestas de enseñanza, que abordan centralmente la producción literaria específica para niños pequeños, dejaban de lado la formación de las estudiantes como lectoras adultas. El AV nos dio la posibilidad de proponer un corpus diferente de textos literarios y un recorrido por prácticas culturales diversas, como la frecuentación de páginas *web* y *blogs* de ilustradores argentinos, de fotógrafos, de grupos musicales, de ceramistas orientales, de tejedoras de la Araucanía, el análisis de cortometrajes, etc.

Considerando, además, que la población estudiantil está en gran medida integrada por jóvenes provenientes de los barrios periféri-

cos de la ciudad, posibilitar el acceso a prácticas culturales que les eran ajenas, por una parte, y asignar un lugar a aquellas prácticas ancestrales con las que muchas encuentran familiaridad, por otra, implicó un avance en términos de democratización de saberes y de acceso equitativo a diversos espacios de la cultura. Como señalaban hace ya treinta años Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell,

Uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el Estado y las clases subalternas es la escuela. Singular espacio éste con relación a otros donde también se encuentran. Singular, porque en la escuela confluyen intereses de ambas partes. Para las clases subalternas la educación constituye un interés objetivo. No se trata tan sólo del atributo requerido como "necesario" por el sistema productivo y, en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad (Ezpeleta y Rockwell 1983:71).

Al respecto, sostenían las estudiantes en los foros:

Me sorprende que la cultura latinoamericana tenga tantas coincidencias a la hora de apreciar estas bellezas, nosotros como patagónicos tenemos en nuestro Neuquén nuestras mujeres mapuches que realizan sus matras o telares muy parecidas a estas, que linda creatividad, porque sin tecnologías ni libros, ni guías ellas se inspiran en los colores de sus paisajes geográficos, animales representando su tierra. (Anay)

Y éste video [es] una invitación a preservar aquellas cosas que nos son propias y únicas. (Lucía)

Por último, entendemos que en nuestros días estar alfabetizados implica ser también usuarios competentes de los medios digitales de comunicación. Para todas, estudiantes y docentes, la participación en el AV devino en la adquisición de nuevos saberes relacionados con TIC. Las docentes habíamos realizado cursos de formación a distancia a través de aulas virtuales, pero los trabajos de composición y administración del aula y el de moderación de los foros fueron novedosos y nos obligaron a adquirir un *métier* que nos era ajeno, y a ampliar a las TIC nuestro campo docente. Si bien ya Daniel Cassany nos ha advertido acerca de la falsedad de la dicotomía “nativos-inmigrantes digitales” (Cassany 2008:63), no imaginábamos que alrededor la cuarta parte de las estudiantes no habían alcanzado las destrezas básicas para la comunicación académica por medio de TIC. A través de encuestas, evaluamos el impacto que el AV tuvo en ellas. A modo de ejemplo, nuestras estudiantes manifiestan:

Una compañera que ya había cursado me sugirió que instalara internet y me fue y es de gran ayuda. Todo cambió ahora que contamos con la conexión.

Al principio iba a casa de un familiar que tiene conexión, después pusimos internet en casa.

Y después, me animé a hacer un curso en la red EDUCar.

En su tránsito por el AV, las estudiantes señalan haber adquirido ciertos conocimientos vinculados con las TIC: preguntar por correo electrónico, seguir instrucciones y solucionar problemas vinculados con el uso del AV, descargar videos y PDF, copiar imágenes, com-

partir videos o ilustraciones —poner la fuente o link—, acceder a la bibliografía digitalizada, leerla en la pantalla y decidir qué imprimir, mirar y compartir archivos de *Youtube*, usar filtros de búsqueda para encontrar un autor o imágenes grandes, chatear con las compañeras dentro del AV.

“¡A leer!” creció hasta constituir un espacio didáctico paralelo al presencial. Logramos, en términos de Cecilia Sagol, la configuración de un “aula aumentada” (Sagol 2013) que consiste en el uso de un espacio virtual complementario del espacio presencial por parte de los alumnos y los docentes, y en una propuesta de enseñanza que combina elementos de los dos entornos. Así, ampliamos los límites físicos de la clase, porque muchos intercambios en los que se amasaron otros modos de construir conocimientos sucedieron por fuera del espacio-tiempo compartidos en el edificio escolar¹⁷⁶.

El acceso a la tecnología y la apropiación de las prácticas

Presentar el aula a las estudiantes se constituyó en una experiencia pedagógica novedosa. Para iniciarlas, los dos primeros años organizamos varias clases presenciales en la sala de informática de la escuela. Aquí es necesario aclarar que el plan Conectar Igualdad había distribuido *netbooks* entre los docentes del Nivel Terciario, aunque no entre las estudiantes, lo que nos colocó ante la dificultad de que muchas de ellas no contaban con una computadora en sus hogares.

¹⁷⁶ Las presiones y la reticencia ante la tarea que se incrementaba también estuvieron presentes, pero no llegaron a opacar la alegría del descubrimiento en la gran mayoría de las estudiantes. Al respecto, el 85% de las estudiantes calificó de muy buena la experiencia de “¡A leer!” en 2014.

Utilizaron, en ese caso, las disponibles en la biblioteca —sólo ocho—, o generaron estrategias personales.

Sin embargo, pasados tres años, algunas modificaciones importantes se han ido manifestando. En primer lugar, la cantidad de computadoras móviles disponibles en la población estudiantil ha crecido, ya porque hay estudiantes que han resuelto adquirir un equipo, ya porque varias de ellas cuentan en su grupo familiar con alguna de las *netbooks* distribuidas por Conectar Igualdad en la escuela media. Por otra parte, el uso masivo de los teléfonos inteligentes con sistema operativo *android*, conexión *Wifi* y 3G ha logrado imponer tendencias novedosas en la comunicación social.

Como sabemos, una de las principales características de estas nuevas tecnologías es su ubicuidad, que hace que las computadoras pequeñas se integren en nuestro ambiente cotidiano sin que nosotros nos percatemos de ello. Las estudiantes, equipadas masivamente con teléfonos celulares multifunción, graban las clases, interactúan en *WhatsApp* permanentemente, sacan fotos y las suben al *Facebook*. Sin embargo, ¿qué pasa con aquellos usos de la tecnología más vinculados a contextos de instrucción? Observamos que la distribución del capital cultural continúa siendo desigual. Como decía Emilia Ferreiro, “la brecha digital existe, sí, y se superpone a la brecha de la alfabetización que ya conocíamos, esa deuda eterna que venimos arrastrando” (Ferreiro 2013: 310). La sociedad en que vivimos se esfuerza en facilitar el consumo —el aparato de teléfono— pero no sucede lo mismo con el acceso a las prácticas culturales asociadas al conocimiento y, finalmente, al poder. Nos referimos, por ejemplo, a los usos formales del correo electrónico, a las búsquedas de información de calidad, a la selección de ilustraciones trabajadas

artísticamente, a la identificación de las fuentes en las citas, al diseño de los textos de cierto nivel de formalidad.

Escribir y leer en el aula virtual

El impacto progresivo de las TIC en la educación está configurando nuevos ambientes de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, la sola presencia de la herramienta digital no implica en modo alguno un avance en términos pedagógicos. Dicho de otro modo, es posible incluir TIC en propuestas didácticas sumamente conservadoras sin que su presencia las modifique en lo absoluto. Como sostiene Levis, “la tecnología por sí misma no innova socialmente; son los modos de apropiación social, en este caso educativa, los que producen las transformaciones” (Levis 2011: 8). Administración del tiempo y vuelta al texto, y construcción de aptitudes lectoras y escritoras con mayor grado de autonomía, son algunos de los desafíos que esta experiencia nos invitó a transitar.

La producción en los foros de discusión nos instaló ante un tipo textual con características propias. En clase, cuando presentamos el AV, pusimos especial énfasis en el carácter dialogal de estos textos, que implica la necesaria lectura de las intervenciones anteriores y la toma de posición respecto de lo que se ha dicho hasta el momento.

Robertina:— Es un foro y hay que discutir... así que pregunta ¿les pareció, para las que lo leyeron, que este libro [*Un viejo que leía novelas de amor*] deja una “moraleja”? porque por lo menos a mí, me pareció que sí. Te quedas pensando en los valores, en cómo uno se deja chupar, succionar, por lo material y se olvida de la natu-

raleza, de los silencios, de las pequeñas cosas de la vida que son tan gratificantes y no cuestan nada (en cuanto a valor monetario). Espero sus respuestas.

Jeni:— Para mi deja un mensaje y no una moraleja...Es un pie para que me respondas Rober.

Robertina:— es más o menos lo mismo.. por eso lo puse entre comillas, no se me ocurrió la palabra mensaje.

Jeni:— Cuando leí lo que escribiste me puse a pensar y me hacia mucho ruido moraleja, como que no se conectaba.

El carácter polifónico de las intervenciones en foros impulsa a quien escribe a validar las propias lecturas, citar fragmentos del texto, acordar o discutir con los participantes —cuyas intervenciones, a veces, quedan mucho “más arriba”—. Se debe nombrar al otro refiriendo sus dichos de modo directo o indirecto. De esta manera, la dinámica de los foros puso en discusión los límites y alcances del discurso citado, la validez de la cita textual y los señalamientos necesarios para la identificación de la polifonía:

Hola!!! Bueno quiero decirle que me encanta poder charlar de nuestras interpretaciones. Con respecto a las citas que soy una de las que suele colocarlas es por dos razones, una para que las personas que leen la intervención tengan la posibilidad de revisar en la novela, si lo desean, de dónde es que hablo. Y otra que

como Maby bien lo dice, no tienen la novela a mano y le es práctico leer desde aquí y hacer su propia lectura. No es una verdad acabada de la lectura, es una más. (Liliana)

En un principio nos pareció que fueron pocas las miradas de las estudiantes sobre los quehaceres del escritor. Sin embargo, hicieron señalamientos interesantes:

Al escribir para otros, no me resultó muy complicado, me sentía libre de escribir lo que sentía, y de escribir más informalmente, que a la hora de escribirle a un/a profesor/a por lo que escribía más académicamente. Pero a pesar de todo, releía mis escritos ya que de todas formas tenía que ser algo con sentido, coherente entre oraciones.

En el AV la comunicación deja de ser docente- alumno y pasa a ser docente- alumnas y alumnas –alumnas, Y creo que el aula te da la posibilidad de escribir para expresar tus ideas y fundamentos, y leer para entender las de las compañeras. Permite salir de la lectura para estudiar y de la escritura para plasmar las conceptualizaciones que entendiste y que el docente te corrija. Te hace dar ganas de leer y escribir.

Con la intención de fomentar la revisión de los escritos, consideramos pertinente promover la escritura de los pre-textos de las intervenciones en archivos, desalentando la redacción directa en el foro. Luego, las dificultades de las estudiantes para acceder a internet impusieron la necesidad del uso de herramientas que les permitieran escribir, guardar y transportar los documentos escritos, como el *pendrive*, por ejemplo. Una de ellas cuenta:

Cuando escribía algún comentario, lo hacía en Word y lo leía varias veces para que se entendiera lo que quería transmitir, y luego lo publicaba.

Pudimos apreciar, además, el modo en que las redes sociales han colonizado la producción de textos juveniles. Así fue como malinterpretamos algunas intervenciones que nos parecieron inicialmente triviales —“estoy de acuerdo con lo que dice X”—. En la devolución final, las estudiantes nos dijeron que notaron la ausencia de la opción “me gusta”, propia de *Facebook*, como otro modo de dialogar con las intervenciones ajenas y que debieron recurrir a esas respuestas para sustituirlas. El aula ampliada inauguró un nuevo espacio comunicativo y de circulación de saberes, vinculado con las formas de consumo cultural de los jóvenes de los sectores más privilegiados en sus momentos de ocio: descarga de archivos a demanda; lectura en pantalla, colaboración, redes. La gran ductilidad expresiva propia de las comunicaciones en tiempo real se instaló fuertemente en los foros y se exhibió tanto en la puntuación y la tipografía como en el uso de onomatopeyas y apodosos¹⁷⁷:

Wow que corto!!! no pensé que esta muchacho iba a cortarse la cabeza, quede boca abierta ja cuando lo hizo, este muchacho si que perdió la cabeza por amor... (Anabela)

¹⁷⁷ La escritura históricamente constituida, nos dice Emilia Ferreiro, no es un reflejo de la oralidad sino un sistema de representación a varios niveles, que deja de lado —o sea, no representa— distinciones esenciales para la comunicación oral —énfasis, modulaciones entonativas, reiteraciones, pausas intencionales, esbozos y enmiendas—.

Coincido con todas.... ¡QUE CORTOMETRAJE TAN RARO! Lo miré dos veces, la primera no podía dejar de decir "¿Por qué hacen eso?" (Lucía)

Hola compas...que decir?? la verdad, me fue muy difícil mirarlo desde un principio. tal como dice Katy "es un cortometraje muy alejado a los estereotipos que ofrece el mercado" y totalmente, es impresionante las sensaciones que producen las situaciones desconocidas ;no? (Cintia)

Escribir en el AV permite a las estudiantes abandonar una formalidad que viven como impostada, al tiempo que les impone otras exigencias. Ya no se trata de escribir para dar cuenta de un concepto aprendido. Se impone ahora una escritura desde la subjetividad. Hay que exponer(se) mostrando puntos de vista personales, miradas que al tiempo que describen un cortometraje, por ejemplo, dan cuenta de cuestiones autopercebidas como más privadas. En la encuesta posterior, cuatro estudiantes reflexionan:

Este espacio nos permite escribir de acuerdo a lo que nosotras pensamos.

Este escribir para muchas me llevó a reflexionar y pensar bien qué es lo que escribo y cómo lo escribo.

Lo importante fue poder compartir desde una opinión hasta algo muy personal, como se dio en varios foros.

Escribir para otros requiere responsabilidad por lo que voy a expresar y creo que hay una cierta intención de "estar a la altura de". Cuando lees la participación de las compañeras, el nivel de análisis hace que una se esfuerce más por no ser menos.

Por nuestra parte, las docentes nos encontramos ante el dilema de la corrección. Una vez abiertos los foros, la cantidad de intervenciones, el entusiasmo y la calidad de las discusiones nos dejaron atónitas, por lo que optamos por no obtener el intercambio haciendo señalamientos referidos a la normativa. Habíamos propuesto un amplísimo “participar” por toda consigna, tal vez en la actitud de quienes no saben bien qué esperar. Y fue precisamente esa vastedad del “participar” la que nos permitió correr del control; control de la ortografía, de la redacción, de la lectura, de la participación sostenida. Tranquilizadoras nos resultaron aquí las palabras de Delia Lerner: “si se pone en primer plano la enseñanza, hay que renunciar a controlarlo todo; si se pone en primer plano el control de los aprendizajes, hay que renunciar a enseñar aspectos esenciales de las prácticas de lectura y escritura” (Lerner 2001:31).

Los foros de discusión habilitan intervenciones docentes diferentes de las que solemos transitar en la clase presencial. Quien modera puede o bien dirigir la discusión, o bien resignar su rol para que sean los propios participantes quienes planteen los recorridos lectores que les parezcan más interesantes. En un mismo foro es posible desplegar varios itinerarios de lectura paralelos. Redirigir la discusión hacia nuevos intereses no implica abandonar otros anteriores. De este modo, los foros tienen la virtud de contener muy diversas lecturas: desde establecer relaciones intertextuales, analizar tópicos específicos, orientar la atención hacia las figuras retóricas, hasta discutir acerca del estatuto de realidad o ficción de tal o cual libro, película o cortometraje. Todos los ritmos de lectura tienen cabida en un foro; intervienen quienes ya han leído, quienes releen

para revisar algún fragmento y quienes se entusiasman con la discusión y están comenzando la lectura:

Buenas noches... la verdad yo estoy un poco frustrada, con esto de que no se respetó la consigna y fueron develando los suspensos de la novela, yo estaba atrapadísima con "La mujer habitada", y hoy me acabo de enterar del final el cual me arruina toda "mi relación" con la novela que al ya saber el final, (el cual jamás me lo hubiera esperado) no tengo ánimos de seguir leyendo... coincido totalmente con Jeny, Silvia y Carolina. (Nataly)

Hola de nuevo! Al igual que Julieta, me hubiera gustado sentir la sensación de la compañera que expresó que "llegó a llorar con la muerte de Felipe", pero obviamente lo viví de otra manera porque ya sabía que esto iba a suceder. Sinceramente, hasta leer esto en el foro estaba "rogando que no se muriera Felipe" porque me encantó la historia y pude "meterme" en ella, a pesar de este "problemita" que me sacó un poco el entusiasmo por la novela tan bella que estaba leyendo. (Carolina)

Apropiación de las prácticas culturales

"Escolarizar prácticas sociales es un desafío porque [...] son totalidades indisociables y por lo tanto difícilmente secuenciables, porque tienen muchos componentes implícitos que no se pueden transmitir oralmente y que sólo pueden comunicarse ejerciéndolas, porque involucran a veces distribuciones desiguales entre los grupos sociales" (Lerner 2001: 95).

En esta idea de Lerner resuena aquella de principios de los años 60, cuando Bourdieu y Passeron señalaron las condiciones culturales de las familias de los estudiantes como uno de los factores que limitan sus posibilidades de ingresar a alguna institución de estudios superiores y permanecer en ella. Muchas de las habilidades necesarias para desenvolverse en la vida letrada —formas de presentación de un trabajo escrito, opciones de tipografía en textos académicos, uso de fórmulas de cortesía en contextos formales de comunicación, modos de vestirse y gesticular, tonos de la voz— no se configuran en objetos de enseñanza y, por lo tanto, quedan sujetas a la transmisión en el seno de la familia y la clase social. Pasados cincuenta años, el pensamiento de los franceses sigue aguijoneando nuestra práctica docente. Y es precisamente en ese nudo donde se instala nuestra propuesta didáctica de los foros de discusión sobre cine, literatura, etc.

“Es imposible pensar el lenguaje sin dos problemas fundamentales: el uno, el corte de clase social; el otro, asociado a éste, el problema del poder” (De Quiroga 1993), sostiene Paulo Freire. Y agrega la necesidad de contribuir al aprendizaje del patrón culto para garantizar la inclusión de todos y todas en los usos de la lengua del poder. En ese sentido, la experiencia que narramos logró acercar a las estudiantes a (re)leer libros, mirar películas; construir sentidos para compartirlos, discutirlos y rechazarlos; usar las herramientas tecnológicas; esto es, ejercer las prácticas de lectura y escritura y habitar prácticas culturales novedosas. Más aún, podemos aventurarnos a decir que para algunas de las jóvenes se habilitaron mundos culturales que aparecían como inaccesibles:

Hola chicas y profes!!!!! Les cuento que recién llego de la presentación del libro "ni un paso atrás", que emoción, no se dan una idea,!!!!!! Estaban las madres de plaza de mayo de Neuquén!!!!!! cuando escuchaba lo que decían, cuando veía los videos, se me venía a la cabeza todo lo que lei de la novela "un maestro", que feo todo lo que sucedió en nuestra provincia, en nuestro país. En un momento alguien hizo referencia a algo que yo lei en el libro y me senti especial sabia de lo que hablaban .mi lectura tuvo mas sentido, al poder escuchar a otras personas que habian estado en la época de la dictadura. (Luciana)

Esta estudiante participó de la presentación de un libro y logró sentirse incluida al reconocer como propios los saberes de los que se hablaba; otras relataron con placer la circunstancia en la que pudieron comentar en el baño del cine del MNBA sede Neuquén una película con las señoras *habitués* del lugar, o descubrir las múltiples acciones culturales desarrolladas por la biblioteca popular de Centenario y empezar a participar de su cineclub. La autopercepción de la importancia de esa construcción y de sus implicancias en tanto modo de abrir nuevos horizontes fue manifestada tanto en algunas intervenciones de los foros iniciales como en las evaluaciones anónimas de 2014. En todos los casos fueron vividas como experiencias inaugurales.

Si bien es cierto que aspectos importantes de la escritura quedaron por fuera de nuestra intervención¹⁷⁸, ratificamos el imperativo de reinstalar la lectura y la escritura como prácticas que se configuran en el entramado social y que la escuela debe alojar desplegadas

¹⁷⁸ Nos referimos a los aspectos normativos tanto a nivel sintáctico como ortográfico, entre otros.

en toda su complejidad. Estos tres años de trabajo han contribuido a instalar en “¡A leer!” una pedagogía del descubrimiento, de la construcción colaborativa y simultánea del conocimiento, de la co-autoría polifónica. En ella, “participar no es sólo responder «sí» o «no» o elegir una opción determinada, supone interferir, intervenir en el contenido de la información o modificar un mensaje” (Aparici y Silva 2012: 5).

Con la incorporación de TIC, el quehacer educativo ya no se circunscribe al ámbito escolar, el aula no queda sujeta a restricciones espacio-temporales y se multiplican las oportunidades de enseñanza y las de aprendizaje. En el aula aumentada, el espacio de la construcción *on line* crece rizomáticamente, dado que en los debates de los foros, las voces proponen, tensionan, impugnan, redireccionan. Se instalan nuevas formas de comunicación más horizontales, que refuerzan fuertemente los posicionamientos didácticos basados en la co-construcción de conocimientos que sostenemos. Muchas veces, que no interactúan todas con todas en los espacios físicos, se (re)conocen a partir de sus posicionamientos en tal o cual discusión virtual. Docentes y estudiantes debimos planificar y desarrollar tareas dentro y más allá del espacio estrictamente áulico, juntas nos animamos a “reinventar una nueva arquitectura de los saberes” (Aparici y Silva 2012: 6). Las docentes, en términos de Churches (Roderer 2010) agregamos nuevos roles a los que ya asumíamos: adaptadoras de contenidos —curadoras—, comunicadoras, aprendices, colaboradoras, asesoras técnicas.

Como sostiene Emilia Ferreiro, “el lenguaje es interacción y la lengua escrita es un producto social que se materializa en objetos y superficies inexistentes fuera de la sociedad” (Ferreiro 2013: 12). En

ese sentido, el aula ampliada o la educación extendida aparecen como espacios en los que se nos proveen escenarios diferentes de comunicación, y se nos imponen otros contenidos, nuevas discusiones y la urgencia de atrevernos a (re)construir una intervención didáctica alejada del control, y tal vez más cercana de las prácticas sociales genuinas.

Bibliografía

- Aparici, Roberto y Silva, Marco (2012). “Pedagogía de la interactividad” en *Comunicar, revista científica de comunicación y educación*. Madrid (España) y Río de Janeiro (Brasil). <<http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/05-PRE-12698.pdf>> [Consulta: 20 de agosto de 2014].
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009) [1964]. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”, en *CEE Participación Educativa*, N° 9, pp. 53-71.
- De Quiroga, A. (1993). “Charla que Paulo Freire mantuvo con Ana P. de Quiroga en Septiembre de 1993”, en *Atajo: Periodismo Para Pensar*. <www.avizora.com/publicaciones/el_pensamiento_de/textos/0014_paulo_freire.htm> [Consulta: 24 de octubre de 2012]
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). “La relación Estado-clases subalternas en la escuela” en *Cuadernos Políticos*, N° 37. México: Era, pp.70-80.
- Ferreiro, Emilia (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo XXI.
- Levis, D. (2011). “Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje”, en *RUSC. Revista de Universitat y Societat del Conocimiento*, Vol. 8, n° 1 pp. 7-24 Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona
en <www.rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-levis/v8n1-levis> [Consulta: 9 de octubre de 2012].

- Levis, D. (2012) “Algunos usos y propuestas para la incorporación de TIC en la educación” en <www.tecnoeducacion.com.ar/2012/09/algunos-usos-y-propuestas-para-la-incorporacion-de-tic-en-la-educacion> [Consulta: 21 de noviembre de 2012].
- Levis, D. y Cabello, R. (2007). *Estudiar con TIC, estudiar las TIC. Tecnologías de la Información y la Comunicación en las universidades nacionales (de la provincia de Buenos Aires)*, en <www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/PAV_leviscabello_VF.pdf> [Consulta: 9 de octubre de 2012].
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Rodera, Ana (2012). *Profesores 2.0 en la universidad del siglo XXI*. En <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83342/Tesis_Ana_Rodera.pdf?sequence=1> [Consulta: 25 de agosto de 2014]
- Rodríguez, Sonia Ester (2009) *Informática ubicua y aprendizaje ubicuo* en <<http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/910-monografico-informatica-ubicua-y-aprendizaje-ubicuo>> [Consulta 18 de agosto de 2014]
- Sagol, C. (2011). *Modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación.
- Sagol, C. (2013). *Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos* en <http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=116227> [Consulta 17 de agosto de 2014].

Web 2.0 y escritura universitaria: oportunidades para la escritura situada y el aprendizaje colaborativo en un curso online¹⁷⁹

Natalia Ávila Reyes, navila@education.ucsb.edu
University of California, Santa Barbara

Paula González-Álvarez, gap@uc.cl
Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Resumen

Desde 2009, la Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece un curso virtual de escritura para estudiantes de todas sus carreras, emergido de un proceso de investigación-acción iniciado en 2006. Hacia 2012, se evidenció la necesidad de reestructurarlo de manera profunda para abordar los desafíos de las nuevas formas de comunicación y las crecientes necesidades de los estudiantes. En esta ponencia, expondremos algunos resultados emergidos del ciclo de investigación-acción iniciado para cumplir con dichos objetivos.. El curso original se desarrolló utilizando las estrategias y herramientas de *e-learning* vigentes a la época, esto es, las de la denominada

¹⁷⁹ Agradecemos a las profesoras Evelyn Hugo y Soledad Montes, del Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PLEA UC), responsables del proyecto de rediseño del curso virtual por su participación en el proceso y su crucial aporte a esta reflexión.

“Web 1.0” carecterizada por brindar un camino de aprendizaje pre-diseñado. Consecuentemente, la escritura se concebía como proceso cognitivo lineal e individual, expresado en la escritura de tópicos de corte general en un único género: el ensayo argumentativo. Sin embargo, con la llegada de la “Web 2.0”, se abrió la posibilidad de integrar la interacción: una transición desde un sistema de solo lectura a otro de lectura y escritura (McManus, 2005, citado en Greenhow *et al.*, 2009). Asimismo, como la tecnología se relaciona íntimamente con las literacidades (Warschauer & Ware, 2008), implementar estrategias y herramientas de la “Web 2.0” habilitó la lectura y escritura de géneros hipermediales reales, el trabajo compartido y colectivo, la retroalimentación entre pares y la coevaluación. Estos elementos se integraron a una nueva versión del curso, implementada de forma piloto en el año 2013 para efectuar seguimientos y continuar la mejora activa de la propuesta. Tras la experiencia, se evidenció que las nuevas herramientas ayudaron a la reconceptualización de la escritura y de su didáctica en el curso: como actividad situada en un contexto social, específicamente, en discursos disciplinares. Esto permitió superar un modelo instruccional centrado en la remediación, para establecer un modelo de escritura en las disciplinas colaborativo y socialmente construido. Repensar la tecnología del curso se convirtió en el medio adecuado para repensar la pedagogía de la escritura.

Palabras claves Web 2.0, escritura en las disciplinas, aprendizaje colaborativo, *e-learning*, escritura situada

Introducción: antecedentes y contexto

La enseñanza de la escritura en la universidad es un movimiento de emergencia relativamente reciente en Latinoamérica, la que se puede fechar en alrededor de 10 años atrás (Ávila, González & Peñaloza, 2013; Carlino, 2013). En efecto, los primeros esfuerzos por sistematizar un campo de estudios consolidado en torno a esta temática corresponden a publicaciones recopilatorias recientes (cf. Parodi, 2010). En la actualidad, es posible localizar una gran variedad de experiencias de escritura a lo largo de la región latinoamericana (cf. Bazerman *et al*, 2014), las que derivan de una preocupación iniciada a inicios de la década, pero que solo tomó la forma de programas organizados hacia fines de la misma.

Esta preocupación por la escritura va más allá de la percepción de sentido común de que los estudiantes no saben escribir y, por tanto, necesitan cursos que mejoren su redacción (Carlino, 2005). Al contrario, se entiende que la escritura es una habilidad altamente específica de cada dominio del saber, y que tiene un estrecho vínculo con los modos de crear conocimiento en cada una de esas disciplinas. Por tanto, su adquisición en el nivel universitario no debe ser de carácter exclusivamente remedial, sino también epistémico (Castelló et al., 2007; Starke-Meyerring et al., 2011). La emergencia de la enseñanza de la escritura universitaria en Latinoamérica ha tendido hacia esta dirección, siguiendo propuestas de escritura en el currículum y en las disciplinas antes que de escritura descontextualizada o centrada en el aprendizaje y dominio de la lengua (Bazerman, 2004). A este enfoque se lo ha denominado genéricamente en la región como “alfabetización académica”.

Los programas de alfabetización académica en la Pontificia Universidad Católica de Chile fueron resultado de un movimiento mayor que,

a partir del periodo 2000-2005, promovió estrategias de aprendizaje que permitieran a los estudiantes desarrollar habilidades transversales en su Plan Estratégico (PUC, 2010). En esta línea, se generó un espacio para la evaluación de la escritura, a través de un Examen de Comunicación Escrita, y, como consecuencia de lo anterior, un espacio para su instrucción. Así, desde mediados de la primera década de este siglo, se desarrollaron en la universidad diversos proyectos de enseñanza de la escritura, tales como: el diseño e implementación de cursos de escritura en pregrado específicos para algunas disciplinas; el desarrollo de asesorías en escritura académica disciplinar para docentes de algunas escuelas; y el desarrollo de un curso en línea de escritura de formación general, conocido como el Programa de Habilidades Comunicativas Escritas. Todas estas iniciativas llevaron a constituir el año 2011 el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA UC), que reunió estas experiencias llevadas a cabo conjuntamente por un mismo equipo docente y continúa generando docencia, capacitaciones e intervención en escritura en las disciplinas (Ávila, González & Peñaloza, 2013).

Enseñar la escritura en línea

El curso virtual Programa de Habilidades Comunicativas Escritas se desarrolló desde el año 2006 sobre la base de algunas evidencias de investigación generadas por docentes de la Facultad de Letras, que incluían el relevo de problemas de redacción frecuentes entre los estudiantes y elementos de contenido adecuados para abordarlos. Dicha experiencia se sistematizó mediante un Fondo de Desarrollo de la Docencia que culminó con la implementación de un curso virtual piloto el año 2008 con estudiantes de la Facultad de Letras. Los resultados mostraron que los estudiantes se desempe-

ñaban de forma similar, incluso levemente mejor, que los estudiantes de un curso de escritura presencial en una evaluación de escritura. Aunque las diferencias no fueron significativas¹⁸⁰ ($t(43) = 1,60$; $p=0,116$), se demostraba que la modalidad virtual era tan efectiva como la presencial, y no había mayores riesgos en dictar un curso completamente en línea. Con estos datos se autorizó su oferta como curso regular del pregrado, con carácter optativo, desde 2009, para estudiantes de todas las carreras.

Con el fin de satisfacer los imperativos teóricos de la alfabetización académica y de flexibilizar el modelo de aprendizaje, el curso contenía tres unidades de contenidos: “Habilidades Argumentativas”, orientada a preparar a los estudiantes para escribir ensayos de cinco párrafos y rendir el Examen de Comunicación Escrita; “Escribir en el Mundo”, orientada a modelar las fases de planificación, escritura y revisión y a enseñar elementos de la textura discursiva, y “Escribir en la universidad”, orientada a apoyar la escritura de un trabajo real que debía presentarse en alguna otra materia, e incluía elementos propios de la escritura de textos académicos. Cada una de estas unidades duraba medio semestre y los estudiantes personalizaban su curso al optar por la combinación de las dos temáticas que mejor satisfacían sus necesidades.

El curso estaba alojado en un sistema gestor de contenidos (CMS, siglas en inglés) desarrollado por la Dirección de Informática de la Universidad. En términos de diseño instruccional, los estudiantes debían gestionar su aprendizaje a partir de una Hoja de Ruta que definía la se-

¹⁸⁰ Prueba t para muestras independientes sobre los resultados del Examen de Comunicación Escrita al final del ciclo.

cuencia de contenidos que debían leer, en su mayoría diagramados en HTML (Figura 1), y las actividades que debían realizar asociadas a estos contenidos. Dichas actividades correspondían, generalmente, a pequeños ejercicios de completación y ordenamiento programados en Flash (Figura 2), que buscaban brindar oportunidades autónomas de práctica de los contenidos y retroalimentación instantánea. Las evaluaciones incluían ejercicios de análisis de textos, de estilo, de manejo de elementos de la lengua y de modelamiento del proceso de escritura (por ejemplo, escribir una planificación de un texto o la bibliografía en norma APA). Estas eran individuales, se escribían en procesador de texto, y se entregaban por buzón de tareas, lo que generaba una gran rigidez en el proceso de aprendizaje al existir frecuentes fechas límite de entrega. Las tareas en procesador de texto eran revisadas por un profesor en el rol de tutor con pautas de cotejo estándar para cada ejercicio y retroalimentación escrita. También se incluían dos evaluaciones físicas: un ensayo escrito de modo presencial o un impreso del texto desarrollado en línea.

Curso Habilidades comunicativas generales: escribir en el mundo
PROGRAMA DE HABILIDADES COMUNICATIVAS ESCRITAS

REGLAS DE TEXTUALIDAD

Habilidades comunicativas generales: escribir en el mundo
HCE02.1
Profesor: Natalia Ávila Reyes

Calendario
Contenidos
Blog
Recursos Web 2.0
Noticias

Últimas Actualizaciones: 23 de marzo de 2011

A los procedimientos de coherencia y cohesión se les conoce como **reglas de textualidad o propiedades textuales**. Como te podrás imaginar, durante la fase de textualización, es decir, cuando estás escribiendo, es fundamental tener presentes estos mecanismos para asegurar un texto bien logrado.

Cohesión

Asegura la

Coherencia

Regla de recurrencia
Retornar temas y elementos ya nombrados en el discurso.

Regla de progresión
Introducir nuevas informaciones; hacer que el texto "avance".

Regla de conexión
Relación clara y lógica entre las ideas.

Figura 1: Contenidos HTML en gestor de contenidos desarrollado por la Pontificia Universidad Católica



Figura 2: Ejemplo de actividades en Flash

El curso tuvo una impresionante recepción en la comunidad universitaria. Se convirtió en uno de los cursos más solicitados de la Facultad de Letras: a marzo del 2011 la demanda de los estudiantes era de un 325% de las vacantes ofrecidas¹⁸¹. Esto fue testimonio, por un lado, de la necesidad percibida de los alumnos por recibir instrucción en escritura y, por otro lado, de la satisfacción que generaba en ellos la modalidad a distancia para desarrollar tareas de escritura.

A pesar de los resultados auguriosos, el curso estaba concebido bajo el modelo de la llamada “Web 1.0” (McManus, 2005, citado en Greenhow *et al.*, 2005), propio de la época en que se inició su diseño. No había mucha interacción más que la relación asincrónica del tutor con el estudiante, y este último era mayoritariamente un consu-

¹⁸¹ Hasta marzo de 2011 se habían ofrecido 270 vacantes y se habían recibido 879 solicitudes de inscripción (Fuente: Informe del curso virtual "Programa de Desarrollo de Habilidades Comunicativas Escritas", Marzo de 2011).

midor de contenidos previamente diseñados. A medida que la tecnología puso a disposición del equipo más y nuevas herramientas, se intentó incorporar elementos de la llamada “Web 2.0” (cf. siguiente apartado), tales como el uso de blogs, podcasts, Twitter y la plataforma de contenidos Slideshare para actualizar el diseño instruccional. Algunas de estas herramientas tuvieron un éxito relativo, mientras que otras derechamente fracasaron. El equipo docente detectó la necesidad de reestructurar el curso de manera más profunda para abordar los desafíos de las nuevas formas de comunicación, tener una mayor coherencia entre el marco teórico sobre la escritura que se defendía y las actividades implementadas y satisfacer mejor las crecientes necesidades de los estudiantes. Esto llevó a la formulación del proyecto de actualización presentado en esta comunicación, considerando en un ciclo de investigación-acción que incluyó: diagnóstico de la versión original del curso virtual; relevo bibliográfico a partir de las necesidades detectadas; reformulación de los programas, contenidos y secuencias de aprendizaje del curso; creación de nuevas actividades y mecanismos de evaluación; implementación piloto de la nueva versión e inicio de nuevo ciclo de investigación-acción a partir de los resultados emergidos.

Hacia un curso en web 2.0

La Web 1.0 se caracteriza por ser un sistema de *lectura*: su arquitectura permitió que millones de usuarios pudieran acceder a la información disponible en entornos virtuales. El paso hacia la Web 2.0 ha transformado el sistema en uno de *lectura y escritura*: ahora, los usuarios son tan importantes como el contenido que suben y comparten con los demás (Cormode & Krishnamurthy, 2008, citado

en Greenhow *et al.*, 2009). Además, la gran disponibilidad de recursos para crear nuevos contenidos (por ejemplo, a partir de la unión de diferentes medios) ha exacerbado la interactividad de usuarios que no requieren de conocimientos técnicos especiales para poder publicar, compartir y consumir los contenidos creados.

En este sentido, las nuevas tecnologías pueden asociarse íntimamente con el desarrollo de las literacidades y, en consecuencia, la reformulación de un curso virtual de escritura académica permitiría aprovechar dicha relación. Una literacidad web 2.0 responde a seis características esenciales de la tecnologías actuales: a) permite **la comunicación interactiva**, lo que reduce la distancia entre la oralidad y la escritura al replicarse la estructura dialogal; b) **permite la comunicación masiva, “de muchos a muchos”**, por medio de plataformas especialmente diseñadas para ello; c) **permite la aparición de los hipertextos**, es decir, textos digitales navegables y en algunos casos multimodales; d) **democratiza la creación multimedial**, al poner a disposición de los usuarios plataformas de creación de contenidos en distintos modos; e) **permite que estos nuevos textos se masifiquen fácilmente**, por medio de la viralización, el uso de redes sociales y el almacenamiento en nubes de información y f) **conecta toda esta información publicada en redes globales**, formadas por los usuarios (Warschauer & Ware, 2008). De esta forma, la tecnología puede aprovecharse para re-significar los modos de aprender y poner en discusión cómo la escritura media una construcción social del conocimiento.

Hacia un curso situado 2.0: dos niveles de rediseño

El primer nivel del rediseño consistió en la incorporación de herramientas propias de la Web 2.0 al diseño instruccional, que se listan a continuación.

Blog. Si bien es una herramienta conocida desde la Web 1.0, ofrece oportunidades para reflejar la forma cómo un individuo procesa y filtra los contenidos con los que interactúa. Se pueden utilizar como herramienta multimodal (y, así, extender las posibilidades de significación); también tienen potencialidad como hipertexto, lo que redundaba en una oportunidad de utilizarlos como herramienta de diálogo y favorecer la metacognición. En el curso, esto implica que los estudiantes interactúan mediante la escritura de comentarios y revisiones a los trabajos de otros compañeros, para así apropiarse de mejor manera de las habilidades trabajadas en el curso al utilizarlas en textos reales.

Videos instruccionales. Se incorporaron videoclases con el objetivo de proporcionar información visual y auditiva a los estudiantes para que mejoraran su escritura. Según Silva (2012), estos medios benefician la relación entre tutor y alumno y permiten prevenir la sensación de “despersonalización” que algunos estudiantes experimentan al estudiar de manera remota. Además, el uso de videos ayuda a abordar con herramientas más prácticas los aspectos de escritura que pueden resultar complejos de entender.

El segundo nivel del rediseño correspondió a un mayor grado de disciplinamiento. Si bien esto no se vincula directamente con el paso a la Web 2.0, durante las ejecuciones del curso virtual original, se hizo cada vez más evidente la necesidad de abordar las necesidades de estudiantes de diferentes disciplinas, quienes requerían

aprender a escribir géneros que variaban mucho entre áreas de estudio. Si bien el curso ofrecía la posibilidad de asociar un trabajo con los requerimientos de escritura de alguna otra materia que estuvieran cursando durante el semestre, esta opción era complicada en la práctica, y representaba un enorme desafío de alineamiento que no estaba coordinado institucionalmente. Por ello, se adoptó un modelo que aborda, desde el primer día, la escritura en el área disciplinar del estudiante, anclando los contenidos y aprendizajes en la escritura de textos útiles para su formación. De este modo, el curso original se separó en tres áreas disciplinares amplias: 1) Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, 2) Ciencias Naturales y Matemáticas, y 3) Ciencias de la Salud. La separación implicó que algunos contenidos se diferenciaron para ajustarse a las necesidades de cada grupo específico. En concreto, esto se traduce, por ejemplo, en que cada área recibe instrucción en la escritura de un género frecuente (como el ensayo o el informe bibliográfico) y en la norma de citación más utilizada (como APA o Vancouver). Otros aspectos propios de la escritura en cada área se trabajan en videoclases de acuerdo con las dificultades recurrentes o dudas que aparecen emergentes en la revisión.

En virtud de satisfacer el requisito de disciplinariedad, también se adoptó la práctica de escritura por proyectos (Stoller, 2002). Para cada semestre se determina un tópico general de investigación que los estudiantes conocen y al cual se acercan, primero, desde una perspectiva de divulgación científica (por ejemplo, mediante la lectura de columnas de opinión o informes de instituciones públicas). Luego, cada estudiante delimita un tema concreto para investigar durante el semestre, el que aborda utilizando fuentes académicas

confiables y otros documentos técnicos o gubernamentales relevantes para profundizar. Así, los textos producidos por cada estudiante no solo son relevantes para el área disciplinar, sino que son significativos e importantes en aspectos personales, lo que permite que los alumnos aumenten su motivación por el curso y por la compleción de las tareas (Hayes, 1996; Bazerman, 2004).

En este punto, la disciplinarización del curso interseca con la adopción del enfoque 2.0: con frecuencia, varios estudiantes abordan el mismo tema u otros muy similares, lo que ofrece nuevas posibilidades de interacción al compartir lecturas y reflexiones. El tránsito desde el trabajo con fuentes de divulgación hacia documentos especializados estuvo motivado por la necesidad de explicitar las diferencias entre el conocimiento común y las fuentes de conocimiento científico, al tiempo que se propicia una entrada gradual a las exigencias de la producción de conocimiento académico, para así ayudar al estudiante a generar autonomía investigativa y a desarrollar competencias informacionales, habilitadas por el uso de las tecnologías de la información y el conocimiento a la hora de componer textos.

Dos visiones sobre la didáctica de la escritura mediadas por la tecnología

El principal resultado emergido de la primera fase del ciclo de investigación-acción consiste en la constatación de que el cambio de paradigma, de la Web 1.0 a la 2.0, refleja también un movimiento desde una concepción de aprendizaje más tradicional e individual, a una social y constructivista (Dede, 2008; Greenhow *et al.*, 2009).

Nuestro planteamiento es que este movimiento ocurre también en lo que concierne a la concepción de la escritura y la evolución de las teorías acerca de su aprendizaje y desarrollo.

En efecto, las concepciones sobre la escritura implícitas en el curso eran bastante tradicionales: énfasis en la escritura como proceso cognitivo individual, expresado en la escritura de tópicos de corte general en un número limitado de géneros (particularmente ensayos argumentativos académicos). Del mismo modo, había un énfasis especial en la evaluación de la escritura como producto, a través de pautas de cotejo y rúbricas analíticas estandarizadas. El texto se consideraba un producto de la creación individual, pues no había instancias de creación colectiva. Los contenidos de elementos de lengua (conectores, procedimientos gramaticales, textura discursiva) ocupaban un lugar central en la instrucción y se abordaban deductivamente (contenido explícito, luego práctica mediada con ejercicios, finalmente producción textual). Adicionalmente, el soporte electrónico era utilizado exclusivamente como un *medio* para practicar lo escrito, y no para la producción de hipertextos como tales, es decir, como un *fin*. Los trabajos se realizaban mayoritariamente en procesador de textos y eran entregados vía buzón de tareas, y la corrección estaba exclusivamente en manos del tutor de curso. Esta visión encerraba, sin quererlo, un componente más vertical (en la agencia de la evaluación), individual (en el proceso de la escritura), normativista (en los aspectos evaluados) y con referencia constante en lo impreso (como producto u objetivo final de lo digital) de las habilidades de escritura.

En otras palabras, a pesar de que los modelos de enseñanza situada de la escritura en la universidad motivaron en una primera

instancia el desarrollo del curso, este tendió a implementar una visión tradicional de la escritura y no una dinámica, centrada en la actividad o en las disciplinas, como sería coherente con los postulados de la alfabetización académica. El curso virtual 1.0 no reflejaba completamente el cambio de paradigma que motivó su creación.

La siguiente tabla sintetiza las dos visiones de la escritura mediadas por los dos tipos de tecnología. Se trata de un resultado emergente del proceso de investigación acción y que estructuró el rediseño del curso, por lo que la tabla incluye los elementos necesarios para hacerse cargo de una didáctica de la escritura situada en las disciplinas:

Tabla 1. Dos visiones sobre la didáctica de la escritura mediadas por la tecnología

Curso en Web 1.0	Curso en Web 2.0
Tareas en procesador de texto	Blog de cada estudiante
<i>Feedback</i> escrito y asincrónico	Videos, revisión entre pares
Herramientas digitales como medios	Escritura de géneros hipertextuales
Escritura como proceso individual	Proceso colaborativo y constante
Escritura sobre tópicos generales	Cursos especificados para distintas áreas del conocimiento
Escritura de ensayos	Escritura de géneros disciplinarios

Repensar la evaluación: una necesidad emergente

En suma, a partir de lo hasta acá expuesto, el proceso de actualización propuesto por el Programa de Lectura y Escritura Académicas se transformó en un proceso de adecuación del curso a paradigma situado y disciplinar de la didáctica de la escritura. Sin embargo, este proceso evidenció la necesidad de actualizar las premisas de la evaluación. Las instancias de evaluación procesual y entre pares se facilitaron automáticamente por el rediseño de los usos tecnológicos. Sin embargo, la evaluación sumativa y final no se ajustaba al nuevo modelo. Las pautas eran rígidas (mayormente listas de cotejo) y existía entre los profesores la sensación de que no reflejaban la "calidad global" de los escritos, sino meramente el cumplimiento de los requerimientos. Así por ejemplo, un texto que usa bien los conectores no necesariamente está bien cohesionado. Del mismo modo, tras recibir la evaluación, no había nuevas instancias de transformación del texto.

En este sentido, se optó por un sistema de portafolio: una recolección de trabajos de los estudiantes que documentan su progreso en el tiempo, en este caso en tareas de escritura. Mediante el uso de herramientas tecnológicas, el *e-portafolio* permite a los estudiantes involucrarse en la toma de decisiones sobre los propósitos, audiencia y logros relacionados con la compilación de trabajos (Barrett, 2000, citado en Hung, 2012). El portafolio se implementó como instancia evaluativa final, en la que el estudiante selecciona los mejores textos producidos durante el semestre y realiza evaluaciones de sus aprendizajes, fortalezas y debilidades, lo que permite también reflexionar respecto de los logros globales.

En cuanto a los instrumentos, se desarrolló un conjunto de rúbricas holísticas, inspirada en un modelo de evaluación por portafolios llamado Mapeo Dinámico de Criterios (Dynamic Criteria Mapping), propuesto por Broad (2003) y que consiste en la discusión organizada por parte de los instructores respecto de qué significa un portafolio aprobado, qué significa obtener una determinada calificación. Este proceso se realiza a partir de los textos reales de los estudiantes y ayuda a determinar, en conjunto, qué es lo que valoramos a la hora de evaluar escritura. Supone beneficios múltiples, como transparentar teorías implícitas sobre escritura -que operarían durante la etapa de evaluación de todos modos-, repensar nociones y categorías sobre la escritura, alinearlas con lo que se enseña, etc. Se utiliza de esta forma la evaluación como una instancia efectiva de aprendizaje no solo para los estudiantes, sino que también para los profesores.

Sin embargo, un proceso como este resulta complejo de implementar, pues entiende la evaluación como una forma de investigación, con todo lo que ello significa en términos de tiempo de los instructores, lectura de textos, comparación y discusión, manejo de datos cualitativos (por medio de grabaciones y análisis de discurso, por ejemplo), entre otras demandas que sobrepasan la obligación administrativa de evaluar al final del semestre. Para salvar este problema, se diseñaron rúbricas holísticas, cuyos descriptores fueron elaboradas tomando en cuenta los contenidos y objetivos del curso; las instrucciones y el diseño general de las tareas de escritura; y las expectativas de las instructoras de la clase respecto de los diferentes géneros incluidos en el portafolio, que fueron relevadas mediante encuestas. Se planeó del mismo modo que estos instrumentos fue-

ran calibrados tras la implementación piloto, haciendo los ajustes que resultaran necesarios a la realidad de la implementación. La idea detrás de estas decisiones fue poner en práctica la premisa de que, para que sea efectiva y educativa, la evaluación de la escritura debe emerger de los contextos locales (Haswell, 2001; Broad, 2009).

Conclusión y proyecciones

De entre los muchos datos emergidos de nuestro proceso de investigación-acción, en esta ponencia nos interesamos por mostrar el paralelismo entre a) un cambio de tecnología, b) un cambio didáctico y c) un cambio de la concepción de la escritura en la universidad. Estos paralelismos no fueron evidentes en un inicio del proceso; sin embargo, el ejercicio de actualizar las tecnologías de la información y el conocimiento que estaban siendo usadas en el programa virtual de escritura evidenció prácticas de enseñanza y evaluación incoherentes con nuestro marco didáctico declarado. Esto ofrece interesantes insumos para pensar la relación entre teoría y práctica, además de relevar una serie de principios de gran utilidad para quienes inician el diseño de programas virtuales de escritura, al tiempo que ayuda a reposicionar la función de las TICs en el aula de escritura, cuando el enfoque de e-learning sea mixto.

En cuanto a la implementación piloto, esta arrojó interesantes resultados: si bien no hubo diferencias estadísticamente significativas en mediciones estandarizadas entre el grupo que participó del curso piloto y el grupo que cursó la primera versión, el impacto a nivel motivacional de los estudiantes, reportados por medio de focus groups y encuestas de evaluación docente, parece ser significativo. Por ello, se consideró esta instancia como un proceso de levantamiento de datos sobre necesidades de la implementación, las que se satisficieron en las

dos implementaciones sucesivas, incluyendo el diseño de nuevos instrumentos de medición de impacto, alineados con las herramientas de aprendizaje utilizadas y el paradigma general de la propuesta¹⁸².

Bibliografía

- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P. & Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVIII(57), 537-560.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (Eds.) (2004). *Reference guide to Writing Across the Curriculum*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/
- Bazerman, C., Ávila, N, Bork, A. V., Corrêa, F., Cristovão, V., Tapia Ladino, V., Narváez, E. "Current trends in Teaching Writing in Higher Education in Latin America". *Writing Research Across Borders III*, febrero 2014. París, Francia.
- Broad, Bob. (2003). *What We Really Value: Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing*. Logan: Utah University Press.
- Broad, B. (Ed.) (2009). *Organic Writing Assessment. Dynamic Criteria Mapping in Action*. Logan: Utah University Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVIII(57), 355-381.
- Castelló, M. (Ed.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.

¹⁸² Cabe destacar que el conjunto de datos empíricos emergidos del proceso es objeto de una publicación actualmente en preparación.

- Dede, C. (2008). Theoretical perspectives influencing the use of information technology. En J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 43-62). New York: Springer.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now? *Educational Researcher*, 38(4), 246-259.
- Haswell, R. (2001). *Beyond outcomes: Assessing and instruction within a university writing program*. Westport, CT: Ablex.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En Levy, C. & Randell, S. (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Hung, S. (2012). A washback study on e-portfolio assessment in an English as a Foreign Language teacher preparation program. *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), 21-36.
- Parodi, G. (Ed). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2010). *Plan de desarrollo 2000 - 2005*. Disponible en: http://rectoria.uc.cl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=119&Itemid=65&lang=es (consultado 13 de octubre de 2012).
- Silva, M. (2012). Camtasia in the Classroom: Student Attitudes and Preferences for Video Commentary or Microsoft Word Comments During the Revision Process. *Computers and Composition*, 29, 1-22.
- Starke-Meyerring, D., Paré, A., Artemeva, N., Horne, M., & Yousoubova, L. (Eds.) (2011). *Writing in Knowledge Societies*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/winks/>
- Stoller, F. (2002). Project work: a means to promote language and content. En J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching, an*

anthology of current practice (pp. 107-119). Nueva York: Cambridge University Press.

Warschauer, M., & Ware, P.D. (2008). Learning, change and power: Competing frames of technology and literacy. En Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D.J. (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 215-240). Nueva York: Lawrence Erlbaum.

De la incorporación de las TIC a las TEP como componentes clave en la formación de futuros docentes

Prof. Estela Nélica Braun

braun.estela@gmail.com

Prof. Liliana Inés Monserrat

lilianamonserrat@gmail.com

Departamento de Lenguas Extranjeras. Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

Santa Rosa, La Pampa - Argentina

Resumen:

A partir de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria desde la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206, y con la incorporación del Programa Conectar Igualdad en los colegios secundarios de todo el país, y de la próxima implementación del Programa Primaria Digital se abre la necesidad de incorporar a las TIC en la formación de futuros docentes. Esto supone un gran desafío para los que ejercemos como docentes formadores, especialmente en el ámbito de las didácticas por cuanto como señala Litwin (2005) hay un déficit en didáctica de la tecnología educativa, que dificulta construir puentes con las estrategias de enseñanza propias del ámbito de las didácticas específicas.

De acuerdo a Valverde Berrocoso et al. (2010:209) “la preparación de los profesores en los usos educativos de la tecnología es un componente clave en todos los planes de reforma educativa y factor importante en el desarrollo de buenas prácticas educativas con

TIC". Nuestra propuesta de incorporación de TIC transversal al programa de estudios de la materia Práctica Educativa II, Didáctica Especial de la Lengua Inglesa y Residencia en Primaria, es analizada críticamente teniendo en cuenta el modelo TPACK de Judi Harris, Mishra y Koehler (2006), que subordina la implementación tecnológica a las áreas disciplinar y pedagógica para poder producir propuestas alternativas, constructivistas y de aprendizajes significativos en los estudiantes. A efectos de evaluar si la incorporación de las TIC es conducente a las TEP (teorías del empoderamiento y la participación) se utilizaron como instrumento encuestas en línea a los estudiantes residentes y se analizaron sus portafolios digitales y narrativas presentes en las mismas. La triangulación de estos datos desde una metodología de investigación cualitativa permite avizorar prácticas innovadoras por parte de los estudiantes residentes, modificaciones en la producción del conocimiento de manera colaborativa y una actitud positiva acerca de la incorporación de las TIC en su formación.

Palabras claves: TIC, tecnología educativa, formación de docentes, TEP, prácticas innovadoras.

Introducción

La cátedra Práctica Educativa II, Didáctica Especial de la Lengua Inglesa y Residencia en escuelas Primarias es una asignatura anual perteneciente al tercer año del Profesorado en Inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

Esta asignatura tiene como propósito brindar fundamentos teóricos y herramientas prácticas tendientes a lograr que los futuros

docentes examinen el campo de la Didáctica Específica de Inglés como Lengua Extranjera en general, y para la enseñanza de Inglés a niños pequeños en particular.

A este efecto, los futuros docentes revisan los fundamentos teóricos de disciplinas referidas al estudio del lenguaje, su naturaleza, adquisición, aprendizaje y uso a efectos de establecer nexos entre las nuevas concepciones acerca de las operaciones psicolingüísticas que operan en el procesamiento y producción del lenguaje y la práctica de la enseñanza de inglés a niños pequeños en el Nivel Inicial y en Escuelas Primarias, con el objeto de promover prácticas docentes positivas.

La idea principal es promover una continua articulación entre teoría y práctica, que retome conceptos ya adquiridos en las otras materias pertenecientes al área de Formación Docente como así también desarrollar una continua relación con las otras asignaturas del plan de estudios con el fin de lograr una articulación horizontal y vertical con las otras materias del currículo.

Se examina y contrasta la relación entre métodos y la era de post-métodos (Kumaravadivelu, 2008) a efectos de posibilitar nuevos roles, más autónomos en cuanto a la toma de decisiones y diseño de materiales didácticos por parte de los futuros docentes. En este contexto se enmarcan los enfoques tales como Interculturalidad, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AI-CLE) (Mehisto, Frigols & Marsh, 2008; Banegas, 2012), Trabajo en base a proyectos, resolución de tareas en base a problemas (TBL) Ellis (2003), Willis (1996, 2007), todos los cuales pueden ser transversalizados por el uso de TIC en el aula.

Además de trabajarse con una gran variedad de aspectos prácticos que hacen al desarrollo de estrategias y recursos necesarios para dar clases en el nivel de escuelas Primarias, tales como drama, títeres, literatura infantil, narrativa oral, poesía, juegos, canciones, uso de videos entre otras; se fomenta el análisis crítico de libros de texto y el diseño de materiales didácticos para el nivel, como así también de herramientas necesarias para evaluar constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el año 2009 la cátedra incorporó dentro de su programa de estudios contenidos ligados a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales se desarrollan de manera transversal durante todos los módulos de dicho programa. La intención de esto es preparar a los futuros docentes para contextos de enseñanza-aprendizajes mediados por las TIC.

A partir de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria desde la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206, y con la incorporación del Programa Conectar Igualdad en los colegios secundarios de todo el país, y de la próxima implementación del Programa Primaria Digital, se abre la necesidad de incorporar las TIC en la formación de futuros docentes. Esto supone un gran desafío para los que ejercemos como docentes formadores, especialmente en el ámbito de las didácticas por cuanto, como señala Litwin (2005), hay un déficit en didáctica de la tecnología educativa, que dificulta construir puentes con las estrategias de enseñanza propias del ámbito de las didácticas específicas. El propósito de este trabajo es analizar datos empíricos y proveer pautas acerca de la incorporación de las TIC en una didáctica específica a efectos de investigar y evaluar los alcances de su implementación.

¿Porque incorporar las TIC a la formación de docentes?

Creemos que todos los docentes estamos intentando incorporar las TIC de manera gradual y es fundamental que así sea. El conocimiento se está modificando en la era digital de formas descriptas por Siemens (2004) como conectivismo, donde los aprendizajes se dan en redes en las cuales es más importante saber buscar información y establecer nexos y conexiones entre áreas, ideas y conceptos que retener en la memoria.

Por tal motivo, nuestro rol docente se ve modificado, y cambia el concepto de autoridad y la relación docente-alumno. El conocimiento ahora es co-construido y compartido, es natural entonces que la incorporación de las nuevas tecnologías nos atemorice por la profundidad de los cambios que están tomando lugar. Sin embargo, el rol docente es aún el de mediador del conocimiento, y tal como establece Inés Dussel (2011:42) “necesitamos de una nueva y mayor formación pedagógica para guiar a nuestros alumnos”.

Especialmente, es necesaria nuestra guía para enseñarles a leer la hipertextualidad de manera crítica (Burbules & Callister, 2001; Cassany, 2006) porque si bien hay más información que nunca disponible en Internet, mucha de ella no es válida para la formación académica. Los estudiantes deben también ser asesorados en cuanto a criterios para el análisis de los recursos en línea: se recomienda analizar la autoría, examinar los propósitos y contenidos, ver la cita de fuentes, los destinatarios, las fechas de aceptación y publicación, los vínculos con otras páginas web, acceder al contador de visitas de la comunidad científica, y aún determinar si las condiciones de navegabilidad y usabilidad de las páginas son las adecuadas.

Nuestras estrategias didácticas como docentes se han visto modificadas aceleradamente. En expresiones vertidas por Juana M. Sancho Gil en una entrevista (2006; 2011: 159) un/a docente actual no puede ejercer en este momento la docencia para enseñar a “chicas y chicos del siglo XXI para quienes el entorno y la cultura en que viven es digital” si no se actualiza. De la misma manera en que un docente del siglo XVIII no podía serlo sin saber leer y escribir, un docente actual debe incluir la alfabetización digital dentro de su preparación. Esto supone un gran desafío para los que ejercemos como docentes formadores, especialmente en el ámbito de las didácticas por cuanto como señala Litwin (2005) hay un déficit en didáctica de la tecnología educativa, que dificulta construir puentes con las estrategias de enseñanza propias el ámbito específico de la didáctica general.

Práctica educativa II y el uso de las TIC

En nuestra cátedra, Práctica Educativa II, Didáctica Especial del Inglés y Residencia en Escuelas Primarias desde el año 2009 se han incorporado herramientas de la Web 2.0 de dos maneras: por un lado en cada una de las unidades o módulos de nuestro programa hay una parte práctica basada en TIC que transversaliza la formación de esta didáctica específica y por otra parte hacemos uso de un edublog como herramienta de apoyo a las clases presenciales. Esto forma parte también del plan de actividades presentado en Carrera Docente para el período 2012-2015 que estipula mejoras didácticas relacionadas a la incorporación de *blended learning* (Sharma, & Barret, 2007), que refiere a la combinación de clases presenciales más la incorporación de recursos TIC variados, desde Internet, uso de

redes sociales con propósitos educativos, uso de blogs, wikis y ambientes de aprendizaje virtual (VLE -Virtual learning environments) con el fin de enriquecer nuestros cursos.

El uso del blog en nuestra cátedra (www.practicaeducativauiunlpam.blogspot.com) ha sido investigado y hemos evaluado el impacto de su utilización en los estudiantes residentes (Braun & Monserrat, 2011). Los resultados de dicha investigación demuestran que el uso del blog ha sido positivo para los alumnos pero es insuficiente en términos de la capacitación tecnológica que necesitarán dada la realidad del programa Conectar Igualdad en las escuelas de nuestro país. Necesitamos formar futuros docentes que sean proactivos en el uso de TIC para adaptarse a las nuevas formas de aprendizaje emergentes a partir del uso de estas tecnologías. En tal sentido, se actualizó el programa para incorporar además del uso del blog, otros recursos didácticos que brinda la Web 2.0 con el objetivo de que los estudiantes futuros docentes puedan aplicarlos al aprendizaje de sus alumnos y a su perfeccionamiento docente. Actualmente esperamos que durante el desarrollo de esta asignatura los estudiantes puedan:

- crear sus propios blogs, los cuales actuarán como e-portfolios de seguimiento para evaluar las tareas realizadas en proceso.
- interactuar de manera colaborativa y cooperativa en funciones wiki y foros de la plataforma educativa Moodle.
- hacer uso de presentaciones Prezi en sus exposiciones orales.
- Uso de webquests.
- utilizar programas de mapas conceptuales como C-maps para ayudar al desarrollo de sus niveles de conceptualización acerca de esta materia y para poder eventualmente utilizar en el futuro estas herramientas con sus alumnos.

- usar Google docs para la redacción de monografías en pequeños grupos acerca de temáticas vinculadas con el programa de la asignatura.
- utilizar programas tales como hot potatoes para crear recursos didácticos
- Realizar power point interactivos para actividades como explicaciones o juegos en clase.
- compartir procedimientos de bookmarking o marcadores sociales para clasificar y compartir páginas web con recursos específicos online, sitios web de journals especializados, libros recientemente editados, entre otros.
- realizar videos educativos haciendo uso de programas como Movie maker.

Asimismo, para este año esperamos llevar a cabo un proyecto de creación de e-books poniendo en juego la perspectiva intercultural y el uso de TIC.

La incorporación de las TIC está impactando también sobre nuestro modo de evaluar. Desde este año se espera un e-portfolio de cada estudiante residente donde consten sus producciones y especialmente secuencias didácticas elaboradas en base a herramientas TIC. A modo de ejemplo en anexo presentamos los links de blogs de algunos de los estudiantes que dan cuenta de tareas realizadas durante el primer cuatrimestre, dado que la materia es anual.

De las TIC a las TEP

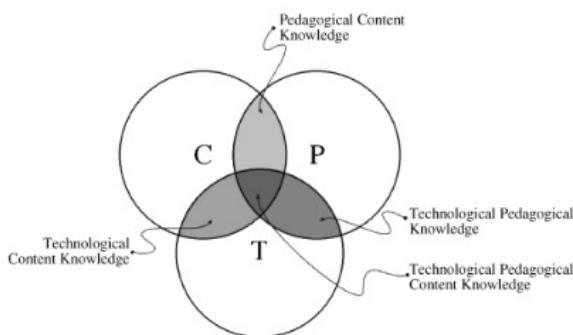
De acuerdo a Valverde Berrocoso et al. (2010:209) “la preparación de los profesores en los usos educativos de la tecnología es un

componente clave en todos los planes de reforma educativa y factor importante en el desarrollo de buenas prácticas educativas con TIC”. Nuestra propuesta de incorporación de las TIC de forma transversal al programa de estudios de la materia (Práctica Educativa II, Didáctica Especial de la Lengua Inglesa y Residencia en Primaria), es analizada críticamente teniendo en cuenta el modelo TPACK de Judi Harris, Mishra y Koehler (2006), que subordina la implementación tecnológica a las áreas disciplinar y pedagógica para poder producir propuestas alternativas, constructivistas y de aprendizajes significativos en los estudiantes.

De acuerdo a Mishra y Koehler (op.cit) es necesario investigar para desarrollar teoría educativa acerca de la incorporación de la tecnología. A tal efecto desarrollaron un marco teórico referido como TPACK que sirve como marco pedagógico de referencia para el desarrollo profesional docente en la integración de tecnología en el aula. En el pasado se consideraba al conocimiento pedagógico como separado del conocimiento disciplinar; desde el TPACK se considera que para un desempeño docente adecuado los conocimientos pedagógico y disciplinar convergen y así deberíamos considerarlos desde la formación docente en el nivel superior. De acuerdo a Schulman (1986, cit por Koheler & Mishra, 2006) la intersección entre el conocimiento pedagógico y los saberes de los contenidos disciplinares específicos dan cuenta de las distintas formas de representar la información a efectos de hacerla accesible a otros. A esta representación de Shulman, Mishra y Koheler agregan la fase de incorporación de la tecnología .

Las nuevas tecnologías han cambiado el aula o tiene el potencial para hacerlo. Las formas de representar al conocimiento desde di-

bujos en el pizarrón a multimedia e hipertextos basados en la web permiten que las analogías, ejemplos, representaciones sean mas accesibles a los aprendices. A pesar de estas ventajas, no todos/as las docentes han abrazado las nuevas tecnologías, por múltiples razones, entre las que se incluyen la falta de preparación acerca del conocimiento tecnológico requerido para incorporarlas. Por esta razón consideramos que el diseño de secuencias didácticas que incorporen a las TIC deberían ser un objetivo a alcanzar dentro de asignaturas como las prácticas pedagógicas, acaso más viables que los seminarios curriculares o extra-curriculares aislados. El siguiente diagrama de Koheler& Mishra (2006:1025) da cuenta de la necesidad de que un modelo de enseñanza- aprendizaje exitoso incorpore los contenidos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos y de lugar a intersecciones entre los círculos, estableciendo las interrelaciones entre estos elementos.



El conocimiento de los conceptos claves de cada disciplina es esencial para los/las docentes; tanto como el conocimiento pedagógico que da cuenta de los procesos y prácticas, métodos de enseñan-

za y aprendizaje, manejo áulico, desarrollo de planes de clase e implementación de los mismos, técnicas, estrategias didácticas y conocimientos de evaluación. El conocimiento acerca de la tecnología en tanto, abarca desde las estrategias para usar libros de texto o un pizarrón tradicional, hasta el conocimiento de las posibilidades que ofrece Internet o la web 2.0. Estos conocimientos serán necesariamente flexibles y adaptables, dada la naturaleza versátil y el dinamismo constante de la tecnología.

La intersección del conocimiento tecnológico-pedagógico Koehler & Mishra (2006:1028) indica que “las nuevas tecnologías ofrecen nuevas formas de representación del conocimiento, y los docentes necesitan saber no sólo acerca de la disciplina que enseñan sino también acerca de la manera en que estos conocimientos pueden ser modificados mediante la aplicación de la tecnología”. El marco integrador de TPACK es central para que los/las docentes puedan articular conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnología aplicada a enseñanza y aprendizajes más efectivos. Estas tensiones existentes a a partir de la introducción de Internet en educación necesariamente conducirán a una reestructuración del desarrollo profesional y deben formar parte de la formación de nuestros futuros docentes, quienes probablemente enseñen desde cursos a distancia online en un futuro cada vez más cercano.

De acuerdo a Dolors Reig (2012) los términos TIC (tecnologías de la información y la comunicación), TAC (tecnologías del aprendizaje y del conocimiento) y TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación) forman parte de la revolución que supone el uso de las TIC que posibilitarán una transformación en la educación siempre que el/la docente oficie de guía y apele a la formación en valo-

res. Así, un mayor empoderamiento de docentes y estudiantes permitirá la ampliación de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) y posibilitará la interacción en entornos personales de aprendizaje y participación. Este proceso de adaptación e integración de la tecnología a la educación formará parte del aula aumentada postulada por Sagol (2012) y de la inteligencia colectiva de la sociedad del conocimiento.

¿Qué dicen los estudiantes residentes?

A efectos de evaluar si la incorporación de las TIC es conducente a las TEP (teorías del empoderamiento y la participación) se utilizaron como instrumento encuestas en línea a los estudiantes residentes y se analizaron sus portafolios digitales y narrativas presentes en los mismos.

Se espera que la triangulación de estos datos desde una metodología de investigación cualitativa permite avizorar prácticas innovadoras por parte de los estudiantes residentes, modificaciones en la producción del conocimiento de manera colaborativa y una actitud positiva acerca de la incorporación de las TIC en su formación.

Datos analizados:

☺🕒 Los datos provenientes de la encuesta online (2012) de carácter anónimo:

https://docs.google.com/spreadsheet/ccc?key=0AhoVQziUt5nH-dFloUFNQeUF4OEQzT2Q4U3Bic3dTdFE&usp=drive_web#gid=0

con un total de 10 (diez) participantes estudiantes residentes de la cátedra en el año 2012 respondieron a las preguntas:

1. Que usos de Internet realizas?

2. Indicar páginas que te resulten útiles para esta materia, Práctica II

3. ¿Crees que lo aprendido en esta materia te ayudará en tu futuro desempeño docente?

4. Justifica la respuesta anterior.

5. Menciona cuales de estas aplicaciones aprendiste a usar en esta materia (no marques las que conocías desde antes): armar un edublog, diseñar una webquest, armar ppt interactivos, grabar audios con voki, armar ebooks o libros digitales.

6. ¿Crees que las TIC sirven para aprender mejor?

7. Describe de que manera usas las TIC en el profesorado.

8. ¿Como crees que podrás utilizar las TIC en un futuro cercano con tus alumnos/as?

Con respecto a la pregunta uno destacaron el uso de redes sociales como Facebook o Twitter, correo electrónico y buscadores para buscar información de índole académica. Para la pregunta dos sólo el cincuenta por ciento de los encuestados indicó uso de páginas específicas, aunque esto es un aspecto relevante de la materia.

Con respecto a la pregunta tres un noventa por ciento indicó "Mucho". La respuesta cuatro justificó ese interés pero vinculados a otros aspectos desarrollados en la materia tales como: como aprenden los niños, manejo áulico, roles docentes, instrucciones, entre otros.

La respuesta seis con respecto a si las TIC sirven para aprender mejor fue respondida afirmativamente por el total de los encuestados.

La última pregunta acerca de cómo podrían utilizar las TIC en un futuro cercano con sus alumnos/as posibilitó respuestas tales como:

“Creo que se pueden armar proyectos muy interesantes contactando a gente de universidades y colegios extranjeros. ..los recursos visuales que favorece la utilización de TIC son importantes y didácticos para los alumnos”.

“como mencione anteriormente al ser una gran ventaja para el profesorado, los estudiantes también pueden hacer un maravilloso empleo de esta herramienta para mejorar su calidad de aprendizaje en cuanto a la variedad de información que ofrece este medio de comunicación como lo es internet; además de esto es muy positivo en relación a la motivación que pueden llegar a tener los estudiantes usando las TIC debido a que hoy en día tanto niños de primaria, secundaria y adultos interactúan con mucha facilidad”

“Es útil para el trabajo en clase ya que al contar con material online todos los alumnos tienen acceso durante las horas de clase, utilizaría presentaciones powerpoint, por ejemplo, juegos etc. Además pueden ayudar a motivar a los alumnos por que en general son visualmente atractivas.”

“Con videos o canciones que incluyan physical response, con webquests para organizar información y con blogs para intercambiar opiniones.”

“Cada día los alumnos estan conectados a la web mayor cantidad de tiempo y considera que si como docente utilizo las herramientas que TIC me ofrecen, los alumnos prestarán más interés en la materia, ya que verán que se puede trabajar en las escuelas de forma dinámica, divertida y actualizada.”

“Las TIC pueden ser utilizadas, primero que nada, como un disparador para la motivación de los alumnos. La mayoría de los niños les encanta trabajar con ellas, y al hacer power points, o personajes de voki no solo aprenden cómo usar la tecnología para otra cosa además de los juegos sino también, estan adquiriendo el idioma de una manera nueva y divertida.”

“Hoy en día muchos de los chicos tiene netbooks de Conectar Igualdad, lo cual hace que podamos trabajar con ellas. Un blog donde los chicos puedan subir sus trabajos también sería interesante, porque los chicos de ésta manera podrían compartir con sus padres y con otras personas de otro lado lo que ellos hacen.”

📌 ① Datos provenientes de la encuesta SIU Guaraní anónima 2013:

Entre los aspectos señalados en 2.2 Enseñanza y aprendizaje los estudiantes destacan: “Se explica el uso de TIC (power points, movie maker, blogs, etc.) los cuales son muy necesarios a la hora de dar clase”.

“Utilización de bibliografía actualizada e Internet”

“No sólo la bibliografía está actualizada sino que durante la cursada también aprendemos el uso de TIC”

📌 ① Datos provenientes de las narrativas en penzu (2013)

Algunas de las preguntas que guiaron las narrativas fueron: ¿Cuál fue tu mayor desafío durante las prácticas? ¿Cuál de las clases a tu cargo disfrutaste más? ¿Por qué? ¿Qué hicieron los alumnos/as? ¿Que evidencia de aprendizaje de los alumnos/as pudiste percibir? ¿Cómo lo registraste?

“El desafío más grande que encontré fue el manejo áulico con los estudiantes durante la clase. Durante una clase, yo estaba tan preocupada por lo que estaba enseñando, que no vi lo que había pasado

a un estudiante, que se lesionó. La docente mentora fue la que se dio cuenta. A pesar de que la enseñanza es muy importante en una clase, yo, como profesora, tengo que estar alerta ante este tipo de situaciones. La lección más me gustó fue la última. Los estudiantes presentaron oralmente el producto de su proyecto. Me di cuenta de que se acordaron de casi todo el contenido que nosotros (mi pareja pedagógica y yo) habíamos enseñado. Ellos estaban muy emocionados y habían estudiado mucho para las presentaciones. Otra lección que me gustó fue cuando presentamos un video sobre la descripción de una casa. Sentí placer en esta clase porque los alumnos disfrutaron también. A medida que se agrupan para trabajar con la computadora, viendo videos, por ejemplo, la clase les resulta familiar. Como he dicho antes, al final del trabajo del proyecto, me di cuenta de que los niños habían aprendido mucho ; en ese momento, que eran capaces de reconocer las partes de la casa y los muebles (los temas que tratamos), fueron capaces de pronunciar correctamente las palabras relacionadas con los temas e incluso podrían hacer oraciones usando la estructura "Hay /No/ hay ". Nuestros estudiantes trabajan mucho con las TIC. Tienen un blog donde comparten algunos trabajos con estudiantes de todo el mundo. También compartirán los productos finales de las obras del proyecto que hicimos durante nuestra práctica. Esta experiencia me demostró que me encanta enseñar, incluso más que antes .”

Conclusiones:

De las encuestas realizadas y narrativas de los estudiantes practicantes puede apreciarse un impacto creciente del uso de las TIC en

el proceso de enseñanza y aprendizaje propio y de sus alumnos/as. Los desafíos de su incorporación continúan siendo enormes por cuanto supone nuevos roles entre docentes y estudiantes, formas más democráticas de acceder al conocimiento, aulas ampliadas donde los estudiantes tiene la posibilidad de acceder al conocimiento de manera ubicua, desarrollo de proyectos e manera colaborativa y cooperativa, nuevas formas de evaluación entre otros. Los mismos estudiantes se transforman de consumidores a productores de conocimiento .La incorporación de las TIC no va a detenerse y los formadores estamos formando docentes para un futuro difícil de predecir, con formatos de enseñanza que seguramente serán diferentes de las aulas tradicionales del presente. La incorporación del TPACK requiere de investigación que responda a las siguientes preguntas: ¿Puede el TPACK contribuir a prácticas docentes transformadoras? ¿Garantiza el uso de las TIC mejores aprendizajes? ¿Pueden las TIC ayudar a acompañar a las trayectorias escolares de nuestros alumnos/as? De momento en Argentina los programas Conectar Igualdad y Primaria Digital tratan de reducir la brecha digital existente en la población. El aprendizaje ubicuo (Cope- Kalantzis, 2004) aparece como un nuevo paradigma educativo y nuestros futuros docentes deben ser provistos con estrategias didácticas que les permitan integrar las TIC al aula para estar a tono con las grandes transformaciones que se están dando en todos los ámbitos, incluyendo el educativo. Cerramos esta ponencia con una cita del sociólogo británico Anthony Giddens ,2000:30: *“Donde quiera que miremos, vemos instituciones que parecen iguales que siempre desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son bastante diferentes. Seguimos hablando de la nación, la familia, el trabajo, la tradición, la naturale-*

za, como si todos fueran igual que en el pasado. No lo son. El cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiado...Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que deben cumplir". Inés Dussel (2012) menciona a las escuelas dentro de estas instituciones-cascarón a menos que cumplamos con la tarea de formar a los futuros docentes en la alfabetización digital para acompañar mejor a las nuevas subjetividades que representan niños y adolescentes.

Anexo i:

<http://lausansot.blogspot.com.ar/>

<http://www.learningtobecomeateacher.blogspot.com.ar/>

Bibliografía

- Banegas, D. (2012). Desarrollo Profesional de Docentes de AICLE: retos y experiencias. *Latin American Journal of Language and Content Integrated Learning*, 5 (1), 46-56.
- Braun, E.; Cheme Arriaga, R. & Monserrat, L. (2011). *Teacher Education in the Digital Literacy Era*. En: *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAPI Conference / Liliana Beatriz Anglada y Darío Luis Banegas*. - 1a ed. - Bariloche: APIZALS Asociación de Profesores de Inglés de la Zona Andina y Línea Sur, 2012. E-Book. ISBN 978-987-28282-0-2
- Burbules, N. (2009a), "Meanings of 'Ubiquitous Learning'", en Cope y Kalantzis (eds.) *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*, Champaign, IL, University of Illinois Press.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.

- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009), *Aprendizaje Ubicuo*. Instituto Cervantes de Es-tocolmo.
- Dussel, I (2011). *Enseñar y Aprender en la Cultura Digital*. Buenos Aires, Funda-ción Santillana.
- Ellis, R. (2003). *Task Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Giddens, A. (2000). *The Third Way and its critics*. Cambridge, Polity Press.
- Harris, Judi (1999), "First steps in telecollaboration", *Learning and Leading with Technology*, 27(3), 54-57. Disponible en: [http://virtual-architectu-re.wm.edu/Foundation/Articles/First-Steps.pdf](http://virtual-architecture.wm.edu/Foundation/Articles/First-Steps.pdf) (última consulta: fe-brero de 2013).
- Koehler, M. y Mishra, P. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge (Conocimiento tecnológico, pedagógico del contenido. Un marco conceptual para el conocimiento docente)*, *Teachers Co-llege Record*, 108(6), 1017-1054. Disponible en inglés en: http://punya.e-duc.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf (última consulta: febrero de 2013).
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding Language Teaching*. London, Lawren-ce
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías Educativas en Tiempos de Internet*. Amorrortu Edi-tores, Buenos Aires.
- Reig, D. (2012) *Sociedad aumentada y aprendizaje*. Disponible en: <http://goo.gl/uZVzc>
- Sagol, Cecilia (2012), *El aula aumentada*, en Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1, organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina, 14 al 16 de marzo. Disponible en: <http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1-ex-periencias-propuestas-del-portal-educar> (última consulta: mayo de 2013).
- Sharma, P. & Barrett, B. (2007) *Blended Learning Using technology in and beyond the language classroom*. Macmillan Books for Teachers. Macmillan.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una Teoría de Aprendizaje para la Era Digital*. Licencia Creative Commons 2.5.

Disponible en https://docs.google.com/document/d/1ZkuAzd-x1l9l-DgcC1E_XSmPTOk6GuiK2SEvXtduG3gc/edit (última consulta: septiembre 2014).

- Valverde Berrocoso et al. (2010) *Enseñar y Aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC*. TESI, 11 (3), 2010, 203-229, Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://primariadigital.educ.ar/> // <http://www.cfkargentina.com/aulas-digitales-para-las-escuelas-primarias-publicas/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Boston, Harvard University Press.
- Willis, Jane (1996): "A Framework for Task-Based Learning", Oxford, Longman.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Viñetas y pantallas: historietas y nuevas tecnologías como medios para desarrollar la lectura en la escuela

Jorge Carlos Carrión
jccarr14@hotmail.com
Universidad Nacional del Comahue
General Roca, Argentina

Resumen

La proliferación cada vez mayor de los formatos discursivos digitales (el hipertexto en todas sus formas) incide en el “hacer con el lenguaje” e imponen en la vida cotidiana un conjunto complejo de discursos que la Escuela desconoce o simplemente no abarca. Las formas tradicionales de lectura se ven afectadas por este proceso y hacen que las aulas se vuelvan un espacio de reproducción de prácticas lectoras ajenas a las que los estudiantes viven por fuera de la institución educativa. Atendiendo a estas dificultades del presente, resulta relevante pensar qué formas discursivas pueden operar como nexo entre las viejas tradiciones y las nuevas. Allí es donde la historieta, como medio de producción de sentido, reúne elementos propios de la lectura escolar tradicional y al mismo tiempo consta de elementos propios de los discursos multimediales.

A partir de lo mencionado se organizará el desarrollo de este trabajo en tres partes: la primera, referida a una caracterización de los modos de lectura hipertextual que las nuevas tecnologías de la comunicación vienen imponiendo. La segunda, un análisis comparativo entre esos modos de lectura y las prácticas de lectura que de-

mandan las historietas. Por último, y el objetivo central de esta ponencia, una propuesta para combinar el uso de los recursos multimediales y los de los cómics dentro del espacio aúlico. De este modo, se buscará aportar una vía en la que se puede desarrollar competencias lectoras que aúnen elementos de las tradiciones discursivas escolares –reguladas por formatos que en cierta medida han caído en desuso por fuera de la Escuela- y aquellas que los formatos multimedia están promoviendo y demandando a los estudiantes en su hacer discursivo extraescolar.

Palabras claves: Historietas, Hipertexto, Lectura en medios digitales.

Introducción: El “problema” de la lectura

“Los chicos no leen” esta frase es lapidaria. Repetida hasta el cansancio en diferentes sectores de la sociedad, tal expresión refleja una muletilla fatalista del presente de la lectura. Al mismo tiempo pareciera que con ella se extiende un manto de tragedia que augura un siniestro porvenir. Tal manifestación de desazón se propaga viralmente y resta, confunde, condena de antemano. Por eso quizás debiéramos replantear dicha expresión del siguiente modo: “Los chicos no leen ... lo que los adultos quisiéramos que leyeran”.

Esta formulación también pone en relevancia nuevas interrogantes –que son objeto habitual de las inquietudes pedagógicas y didácticas- ¿Qué queremos que lean? Y ¿Qué leemos los adultos mientras que nos escandalizamos por la desaparición de este hábito primordial para el desarrollo cultural de nuestros jóvenes? La primera interrogante -el qué leer- ha hecho correr ríos de tinta en di-

sertaciones, ponencias y congresos; la segunda pregunta nos coloca en la incómoda posición de asumirnos a nosotros mismos como lectores también, atravesados por las fluctuaciones culturales de la postmodernidad y los medios tecnológicos que proliferan incesantemente atentando contra la labor escolar.

A partir de esto resulta imperioso (y a la vez inevitable) reflexionar acerca de las demandas sociales respecto a la enseñanza/aprendizaje de ciertos tipos de discursos respecto de otros. La Escuela, desde hace un buen tiempo se ha convertido en el baluarte de la tradición respecto a la velocidad incesante de los procesos informáticos y la creciente variedad de fuentes de información. Los docentes en los salones ya no son el reservorio exclusivo de conocimientos de una sociedad, pero sigue siendo el lugar donde dichos saberes se potencian significativamente o se esclerosan en una repetición mecanicista.

Por fuera de las aulas hay un mundo otro, atravesado por lo digital, un mundo que pareciera tener otras reglas, otros tiempos y otras demandas de saberes, otras exigencias discursivas que la Escuela ni siquiera tiene en cuenta o apenas atiende. El problema de la lectura, del “no leer” es el resultado de la disociación entre las esferas de las actividades sociales. Por esta misma razón el objetivo de esta ponencia es el de establecer lazos entre esos espacios aparentemente distantes empleando un discurso mediador, un medio que se componga de elementos de la tradición escrita, pero que se entrelace con las formas digitales. Ese medio es justamente la Historieta.

Partiendo de lo mencionado se organizará este trabajo en tres partes: la primera sección referida a una caracterización de los medios hipertextuales tomando los aportes de Francisco Albarello (2011), Patricia San Martín (2003) y Carlos Scolari (2008) entre

otros; la segunda parte, trazará un análisis comparativo entre los modos de lectura digitales y las prácticas de lectura que demandan las historietas. Se tomará como sustento teórico los aportes de autores provenientes de la corriente norteamericana de estudios críticos sobre cómics: Will Eisner (1996) y Scott McCloud (1993); finalmente, se realizará una propuesta para combinar el uso de los recursos multimediales y los de los cómics dentro del aula aprovechando las potencialidades de las TIC's.

El discurso hipertextual:

Para comprender las particularidades de la lectura en el presente es necesario establecer algunas de las características del discurso digital. En ese sentido resulta inevitable acudir a las palabras de McLuhan durante los años 60 “en la forja de las sociedades siempre ha pesado más la naturaleza de los medios con los que se comunica el hombre que el contenido de la comunicación” (en Eisner, 1996: 4). Por lo tanto el soporte físico en el que los discursos circulan impone sus propias reglas y convenciones en el proceso de lectura. Así como lo afirma Roger Chartier cuando expresa que “la revolución del texto electrónico es tanto una revolución de las estructuras del soporte material de lo escrito como de las maneras del leer” (2000:6)

Por esta razón, la materia prima de los textos virtuales es el hipertexto¹⁸³ y con: “... hipertexto me refiero a un tipo de escritura no

¹⁸³ La definición corresponde a Ted Nelson en el año 1992, aunque el concepto de hipertexto se desprende primitivamente las ideas de Vannevar Bush (1890-1974) en su artículo *As We May Think* del año 1945. Bush también fue precursor del concepto de *World Wide Web* vinculado al desarrollo de un modelo de computadora llamado Memex.

secuencial, a un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y que lea mejor en una pantalla interactiva”. De acuerdo con la noción general, se trata de una “serie de bloques conectados entre sí por nexos que forman diferentes itinerarios para los usuarios” (en Albarello F., 2011: 143).

Dicho de este modo “La computadora personal [o cualquier dispositivo similar] se ha transformado en un *metamedium*, un medio de medios que no sólo reúne en un único lugar a todos los medios, sino que produce un contagio, una mezcla de lenguajes de cada uno de ellos” (Albarello, F., 2011: 21), donde la pantalla se convierte en el soporte a través del cual se produce la lectura y el que definirá las estrategias y modos de proceder de los usuarios/lectores.

Esto lleva a pensar que debe surgir una nueva forma de lenguaje: “Pierre Levy propone el concepto de *superlenguaje* para hablar de lo nuevo [que] iría más allá de la oralidad y el texto impreso para ubicarse en el cruce entre lo multimedia y el dialogismo colectivo que permite la red digital” (Scolari, C, 2008: 73). Al mismo tiempo esto genera en el discurso hipertextual otra noción que es la de *Transmedialidad*. Según Carlos Scolari, entre otros autores, “una de las características primordiales de los nuevos dispositivos de comunicación es su capacidad para borrar las barreras entre los medios y contaminarlos entre sí”. (2008: 73)

Alfonso de Toro (2003) expande esta definición expresando:

“La transmedialidad implica y significa una multiplicidad de posibilidades mediales y no sólo el intercambio de dos formas mediales distintas [...] representa un proceso, una estrategia condicionada estéticamente que no induce a una síntesis de elementos mediales, sino a un proceso disonante y con una alta tensión. La conexión epistemológica

entre hibridez y transmedialidad radica precisamente en esta deslimitación de las prácticas tradicionales que se derivan de la superación de discursos universales (géneros, tipos textuales, poéticas, normativas) como resultado de un cambio radical de los conceptos de sujeto y realidad”¹⁸⁴.

Prosiguiendo con la caracterización del medio y el lenguaje digital, Francisco Albarello (2011) señala que estos soportes promueven a una práctica de lectura que se realiza por escaneo, es decir, que estimula una naturaleza fragmentaria –consiguientemente breve- y salteada. Por esta misma razón se rompe con la linealidad convencional del texto. Entonces para favorecer este proceso de lectura, suelen destacarse las palabras clave y disparadoras de nuevos saltos – conocidas como *Trigger words*- y junto a éstas, el discurso digital se vale de toda una batería de recursos multimedia y paratextos disponibles (cambios de tipografía, uso de colores, gráficos, ilustraciones, videos, sonidos, etc) para favorecer el recorrido interpretativo.

A partir de esto, se reconoce que en el contexto social actual nos encontramos frecuentemente con “paquetes” textuales, conjuntos compuestos en su mayor parte con una pluralidad de materias significantes: escrituras, imágenes, sonidos; imagen-palabra, imagen-sonido, palabra-sonido. “Ellos son textos, en términos que se extienden más allá de la escritura alfabética tradicional” señalará Eliseo Verón (en San Martín P., 2003: 27) y habilitan a la construcción de sentidos a partir de la interacción profunda de los diversos lenguajes que los componen. Es así como se potencia el campo de lo

¹⁸⁴ Pronunciado en el 14º Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas. Universidad de Ratisbona, 6-9 de marzo de 2003. En línea (2.XI.2007) en <http://www.uni-leipzig.de/~iafsl/DHV2003/Hibridez.html>

transmedial. De manera que “La escritura hipermedial” se configurará de muy diversas formas “dando lugar a la composición de nuevas modalidades discursivas posibles de ser analizadas y teorizadas” (San Martín, P., 2003: 27)

En virtud de lo señalado y prosiguiendo con algunas de las particularidades de la lectura hipertextual, Albarello indica que los internautas se desplazan por la pantalla realizando acciones denominadas *scrolling* y *clicking*. Ambas acciones son complementarias y se usan alternadamente para la lectura. En estos procedimientos es importante reconocer que se reactualizan los modos de lectura de soportes físicos pre digitales. Por ejemplo, a través del *scrolling* el texto se despliega - esto remite a la idea de los antiguos rollos de pergaminos- y es un sistema que permite volver o avanzar y que genera la sensación de estar ubicado todo el tiempo en un mismo texto como si fuera un *continuum*.

A su vez, el *clicking*, remite a la idea del códice –otra forma de soporte de lo escrito muy anterior al hipertexto- pues se puede “saltar” de una página a la otra alterando el recorrido lineal de la lectura. Éste no necesita de un desplazamiento en la pantalla pero cada “click” produce una sucesión de páginas que van reemplazando a las anteriores. Es posible tener un número significativo de ventanas-páginas abiertas simultáneamente, pero siempre se podrá leer una por vez. Estas características, como veremos en el siguiente apartado se relacionan directamente con la lectura de las historietas.

La historieta como medio:

Tal como se expuso hasta ahora, el hipertexto posee una serie de rasgos que se vinculan estrechamente con las formas constitutivas

de las historietas. Es por eso que resulta factible proponer el lenguaje de los cómics como un medio de transición entre el campo de lo digital y las formas discursivas que normalmente aparecen en la Escuela. Para establecer dicha relación con el discurso hipermedial primero resumiré algunas de las características del noveno arte.

Para comenzar habría que especificar qué es una historieta. El dibujante y crítico, Scott McCloud las define como “ilustraciones y otro tipo de imágenes yuxtapuestas en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (1993: 9). Esta definición brindada por el autor norteamericano permite visibilizar a los cómics desde una perspectiva histórica amplia que incluiría productos que normalmente no son interpretados como tales: pinturas rupestres, jeroglíficos, anuncios publicitarios y por supuesto diseños de páginas webs.

Respecto a ello Oscar Steimberg acota: “hay una prehistorieta que nace prácticamente con la humanidad, con la primera secuencia gráfica, [en] la cueva de Altamira. Nos encontramos ahí también con un relato dibujado: el de los movimientos de un animal.” (2013: 327). Presentado así, desde sus orígenes, el noveno arte brinda potencialidades que van más allá de la mera sumatoria de dibujos y textos y su finalidad es primordialmente la de comunicar algo.

En este sentido el historietista Will Eisner acota que “el proceso de lectura en el cómic es una extensión del texto. La lectura de un libro supone un proceso de lectura que convierte la palabra en imagen. Eso se acelera en el cómic, que ya proporciona la imagen. Cuando ese proceso se realiza [...] se convierte en un todo perfecto. Esta peregrina forma de lectura merece, de todas todas, ser considerada como literatura ya que se sirve de imágenes como si fuera

un lenguaje”. (1996: 5-6) Como consecuencia, Eisner explica que “cuando se emplea este lenguaje como vehículo de ideas e información. Se separa por sí mismo de la mera distracción visual y el cómic se convierte en un medio narrativo” (1996: 6). Esto cobra particular importancia si se atiende que “diversos estudios sostienen que el pensamiento oral permanece muy cercano a la esfera vital humana y que la escucha oral busca imágenes más que conceptos, personas más que nombres (San Martín, P., 2003: 37).

Por lo expuesto, la construcción del sentido se organizaría alrededor de vívidas imágenes actuando en el contexto. A raíz de esto la visualidad en el discurso cobraría una importancia superlativa en lo que respecta a las formas de interacción y comunicación humanas que en cierta medida los formatos digitales están promoviendo. Un caso emblemático de esto es el “chat” con su uso de emoticones, la construcción de blogs, la redacción en foros digitales y la proliferación de “memes”¹⁸⁵. En estos ejemplos es evidente cómo se comparan elementos con las formas ya empleadas por las historietas.

De esta manera, así como vimos que la materia constitutiva del hipertexto es la posibilidad de interrelación entre bloques discursivos sin una linealidad estricta, se podría decir que el cómic se le asemeja bastante en este sentido. La secuencia deliberada que mencionaba McCloud puede ser un tanto relativa en tanto y en cuanto la composición de cada historieta lo demande.

¹⁸⁵ “Mem” o “Meme” es la unidad teórica de información cultural transmisible de un individuo a otro, o de una mente a otra, o de una generación a la siguiente. El término fue postulado por [Richard Dawkins](#) en [El gen egoísta](#) (1976), por la semejanza fonética con «gene» —[gen](#) en [idioma inglés](#)— y para señalar la similitud con «[memoria](#)» y «[mimesis](#)».

Con relación a los modos de integrar imágenes y texto en los cómics, el autor explica que existen diversos modos de combinarlos en una viñeta: están aquellas formas centradas en el texto (imágenes ilustran pero no añaden); las que se hallan focalizadas en la imagen (textos son banda sonora o añaden visualmente), las duales (imágenes y texto dicen lo mismo), las aditivas (un elemento brinda los detalles que el otro no atiende); las paralelas (que demandan una escisión entre imagen y texto); las que emplean montaje (palabras forman parte de la imagen con reminiscencias a los caligramas vanguardistas. hoy relativamente comunes en el diseño web o publicitario); y por último los modos interdependientes (sin uno no se puede terminar de decodificar al otro).

De allí que el régimen de visualización y lectura tradicional: izquierda-derecha, arriba-abajo se rompe muy a menudo en el diseño de los cómics, especialmente cuando se aplica la técnica narrativa del *Splash Page*. Ésta consiste en una forma de elaborar una viñeta a página entera que combina de manera relativamente indiferenciada elementos que podrían haber formado parte de cuadros menores y que incrementan la narración visual.

Por ello el todo y la sumatoria de sus componentes potencian los niveles de lectura por vías diferentes. En muchos casos este tipo de configuraciones permite al lector detenerse en los detalles de cada parte del mismo modo que uno podría hacerlo en una página web con un diseño similar. Se podría decir que esta forma de configuración se acerca notablemente a los procesos de lectura que demandan un *scrolling* referido en el apartado anterior y que establecen una lectura de *click a click* dentro de cada zona de la página.

Respecto a esto último, cabe señalar que incluso el secuenciado entre cada cuadro de una historieta –aunque no sea una *splash page*– no garantiza tampoco un recorrido lineal y progresivo. En este aspecto Scott McCloud (1993) establece una categoría nodal en la historieta denominada “clausura” o “cerrado”¹⁸⁶, por medio de ella que concebimos un sentido completo con sólo recibir una información parcial por ejemplo: al ver humo asumimos que hay fuego en algún lugar cerca y que por lo tanto algo se está quemando.

Esto dentro de la historieta se produce por medio de las “calles” o “canales” –los espacios que separan cada viñeta de las otras-. Por ello a partir de dos imágenes contiguas, el lector deberá interpretar una acción, una situación, una idea completa. Es él quien debe “completar la historia” en ese espacio de vacío del mismo modo que es el internauta quien debe dotar de sentido al recorrido que hace entre página y página. Por eso la historieta es “un arte que nunca completa una formulación, un arte que obliga al receptor, de alguna manera, a continuar la obra” (Steimberg, O., 2013: 344).

Por esta razón la lectura de la historieta exige (al igual que el hipertexto) lo que Patricia San Martín explica como pensamiento aspectal: “Llamo pensamiento aspectal a la reflexión que distingue y vincula los varios aspectos de un asunto: que se detiene morosamente en cada detalle conceptual o empírico, y a la vez, lo integra con algunos otros, situándolo en un horizonte más o menos abarcador, pero cuidándose de no afiliarse a bloques de pensamiento [...]

¹⁸⁶ McCloud propone distinguir seis tipos de salto entre viñeta y viñeta: momento a momento; acción a acción; tema a tema; escena a escena; aspecto a aspecto; y non sequitur.

una reflexión capaz de elaborar a cada paso lo particular y lo general” (2003: p.17)

Finalmente, para concluir con las características del cómic y las comparaciones entre este medio y el digital se puede enunciar que a diferencia del hipertexto, que posee una alta gama de recursos multimedia, la historieta es un medio monosensorial. Aun así, esto se ve subsanado a través del mismo proceso gráfico. Cada viñeta o cuadro es una unidad de sentido en la que texto e imagen se potencian para reponer los sentidos ausentes. Esto se logra por medio de íconos puesto que se tratan de “una imagen que es usada para representar a una persona, un lugar, una cosa o una idea” (McCloud, S., 1993: 27).

El mundo de la historieta se nutre de múltiples formas icónicas: símbolos para representar ideas, íconos de la ciencia, lenguaje y comunicación (números, letras, símbolos matemáticos, etc.), y por último, aquellos que representan por parecido a su objeto. De esta manera, el mismo texto es concebido también como una unidad icónica que es capaz de transmitir sonidos por medio de onomatopeyas, describir estados a través de abstracciones asociadas a diferentes tipografías. Por esta razón, rápidamente debemos establecer una fuerte conexión entre los rasgos de los cómics y el diseño, diagramación y composición de los textos hipermediales.

Historietas y TIC´s en el aula

Hasta ahora se ha expuesto particularidades de los formatos hipertextuales y algunas de las características de las historietas. Como se ha mostrado, comparten muchos elementos en común y de ahí que resulta factible la idea de que la historieta puede ser el medio transicional entre las formas discursivas extra escolares, a priori más significativas

y acuciantes para los jóvenes estudiantes, y los discursos tradicionales que se enseñan dentro de la Escuela que parecieran tan distantes a la esfera de actividades sociales de sus participantes.

Afortunadamente, en los tiempos que corren, las condiciones materiales para implementar las historietas en el aula han mejorado sustancialmente. Para empezar, una de las principales restricciones en el pasado era el acceso al material fuente pero actualmente la web tiene un vastísimo reservorio de acceso libre a historietas digitalizadas. Esto echa por tierra esa dificultad de poner en contacto a las obras con sus lectores. Al mismo tiempo se ofrece la posibilidad de leer historietas en modo *online* o descargar los archivos y distribuirlos a través de algún medio de almacenamiento entre los estudiantes. Estas facilidades democratizan y acercan los cómics que en el pasado hubiera sido muy difícil adquirir y hacer circular dentro del aula.

Junto a esto, el software necesario para la visualización de las historietas en formato digital, también es de acceso rápido, gratuito y sin mayores requerimientos técnicos. El aprendizaje para su uso es mucho más sencillo que la mayoría del software con el que se equipa a las computadoras (por ej. algún procesador de texto). Por otra parte, si bien esta propuesta está pensada tomando en cuenta los planes de alfabetización digital vigentes en el país y la inmejorable chance de contar con una netbook por estudiante, cualquier computadora, tablet, e-reader o teléfono celular puede servir de soporte para la visualización de las historietas que se encuentran en el espacio virtual.

A partir de estas condiciones propicias podemos instar a actividades que fomenten los procesos de lectura y aborden un pensamiento de tipo aspectal como mencionado en apartados anteriores. Entonces, para comenzar, como la historieta es un discurso que

contiene elementos que pertenecen a áreas cercanas (ya sea por forma y/o por contenido) a las prácticas cotidianas de nuestros estudiantes en las redes sociales. Sería provechoso iniciar buscando en esos espacios virtuales los primeros materiales de trabajo.

En este sentido, la mismas redes, y casi todos los espacios de internet, brindan múltiples variantes de cómics –en muchos casos de circulación viralizada, masiva y anónima-. Por lo tanto bastará con recorrer las publicaciones o páginas más populares para encontrar historietas de amplia gama temática, técnica y extensión con las cuales empezar a trabajar a varios niveles del discurso. En caso de no disponer de una conectividad online inmediata, el docente podría realizar una recolección previa y luego llevarla a clase para distribuir los archivos entre el alumnado.

Una vez iniciado este proceso, se pueden introducir progresivamente obras de mayor complejidad y extensión. Por ejemplo: es posible abordar el trabajo con un *cartoon* -historieta compuesta por una única viñeta, por lo general de corte humorístico- y luego pasar a un *comic book* de no más de veinte páginas y proseguir con una novela gráfica que promedia las sesenta páginas de extensión como mínimo.

En cada caso la lectura demandará un proceso intertextual e intratextual que creará nuevas búsquedas sustentadas por diferentes criterios: por autor, por estilo, por género, etc. La misma red, a modo de biblioteca, puede propiciar recorridos de inicio, pero al final será cada estudiante el que terminará estableciendo los parámetros de su exploración. Siguiendo esta línea de trabajo, la lectura se tornaría en un proceso sinérgico que estimularía no solo nuevas lecturas de historietas sino también el abordaje a diferentes formas discursivas.

Esto se debe a precisamente a la naturaleza híbrida del cómic – que como hemos visto, tiene algo de transmedial- que aúna elementos que circulan por la cultura a través de diferentes discursos y estéticas. Por ello la historieta puede conducir a un poema, a una canción, a una película o a una corriente filosófica. Pero también puede realizar el camino inverso, es decir cuando la historieta elige emplear los recursos de otros discursos para expresar la idea que quiere transmitir. Gracias a esto es posible empezar a reflexionar con los estudiantes y dotar de sentido cuestiones que hacen al registro, al estilo, a diversas formas de secuencias textuales y a los géneros discursivos en general puestos en funcionamiento y contexto.

Sumado a esto, como ya lo había expresado Eisner, las mismas imágenes favorecerán también a la creación de un repertorio visual mental más amplio y servirán de soporte a nuevas lecturas o a nuevas percepciones la realidad. Tan sólo bastará con hacer recorridos por historietas cuya estética gráfica varíe significativamente en sus grados de abstracción y realismo para empezar a estimular (o reactualizar) el reservorio de imágenes mentales de los jóvenes. De esta manera se ayudará a concebir otras posibilidades de lo existente y ampliar horizontes de reflexión. Al mismo tiempo contribuirá a acercar esos mundos ajenos que se presentan distantes en el tiempo y el espacio. Piénsese por ejemplo en las dificultades comunes cuando se trabaja con obras literarias pertenecientes a otras culturas o ubicadas a varios siglos de distancia de sus lectores.

Como puede observarse, los alcances del cómic mediados por la pantalla digital parecen no tener límites dentro del espacio escolar: Las condiciones materiales están dadas, por lo tanto, si existe la vo-

luntad de implementarlas para estimular la lectura se puede alcanzar logros insospechados y por demás satisfactorios.

Esta propuesta no es novedosa puesto que ya a mediados de los '90 el periodista Paul Gravett señaló "los acostumbrados a escudriñar columnas de textos tienen dificultades para asimilar los caprichosos globos de diálogos de los cómics mientras que saltan de imagen en imagen. Pero a la nueva juventud educada con la televisión, los ordenadores y los videojuegos, procesar información verbal y visual en varios niveles y al mismo tiempo les parece no solo natural sino preferible" (en Eisner W., 1996: 4). Quizás la Escuela podría empezar a negociar estas preferencias y por lo expuesto hasta aquí, la historieta parece un excelente mediador.

Bibliografía

- Albarello, Francisco (2011), *Leer/navegar en internet: las formas de lectura de la computadora*, Bs. As, La Crujía
- Chartier, Roger (2006) *Entre poder y placer. Cultura escrita y literatura en la edad moderna*, Madrid, Cátedra
- Eisner, Will (1996), *La narración gráfica*, Barcelona, Norma
- McCloud, Scott (1993), *Cómo se hace una cómic: el arte invisible*, Barcelona, Editorial B (Grupo zeta).
- San Martín, Patricia (2003), *Hipertexto, seis propuestas para este milenio*, Bs. As, La Crujía
- Scolari Carlos (2008), *Hipermediaciones*, Barcelona, Gedisa
- Steimberg, Oscar (2013), *Leyendo historietas*, Buenos Aires, Ed. Nueva visión.

Enseñando sobre Pueblos Originarios pampeanos en inglés a través de las Webquests

Prof. María Aurelia Kin
maureliakin@yahoo.com.ar

Prof. Liliana Inés Monserrat
lilianamonserrta@gmail.com

Prof. María Natalia Rossi
natyrossi@cpenet.com.ar
Departamento: Lenguas Extranjeras.
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional De La Pampa
Santa Rosa, La Pampa - Argentina

Resumen

Esta ponencia forma parte de una investigación realizada al interior del proyecto “La autonomía a partir del diseño de materiales” de la UNLPam. El objetivo del proyecto es diseñar propuestas didácticas para la enseñanza en el Ciclo Propedéutico del Profesorado en Inglés y su articulación con la Escuela Secundaria. Este trabajo se enmarca en el Campo de las Prácticas, espacio que vincula la formación de los estudiantes con el futuro ámbito de desempeño profesional, la escuela. Las propuestas áulicas que diseñamos desarrollan la temática “Mujer de pueblos originarios pampeanos”. Investigaciones anteriores nos advierten acerca de representaciones de sentido común y conocimientos previos erróneos de los estudiantes sobre el tema. Los saberes cons-

truidos durante la escolaridad no tendrían características de conocimiento relevante (Pérez Gómez, 1998).

El presente trabajo tiene como objetivo buscar herramientas para problematizar y resignificar los conocimientos sobre este colectivo social en ambos grupos. En ese sentido, y por considerar el fuerte impacto que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen en la vida social y cultural de los adolescentes, decidimos incorporarlas en el diseño de esta unidad didáctica. Tal como lo plantea Area Moreira (2004), la incorporación de las TIC a nuestras prácticas áulicas es de gran importancia, ofrecen la posibilidad de realizar actividades de índole procedimental usando computadora e Internet para favorecer la promoción de otros procedimientos y lograr mejoras en los aprendizajes. Por ello, de la variedad de herramientas tecnológicas, consideramos a las Webquests (WQs) como un recurso de gran potencial. Elaborar materiales alternativos a los libros de texto, desde temáticas problematizadoras vinculadas a la vida cotidiana y con la motivación de las TIC en la producción de textos, abrirán posibilidades de construcción de aprendizajes, no sólo de la lengua extranjera, sino también de la temática abordada y del uso de herramientas tecnológicas.

Palabras claves: diseño de materiales - pueblos originarios - webquests - aprendizaje relevante

Introducción

Los aspirantes a ingreso al Profesorado en Inglés pertenecientes a la UNLPam deben presentarse obligatoriamente, a principio de cada año académico, a un examen de carácter diagnóstico no elimi-

natorio denominado Test de Diagnóstico. Dicho examen consta de dos partes, una escrita y una oral y su finalidad es obtener una noción del nivel de conocimiento de la lengua inglesa que cada aspirante acredita.

Aquellos aspirantes que en el Test de Diagnóstico para Ingreso evidencian poseer un nivel intermedio de conocimiento de dicha lengua, comienzan a cursar todas las asignaturas de primer año. Todos los demás cursan el Ciclo Propedéutico, que de acuerdo al Plan de estudio vigente (N° 230-CS-09), es una materia anual con una carga horaria de veinte horas semanales, cuyo sistema de promoción es de examen final y/o examen libre. Los contenidos se dividen en cinco unidades temáticas en las que se trabajan y desarrollan las habilidades de lectura comprensiva, comprensión auditiva, producción escrita y oral. El objetivo es ayudar a aquellos estudiantes que, por diversos motivos, no han desarrollado las competencias y habilidades lingüísticas indispensables para poder ingresar al primer año de la carrera.

A partir del trabajo e investigaciones realizadas desde el Campo de las Prácticas y en la materia Preliminares de Lengua Inglesa en concreto, se ha podido observar un desfase entre los conocimientos adquiridos en la escuela secundaria y los necesarios para ingresar a primer año de la carrera del Profesorado en las cuatro macrohabilidades, además de conocimientos previos erróneos sobre la temática Pueblos Originarios. Es por ello que se decide trabajar en forma conjunta y paralela entre el último año de la escuela secundaria y la universidad abarcando la temática específica de Mujeres de Pueblos Indígenas ya que, en ambos niveles también, se prescribe la inclusión del tópico Pueblos Originarios.

Para resignificar los conocimientos sobre este colectivo social y para lograr un aprendizaje relevante como plantea Pérez Gómez (1998) es que se realiza este trabajo y se utilizan los recursos que las nuevas tecnologías ofrecen.

Dado los avances del programa Conectar Igualdad en nuestro país (que desde hace unos años permite que cada alumno de escuela secundaria pública cuente con una netbook), se hace imprescindible integrar el uso de TIC a la formación de los futuros docentes, de manera que puedan acompañar a este proceso de actualización tecnológica.

Desarrollo de la experiencia

Como se mencionara oportunamente, el presente trabajo surge de los resultados obtenidos de un trabajo diagnóstico previo (ver Anexo I) realizado en el año 2013 a los estudiantes ingresantes a la carrera del Profesorado de Inglés y que cursaban la asignatura Preliminares de Lengua Inglesa. Este diagnóstico es elaborado en forma conjunta entre docentes de la asignatura y los del Campo de las Práctica y a posterior se lo realiza también a estudiantes de tercer año polimodal de escuelas de nivel secundario de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. La decisión de incluir a ambos niveles (secundario y universitario) en esta experiencia radica en la posibilidad de poder advertir los conocimientos con los que egresan los estudiantes del nivel secundario, analizar los requerimientos que deben tener para ingresar a la carrera universitaria, y de ésta manera, poder articular los dos niveles.

En dichos diagnósticos se pudo observar que cuando se les consultaba sobre la temática “Pueblos Originarios” las respuestas fue-

ron diversas peros, en su gran mayoría, carentes de contenidos concretos y específicos sobre este colectivo social. Dentro de varias hipótesis que realizáramos en ese momento, una de ellas fue que se notaba una dificultad en recordar estos contenidos, que para muchos habían sido estudiados solamente en la escuela primaria.

A partir de ésta hipótesis surge este trabajo sobre Mujeres de Pueblos Originarios, que a su vez, de acuerdo a los nuevos diseños curriculares elaborados en la provincia de La Pampa, en el ciclo secundario “Se espera que los estudiantes, además del desarrollo de la competencia comunicativa, se propenderá al desarrollo de la competencia intercultural que les permita constituirse como ciudadanos respetuosos de la diversidad lingüística y cultural” (Materiales Curriculares Ciclo Orientado. Lenguas Extranjeras: Inglés 2012:3)

A su vez, la Ley de Educación Nacional 26.206 en su capítulo II, artículo 11 incisos f, ñ y v respecto a la inclusión de los pueblos originarios y de las problemáticas de género menciona: “asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún tipo, asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todxs lxs educandxs, promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.”

La temática utilizada en la Webquest (ver Anexo II) también se enmarca dentro de los contenidos curriculares del programa de estudio de la asignatura Preliminares de Lengua Inglesa. Una de las tareas a realizar en la Webquest es una descripción, y esta es una

forma discursiva de producción escrita incluido en la primera unidad denominada “Las personas y sus estilos de vida.”

De esta manera, se pretende favorecer y promover en los estudiantes un aprendizaje relevante. “El aprendizaje relevante se refiere a aquel tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento” (Pérez Gómez, 1998). Se pretende que los estudiantes puedan analizar la información que reciben, ser críticos de la misma y producir cambios en sus modos de pensar y actuar a partir de la “reconstrucción de los esquemas básicos del pensamiento” (Pérez Gómez, 1998) y que con esto no sólo se aplique a su conocimiento académico actual sino también a su actuación futura en el contexto social en que se desarrolle.

Para promover el logro de éste aprendizaje relevante, se decide trabajar con las nuevas tecnologías y específicamente con las Webquest.

¿Qué son las Webquests (WQs) y cuál es el beneficio de usarlas en la enseñanza?

El uso de las diferentes tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tiene un impacto indiscutible en todos los aspectos de la vida social, cultural y laboral de los individuos. Es por esto que el docente en la práctica áulica diaria no puede quedar ajeno a estas incorporaciones y debe comenzar a utilizar algunas de las diversas herramientas que ofrece la web en pos de fomentar el proceso de aprendizaje permanente, autónomo y ubicuo (educ.ar, 2004).

En la actualidad, las TIC nos ofrecen diversas posibilidades de trabajo y la oportunidad de poder preparar a los estudiantes para el

futuro; una de ellas es la de realizar actividades de índole procedimental usando una computadora e Internet y de este modo ampliar y favorecer la promoción de otros procedimientos para lograr así desarrollar un aprendizaje significativo. Es decir, implementar el aprendizaje apoyado en Internet y utilizar la información publicada actualmente en la Red con propósitos educativos.

Es aquí donde surgen las WQs, que inicialmente fueron desarrolladas por Bernie Dodge (1995) con la colaboración de Tom March en la Universidad de San Diego, para ayudar a los profesores a integrar el poder de Internet con el aprendizaje de los estudiantes.

Existen diversas definiciones sobre las WQs. Autores como Area Moreira (2004) y Adell (2004) las definen como una indagación, una investigación a través de la web. Es decir, las WQs son actividades de aprendizaje orientadas a la indagación, en la que la mayoría o toda la información utilizada por los estudiantes se obtiene a través de Internet. Los estudiantes “no pierden el tiempo” en buscar la información sino que – en grupos – utilizan la información previamente seleccionada por el/los docentes para analizarla, procesarla, sintetizarla y evaluarla.

Area Moreira (2004) explica que una WQ, según B. Dodge y T. March (1995), se compone de seis partes esenciales que favorecen el trabajo en grupo y la división de tareas entre los estudiantes, quienes deben tomar roles específicos o adoptar puntos de vista particulares que determinarán su accionar.

Estas partes son: INTRODUCCIÓN (motivadora), TAREA/S (consigna con objetivos) que culminarán en un producto final con características bien definidas; para ello se seguirá un PROCESO (lista de actividades) a través de varios pasos o fases y de la realiza-

ción de diversas actividades. Durante dicho proceso, el profesor propondrá a los estudiantes, el uso de diversos RECURSOS (sitios web seleccionados por el profesor), generalmente accesibles a través de Internet. Además, los estudiantes conocerán de antemano las pautas de EVALUACIÓN mediante las cuales el trabajo será evaluado y luego se realizará una CONCLUSIÓN final para revisar lo visto y/o trabajado (Adell, 2004).

Nuestra experiencia con las WQs

El objetivo de trabajar mediante una WQ fue hacer que los estudiantes investiguen a través de la Web y de esta manera favorecer el aprendizaje por descubrimiento guiado y el abordaje de una temática desde una perspectiva problematizadora. Asimismo, el programa de estudios de la cátedra, en una de sus unidades desarrolla el eje temático “Las personas y sus estilos de vida”, por tal motivo, decidimos trabajar este tema y relacionarlo con la temática de Pueblos Originarios desde la asignación como tarea de una descripción debido a que ésta forma discursiva es uno de los géneros de producción escrita incluidos en la mencionada unidad.

De ahí la propuesta de realizar una WQ donde los docentes plantearemos una consigna que apuntará a una situación o escenario en el que los estudiantes deberán situarse: (“Son un grupo de historiadores que han sido invitados a escribir un capítulo en un libro basado sobre la vida y obra de Luisa Calcumil y pero primero deberán hacer una presentación de este al editor”) situación que tendrá que ser resuelta mediante la información provista en un conjunto de sitios de Internet, previamente seleccionados por los docentes, entre los que se incluirán los siguientes:

- <http://www.arteuna.com/TEATRO/calculmilcurriculum.htm>
- <http://luisa-calculmil.blogspot.com.ar/>
- <http://hemisphericinstitute.org/hemi/enco5-performances/item/1386-enco5-luisa-calculmil>
- <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/enco5-interviews/item/1808-interview-with-luisa-calculmil>
- <http://www.delorigen.com.ar/calculmil.htm>
- <https://www.youtube.com/watch?v=opO63Gkpw-4>
- <http://www.google.com/images>

De este modo, y a través de esta actividad, se ofrecerá oportunidades para que los estudiantes reconozcan, simulen y vivencien personajes, conflictos, roles, cambios o contradicciones existentes en la situación planteada. Y todo esto en una dinámica que favorecerá de trabajo colaborativo. Los grupos realizarán tareas diferenciadas, pero confluirán en el logro de una meta común.

El potencial pedagógico del uso de las WQs radica en la posibilidad de vehicular procesos que transforman la información en conocimiento. Es decir, en motorizar un conjunto de acciones tales como identificar información pertinente a los objetivos que se deben cumplir y organizarla, discriminar tipos de datos, reconocer agencias productoras de información, evaluar posicionamientos o intereses del material presentado por las fuentes, establecer conclusiones sobre el problema que se pretende comprender y construir colectivamente un producto final que demuestre una posible solución y toma de posición de los estudiantes.

Así, dentro de la parte denominada PROCESO, los estudiantes realizarán tres actividades. En la ACTIVIDAD 1 los estudiantes bus-

carán imágenes sobre Luisa Calcumil e investigarán sobre su vida, hechos, características particulares y cualquier otra información extra que considerasen interesante compartir. Ya en la ACTIVIDAD 2 organizarán estos datos para escribir una descripción sobre Luisa Calcumil siguiendo los parámetros vistos en la cursada (trabajo con vocabulario específico y estructuras básicas, para describir a una persona físicamente y aspectos de su personalidad, organización de la información en párrafos y el orden para presentar dicha información de la persona a describir). Y por último, en la ACTIVIDAD 3 los estudiantes crearán una presentación powerpoint lo más atractiva posible sobre los puntos elegidos para una futura presentación oral.

Conclusión

A través de este trabajo se logra en los estudiantes un aprendizaje relevante que permite revisar las concepciones relacionadas con una temática que consideramos de alta significatividad al momento de conocer y valorar nuestra identidad, la de mujeres de Pueblos aborígenes. Partir de un tema cercano a la cultura experiencial de los alumnos para elaborar materiales que nos permitan enseñar los contenidos propios de la disciplina permitió entamar ambas cuestiones desde un lugar innovador y motivante para los estudiantes.

Se decide integrar las nuevas tecnologías al proceso de formación de futuros docentes y específicamente las Webquest para acompañar este proceso ya que, como indica J. Adell (2002) una Webquest es una actividad didáctica atractiva para los estudiantes que les permite desarrollar un proceso de pensamiento de alto nivel. La búsqueda y selección de información y la reflexión guiada a

través de estas herramientas resultan experiencias iniciales valiosas que permitirán a los alumnos ir alcanzando progresivamente mayores grados de autonomía y autorregulación en sus procesos de interacción con la información y en la construcción de aprendizajes.

La experiencia permitió a su vez, que las docentes resignifiquemos nuestra tarea profesional que partió de conocer las ideas previas de nuestros alumnos en vinculación con una voz desoída por las editoriales que elaboran materiales escolares, tomar luego la decisión de diseñar textos y actividades para tal fin y llevar adelante este trabajo que fortaleció nuestra convicción respecto a los procesos de construcción de conocimientos que conjuguen lo disciplinar con la construcción de ciudadanía crítica.

Bibliografía citada y consultada

ADELL, Jordi (2004) *Internet en el Aula: Webquests*.

http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm Edu-
tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 17./ Marzo 04

AREA MOREIRA, Manuel (2004) *WEBQUEST. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. Guía Didáctica para Docentes*. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías Universidad de La Laguna

<http://manarea.webs.ull.es/materiales/webquest/>

BATISTA, María Alejandra (2007), *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*/ María Alejandra, Batista; Viviana Elizabeth Celso; Georgina Gabriela Usubiaga; coordinado por Viviana Minzi.- 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007. "Oportunidades para generar escenarios de apropiación significativa de TIC."

- Colección educ.ar, CD 1 - Elementos básicos de informática, educ.ar, 2004.
- Colección educ.ar, CD 4- Internet como espacio educativo, educ.ar, 2004.
- DUDENEY, Gavin & HOCKLY, Nicky (2007) *How to... teach English with technology*. Pearson Longman.
- EDUTEKA (2002) *Las webquest y el uso de información* artículo publicado en <http://www.eduteka.org/comenedit.php3?ComEdID=0010>
- ELIGGI, María G., MONSERRAT, Liliana I. & PEREZ BUSTILLO, María Elena (2013) *Las Webquest: uso de la información en la red para lograr el aprendizaje en Lengua Inglesa I*. XIV Jornadas y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, Santa Rosa, La Pampa, 2013.
- Instituto Superior y Fundación TERRAS. Belgrano 224. (3400) Corrientes. Argentina TE. (03783) 421182 - 468107 terras@terras.edu.ar – www.terras.edu.ar WEBQUEST EN LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN
- KIN, María A., MONSERRAT, Liliana I. & ROSSI, María N. (2013) *Diseño de materiales en el campo de las prácticas. Una experiencia de articulación entre el Propedéutico del Profesorado en Inglés y la Escuela Secundaria*. XXI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, General Pico, La Pampa, 2013.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Portal educ.ar www.educ.ar

Anexo i

Mesa de practicas: **Preliminares de lengua inglesa**

Año 2013

Colegio:

Name:

  Read the following description and solve the activities.



Luisa Calcumil is a Mapuche actress and singer. She was born in 1945 in Fishke Menuko, now known as General Roca. She is one of the most famous actresses in Mapuche culture. Together with Aime Paine, a beautiful and talented Mapuche singer who died in 1987, Luisa Calcumil is one of the precursors in the recovery of Mapuche language and mystic culture. She started studying theatre in her 20s'. She wrote many plays and then she acted in them.

She is a determined and strong woman. Her eyes burn like fire and she can speak the melodious language of her ancestors. Her splendorous thick long black hair shines like the sun and tells the story of her culture. In her songs and plays she describes the cruel discrimination and acculturation suffered by her people. She has also filmed various well known and prestigious movies such as "Geronima", "La nave de los locos" and "Amor a America" among others. She is an outstanding and unique figure in Mapuche culture who has even shared the stage with singers like Mercedes Sosa.

All in all she is a Mapuche woman and actress whose skin is burnt by the sun and whose hands are marked by hard work. Without shame or fear she travels around the country delivering the message of her ancestors, a message that is her identity and a claim of justice.

  **Say if the following sentences are True or False.**

- a- Luisa Calcumil was born in General Roca.
- b- Luisa Calcumil was a writer.
- c- Luisa Calcumil is the most famous actress in the Mapuche culture.
- d- Luisa Calcumil speaks two languages.

  **Match**

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| a- Luisa Calcumil | 1- discrimination. |
| b- Aime Paine was
life. | 2- has worked a lot in her |
| c- Luisa Calcumil asks for | 3- a Mapuche singer. |
| d- The Mapuches have suffered | 4- justice. |

  **Answer in a complete way**

- A) What do you know about the Pueblos Originarios of La Pampa? (think of their culture, language, education, women, children, jobs, etc.)

	Universidad Nacional de La Plata	Facultad de Ciencias Humanas	
---	----------------------------------	------------------------------	---

Powerpoint prepared by the Preliminares de Lengua Inglesa and English Language I teachers, 2014.

WEBQUESTS

INTRODUCTION

* Let's browse information about Luisa Calcumil to know more about Mapuche women from different parts of Argentina.



2



TASK

You are a group of historians who has been invited to write a chapter of a book based on this woman's life. But first, you need to make a presentation to the editor to see if he/she accepts your job.

3

PROCESS

- * Look for images about Luisa.
- * Search for information about her appearance, her profession (plays, films, songs, etc.) and her social and cultural struggle.
- * Include any extra information they you may consider interesting to share.
- * Organize these facts and write a description about Luisa Calcumil (follow the model on pages 39 and 42 from unit 1 of the booklet).
- * Create a power point/prezi presentation (in groups of three). Produce a slideshow as attractive as possible.

4



RESOURCES

Here we suggest you some websites and theoretical materials to look for the required information and learn more.

- * <http://www.arteuna.com/TEATRO/calculmlicurriculum.htm>
- * <http://luisa-calcumil.blogspot.com.ar/>
- * <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/enc05-performances/item/1386-enc05-luisa-calcumil>
- * <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/enc05-interviews/item/1808-interview-with-luisa-calcumil>
- * <http://www.delorigen.com.ar/calculmil.htm>
- * <https://www.youtube.com/watch?v=op063Gkpw-4>
- * <http://www.google.com/images>
- * Preliminares de Lengua Inglesa booklet, Unit 1 "People and their lifestyles" (pp. 30-42).

5

EVALUATION

Each group will evaluate their own presentation and experience.

Each presentation will be evaluated by peers and teachers, taking into account the items described below:

- * Layout: organization of the information and images, clarity in the power point slides.
- * Creativity.
- * Task fulfillment (written part).
- * Oral presentation (oral part).



6

SCORE	VISUAL PRESENTATION <i>(key:04)</i>	TASK FULFILLMENT	ORAL PRESENTATION
EXCELLENT			
VERY GOOD			
GOOD			
FAIRLY GOOD			

7



CONCLUSION

By the end of this [webquest](#), you will know more about Luisa [Calumí](#) and [Mapuche](#) women, descriptions, and how to use power point/[prezi](#).

You will also have the possibility to do collaborative work and get into a teacher's role.

8

Now, it's your turn. Let's work!



Acknowledgement:
Thank you to all the Internet service providers who made this webquest possible.

9

Las maneras de leer en la universidad de la era digital y su relación con los procesos del enseñar

María Bernarda Torres

bernie.torres200@gmail.com.ar

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue

Neuquén, Argentina

Resumen

La lectura y la escritura fueron creadas por el hombre hace milenios con el fin de preservar conocimientos adquiridos a través de la experiencia y, posteriormente, comunicarlos y transmitirlos. Con el paso de los años, y con la invención de las tecnologías, estas actividades han ido cambiando de soporte y formato. El arribo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha repercutido en las prácticas de lectura de manera significativa, por ejemplo, al establecer nuevas formas de organización y visualización de la información. Esto ha llevado a que los lectores se vean en la necesidad de adquirir nuevos saberes y habilidades, y experimenten nuevas prácticas de lectura, lo cual también atañe el ámbito de la enseñanza.

En esta ponencia, me propongo indagar algunas de las representaciones de los docentes universitarios sobre la lectura en pantalla (entre los que me incluyo) y su relación con los procesos del enseñar. Me centraré, especialmente, en el ámbito de la Universidad Nacional del Comahue.

Palabras claves: lectura en pantalla, maneras de leer, universidad, enseñanza, representaciones

Los docentes universitarios primordialmente motivados por la búsqueda y consulta de información, cada vez con mayor frecuencia, nos vemos en la necesidad de leer de la pantalla electrónica. En algunos casos, cuando los textos que necesitamos abordar están en formato PDF o *Word*, tenemos la opción de elegir, indistintamente, entre leerlos de la pantalla o imprimirlos y leerlos del papel. En otras circunstancias, por ejemplo, frente a la lectura de hipertextos o textos multimodales diseñados para ser leídos exclusivamente desde la pantalla (ya que si son impresos pierden gran parte de la información y valor comunicativo que transmiten: vínculos, imágenes, animaciones y/o sonidos), nos vemos embarcados en una experiencia de lectura exploratoria, discontinua y fragmentaria, con simbología, normas y códigos diferentes de los que rigen la lectura lineal de cualquier texto impreso (Chartier, 2000; Cassany, 2002, 2006; Nielsen, 2008; Millán, 2008).

Podría pensarse que, en esta era, el texto digital no ha desplazado al papel, sino, como dice Martín-Barbero:

lo despoja de su centralidad ordenadora de los saberes, centralidad impuesta no sólo a la escritura y a la lectura sino al modelo entero del aprendizaje por linealidad y secuencialidad implicadas en el movimiento de izquierda a derecha y de arriba abajo que las páginas estatuyen (Martín-Barbero, 2003: 19).

El texto ha logrado liberarse de su imperante linealidad. Aún conviven los dos formatos pero se imponen otras maneras de leer y otras formas de pensar que rompen con antiguas y estáticas estructuras. La participación activa o pasiva de los lectores de textos digitales supone un proceso de adaptación y un aprendizaje.

Cabe aclarar que no es lo mismo hablar de los textos que de la manera de leer esos textos. La lectura, al igual que la escritura, es una actividad socialmente definida, es decir, una construcción social que toma una significación diferente en cada momento histórico al que se remite (Ferreiro, 2001). Tanto la escritura como la lectura se materializan en el formato de un texto. Roger Chartier (1999) plantea que el significado de todo texto se encuentra intrínsecamente relacionado con su manifestación material, es decir, un texto grabado en un código propone una lectura distinta que si estuviera impreso en un libro o proyectado en una pantalla (Chartier, 1999: 9). Ana Teberosky, al respecto, se pregunta:

si la lectura sobre la pantalla en la presentación de multimedia (con texto, sonido, animación) es de un tipo diferente que la lectura lineal sobre el papel. Ó, si dos formas de presentación de un texto son o no el "mismo" texto (Teberosky, 2003:182).

En el caso de los textos disponibles en Internet, Chartier sostiene que:

La representación electrónica de los textos modifica totalmente su condición: sustituye la materialidad del libro con la inmaterialidad de textos sin lugar propio; opone a las relaciones de contigüidad establecidas en el objeto impreso, la libre composición de fragmentos manipulables indefinidamente; a la aprehensión inmediata de la totalidad de la obra, hecha visible por el objeto que la contiene, hace que le suceda la navegación en el largo curso de archipiélagos textuales en ríos movientes. (Chartier, 1999: 255)

Entre las propiedades que distinguen al texto electrónico, en comparación al texto impreso, Chartier resalta que el formato digital permite someter, fácilmente, el texto a múltiples operaciones, como puede ser la de "convertirse en coautor", "en uno de los actores de una escritura a varias manos" (Chartier, 1999: 258, 259). Pero, por otro lado, el formato del texto no determina, necesariamente y de manera inexorable, la posición del lector frente al papel o a la pantalla. En cualquiera de los dos escenarios, el lector debe elegir entre una posición activa, que lo conduzca a una actividad exploratoria, favoreciendo la interpretación polisémica del texto; o realizar una lectura pasiva, es decir, leer conforme a las estructuras y convenciones establecidas por la cultura letrada y/o industrial, leer en forma lineal un objeto asible, "legible", como lo plantea Barthes (1980).

Experiencias de lectura

Este trabajo se sustenta en la idea de que la lectura constituye uno de los instrumentos principales de acceso a la información y una herramienta imprescindible a la hora de enseñar y aprender. En la era digital, las tecnologías promueven nuevos ambientes que, a su vez, generan imaginarios que conducen a nuevas prácticas de lectura y a cambios en los procesos del enseñar. Las representaciones que tenemos los docentes sobre las maneras de leer en distintos soportes se traducen en nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje. En algunos casos existe una sobrevaloración de las potencialidades de Internet para acceder a información o por creer

que Internet promulga un efecto democratizador. Otras veces, por lo contrario, si la información proviene de una fuente digital es desvalorizada en el ámbito académico. Una actitud crítica y bien fundada sobre los nuevos soportes tecnológicos permite repensar una propuesta de enseñanza que le otorgue sentido a las herramientas. Las tecnologías ya son parte del oficio de investigar, no aún así en la tarea de enseñar.

En el marco de la tesis doctoral en Educación que estoy desarrollando en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), “Representaciones y concepciones de los docentes universitarios sobre la lectura en pantalla y sus relaciones con los procesos del enseñar: una investigación en la Universidad Nacional del Comahue”, dirigida por la Dra. Carina Lion, estoy realizando las primeras entrevistas. En este trabajo, solo tomo dos de ellas, a docentes pertenecientes a la Facultad de Lenguas y de la Facultad de Ciencias del Ambiente y la Salud. Una de los temas que se abordó se refiere a las preferencias de soporte para la lectura por placer. Las docentes eligieron la opción del formato papel. Algunas de las razones expresadas por ellas son: “Particularmente, si me preguntás qué uso más, uso las dos por igual. Nada más que, por ejemplo, para todo lo que sea novela, jamás leo digital porque no me gusta. A la novela me gusta tocarla”; “Es todo un ritual la lectura de la novela, para mí. Es sentarme en el sillón, con mate y estar tranquila, cuando cae el sol, porque lo hago en el jardín”.

Pero cuando de lectura académica se trata, las profesoras se inclinaron por la lectura en pantalla y los textos digitales, especialmente, respecto a la búsqueda, selección y organización de información. En sus palabras: “Uno se va metiendo, va viendo cómo es

útil, cómo facilita el acceso a la información. Antes, que el cuaderno, que hay que buscar, iba al diccionario, y entonces, hasta que buscaba la palabra... Ahora “clic” y ya está. Uno clikea y ya está, es mucho más rápido”; “Lo digital, la lectura digital es como que es más rápida. Tenés mucha más información, toda junta. Con los hipervínculos vos podés empezar leyendo una cosa y te vas por otra. Te vas por las ramas. Eso es con lo que hay que tener cuidado a veces con los alumnos, cuando uno los manda a leer algo”; “Nos remitimos mucho a *online*, y ya te digo, especialmente a estas páginas de investigación que son sitios seguros”.

Las docentes también expresaron que, para la lectura minuciosa, tanto para la enseñanza como para el estudio, se opta por el texto en papel: “A veces cuando hay algún artículo que es medio complicado de entender, necesito el papel como para subrayar, para volver a leer. Me es difícil la segunda lectura en lo digital”.

Una de las docentes reconoció que ha tenido que capacitarse por su cuenta para poder sobrellevar las dificultades que le proporciona el manejo de las nuevas tecnologías: “A mí me cuesta pero la necesidad hace que uno tenga que ir aprendiéndolo. Desde ya, tengo mis dificultades, tengo muchas dificultades, más allá que hice capacitaciones previas y durante mi carrera también. Pero, sí, no ha sido mucho de mi interés pero, desde lo laboral y desde seguir capacitándose uno ve que hay muchas cosas que uno tiene que incorporar. Medio a la fuerza me las he ido incorporando porque, no sé, te digo, no es mi fuerte y no tengo tanta afinidad con lo tecnológico”.

Los datos recabados resultan significativos y se correlacionan con lo dicho por Lion (2006) cuando afirma que Internet y la información que circula en ella permiten repensar la educación y revisar

nuestra tarea de enseñar. La autora plantea que existe una multiplicidad de criterios y modos de buscar y de seleccionar información. Las decisiones tomadas sobre las maneras de buscar, seleccionar y abordar los textos, conforman los fundamentos de nuestra tarea docente. Las búsquedas, los criterios de búsqueda, el conocimiento sobre la procedencia de la información con la que se trabaja ocupan el centro del debate en el ámbito académico. La conectividad y la accesibilidad se presentan como problemas políticos, sociales y económicos (2006: 4).

En laberintos de arena

En cuanto a mi propia práctica de lectura en pantalla y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), viene a bien recordar el desconcierto que sentí aquel día en que, en una charla informativa en la Universidad Nacional del Comahue, supe sobre los posibles usos de las TIC para la búsqueda de material bibliográfico y conocí algunas de las tantas aplicaciones *online* diseñadas para la enseñanza. Esta experiencia me llevó a que, poco después, por esos juegos desconocidos que operan en la memoria e impulsan a la acción, relejera el cuento “El libro de Arena” de Jorge Luis Borges (1991), con el que pude sosegarme al comprender, a través de la ficción, lo que estaba aconteciendo en la realidad. Las metáforas que nos presta el arte nos ayudan a pensar la realidad, darle forma y ordenar nuestras ideas.

“El libro de arena” de Jorge Luis Borges corresponde al último cuento de su libro homónimo editado en 1975. En este relato, el narrador, quien tiene el mismo nombre que el autor empírico (Bor-

ges), recibe de manos de un extraño vendedor un libro pesado. Lo que llama la atención de este libro es que la numeración de sus páginas no es correlativa y, una vez que se pasa una página, resulta imposible volver a encontrarla. El vendedor le explica a Borges que el nombre con que él mismo lo adquirió de manos de un mendigo es “Libro de Arena”: “Me dijo que su libro se llamaba el Libro de Arena, porque ni el libro ni la arena tienen ni principio ni fin.” (Borges, 1991: 69). Borges compra el libro por algo de dinero y una antigua [Biblia](#) y, al poco tiempo, el objeto se convierte en una pesadilla. Borges sólo vive para el libro, que estudia sin descanso; sueña con él en los breves momentos en que vence al insomnio. Después de muchos intentos, logra deshacerse de él, escondiéndolo en un anónimo anaquel de la [Biblioteca Nacional](#) (de la que el propio Borges fue Director). La obsesión por un objeto; la desorientación frente al orden aleatorio, no-orden u orden desconocido; y la simple presunción de que tanto el Libro de Arena como Internet, a modo de agujero negro, contienen toda la información existente son ideas que, cuando se instalan en la mente, impacientan hasta quitar el sueño.

La circularidad, la infinitud, los laberintos resultan continente y contenido de la obra completa de Borges. El “Libro de Arena” se componen de textos sin referencias o delimitaciones, libres de la caducidad propia de los materiales y de la estaticidad de las letras en el papel: un libro infinito, inmortal y dinámico, tal como se puede pensar la categoría “texto digital”. La arena, en un reloj, encerrada en un cristal, marca la temporalidad, sin embargo la arena en el desierto representa la inmensidad, el tiempo infinito y el espacio sin fronteras. Jorge Luis Borges en “Los dos reyes y los dos laberintos” (1952) presenta al desierto como un laberinto sin salida:

En Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que vedan el paso. Luego le desató las ligaduras y lo abandonó en la mitad del desierto, donde murió de hambre y de sed. (Borges, 1952: 607)

Muchas veces la lectura y búsqueda de información en un texto, un libro de papel o una biblioteca es representada por un laberinto con puertas y muros, pasajes escondidos y senderos que se bifurcan. En cambio, leer un texto digital, en lo personal, me remite a deambular por el desierto, recorrer un espacio sin rincones, ni horizontes: un laberinto de arena. A través del arte he arribado a la idea de que el peligro no reside en pensar el hipertexto del ciberespacio como un desierto/laberinto de arena, sino en leerlo valiéndome de antiguas referencias, herramientas o estructuras que responden a los códigos impuestos por el laberinto con muros (las cuales sólo son aplicables a la lectura del texto en papel). Como insinúa el cuento de Borges, perderse en un desierto de arena por no ser capaces de descubrir sus propias referencias para encontrar la salida puede devenir la muerte.

A través del vidrio

En las dos últimas décadas, la pantalla, a paso acelerado, ha ido ganando terreno al papel. Su impacto en la sociedad presenta varias posibilidades de análisis. Las pantallas habitan el mundo del entretenimiento (cine, tv, internet), de la seguridad (pantallas de vigilancia en calles, viviendas, negocios e instituciones), de la salud (numerosos estudios se

visualizan a través de una pantalla), de la educación (tanto en clases virtuales como en clases presenciales se usa la pantalla como herramienta), de la política (video conferencias, conferencias televisadas, debates por televisión, participación de políticos en redes sociales), de la comunicación (internet, celulares), de la economía y del mercado (bancos, bolsas de valores), entre otros. Su imparable proliferación y su omnipresencia en la vida cotidiana nos llevan a pensar la era digital como un Gran Vidrio que separa la realidad de la virtualidad; una superficie transparente que divide lo que acontece, en un lado, de la réplica y representación de acontecimientos, en el otro; una lámina impenetrable que nos hace creer que todo lo que necesitamos o deseamos está a nuestro alcance; o un espejo que refleja una realidad otra o la deforma; un espejo que algunos lo atraviesan y otros tienen vedado el ingreso, en el que algunos se miran y otros son mirados. El vidrio también opera de metáfora del texto de la cibercultura. Por un lado, está el vidrio que desplaza al papel y toma forma de pantalla; el vidrio como material que retrasa (en el sentido que retarda la aprehensión) y re-traza la realidad; y el vidrio como elemento que fagocita la mirada, quitándole la visión.

Con mucha anterioridad a la invención de la computadora, precisamente entre 1915 y 1923, Marcel Duchamp creó el Gran vidrio¹⁸⁷, una

¹⁸⁷ *El Gran Vidrio* se exhibió por primera vez en 1926 en el Museo de Brooklyn. Luego, al ser transportado hacia la residencia de una amiga de Duchamp, se astillo. Después de vanos intentos por arreglarlo, Duchamp decidió dar por concluida la obra y comentó que siente que las líneas de fisura del material le dan otra significación a la obra que él avala. Ahora es parte de la colección permanente del Museo de Arte de Filadelfia y también existen algunas réplicas. Duchamp, para *El Gran Vidrio*, escribió numerosas notas

obra sobre la que se han hecho los más diversos análisis y que bien podría hoy leerse como símbolo de la pantallización en la era digital. La obra de Duchamp consta de dos hojas de vidrio entre las que se disponen otros materiales: papel aluminio, alambre fusible y polvo. Según explica el propio autor, la zona superior del Gran vidrio representa una novia que se está desnudando para incitar a sus amantes, situados en la zona inferior. En la zona inferior, los nueve hombres representan, en su conjunto, a la sociedad: un sacerdote, un mensajero, un soldado, un gendarme, otro policía, un jefe de estación, un criado, un repartidor y un sepulturero. Todos tratan infelizmente de alcanzar a la novia. Los solteros se comportan como marionetas cuyos hilos podrían ser movidos por la novia pero la barrera de aluminio lo impide. Esa imposibilidad transmite una imagen de soledad profunda, de aislamiento e insatisfacción; características también usadas para describir la cibercultura, la invasión de la tecnología, el individualismo y autismo tecnológico al que nos lleva el notable incremento de la dependencia de computadoras para actividades de la vida diaria (compras, entretenimiento, estudio, etc).

Graciela Speranza en *Fuera de campo. Literatura y arte argentinos después de Duchamp* (2006) propone una lectura del arte a través del *Gran vidrio* de Duchamp que puede ayudarnos a leer una realidad invadida de grandes vidrios, pantallas que replican, reflejan o refractan la realidad. El término “fuera de campo” que timonea la propuesta de Speranza proviene de la fotografía y del cine. Mirar el mundo a través de la lente de una cámara de fotos o filmadora permite delimitar y seleccionar lo que se desea observar, dejando afue-

y estudios, así como obras preliminares para la pieza. El artista publicó las notas y estudios como *La Caja Verde* en 1934.

ra gran parte de la realidad. Sin embargo, por más que el espectador, el fotógrafo o camarógrafo deje algo o alguien “fuera del campo” o en espacio *off*, ese algo o alguien sigue existiendo a pesar de su invisibilidad; es decir, el “fuera de campo” constituye un espacio invisible que rodea a lo visible:

Pero sólo allí, en ese preciso lugar, se puede mirar la obra mirando a través de la obra, como quería Duchamp [...]. Es imposible no hacerlo, en realidad: la mirada se posa en el vidrio y al mismo tiempo lo atraviesa y, entre las figuras, se puede ver la ventana que está detrás y, *a través* del vidrio de la ventana, la fuente que está en la entrada del museo, e incluso a los visitantes que de tanto en tanto deambulan entre la ventana y el vidrio e interceptan la visión o improvisan un fondo oscuro que refleja al espectador. La mirada se demora irremediablemente en el trayecto, como corresponde a una obra definida como un “retardo” [*a delay in glass*]¹⁸⁸. (Speranza, 2006: 9)

La novia y la sociedad que la desea existen en un intersticio, en un “entre” dos vidrios, dos ventanas, dos lados o más. Al mirar a través del vidrio, el “fuera de campo” puede pertenecer tanto a un adentro como a un afuera. La cibercultura conforma diferentes “campos” y “fuera de campo”, tanto dentro del ciberespacio como lejos de él, y esta forma de mirar permite pensar la cultura como texto.

¹⁸⁸ La cursiva corresponde al original.

Sibilia dice que cada cultura es compatible con el mundo que la inventó, es decir, fue y es funcional a su mundo. Con el avance de la tecnología surgen otras subjetividades, producto de la propia estimulación de los agentes del nuevo mundo, un mundo atravesado por el mercado (en todos los sentidos), un mundo que necesita de los medios de comunicación para construir su realidad (Sibilia, 2009). En el entorno de la educación universitaria, la novia codiciada puede ser las nuevas tecnologías, la pantalla. Los docentes centrados en el campo, tenemos muchas veces una idea incompleta de los cambios que devienen y las implicancias que pueden originar nuestras representaciones de las tecnologías en nuestro oficio de enseñar.

A modo de conclusión

Roger Chartier analiza la realidad del docente en el siglo XXI y resalta: “Hoy los cambios de soporte no cuestionan para nada las ciencias, crean solamente nuevos modos de investigación y de transmisión que modifican nuestras formas de aprender y comprender” (Chartier, A, 2008:69). La comunicación digital, además de constituir un nuevo canal de transmisión de la información, se presenta como un nuevo medio de comunicación con terminología específica, normas, narrativas y lenguajes propios. La lectura en pantalla exige la apropiación de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas. Leer a través de una pantalla pone en tensión las técnicas de producción y reproducción de conocimiento, y los modos de circulación y apropiación de saberes.

En la era digital, se abren nuevas ventanas a las que les podemos habilitar o no el paso de la luz. El ojo se convierte en símbolo de esta sociedad en la que pareciera que sólo existen y valen los visibles, los mirados. El vidrio representa la pantallización y el exhibicionismo. La arena, el escenario sin límites, el espacio infinito. El laberinto encierra la clave que, tal vez, nos conduzca descubrir la ausencia para aprender a ver sin mirar y a mirar lo que no es visto, a leer en páginas de arena o de vidrio.

En el artículo “Gutenberg y la computadora. El futuro del libro”, de Daniel Bell, publicado en la revista *Vuelta*, se cita una parábola talmúdica que, según menciona el autor, Einstein utilizó en un ensayo: “¿Quién descubrió primero el agua? No lo sabemos. Pero no fue el pez” (Bell, 1987: 25). Esta frase me lleva a pensar que preguntarme sobre cuáles son las maneras de leer en la universidad de la era digital, sumergida en el fondo de su mismísimo océano, tal vez sólo me haya servido para navegar por aguas turbulentas. Sin embargo, al haber tomado cierta distancia para mirar “el entorno natural” desde la orilla del arte, desnaturalizando la situación, tengo la sensación de haber empezado a comprender complejidad de la cuestión.

Bibliografía

- Barthes, Roland. (1980). *S/Z: un ensayo*. Madrid, Siglo XXI.
- Bell, Daniel (1987). Gutenberg y la computadora. El futuro del libro. *Vuelta*, 17, Buenos Aires, 20-25.
- Borges, Jorge Luis. (1952). Los dos reyes y los dos laberintos. *El Aleph*, Buenos Aires, Losada, 60.

- (1991). *El libro de arena. Obras completas III (1975-1985)*. México, Emecé, 68-71.
- Cassany, Daniel. (2002). *La alfabetización digital. XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL)*, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José.
- (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Chartier, Roger (1999). *Sociedad y cultura: Sociedad y escritura en la edad moderna*. México, Instituto Mora.
- (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. España, Gedisa.
- Ferreiro, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lion, Carina. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- Martín-Barbero, Jesús. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista iberoamericana de Educación*, (32), 17-34, [revista virtual]. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie32a01.pdf>
- Millán, José Antonio. (2008). *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender*. España, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Nielsen, Jakob. (2008). How little do users read? Disponible en: <http://www.nngroup.com/articles/how-little-do-users-read/> Consultado el 20 de marzo de 2011.
- Sibilia, Paula. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Speranza, Graciela (2006). *Fuera de campo: literatura y arte argentinos después de Duchamp* (Vol. 351). Anagrama.
- Teberosky, Ana. y Soler Gallart, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. (39). Barcelona: Horsori.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

Ethos e imagen en la comunicación administrativa y protocolar

Adriana Callegaro – adricall16@hotmail.com

(I.F.T.S. N° 22 – Instituto Formación Técnica Superior – Tecnicatura Superior en Protocolo y Ceremonial; UNLAM; UADE)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Mónica Saucedo – msaucedo@uade.edu.ar

(Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González; CENS N° 55; UADE)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Resumen:

El hombre hace uso del lenguaje a la vez que es “usado” por él, pues cada una de sus elecciones está sometida a reglas tanto intrínsecas al sistema como a las provenientes de la situación social de comunicación.

Uno de los condicionamientos provenientes del contexto extralingüístico es el posicionamiento social desde el que se habla como así también la posición que ocupa aquél a quien se habla. Sin embargo, dichas identidades pueden, además, construirse y reforzarse a partir del lenguaje. Patrick Charaudeau distingue entre identidad social e identidad discursiva. En la identidad social se funda la legitimidad de los participantes en la comunicación. En la identidad discursiva se construye su credibilidad.

Tanto la comunicación oral como la escrita permiten la cristalización de las identidades mencionadas. Dado que la escritura resulta un instrumento fundamental en el acceso al mundo laboral, he-

mos considerado la necesidad de indagar acerca de las estrategias lingüísticas con las que el enunciador elabora su *ethos* (imagen de sí) en las comunicaciones escritas administrativas y protocolares **de los alumnos de nivel terciario**. En este sentido el género es un concepto esencial a considerar en relación a los procedimientos por los que el *ethos* emerge y habla del enunciador en tanto palabra dotada de autoridad y credibilidad. Cada formato textual responde a una situación diferente que le otorgará su propia especificidad como así también la exigencia de una imagen de locutor específica.

Para ello, hemos elaborado nuestro marco teórico a partir de los aportes provenientes de la sociología (Goffman, Brown y Levinson y Bourdieu), a los efectos de articularlos con los desarrollos sobre la constitución del *ethos* respecto del cual se han manifestado los estudios lingüístico-discursivos del ámbito francés (Maingueneau, Charaudeau) y la Retórica Clásica.

Palabras clave: identidad, *ethos*, imagen, género, credibilidad

I-Introducción

La comunicación administrativo-protocolar aparece enmarcada en un tipo de interacción en el cual la lengua no es solamente un instrumento de comunicación (a la manera saussureana) sino que participa de un juego de roles y de influencia. En este tipo de interacciones existe una intencionalidad que trasciende el contenido intrínseco del texto y se dirige hacia el cumplimiento de una acción.

Según el filósofo inglés Austin un enunciado “performativo” es aquel en el que “la ejecución de una frase es la ejecución de una ac-

ción”¹⁸⁹. Este tipo de acto de habla es posible en el marco de ciertas convenciones sociales que imprimen dicha performatividad a ciertos actos de enunciación. El filósofo plantea la necesidad de una institución que fije una convención que asigne determinado valor a determinadas expresiones en determinadas circunstancias. Maingueneau¹⁹⁰ refiere al género como institución que determina una distribución de roles preestablecida. Dentro del mismo, el enunciator puede elegir su propia escenografía, la más conveniente para otorgarse una cierta posición para la toma de la palabra. El género de un texto supone la combinación de una situación comunicativa y de las respectivas estrategias discursivas que se ponen en juego. Por ello, la problemática del género es fundamentalmente comunicacional, es decir, se vincula con la delimitación de un sujeto (enunciador) que construye su identidad respecto de otro (destinatario) en una determinada situación intersubjetiva.

En diversos autores hallamos la noción especular respecto de las figuras de enunciador y destinatario (Benveniste -1977-, Kerbrat Orecchione -1986-, Ducrot-1984-), construcción en espejo de ambos interlocutores en el discurso. Así en el corpus textual de comunicaciones administrativo-protocolares, el locutor debe construirse discursivamente un lugar de credibilidad y legitimidad al tiempo que instaura para su destinatario un rol complementario en el juego interaccional. Dichas identidades son imágenes discursivas y no deben confundirse con los sujetos reales intervinientes en la comunicación. En este sentido, Ducrot advierte que, dentro del discurso,

¹⁸⁹ AUSTIN, J.L., 1996, *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Barcelona.

¹⁹⁰ MAINGUENEAU, D., 2000, *Analyser les textes de communication*, Nathan Université. París

deben diferenciarse, a su vez, dos entidades enunciatoras. Para ello, distingue al enunciador (E), que es el que asume la responsabilidad de las posiciones expresadas en el discurso, del locutor (L), ficción discursiva con la que construye su legitimidad. Es importante destacar que el enunciador en este tipo de comunicaciones es el responsable de la intencionalidad perlocutiva del texto, pero sólo logrará su eficacia a través de la construcción de un locutor adecuado a las reglas preestablecidas.

Dichas reglas forman parte de las competencias determinadas por otros marcos situacionales. Según los desarrollos de Charau-deau, Maingueneau y Van Dijk, todo discurso está sobredeterminado por otros marcos situacionales a los que se remiten las competencias situacional y semiolingüística. En principio, todo texto pertenece a un determinado **campo de la práctica social**¹⁹¹ (escena englobante o dominio) que corresponde al modo como se halla estructurado el espacio público y que impone un primer parámetro de selección, derivado de la disciplina interviniente y que Bourdieu¹⁹² lo llama “campo cultural”. En el caso de la presente investigación, el corpus textual sobre el que versa el análisis pertenece al campo de la praxis administrativa y protocolar.

En segundo lugar, podemos identificar la **situación global de comunicación** (escena genérica o actores sociales) que proporciona el

¹⁹¹ Estamos usando la terminología de Patrick CHARAUDEAU, 1997, *El discurso de la información*. Se indica, entre paréntesis, la nomenclatura equivalente según los desarrollos teóricos de MAINGUENEAU, D., 1999 y VAN DIJK, T. 1995, respectivamente

¹⁹² BOURDIEU, P., 1990, « Espacio social y génesis de las clases », en *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México

dispositivo conceptual determinante de la posición de los actores y su relación. Es en esta escena genérica donde el enunciador debe otorgarse un determinado status que legitime su decir y es la que determina una distribución de roles entre los participantes. Consideraremos aquí el conjunto de formatos administrativo-protocolares, que se utilizan en cada tipo de comunicación dentro del campo mencionado.

Y finalmente la **situación específica de comunicación** (escenografía o guión), dispositivo situacional en el que se materializa la comunicación y adquiere especificidad. Cada uno de estos marcos proporcionan dispositivos de los que provienen las instrucciones discursivas con las que el sujeto produce/interpreta el universo del discurso social. Es en este último marco mencionado en el que el sujeto productor de textos administrativo-protocolares elige, entre un conjunto de estrategias lingüísticas, las más adecuadas a su propósito.

Así, tanto la **escena englobante** (campo de la redacción administrativo-protocolar) como la **escena genérica** (situación global de comunicación a la que dicha redacción responde) imponen una relación entre los sujetos intervinientes marcada por la distancia, inhibidora de toda forma de intimidad o familiaridad.

Los lugares sociales correspondientes a uno y otro participante están claramente definidos y no se puede correr el riesgo de que sean intercambiados. El americano Erving Goffman ha indagado acerca de las interacciones sociales a partir del análisis de las conversaciones como ritos de interacción¹⁹³. Esta influencia que cada participante ejerce recíprocamente, exige que cada uno otorgue a

¹⁹³ GOFFMAN, E., 1974, *La présentation de soi*, Minuit, París.

su comportamiento una cierta impresión de sí mismo que contribuya a influir en el sentido deseado. Adopta la metáfora teatral y habla de “roles”, “representación”, “rutina” (modelo de comportamiento preestablecido). Es decir, que la presentación de sí es tributaria de los roles sociales y de los datos situacionales.

Las figuraciones del enunciador y enunciatario en la comunicación administrativo-protocolar, se constituyen a una distancia tal que impida, por un lado, cualquier daño a la imagen de uno y de otro y, al mismo tiempo, instaure una relación asimétrica en la que el enunciador se adjudica siempre un espacio de poder e influencia sobre su destinatario.

II-Las figuraciones del enunciador-enunciatario en la redacción administrativo-protocolar

La vinculación esencial de este tipo de textos con la praxis impone dicha relación entre los participantes de la comunicación. Pueden relevarse distintas estrategias discursivas convergentes con este fin.

Por ejemplo: el enunciador suele someter su individualidad a la imagen corporativa de la cual se presenta como portavoz. Dicha estrategia colabora con la distancia necesaria respecto de su interlocutor, mediante el enmascaramiento de su singularidad:

La dirección de la empresa cumple en invitar a Ud...

En mi carácter de gerente general de ...

Consideramos conveniente (nosotros retórico¹⁹⁴)...

La empresa publicará un libro...

¹⁹⁴ KERBRAT-ORECCHIONI C., 1993, *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Cap.II, Buenos Aires, Edicial.

Además, en la medida en que fusiona su identidad con la de la empresa de la que se manifiesta como portavoz, se otorga la legitimidad necesaria para la toma de la palabra.

En otros casos, cuando la identidad individual del emisor no puede eludirse, se buscará constituir esta modalidad de enunciación marcada por la distancia formal, mediante procesos de deictización en 3ª persona. Dicha deixis es considerada como de “no persona” en el campo de la teoría de la enunciación (Benveniste, Kerbrat Orecchione) por hallarse situada fuera de la relación dialógica que todo intercambio comunicativo establece entre un Yo y un Tú. Dicha paradójica “negación” del sujeto genera un efecto de atenuación en cuanto al nombre del emisor, al tiempo que lo sitúa fuera del intercambio en una “aparente” reducción de la responsabilidad respecto de la acción llevada a cabo por el texto:

Julia Mendez saluda con consideración y agradece su amable invitación.....

Lo saluda con la consideración que se merece....

Esto se debe a que el carácter pragmático esencial en este tipo de comunicaciones impone, a veces, a su perlocutividad un tono coercitivo que debe ser escamoteado. Para ello el locutor utiliza estrategias para evitar asignarse el protagonismo de la acción, al tiempo que esas mismas estrategias le permiten apartar al destinatario del lugar del “afectado” por esa acción. Así en su afán por poner en primer plano el propósito de la comunicación, este tipo de producciones debe desplazar a un segundo plano las figuras de enunciador-enunciario.

En la necesidad de una expresión más directa, funcional a la comunicación pragmática, hará uso, sin embargo, de expresiones indirectas con el fin de “esconder” a los responsables del intercambio. El uso del hipérbaton favorece este borramiento:

No necesita Ud. molestarse...

*Una lista de los participantes en la feria les será
entregada por los organizadores...*

Nótese cómo el hipérbaton está al servicio del retardamiento en la mención del/los agente/s de la acción. El desdibujamiento de los sujetos intervinientes colabora también con el cuidado de sí y del otro en un contexto que, por no pertenecer al ámbito familiar e informal, no está habilitado a poner en riesgo la imagen de los participantes.

Por otra parte, puesto que la eficacia de estas comunicaciones se mide por la respuesta lograda en el destinatario, es importante que ellas respeten las máximas conversacionales definidas por Grice¹⁹⁵, especialmente en lo que respecta a la cantidad y la relevancia. El repertorio de estrategias discursivas convencionalizadas, dentro de la esfera de la praxis comunicativa que estamos analizando, revisten importancia para este tipo de intercambio que debe recurrir, sin embargo, a la expresión indirecta.

Brown y Levinson¹⁹⁶ consideran una serie de expresiones de cortesía que tienen por finalidad el cuidado de lo que llaman la imagen positiva

¹⁹⁵ GRICE, H.P., 1975, “Logic and conversation”, en COLE, P & MORGAN, J. (ed), *Directions in sociolinguistics*, Holt, Reinhart & Winston, New York

¹⁹⁶ BROWN P. y LEVINSON S., 1978, “Universals in language usage: politeness phenomena”, en GODOY, E. (ed), *Questions and politeness strategies in social interaction*, Cambridge University Press.

(el deseo de ser aceptados y queridos) y la imagen negativa (el cuidado de no ser invadidos en nuestro territorio mediante imposiciones). En el corpus que estamos analizando las estrategias más recurrentes responden al tipo de las expresiones *indirectas con cortesía negativa y positiva*¹⁹⁷. Esto se debe a que las figuras del enunciador y enunciatario, en estos textos, buscan salvaguardar su territorio, justamente en función de la preservación de los roles e influencia que se ponen en juego.

En la misma línea, puede mencionarse la preferencia por el uso de términos cuyo contenido semántico adolece de una designación específica y, en cambio, contiene indicaciones más amplias. Dicho mecanismo de selección en el uso de la terminología se relaciona con la preferencia por un tipo de expresión, cuya apariencia eufemística, suaviza, aunque no oculta, la fuerte dirección performativa de este tipo de comunicaciones.

Solicitaremos la revisión (en lugar de “pediremos el control”)

Abordaremos el tema (en lugar de “enfrentaremos el problema”)

Sírvase Ud. Disponer se nos envíe (en lugar de “enviénnos a la brevedad”)

¹⁹⁷ Pueden reconocerse en este sentido tres tipos de estrategias: 1-Abierta e indirecta con cortesía positiva: el emisor muestra su intención pero trata de compensar el posible daño a la imagen mediante estrategias orientadas a la imagen pública positiva o negativa. 2-Abierta e indirecta con cortesía negativa: responden a un tipo de acto que no pretende limitar la libertad de acción del destinatario. Son lo que habitualmente se consideran “cortesía”. Consisten en hacer un acto pero con gran respeto, sobre todo cuando no hay igualdad o familiaridad. Todas las lenguas cuentan con formas convencionalizadas que sirven a esta estrategia y 3-Encubierta: la verdadera intención del emisor se disimula, evitándose la responsabilidad de haber realizado el acto. (*Nota de las autoras*)

Esta estrategia, sin embargo, no sólo contribuye al cuidado de la imagen de sí y del otro sino también a la consolidación y conservación de la disimetría entre uno y otro participante en la interacción. Es decir, dicho “eufemismo” aparentemente vinculado a la esfera de las buenas maneras y la cortesía, se constituye en disfraz necesario al servicio del poder y la evitación del compromiso.

Por eso las estrategias discursivas sirven a dos fines contrapuestos. Por un lado, tienen la intención concreta de imponer una determinada reacción en el destinatario; por otro, deben contribuir a la atenuación de dicha imposición. Uno de los procedimientos favorecedores de la atenuación es la demora en la manifestación del tema, objetivo del texto, mediante una serie de recursos de retardamiento de débil contenido semántico, tendientes a cuidar la imagen de uno y otro participante:

Por la presente, cumplo en.....

Visto y considerando la situación de la empresa.....

En relación al tema de la referencia.....

De acuerdo con las exigencias de...

Véase la recurrencia en el uso de algunas expresiones que refieren acciones en las que predomina la isotopía del “deber”, “la racionalidad”, “el acuerdo” (*cumplo, considerando, relación, acuerdo*). Dichas convenciones expresivas han sido codificadas por la comunidad de uso por su indudable vinculación con las virtudes con las que el enunciador pretende investir su palabra y por consiguiente su propia imagen.

La importancia atribuida a la persona del enunciador ha sido un aspecto esencial desde los tratados de retórica antiguos, que lo llamaron “*ethos*”, imagen de sí que el orador construye en su discurso para contribuir a la eficacia de su decir. Desde la tradición aristotélica, el *ethos* fue considerado uno de los tres modos o procedimientos en la argumentación junto con el *logos* (utilización de razonamientos) y el *pathos* (apelación a las emociones). Sin embargo es el *ethos* el responsable de la imagen del locutor. Las ciencias del lenguaje contemporáneas han resituado el *ethos* en los límites del discurso, ligado a la noción de enunciación, que Benveniste define como el acto por el cual un locutor moviliza la lengua¹⁹⁸.

Perelman en su ***Tratado de la argumentación***, advirtió sobre la imposibilidad de separar de un todo las dos facultades (*logos* y *pathos*, razón y emoción) que para él, están vinculadas a la razón. Es decir que el elemento emocional se halla inscripto en el discurso directamente vinculado a la doxa del auditorio y los procedimientos racionales que buscan conseguir la adhesión. Así, Plantin¹⁹⁹ (1998) propone reconstruir el efecto “pathémico” de determinados tópicos, lugares comunes que se hallan culturalmente ligados a determinadas emociones. Las normas, los valores, las creencias implícitas, subyacen a las razones que suscitan el sentimiento.

En este punto, es decir, en la relación entre las figuras del discurso (lugar de intersección de la dimensión intelectual y la dimensión emocional), y el género, es donde debemos hallar los procedi-

¹⁹⁸ BENVENISTE, E., 1977, “*El aparato formal de la enunciación*”, en Problemas de lingüística general, Vol.II, Ed. Siglo XXI, Madrid

¹⁹⁹ Citado por AMOSSY, R., 2006, “Le pathos ou le rôle des émotions dans l’argumentation”, en *L’argumentation dans le discours*, Armand Colin, París.

mientos por los que el *ethos* emerge y habla del enunciador en tanto palabra dotada de autoridad y credibilidad. Así, el *ethos* efectivo, surge en la frontera entre lo dicho y lo mostrado, territorio exclusivo de las figuras, las que, vinculadas por repetición o por ruptura con estereotipos culturales, proveen al género los modos de anudar sentimiento y razón.

El uso convencionalizado de ciertas figuras de la expresión, en el caso de las comunicaciones que estamos analizando, responde, por un lado, a las reglas que rigen estos intercambios, pero, también, al interés que estas fórmulas revisten en cuanto formas vacías de emoción por su alto grado de estereotipación. Así, respecto de los tres modos que la retórica aristotélica deslindaba, puede afirmarse que en la comunicación administrativa y protocolar, predominan los procedimientos que ponen en primer plano al *ethos*, en la medida en que las características con las que el enunciador se inscribe en su decir, son las que se fundan en lo que Aristóteles designaba como *eunoia*²⁰⁰, es decir aquellos recursos que favorecen un “buen decir”.

Esta particularidad del *ethos* es pobremente tributaria del *logos* y del *pathos*. En todo caso, el efecto “pathémico” que puede reconstruirse a partir de las figuras de estilo propias de este tipo de comunicaciones, radica en los valores y creencias implícitas respecto de los sentimientos que “deben” acompañar cada tipo de situación específica de comunicación. El efecto derivado del *pathos* es normativizado mediante fórmulas que ponen en escena una figura de

²⁰⁰ Aristóteles menciona tres cualidades fundamentales sobre las que se constituye el *ethos* del locutor: la *phronesis* (prudencia, experiencia, hombre racional), la *eunoia* (seducción, complicidad, benevolencia) y la *arethé* (virtud, sencillez).

enunciador desprovisto de “emoción” y, en cambio, dotado de la credibilidad propia del *ethos* por su manifiesta destreza en el uso de un lenguaje, tributario de las convenciones sociales.

Inclusive, Austin, cuando desarrolla la distinción entre verbos realizativos y verbos constatativos, se encuentra con la dificultad de clasificar las distintas expresiones de cortesía como expresiones realizativas y, en cambio, las considera un caso particular de expresiones comportativas de manifestación de sentimientos:

Tengo el placer de

Lamento comunicarles que

Me satisface comunicarle a Ud.....

Tengo el honor de

Sin embargo, aún cuando parezcan dar cuenta de “sentimientos”(*pathos*) en la primera persona del enunciador, expresan comportamientos reglados por la comunidad de uso con el fin de preservar y preservarse. Por lo tanto, más allá de su cuestionable sinceridad, importan en tanto introducen un enunciado que tiene una incuestionable intención realizativa. En todo caso, refuerzan la necesidad de estas comunicaciones de investir al enunciador de una imagen en la que *pasión* y *logos* se conjugan en formas vacías para dotar su palabra del poder necesario sobre el destinatario.

III-Conclusión

Desde la teoría de los *topoi*²⁰¹, podría concluirse que el uso de estas formas eufemísticas cuyos contenidos semánticos, por su ines-

²⁰¹ ANSCOMBRE, J.C. y DUCROT, O., 1994, *La argumentación en la Lengua*, Gredos, Madrid

pecificidad, representan indicaciones argumentativas indirectas, son, sin embargo, funcionales a la representación de un enunciador creíble y legítimo. Esto es posible, pues los *topoi* intrínsecos a las palabras, no sólo provienen de sus significados sino también de sus significantes en tanto relacionados con una esfera de uso en la que se hallan determinados semánticamente por el imaginario instituyente. En la escena de las comunicaciones administrativo-protocolares que estamos analizando, las formas no son meros soportes de los contenidos, sino que ellas instruyen acerca del lugar que uno y otro participante de la comunicación deben ocupar y actuar en consecuencia. El locutor en este tipo de comunicaciones no sólo se desdobra del enunciador real, sino que lo desdibuja en función de construirse una posición distante y asimétrica respecto de su destinatario. Dicha relación de fuerzas resulta indispensable a los efectos pragmáticos que rigen estos textos.

Por lo tanto, las formas del “decir” que caracterizan la redacción administrativo-protocolar contienen instrucciones acerca del “ser” del enunciador y su enunciatario y, por lo tanto, habilitan a llevar a cabo el acto performativo esencial a este tipo de comunicaciones.

Bibliografía

- Amossy, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*. París, Armand Colin.
- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la Lengua*. Madrid, Gredos.
- Aristóteles (1967). *Retórica*. París, Les Belles Lettres.
- Austin, J.L. (1996). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.
- Benveniste, E. (1997). “El aparato formal de la enunciación”, en *Problemas de lingüística general*, Vol.II. Madrid, Ed. Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París, Fayard
- (1990) "Espacio social y génesis de las clases" en *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo.
- Brown P., y Levinson S (1978). "Universals in language: politeness phenomena", en Godoy (ed), *Questions and politeness strategies in social interaction*. Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1974). *La présentation de soi*. París, Minuit.
- Grice, H.P. (1975). "Logic and conversation", en Cole, P & Morgan, J.(ed), *Directions in sociolinguistics*. New York, Holt, Reinhart & Winston.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1973). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Cap.II. Buenos Aires, Edicial.
- Maingueneau, D. (2000). *Analyser les textes de communication*. París, Nathan Université.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. París, Hermann.

Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y escritura en el ingreso a la universidad

Cavallini, Ayelén Victoria.

ayevc@hotmail.com

Universidad Nacional de Luján

Ciudad de Luján. Provincia Buenos Aires. Argentina

Resumen

La presente comunicación tiene como propósito presentar una serie de conclusiones provisorias, construidas como corolario de la realización de un taller para ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu. Las mismas se desprenden del análisis realizado a un conjunto producciones escritas elaboradas por los asistentes.

El mencionado taller *“Leer y escribir para estudiar”*, es una propuesta de carácter introductorio y optativo²⁰², construida desde la División Pedagogía Universitaria del Departamento de Educación de la UNLu. La misma apunta al mejoramiento del ingreso y a la retención de alumnos en el primer año de la carrera y, en este sentido, se propone brindar herramientas que permitan mejoras en las condiciones de permanencia de los estudiantes en la universidad.

La propuesta diseñada desde la División, tiene como propósitos generar un espacio de reflexión sobre las prácticas académicas de lectura y escritura en la Universidad; favorecer un contacto fructífe-

²⁰² La carrera aludida, hasta el momento, no cuenta con un taller “introductorio/ inicial” como si poseen algunas de las restantes carreras de esta casa de estudios.

ro con los textos específicos de las disciplinas relacionadas con las Ciencias de la Educación; y acercar algunas herramientas necesarias para la apropiación de los conocimientos disciplinares que se lleva a cabo a partir de la lectura y escritura de textos académicos.

Las producciones escritas aludidas anteriormente, fueron trabajos realizados por los ingresantes, orientados por determinadas consignas propuestas por las coordinadoras del taller. Esas consignas apuntaban a la comprensión de los materiales de lectura y exigían, al mismo tiempo, desarrollar por escrito determinadas operaciones discursivo-cognitivas requeridas con frecuencia en los espacios de estudio propios de las ciencias humanas: definir conceptos, establecer relaciones, explicar- caracterizar, entre otras.

Así entonces, las conclusiones que se presentarán en esta ocasión se refieren tanto a las consignas como a las producciones escritas realizadas por los estudiantes, y están orientadas a contribuir en el diseño de actividades que posibiliten, en el espacio del taller introductorio, abonar en la construcción de herramientas que permitan la mejora en las condiciones de retención y permanencia de los estudiantes en la universidad.

Palabras clave: Ingreso – Taller Introductorio- Escritura Académica- Operaciones discursivas

Introducción

• Descripción de los talleres introductorios a la carrera Ciencias de la Educación de la UNLu

El taller para ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu, denominado *“Leer y escribir para estudiar”*, desa-

rollado en el mes de febrero de 2014, es una propuesta de carácter introductorio y optativo²⁰³, elaborado desde la División Pedagogía Universitaria del Departamento de Educación de la UNLu, que tiene como propósito habilitar un espacio de reflexión y análisis de las prácticas de lectura y escritura académicas que serán requeridas a los estudiantes a lo largo de su formación y, de esta forma, brindar herramientas que permitan mejoras en las condiciones de permanencia de los estudiantes en la formación superior.

Así entonces, la propuesta diseñada desde el Área de Prácticas del Lenguaje apunta a generar, la posibilidad de reflexionar con los estudiantes sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad; favorecer un contacto fructífero con los textos específicos de las disciplinas relacionadas con las Ciencias de la Educación; y acercar algunas herramientas necesarias para la apropiación de los conocimientos disciplinares que se llevan a cabo a partir de la lectura y escritura de textos académicos.

Resulta importante mencionar que la propuesta de trabajo con los ingresantes a la carrera viene desarrollándose desde el año 2006, momento en el cual tomó forma una propuesta de taller que ha ido variando con el correr del tiempo, pero ha mantenido sus propósitos iniciales. A lo largo de los años, la misma ha sido sostenida gracias a una profunda convicción centrada en la necesidad de habilitar y generar espacios que permitan no sólo el ingreso a la universidad pública, sino también el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes que favorezcan la retención y permanencia

²⁰³ La carrera aludida, hasta el momento, no cuenta con un taller “introductorio/ inicial” como si poseen algunas de las restantes carreras de esta casa de estudios.

en la formación académica de grado. Esta convicción cobró más fuerza a la hora de considerar que la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu carece tanto de un taller introductorio (como sí lo poseen otras carreras de esta casa de estudios), como así también de espacios que permitan una atención específica a las dificultades en la lectura y escritura tanto al inicio, como a la largo de la trayectoria académica.

Así entonces tanto el presente taller como los anteriores, parten de la necesidad de dar respuesta a diversas inquietudes y dificultades que se presentan a los ingresantes en los primeros años de la vida universitaria, respecto de las prácticas de escritura y lectura académicas. En vinculación al tema del ingreso a la universidad pública y los discursos que hablan de “fracaso” como una cuestión singular e individual, consideramos que el “fracaso académico” y la deserción en los primeros años de la formación comprenden a un número importante de estudiantes. Por tanto sería necesario que la comunidad universitaria pueda repensar esta situación, y ofrecer espacios donde trabajar con aquellos que desean iniciar estudios superiores.

- **Marco teórico desde el cual se realizó el análisis**

El modelo teórico adoptado es el Interaccionismo Social de Vygotsky y la Semiología de Bajtín (Vygotsky 1988, Bajtín, 1982), a partir de cuyos principios concebimos a la lectura y la escritura como actividades del lenguaje, determinadas por las prácticas de la esfera de actividad en las que se originan, la cual condiciona tanto los fines de la acción verbal como los roles de los participantes. En el caso de la Universidad, la institución comunica, solicita y permite

usos particulares de la lengua escrita a través de las diferentes formas de discurso que se registran y se articulan con la actividad propia del contexto: la construcción, transmisión y apropiación de conocimientos en un determinado campo disciplinar.

Así entonces en la Universidad se llevan adelante diferentes prácticas de lectura y escritura vinculadas tanto a la comunicación, como a la construcción de conocimientos en el marco de cada una de las disciplinas específicas, propias de cada campo de formación. Asimismo, en la academia se llevan adelante actividades de lectura y escritura asociadas con la formación académico profesional, y por ende vinculadas con las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Todo esto muestra por un lado, la especificidad de las nuevas actividades y objetos con los cuales los sujetos deberán entrar en contacto cuando ingresan en este espacio de formación y, por otro lado, que en muchos casos la Universidad exige a los ingresantes el desarrollo de determinadas prácticas que no han llevado adelante en otros niveles previos del sistema educativo y que requieren -por todo lo anteriormente enunciado- de una enseñanza específica.

Las actividades de lectura y escritura propias del sistema educativo formal -escolar- presentan ciertas características vinculadas con las actividades concretas, propias del espacio particular en las cuales se desarrollan. Ahora bien, en la Universidad las prácticas solicitadas se modifican, pues los objetos de conocimiento propuestos (textos de estudio/ materiales de lectura) son diferentes, así como también lo son los propósitos de lectura y las modalidades solicitadas para abordar esos objetos. A partir de lo esbozado, consideramos que los estudiantes que ingresan por primera vez a la Universidad no tienen por qué saber -o comprender a priori- qué se lee (las

características de los distintos materiales), para qué se lee (propósitos) y cómo se lee y se escribe en la academia (modalidades). Por tanto, consideramos que habilitar institucionalmente un espacio en el cual las mismas sean abordadas como prácticas ligadas a los contenidos disciplinares tal como ellos se presentan en este contexto, debería constituirse en un objetivo insoslayable de la universidad pública.

Análisis de las producciones escritas realizadas en el marco del taller

Como se mencionó anteriormente, en el marco del taller se llevaron adelante diferentes actividades orientadas a la reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario. Así entonces, en los encuentros realizados en las sedes de Luján y San Miguel, se logró recolectar un corpus total de 44 producciones escritas elaboradas por los asistentes al taller. Este corpus se divide en 4 actividades de escritura realizadas a lo largo de los encuentros. Las mismas estuvieron orientadas a trabajar sobre diferentes operaciones discursivas, solicitadas con frecuencia por los docentes en el marco de cada una de las asignaturas de la carrera. Entre estas operaciones, encontramos la definición de conceptos, la comparación, la descripción/ caracterización de conceptos, entre otras. Asimismo, las actividades propuestas implicaban poner en práctica los conocimientos que a lo largo de los encuentros fueron abordados, tales como las características de los objetos de lectura propuestos - textos académicos y escolares- y las diferencias entre ellos; la forma en que se construye el conocimiento en el campo de las ciencias hu-

manas, la diferencia entre exposición y argumentación, entre otras cuestiones.

Así entonces, a continuación se realizará una descripción de las consignas solicitadas, seguida de los resultados derivados del análisis de las producciones escritas. Finalmente, se presentarán algunas reflexiones que se desprenden del análisis y de la evaluación del taller.

- **Actividad N°1: Actividad inicial- diagnóstica**

Descripción de la actividad

La primera actividad solicitada estaba orientada a indagar, a grandes rasgos, si los estudiantes lograban identificar y definir conceptos centrales de textos escolares, y establecer relaciones entre ellos. Así entonces, la actividad propuesta estaba conformada por un texto perteneciente a un manual de escuela secundaria, y cuatro consignas que implicaban desarrollar determinadas operaciones discursivas. Éstas giraban en torno a la identificación y definición de determinados conceptos, la explicación de sus características distintivas y el establecimiento de relaciones entre los mismos, como por ejemplo la comparación.

Resultados del análisis

Un análisis de las actividades recolectadas permitió identificar las siguientes constataciones:

- ✓ En el caso de la consigna n°1, en la que los participantes debían definir dos conceptos para luego explicar la relación entre ellos, el 57% de los estudiantes logró definir y relacionar los dos

conceptos presentados en el material de lectura, mientras que el 43% no logró realizar la actividad.

- ✓ En el caso de la consigna n°2, el 43% logró definir y distinguir las dos concepciones de democracia presentes en el texto (concepción formal y sustancial), mientras que el 57% no logran realizar la actividad.

- ✓ En el caso de las consignas n°3 y n°4 encontramos que el 71,4% logró definir y caracterizar cada uno de los 3 ideales democráticos que se presentan en el material de lectura, así como también identificar los obstáculos que, según el texto, dificultan la realización de los mencionados ideales (el 85%). En contraste, encontramos un número reducido de estudiantes que no logran realizar las mencionadas operaciones: el 28, 6% no logra definir los ideales, y el 14,3% no logra identificar los obstáculos aludidos anteriormente.

- **Actividad N°2: Realizar una definición de un concepto**

- ***Descripción de la actividad***

La segunda actividad estaba conformada por un texto perteneciente a un manual universitario especializado, y una consigna de trabajo. En el marco del encuentro del taller se trabajó con los estudiantes sobre la identificación del tema y de la fuente, y la intención comunicativa del texto. A partir de ese trabajo inicial, se comenzaron a abordar algunas características propias los textos académicos. En el momento de análisis del contenido del texto, se hizo mención a los conectores y anafóricos como marcas textuales importantes a

la hora de reconstruir las relaciones lógicas que se presentan en los materiales de lectura. Asimismo, se trabajó sobre los ejemplos que aparecían en la fuente, y se indagó acerca de la función de los mismos. Luego de ese trabajo se les solicitó a los estudiantes responder al interrogante planteado en el título del texto “**¿Qué es la interacción social?**”. En la respuesta los participantes debían construir una definición del concepto, y señalar las dos características que se presentaban en el material (y que los ejemplos mencionados ilustraban).

Resultados del análisis

Un análisis de las producciones de los estudiantes permitió dar cuenta que sólo el **37,5%** de los estudiantes pudo construir una definición del concepto y señalar las características presentadas en el material de lectura. La mayoría de los asistentes, es decir el 62,5 % restante, no logró realizar la actividad solicitada.

- **Actividad N°3: Identificar y reconstruir diferentes posiciones teóricas que se presentan en un texto académico de tipo argumentativo**

Descripción de la actividad

La tercera actividad de escritura consistió en la identificación y reconstrucción de dos posturas/ planteos teóricos diferentes que se presentaban en un texto académico. El texto fue abordado en el marco de las clases dictadas en ambas sedes. Formaba parte de una actividad previa, en la cual el mismo se presentaba desordenado, y los estudiantes debían reordenar los párrafos. Tras la reconstrucción del orden del material, se propuso a los estudiantes un trabajo

sobre la identificación de la fuente y del tema. Posteriormente, se les solicitó definir la postura que la autora asume en el texto.

Resultados del análisis

Un análisis de las actividades recolectadas permitió identificar las siguientes constataciones:

✓ En el caso de la consigna n°1 (identificación del tema abordado en el material) todos los participantes (100%) lograron identificar el tema que se desarrolla en el texto (comparación entre el lenguaje oral y el escrito)

✓ En el caso de la consigna n°2 -que implicaba la identificación de las perspectivas enfrentadas en el material- se encontró que el 71,4% de los estudiantes logra dar cuenta de las posturas enfrentadas. El 28,6% de los estudiantes restantes no logra identificar los mencionados puntos de vista.

✓ En el caso de la consigna n°3 encontramos que, en una primera instancia de producción escrita, ningún estudiante logra construir un texto en el cual se reconstruya la postura teórica de la autora, y en el que se presenten la tesis y los argumentos sostenidos por ésta.

• **Actividad N°4: Reconstruir dos definiciones presentes en un texto argumentativo, dando cuenta del contexto histórico y de los debates del campo disciplinar, en el cual las mismas se originaron**

Descripción de la actividad

El texto tomado para la realización de esta producción escrita fue un capítulo de un libro especializado, que aborda cuestiones

vinculadas al campo de la Sociología. El capítulo es un texto académico, argumentativo, en cual se presenta el desarrollo de término “cultura”, y los debates que se plantearon -dentro del campo disciplinar de la antropología- en el proceso de construcción del sentido del concepto. El capítulo formaba parte de una actividad en la cual se presentaba otro material de lectura (un capítulo de un manual de escuela secundaria) en el que se abordaba el mismo objeto de conocimiento que en el texto académico.

Las actividades realizadas con estos dos textos tenían como propósito marcar las diferencias existentes entre los diferentes materiales, haciendo hincapié en las particularidades discursivas que presentan los textos académicos. Así entonces, las actividades realizadas giraron en torno a la identificación del soporte, del tema, de los posibles destinatarios de los materiales, de los elementos paratextuales presentes en cada uno, y el propósito comunicativo de cada uno de los textos. Posteriormente a esta instancia, se realizó un trabajo sobre el contenido de cada uno de los materiales. En este abordaje se buscaba marcar la forma en que se presentaba el objeto de conocimiento en cada caso (se indagó por ejemplo el menor o mayor grado de certeza que se presentaba en cada fuente, las marcas de voz del autor del texto, entre otras cuestiones).

Luego de este trabajo se propuso la realización de una actividad de escritura que consistió en identificar -en el texto académico-, las dos concepciones de cultura que se propusieron en diferentes momentos históricos. En esa actividad los estudiantes debían, no sólo definir ambas nociones de cultura, sino también considerar los momentos en el desarrollo de la antropología en los cuales estas concepciones fueron acuñadas.

Resultados del análisis

Para poder analizar las producciones elaboradas por los ingresantes se tuvieron en cuenta tres aspectos de la consigna:

- La identificación de las dos nociones de cultura presentes en el material.
- La identificación del momento histórico de formulación de cada una de esas definiciones.
- La producción de un texto coherente y autónomo de la fuente, que permita dar respuesta a la consigna solicitada.

Así entonces, los datos encontrados tras el análisis fueron los siguientes:

✓ La mayoría de los estudiantes, el **62,5%**, no lograron identificar las dos nociones de cultura que se presentan en el material. Sólo el **37,5%** de los participantes logra distinguir ambas nociones.

✓ Con respecto a la identificación del momento histórico de formulación de cada una de las nociones de cultura, encontramos que el **62,5% de los estudiantes logra** situar cronológicamente el período en el que las concepciones fueron planteadas, mientras que el 37,5% no logra hacerlo.

✓ Por último, con respecto a la producción de un texto coherente y autónomo que responda a la consigna propuesta, se encontró que el 75% de los ingresantes no logra elaborar un texto autónomo. Muchas de las producciones observadas resultan de un proceso de selección de información y copia textual de fragmentos de la fuente, con escasas relaciones lógicas entre sí. Sólo encontramos un **25%** de los casos en donde los estudiantes lograron realizar una tarea de reformulación, y elaboraron textos coherentes y autó-

nomos con respecto a la información proporcionada en el texto fuente.

Algunas reflexiones sobre el análisis realizado

Consideramos necesario señalar algunas reflexiones provisorias que fueron resultado tanto del análisis de las consignas propuestas, y de las producciones escritas analizadas de los ingresantes, como así también de los encuentros realizados en el mes de febrero. En función de estas reflexiones, presentaremos algunos puntos que deberían considerarse a la hora de pensar en el diseño de posibles intervenciones didácticas orientadas a trabajar sobre las prácticas de lectura y escritura académicas.

En primer lugar, la necesidad de trabajar sobre las prácticas mencionadas parte de una consideración inicial sustentada en el marco teórico desde el cual partimos. Desde el marco sociocultural concebimos a la lectura y a la escritura como prácticas sociales que adoptan distintas modalidades según el contexto en el cual éstas se llevan a cabo. Consideramos en este caso, que la Universidad exige a los ingresantes el desarrollo de determinadas prácticas que no han llevado adelante en otros niveles previos del sistema educativo, y que requieren de una enseñanza específica. Resulta entonces, una responsabilidad institucional brindar esa enseñanza como una forma de generar condiciones de ingreso y de permanencia en la formación académica de grado.

Como mencionamos, en la Universidad los estudiantes se acercan a diferentes objetos de conocimiento (a decir diferentes “textualizaciones” del saber), orientados por determinadas consignas propuestas por los docentes. Estas últimas se tratan de actividades

de lectura y/o escritura que suponen la realización de determinadas operaciones discursivo-cognitivas. Muchas de estas operaciones -como por ejemplo definir, comparar, ejemplificar, entre otras- pueden haber sido solicitadas previamente en otras experiencias educativas (refiriéndonos por ejemplo al sistema escolar). Sin embargo, como mencionamos en el marco teórico, la Universidad plantea a los ingresantes objetos de conocimiento particulares, y les exige que lleven adelante prácticas específicas (académicas) tanto cuando abordan los objetos de conocimiento, como cuando producen textos escritos.

Ahora bien, el análisis de las producciones escritas recolectadas muestra la persistencia de algunas dificultades de los estudiantes cuando deben acercarse a los objetos de conocimiento, y cuando intentan elaborar textos orientados por las consignas mencionadas. Así entonces, consideramos que el taller dictado en el mes de febrero, constituye un primer acercamiento incipiente a las prácticas de lectura y escritura académicas, sin embargo, no se constituye en una instancia de aprendizaje efectiva. En efecto, la realización de un taller de una duración de entre 7 y 9 encuentros, difícilmente alcance para abordar y generar prácticas distintas a las naturalizadas en instancias educativas, o laborales, previas. De hecho, las dificultades halladas en las producciones muestran la necesidad de destinar una mayor cantidad de tiempo y de estrategias, que permitan brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan transitar el ingreso a la formación superior de forma más satisfactoria. Efectivamente, hemos mostrado la subsistencia de muchas problemáticas que los estudiantes continúan teniendo, aún en el marco de los distintos encuentros destinados al trabajo con las

prácticas de lectura y escritura académicas. A título de ejemplo, recordaremos que, en el análisis de las producciones de nuestro corpus se pudo constatar que muchos de los asistentes al taller no lograba definir y explicar conceptos, establecer relaciones entre ellos, señalar posturas de los autores en el material de lectura, o bien identificar debates teóricos, todas ellas operaciones propias del espacio de formación que, ineludiblemente, deberán realizar en cuanto comiencen las cursadas.

En segundo lugar, una reflexión relacionada con algunas cuestiones particulares observadas tanto en el análisis de las producciones escritas por los ingresantes, como así también durante el dictado del taller. Debemos señalar una dificultad vinculada con la representación que ellos poseen sobre qué es un “concepto” y una “categoría”, y con la identificación -en los materiales de lectura- de diferentes construcciones teóricas específicas. Así entonces, el análisis del corpus de producciones recolectado es una muestra de algunos inconvenientes que los ingresantes tienen tanto cuando intentan identificar, como cuando deben explicar conceptos. El análisis de las producciones escritas, y la observación de diferentes estrategias que implementan a la hora de responder a las consignas (por ejemplo copiar y pegar fragmentos de las fuentes consultadas, mencionar ejemplos y no definiciones, no explicitar las relaciones entre las ideas, entre otras) son algunas de las situaciones encontradas en los escritos que dan cuenta de los conflictos que se les generan a los estudiantes cuando deben acercarse y apropiarse de los objetos de estudio propios de la formación superior, y asimismo comprender la lógica de construcción del conocimiento en el campo de las Ciencias Humanas.

Desde la perspectiva que adoptamos, entendemos que los conceptos -concebidos como construcciones teóricas- son producto de un proceso histórico de debates, tensiones y reflexión al interior de los diferentes campos disciplinares. Comprender los conceptos como construcciones, implica contemplar los diferentes sentidos que éstos pueden presentar según los referentes teóricos, las escuelas o corrientes, entre otras. Por el contrario, lejos de esta consideración, en la lógica – o el imaginario- de los estudiantes parecería operar una concepción de la idea de “concepto” asociada a una “etiqueta” que permitiría designar objetos concretos, cerrados, definidos a priori (Sutton, 1997). Esta concepción inicial que tendrían los ingresantes entraría en conflicto cuando se les solicita que identifiquen acepciones distintas de un mismo concepto, y justifiquen o contextualicen las razones que explicarían el cambio del mismo. Así entonces, el análisis de una de las actividades presentadas en este informe (actividad n°4), da cuenta que un número significativo de estudiantes no lograron identificar, en un texto académico, ni acepciones diferentes de un mismo concepto, ni los momentos históricos diferentes en las cuales éstas fueron concebidas. Resulta necesario remarcar esta situación, ya que las actividades más frecuentemente propuestas por los docentes para trabajar la comprensión de los materiales de lectura, son identificar y definir conceptos en los materiales de lectura, así como también comparar definiciones que diferentes estudiosos sostienen sobre un mismo concepto²⁰⁴. Lo anteriormente enunciado muestra la dificultad de los estudiantes para poder dar cuenta del carácter relativo del conocimiento en Ciencias Humanas y el carácter

²⁰⁴ Un ejemplo de esto puede ser el concepto “Desarrollo” y la comparación entre el sentido dado por Piaget, y el otorgado por Vygotsky.

sistémico de los conceptos que, como construcciones teóricas específicas de los campos disciplinares, son tanto objeto de estudio en el marco de su formación, como así también objeto sobre el cual debe realizar sus producciones escritas.

En tercer lugar, otra reflexión está vinculada con las modalidades de escritura solicitadas en la universidad. Estas modalidades están relacionadas con los diferentes tipos de textos que los estudiantes deben elaborar en su formación (nos referimos, por ejemplo a resúmenes, respuestas de parcial, informes, trabajos monográficos, reseñas, fichas de cátedra, entre otros); y también con las formas específicas que esas comunicaciones deben adquirir en el marco de cada una de las disciplinas de estudio. Así entonces, tanto en las producciones escritas analizadas, como así también en el marco del taller, se observaron algunas problemáticas, tanto cuando se les solicitaba a los estudiantes identificar los diferentes géneros propuestos como objetos de lectura (por ejemplo manual de escuela secundaria, manual especializado, artículo de autor, entre otros), como así también cuando se les requería elaborar producciones escritas que serán solicitadas posteriormente, en el marco de su formación (por ejemplo resúmenes para estudiar y para exponer, borradores, apuntes de clase, respuestas de parcial, informes de lectura, fichas de citas textuales, entre otros).

Finalmente, en función del análisis efectuado y de las reflexiones suscitadas tras el mismo, presentaremos algunos puntos que consideramos necesarios contemplar a la hora de diseñar intervenciones didácticas que estén orientadas al abordaje de la lectura y la escritura en la formación superior.

Por una parte, en líneas generales, creemos indispensable comenzar a pensar en habilitar varios espacios de trabajo articulados entre sí, que no se circunscriban a experiencias de talleres al inicio, o en instancias intermedias en la formación (como talleres sólo para el ingreso o talleres optativos que se ofrecen en las carreras). Por el contrario, es necesario pensar en un trabajo continuo, articulado, que se lleve adelante en diferentes momentos y tramos distintos de la formación, comenzando desde el ingreso y avanzando a lo largo de la formación de grado. Para hacer viable este trabajo -concebido a modo de proceso/ acompañamiento- sería necesario el trabajo con los equipos docentes responsables del dictado de cada una de las materias de las carreras.

Partir de la consideración según la cual las prácticas de comprensión y producción del lenguaje escrito académico son parte constitutiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos disciplinares, implica considerar asimismo, que el abordaje y reflexión sobre estas prácticas debe ser transversal a la formación y contar, por lo tanto, con una duración prolongada en el tiempo, y con una articulación asegurada con otras instancias de la carrera en las que se retomem los propósitos que orientaron su diseño.

Así entonces -dentro de este planteo general- algunos temas que serían necesarios abordar en el marco de estos espacios -y que se vinculan con las reflexiones elaboradas- deberían ser:

- Las particularidades de los objetos de lectura propios de la universidad.
- Las operaciones discursivo- cognitivas que son requeridas con esos objetos.

- Las diferentes tipos de textos escritos que deben producir los estudiantes a lo largo de la formación académica, y su relación con los materiales de lectura que deben abordar en el marco de la formación profesional.

Bibliografía

Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.

Bruner, J. (2001): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial

Sutton, Clive, “Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje” en *Alambique* N°12: *Didáctica de las ciencias experimentales*, Editorial Grao, Barcelona, Abril 1997, pp 8-32.

Vygotsky, L. (s/d): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade.

Vygotsky, L (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

El ISD como propuesta epistemológica y didáctica para trabajar la lectura y la escritura en el ingreso a la UNRN. Síntesis de una experiencia de trabajo sobre el resumen y el tríptico como géneros

Juliana Fernández Rucci
Universidad Nacional de Río Negro
jfernandezrucci@gmail.com

Introducción

Descripción del dictado de la asignatura Introducción a la Lectura y la Escritura Académicas en la UNRN y objetivo del trabajo.

El ingreso a la Universidad Nacional de Río Negro se organiza sobre la base de un curso de nivelación, el cual está conformado por dos asignaturas: Razonamiento y Resolución de Problemas (matemáticas) e Introducción a la Lectura y Escritura Académicas (ILEA). El propósito es brindarles a los alumnos instrumentos teóricos y prácticos básicos para desarrollar una metodología del aprendizaje que les permita reaprender los conocimientos adquiridos históricamente a través de la formación escolar, pero adaptados a las exigencias académicas.

En el caso de lengua (ILEA), los objetivos son acercar a los estudiantes a cuestiones relativas a la alfabetización académica y los géneros textuales que se producen en la universidad, para que profundicen aquellas herramientas discursivas que ya han trabajado

en años anteriores. Por eso, se trata de propuestas de reenseñanza de las actividades de lectura y escritura, ya que en el ambiente de la Educación Superior lo que se pretende es que los códigos, la “sintaxis” y la manera de leer y escribir académicas se automaticen.

La lectura y la escritura son acciones, actividades intelectuales que ponen en funcionamiento conocimientos previos y expectativas; ambas implican un esfuerzo interpretativo ingente, al igual que técnicas para procesar la información, además de otros aspectos, como dominio del vocabulario, adaptación al contexto de producción, advertencia sobre la finalidad del texto, capacidad de síntesis, etc.

En el caso de la escritura, estos requerimientos se complejizan, puesto que para emprender una redacción se debe contar con conocimientos relativos al género y sus propiedades (léxico, sintaxis, destinatario, uso social, etc.). De aquí, la importancia de contar con un trayecto didáctico que les permita a los estudiantes valorar la producción de textos en el contexto de un marco conceptual que vaya de lo externo (contexto de producción) a lo interno, o de lo contextualizado a lo descontextualizado, para luego volver a lo social. La propuesta epistemológica es el Interaccionismo sociodiscursivo (ISD).

Desde esta perspectiva, se parte del uso de los textos, pasando por el sentido hasta llegar a la forma. Para ello, se deben reconocer las condiciones de producción mediante el trabajo sobre el paratexto, ya que permite recuperar los dos contextos que determinan las producciones verbales: el físico y el sociosubjetivo. Luego, se aborda el sentido de los textos, cuyo acceso se realiza gracias a la elaboración de un resumen, actividades que se enmarcan en consignas denominadas “de lectura”.

En lo que respecta a las de escritura, se abordan diversos géneros textuales desde su análisis y producción. Aquí entran en juego los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa y los de textualización (cohesión nominal, verbal y marcadores textuales).

El cursado finaliza con una evaluación sobre lo reenseñado / reapprendido para valorar la instrumentalización de las actividades y el grado de autorregulación en la producción de textos. El propósito, así, es que esta asignatura sirva como preparación para el examen de ingreso de la UNRN y la posterior automatización en la interpretación y producción de textos.

En este trabajo, sintetizo los resultados que, a lo largo de dos años, pude advertir con respecto al mejoramiento de las producciones verbales escritas gracias al trabajo desde esta corriente epistemológica.

a. Los textos como objetos empíricos y la dependencia del contexto

El ISD considera que toda acción verbal, ya sea oral o escrita, es un texto, es decir, un objeto empírico (dependiente de las condiciones de la situación enunciativa), ya que mediante las palabras no solo se establece un contacto social con el otro, sino que se busca concretar un objetivo; en otras palabras, mediante las producciones textuales se intenta producir en el destinatario un efecto, que Bronckart denomina “efecto de coherencia”. Por eso, se habla de un objeto empírico o de una acción verbal desplegada: porque genera un movimiento en el otro (persigue una meta), acción que se efectúa de acuerdo con los géneros de textos, los cuales, a su vez, están compuestos por tipos de discursos.

De acuerdo con lo anterior, la conceptualización que se sigue en cuanto al objeto “texto” es la siguiente:

(...) Toda unidad de producción verbal que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir un efecto de coherencia. (...) Por lo tanto, esta unidad de producción verbal puede considerarse como la unidad comunicativa de rango superior²⁰⁵. (Bronckart: 2004, 48)

Por su parte, Riestra (2006, 23) amplía²⁰⁶:

(...) Se considera texto toda producción verbal, oral y escrita situada comunicativamente, es decir, no hay texto sin un contexto de producción que lo determine. Esto quiere decir que, según se trate de un contexto u otro, los textos tendrán determinadas características genéricas.

La pregunta, ahora, es cuáles son los efectos de ese mensaje: estos estarán de acuerdo con la intención que el agente le imprima a su enunciado: informar, convencer, criticar, comentar, etc., lo cual significa que cuando se habla o escribe se parte de una necesidad subjetiva, de un propósito interior que motiva la puesta en escena de una acción semiotizada, lo que deriva en que el lenguaje se desarrolle y complejice. En otras palabras, gracias a este contacto fluido y situado de signos, se pueden incrementar las capacidades lingüísticas y adquirir nuevos instrumentos semióticos.

²⁰⁵ Bronckart, Jean Paul (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. España. Fundación Infancia y Aprendizaje.

²⁰⁶ Riestra, Dora (2006) *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Como se observa, desde esta corriente siempre se hace hincapié en la dependencia que presentan las producciones verbales respecto del contexto social (dimensión pragmática), puesto que, al considerarlas acciones humanas, deben estar inscriptas en un ambiente específico que las determine y las contenga. Los textos nunca son considerados objetos aislados.

La explicación de esta metodología se relaciona, desde la psicología, con los aportes de Lev Vygotsky (1896-1934) quien estudió, desde una perspectiva sociohistórica, el papel de los signos como mediadores de la conciencia, lo que los convierte en herramientas. Afirmaba que gracias al contacto con el mundo exterior (social), se desarrolla la vida consciente, elaboración que se realiza mediante el lenguaje y que da lugar a las más complejas formas de pensamiento.

En cuanto a la aparición del lenguaje, Vygotsky planteaba que, en un primer momento, pudo haber estado ligada solo a gestos o sonidos que se utilizaban para transmitir ideas básicas relativas a la organización del trabajo social, las que estaban estrechamente ligadas al contexto, es decir, en presencia de los objetos a los que hacían referencia; no eran utilizadas de manera independiente (descontextualizada). Sin embargo, gracias al nacimiento del lenguaje se fueron creando códigos que luego sirvieron para transmitir cualquier tipo de información, con absoluta independencia de la presencia o no del objeto al cual las palabras aludían. El uso de los signos se independizó del contexto inmediato y nació el pensamiento abstracto categorial (Luria: 1984, 24²⁰⁷), que permite interactuar con el mundo de los objetos, sus características y formular categori-

²⁰⁷ Luria, Alexander R. (1984) *Conciencia y lenguaje*. España. Visor.

zaciones y codificaciones, y usarlas en otras situaciones. Un ejemplo de ello son las producciones escritas. Así se comprende que los orígenes de la conciencia no se busquen en el interior del sujeto sino en el medio social (en el exterior).

En términos de Luria, la palabra, en un primer momento, tuvo un carácter *simpráxico* (dependiente del momento y el lugar) y luego, uno *sinsemántico* (un sistema de códigos entrelazados capaz de utilizarse y ser comprendido “incluso cuando no se conoce la situación” (Luria, Ob. Cit. P. 31)). El signo adquirió, así, una función referencial que se dirige hacia fuera, hacia el mundo social, donde expresa ideas, acciones y cualidades (ejemplo de ello son las diferentes clases de palabras o categorías) de los objetos, aun en su ausencia (Luria, Ob. Cit.). La palabra, entonces, en relación con el pensamiento, da lugar a la abstracción y la generalización.

(...) La palabra, en las primeras etapas del desarrollo del lenguaje tenía un carácter *simpráxico*. Se puede pensar que en las primeras etapas de la prehistoria del hombre, la palabra recibía su significación solamente de la situación de actividad práctica concreta: cuando el sujeto realizaba algún acto laboral concreto, elemental, junto con otros individuos, la palabra se entrelazaba con ese acto. (...)

(...) Toda la historia posterior del lenguaje (...) es la historia de la emancipación de la palabra de la práctica, la separación del habla como una actividad autónoma, y sus elementos —las palabras— como un sistema autónomo de códigos; dicho de otra forma, es la historia de la formación del lenguaje cuando en él se fueron incluyendo todos los medios indispensables para la designación del objeto y la expresión de la idea. Este camino de

emancipación de la palabra del contexto simpráxico es el paso al lenguaje como a un sistema sinsemántico (Luria, Ob. Cit. Pp. 30, 31)

Ahora bien, el lenguaje no solo se dirige hacia el mundo exterior, sino que también actúa como regulador de la conciencia y de la conducta. Vygotsky observó que el niño primero aprende subordinándose al accionar verbal de los adultos: recibe instrucciones (por ejemplo, acerca de cuál objeto debe alcanzarle) y, de esa manera, orienta y organiza su atención. A través del lenguaje, el adulto separa el objeto seleccionado para interactuar con el niño, para lo que debe aislarlo del resto de los objetos. Posteriormente, el niño utiliza su propio lenguaje exterior para llevar a cabo alguna acción, como puede ser la resolución de un problema (se pregunta en voz alta qué debería hacer, cómo hacerlo, etc.), pero, a medida que el lenguaje se va interiorizando, se fragmenta y pliega (Luria, Ob. Cit.) hasta transformarse en interior (“lenguaje interior”) y así, el sujeto regula su conducta sin tener que recurrir a la verbalización completa de la secuencia de acciones que debe seguir para realizar una acción. El lenguaje, entonces, es considerado una actividad con dimensiones sociales, ya que nace de la interacción entre el sujeto y el medio. No nace de un agente solo, sino gracias al contacto con otros (tiene un carácter dialógico) y se dirige también a los demás.

Afirma Bronckart (Ob. Cit. 2008²⁰⁸) citando a Voloshinov:

Para el autor [Voloshinov], todas las unidades del conocimiento humano tienen un estatuto semiótico; son signos de entidades

²⁰⁸ “Actividad lingüística y construcción de conocimientos”. En: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar

mundanas que constituyen referentes. Pero estos “signos-ideas” no pueden emanar de la actividad de los individuos solos, sino que son necesariamente los resultados de discursos producidos en el marco de interacciones sociales y, en virtud de ese estatuto, estos discursos presentan siempre un carácter dialógico: se inscriben en un horizonte social y se dirigen a un auditorio social.

Desde el plano didáctico, esta postura se proyecta en la forma como podemos abordar los procesos de lectura y escritura: siempre situándonos *desde* las condiciones físicas, sociales y subjetivas que dan origen a una producción lingüística, para luego abordar su sentido y, posteriormente, su forma. De aquí, el abordaje hojaldrado formulado por Voloshinov²⁰⁹ que se adopta para analizar y redactar un texto (de lo externo a interno).

Por todo esto, el primer punto de atención en esta propuesta se sitúa en el uso de los textos (...); no se trata de considerar el texto como objeto aislado, sino como objeto de uso social previamente determinado por el ámbito socio-discursivo (...) [puesto que] nacemos en sociedades organizadas discursivamente y el lenguaje,

²⁰⁹ (...) Voloshinov propone entonces un programa metodológico, que se caracteriza por un proceso de análisis descendiente de la actividad lingüística concretada en el discurso dialógico: en primer lugar, plantea analizar las condiciones y los procesos de interacción social (...); luego se deben analizar la estructura global y las propiedades de estas producciones del lenguaje (los “tipos o géneros de textos / discursos” que semiotizan las interacciones) y, finalmente, analizar la estructura interna de esos textos / discursos, o los niveles allí implicados de organización de los signos: partes de texto, estructuras semántico-sintácticas, valores de las unidades mínimas o de las palabras. (Bronckart, “Actividad lingüística y construcción de conocimientos”. En: *Lectura y vida*. Pág. 9).

como actividad específicamente humana, organiza todas las otras actividades. (Riestra: 2006. Ob. Cit., 24)

Lo social de la situación y la actividad reside en la co-construcción de los actores capaces de desarrollar los instrumentos semióticos que permiten reflexionar sobre el mundo. En síntesis, la tesis del lenguaje como actividad humana que mediatiza y organiza todas las otras actividades colectivas es el eje epistemológico de esta teoría que, en relación con el campo de la Didáctica de la Lengua (...) tiene consecuencias prácticas en la definición del objeto de enseñanza. Se trata de la concepción de los textos como objetos empíricos semiotizados, productos de la capacidad del lenguaje. Estos deben ser enseñados en el marco de su contexto de producción, a la vez que en el recorrido de su arquitectura (lo que Bronckart caracteriza como hojaldre textual), es decir, deben enseñarse como construcciones correspondientes a las decisiones tomadas en distintos órdenes de saberes que involucran nociones estudiadas por diversas disciplinas (...) ²¹⁰. (Riestra: 2008, 57).

En suma:

1. Todo texto tiene un *uso*, una orientación social, ya que intenta transmitir un mensaje significativo socialmente.
2. A su vez, todo mensaje presenta un *sentido*, desarrolla linealmente una idea. Cuenta, para ello, con mecanismos de textualización, como los marcadores textuales y los mecanismos de cohesión (nominal, pronominal y verbal).

²¹⁰ Riestra, Dora (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

3. Y por último, todo texto presenta una infraestructura, es decir, una secuencia dominante y articula determinados tipos de discursos. A este eje se le llama *forma*.

Uso, sentido y forma son, entonces, los tres pilares en base a los cuales se organiza la asignatura ILEA, en tanto se pretende que los estudiantes puedan ir analizando diferentes producciones textuales transitando un camino espiralado, a fin de que luego, puedan también ser productores activos de textos escritos institucionalmente aceptables, considerando estas nociones elementales.

A continuación, mencionaré sintéticamente estos tres conceptos.

1. Uso, sentido y forma de los textos

Siempre se habla/escribe por una motivación interna, porque se desea transformar un estado preexistente de cosas o porque se intenta influir en los receptores, entre otras actividades, accionar que sucede en un escenario social donde entran en juego la posición del emisor y la del receptor, el lugar, la finalidad, etc. Es decir, hay una dependencia del contexto, en tanto la presencia del otro discursivo es la que va guiando la propia producción. En términos teóricos, las textualizaciones se realizan y dependen de un *espacio de interacción*, ámbito discursivo que se denomina *contexto de producción*.

El *contexto de producción* son las condiciones de elaboración que ordenan, estructuran y determinan las características de un texto. Tales condiciones son *físicas* (lugar, fecha, emisor, receptor) y *socio-subjetivas* (ámbito de circulación del texto y finalidad, por ejemplo) y hacen a la creación del texto en sí. En otras palabras, al *uso*.

En cuanto al *sentido*, se extrae a partir de la identificación de la idea central alrededor de la cual se conjuga la información. Identificarlo supone reconocer la cadena de núcleos semánticos que van desarrollando la progresión del tema, lo cual implica un ejercicio de abstracción, ya que mientras se lee (o conversa), se va tejiendo una red de significados que permiten mantener y recordar el “hilo” de la comunicación para luego, poder aplicarlo en otro contexto cuando sea necesario. Este proceso exige un ejercicio de “atención voluntaria” (Riestra, 2006) porque la idea central hay que inferirla a partir de la puesta en comunión de toda la información disponible.

Identificar y extraer el sentido del texto, entonces, significa apropiarnos del referente, del contenido temático o del “conjunto de las informaciones presentadas” (Bronckart: 2004, 62) y su progresión lineal. Implica poder comprender las interrelaciones de coherencia entre los conceptos principales y los secundarios, entre otras operaciones propias de la lectura, como la decodificación. Gracias a esta identificación, podemos especificar la intención del autor.

Por lo que respecta a la *forma* de los textos, se define como la infraestructura textual, es decir, los modos bajo los cuales se puede organizar interiormente la información en una actividad de textualización. Aquí entran en juego los *tipos de discurso* y las *secuencias textuales*, cuyo conocimiento favorece la comprensión de los textos (desciframiento de la información, construcción de hipótesis, interrelaciones con otros ejes temáticos, etc.) y su producción. Por eso, señala Adam, en relación con las secuencias, (Ob. Cit., 2) que “las dificultades de comprensión de textos orales y escritos que experimentan los sujetos novatos o expertos parecen tener su explicación, al menos en parte, en la falta de manejo de esquemas textuales prototípicos”.

La forma adopta diferentes dimensiones de acuerdo con el género que se trabaje, su uso y sentido. Por ejemplo, en el caso de un informe, el tipo de discurso conjuga el narrar y el exponer, generalmente autónomo. Aquí, se prefiere un estilo impersonal, sin incluir apreciaciones personales, excepto en la conclusión (y solo a veces). Por lo tanto, las expresiones utilizadas corresponden a la forma pasiva (“se puede observar”, “se comprobó que...”) o a la 3.^a del singular. Hay una distancia marcada con respecto al destinatario porque la intención es crear la sensación de objetividad / neutralidad.

En el caso de la reseña, comienza, generalmente, con una introducción (donde se plantea el objetivo, el objeto acerca del cual se hablará y los datos paratextuales —autor, lugar de publicación, actores—), un desarrollo (donde se sintetiza parte del libro o película) y una conclusión (donde se explicita la opinión sobre el objeto y se incluye una cita significativa).

En síntesis, tarde o temprano se necesitan ciertas categorizaciones o estructuras que permitan advertir la organización interna de los textos, accionar que favorece la construcción de inferencias durante el proceso de lectura y la puesta en práctica de la producción verbal. Mientras más se conoce la codificación relativamente regular de un texto (género), con sus variantes, sus esquemas estructurales, su ámbito de aplicación, sus restricciones discursivas (el “otro como voz internalizada que orienta socialmente la producción verbal” (Riestra²¹¹)), se cuenta con mayores posibilidades de arribar a una elaboración exitosa posterior.

²¹¹ Riestra, Dora. “Lectura y escritura en la universidad: Las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua”. Centro Regional Bariloche. Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: www.ehu.es

2. De las consignas

De lo mencionado anteriormente, surge una propuesta didáctica que realiza un aporte con respecto al desarrollo de las consignas. Esta propuesta consiste en planificar las actividades mediante “consignas de lectura” y “consignas de escritura”.

Desde el marco del ISD, ambas tienen la finalidad de confrontar al alumno con situaciones problemáticas que pongan en funcionamiento su capacidad de analizar el contexto de producción (advertir la dimensión pragmática) para, en un segundo momento, activar, situacionalmente, sus competencias lingüísticas con miras a que puedan desempeñarse con eficacia en el nuevo escenario que constituye la universidad.

Afirma Ma. Victoria Goicoechea Gaona (2013)²¹²:

Las actividades de lectura y de escritura que proponemos a los alumnos tienen el objetivo de enfrenarlos a situaciones problemáticas, cuya resolución implica poner en juego su conciencia lingüística (la que han adquirido como hablantes de la lengua castellana) para, de este modo, propiciar el desarrollo de sus capacidades lingüísticas. (...) Nuestro objetivo es que nuestros alumnos logren escribir textos coherentes, según las formas aceptadas por la comunidad (uso) en la que se desempeñan, y gramaticalmente correctos.

En relación con la escritura de textos coherentes, “según las formas aceptadas por la comunidad”, las consignas organizan el trabajo sobre

²¹² “Cómo trabajar la lectura y la escritura con alumnos ingresantes a la universidad” en Riestra, Dora (2013) et. al. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche. Ediciones GEISE.

el género textual que se espera los aprendientes construyan, y no como una mera reproducción de una actividad que no los conducirá a su próxima zona de desarrollo. Son consideradas herramientas que conducen a los sujetos a mayores desarrollos mentales. En este sentido, afirma Riestra (2008, 309)²¹³ que las consignas son “eslabones dialógicos a través de los cuales interactuamos mentalmente con nuestros alumnos en sus procesos de aprendizaje”, desde nuestra acción desplegada (la enunciación de la consigna como organizadora de la actividad) a la acción mental realizada por aquellos.

En el ámbito de la recepción del alumno, la consigna, como andamiaje en la realización de acciones mentales y como mediación entre lo que se piensa y lo que se dice, es: a) el espacio del problema a resolver, b) el trayecto de elaboración mental que permitirá apropiarse (...) de determinadas capacidades discursivas, c) las diferentes explicaciones que producirán unos u otros anclajes como creencias sociales. (Riestra, 2008, 311, 312)²¹⁴

En suma, una consigna es un texto que pretende organizar la actividad mental del receptor en un espacio interpsicológico, de conducirlo a su próxima zona de desarrollo. Para ello, moviliza secuencias (dialogales, explicativas, instruccionales y argumentativas) con miras a lograr la producción autónoma de textos planificados (Riestra, 2008). Durante las clases, las consignas deben aclararse, explicarse, reformularse, a fin de colaborar con la progresión mental del alumno (aspecto intrapsicológico), tanto en las actividades de lectura como en las de escritura.

²¹³ Riestra, Dora (2008) Ob. Cit.

²¹⁴ Riestra, Dora (2008) Ob. Cit.

3. Resultados obtenidos a partir de la intervención desde el ISD

Para evaluar los resultados de la aplicación de los conceptos y la metodología de trabajo desde el ISD, realicé un diagnóstico con alumnos que se encuentran cursando el segundo año de la carrera Licenciatura Visual (la asignatura es Comunicación Escrita), es decir, con estudiantes que ya cursaron la asignatura ILEA y aprobaron el ingreso. El propósito era estudiar si los contenidos y la metodología de trabajo habían contribuido con la clarificación de conceptos y el grado de comprensión y textualización de textos.

Las consignas, siguiendo la propuesta epistemológica, fueron de lectura y de escritura.

En las primeras, les solicitaba identificaran el contexto de producción (o sea, el uso social del texto), el tema y la hipótesis, y, finalmente, que realizaran el resumen —en unas 20 líneas— a fin de evaluar el acceso al sentido del texto.

En relación con las de escritura, luego del análisis de un artículo de opinión, debían buscar información concerniente al tema para escribir un tríptico sobre la temática (violencia de género).

La modalidad fue la siguiente. Lo primero que realicé fue repasar rápidamente el concepto de resumen. En general, todos pudieron identificar los aspectos de este género: concepto, qué debe contener y qué debe presentar desde lo lingüístico (me refiero a la coherencia, cohesión y gramaticalidad). También, reconocían que es un texto independiente desde la infraestructura textual, pero no, desde el sentido, lo cual no sucede cuando ingresan a la universidad, ya que confunden el subrayado de ideas principales con la re-

dación del resumen en sí. En este sentido, no advertí que existieran confusiones en cuanto al género.

Respecto del género textual que propuse para resumir, fue una nota de opinión para que pudieran trabajar sobre un tema y una hipótesis (e identificarlos separadamente), y reconocer las ideas secundarias que es necesario dejar de lado. Hice hincapié también en la diferencia entre macro y micro información.

La elección la realicé teniendo en cuenta la siguiente actividad que deberían realizar que, como ya mencioné, consistía en la confección de un tríptico sobre violencia de género. Como diseñadores, debían pensar en un texto que versara sobre la importancia de generar conciencia sobre este tema, aportar datos, números de emergencias, etc. Es decir, debían trabajar la propaganda, con el fin de promover la prevención y, para ello, las mismas notas que resumieron sirvieron como fuentes de información.

Los resultados

a. Consignas de lectura

1) Acceso al sentido del texto. El resumen

En 36 casos —de 39 que es la totalidad del curso— el reconocimiento de la macroestructura semántica se realizó correctamente. Los alumnos que incorporaron hasta dos ideas secundarias se basaron en el intento de darle más naturalidad al resumen, y de no interrumpir la progresión temática de sus textos, por lo que no lo consideré un error.

El desarrollo de la información respetó el del texto original, es decir, los alumnos reprodujeron la jerarquización de los conceptos y los tipos de párrafos, desde el introductorio hasta el conclusivo, y aprovecharon los marcadores textuales que figuraban en el texto original.

Respecto de los resúmenes cuya escritura se sugirió rehacer, dos de ellos eran síntesis, es decir, hacían énfasis en las operaciones discursivas del autor y en los argumentos que utilizaba para fundamentar su hipótesis, lo cual no se solicita en el caso de una reducción. El tercero debió realizar la correspondiente rescritura, ya que su texto carecía de información central y presentaba errores de coherencia interna.

De lo mencionado, deduzco que la apropiación de este género textual, gracias a la reestructuración de los conocimientos adquiridos en la escuela media mediante el trabajo en la asignatura ILEA, arroja resultados satisfactorios en lo que respecta al acceso al sentido de los textos, es decir, a la progresión del significado, lo cual implica un proceso de abstracción y de atención guiada en cuanto a la selección de la macroinformación.

2) Gramaticales y ortografía

El número de correcciones gramaticales fue reducido. En general, versó sobre concordancia de género y número, y en pocos casos, sobre complemento de régimen, lo que deriva en incorrecciones como queísmo y dequeísmo. Mi hipótesis es que la actividad de textualización propuesta les impidió alejarse demasiado de la estructura del texto original, lo que produce que, ante cualquier duda de cons-

trucción, puedan volver a la lectura para confrontar información sintáctica.

También la puntuación fue clara. Los signos se usaron correctamente, salvo la coma, que se sigue usando entre el sujeto y el predicado, aun cuando no medien aposiciones entre estos dos componentes. La estrategia que observé en estos casos fue la construcción de oraciones simples y, en general, breves, de donde observo que, aunque se encuentran cursando el segundo año de sus carreras, no dominan adecuadamente la subordinación.

Finalmente, la coma fue incorporada adecuadamente al comienzo de los párrafos luego de los marcadores textuales y entre aclaraciones. En todos los casos, corregí errores de ortografía, sobre todo, en lo referente a pronombres enfáticos y palabras esdrújulas.

b. Consigna de escritura

Como diseñadores, los estudiantes deben trabajar con creatividad cuestiones paratextuales, ya que sus productos deben persuadir y resultar atractivos, independientemente del género (tríptico, afiche, folleto) que produzcan. Por esto, trabajaron dimensiones propias del diseño, como el color, las tipografías, la disposición de los títulos, subtítulos, imágenes y epígrafes, entre otras.

En cuanto a la progresión de la información, seleccionaron tres ejes, que correspondían con el concepto de secuencia propuesto por Adam, tema que trabajamos no solo en ILEA, sino que repasamos oportunamente.

Esos ejes fueron:

- a) Qué es la violencia de género y cuántos tipos hay.

- b) Cuándo y por qué se eligió una fecha conmemorativa.
- c) Concientizar para prevenir.

El resultado fue la convivencia de tres secuencias prototípicas: explicativas, narrativas y argumentativas, reconocimiento que facilitó el proceso de composición y que les permitió advertir la heterogeneidad estructural que se puede hallar en toda producción verbal, razón por la cual no se puede hablar de “tipos de textos”, sino de géneros.

En este marco, el tríptico brindó la posibilidad de trabajar información con independencia (dividirla en solapas), lo cual constituyó otra ventaja al momento de reconocer secuencias, ya que los alumnos pudieron comprender que estas presentan autonomía estructural pero no semántica. Es decir, se pueden aislar pero forman un todo coherente, donde conviven.

Por último, estas unidades de composición textual, al presentar una sintaxis particular, obligan a los emisores a seleccionar formas gramaticales que materialicen el mensaje que desean transmitir. Por ejemplo, el tiempo presente en el caso de las definiciones; los conectores de tiempo, en el caso de los antecedentes históricos, y el imperativo, cuando se desea resaltar los pasos para prevenir maltratos.

Las secuencias, constituyen, entonces una referencia teórica que habilita una reflexión y un trabajo consciente sobre las relaciones organizativas de un texto y las acciones que se llevan a cabo mediante el lenguaje. Ponen en contacto a los estudiantes con los aspectos composicionales y sociales de los textos, y les permite trabajar el uso, el sentido y la forma en un solo objeto empírico.

En todos los casos, los textos se construyeron adecuadamente, resultado al que se arribó luego de sucesivas relecturas y correcciones con respecto a ortografía, sintaxis, puntuación y formas isotó-

picas. La modalidad taller abre un espacio de intercambio de opiniones, de reflexión metalingüística y de construcción de un saber basado en lo social con sustento en lo gramatical.

Conclusiones

Considero que el trabajo sistematizado sobre el resumen como género arroja como resultado producciones adecuadas desde el punto de vista lingüístico (adecuación e incorporación de léxico específico), sintáctico y semántico. En este último caso, hacer hincapié en lo que implica la actividad de reducir información conduce a los alumnos a valorar adecuadamente las ideas, a seleccionar macroinformación y a prestarles atención a los aspectos morfosintácticos de los textos.

No existe una lectura “comprensiva”, sino que la comprensión es un proceso que se va desarrollando paulatinamente a partir de las sucesivas lecturas y relecturas del texto, actividad que debe estar acompañada de pasos que permitan acceder y reproducir, en otra unidad textual, la información nodal. Resumir es condensar la información central del texto, extraer su sentido, de la misma manera como a través del paratexto se accede al contexto de producción o a la dimensión pragmática de los textos.

La forma, por su parte, se trabaja fundamentalmente en las *actividades de escritura*, lo cual requiere una revisión de las características más destacadas de un género (selección léxica, secuencia dominante, etc.), las que están determinadas por su uso social. En este punto, el estudio de las secuencias prototípicas de base textual, entendidas como regularidades organizativas de la información, con-

lleva la necesidad de encadenar las proposiciones de manera tal que el texto cumpla con su cometido social, ideológico o contextual.

En resumen, los contenidos que se trabajan en la asignatura ILEA desde el ISD generan avances en lo tocante a los procesos de lectura y escritura. Advertir la relación que existe entre los aspectos pragmáticos, semánticos y sintácticos de las textualizaciones habilita su consideración en el marco de un universo genérico que determina sus características y rasgos más estables, conocimientos que permiten realizar inferencias sobre el estilo, la temática y los usos sociales y, al mismo tiempo, mejorar su producción.

Cada texto es una acción verbal desplegada que organiza prototípicamente la información referencial según normas composicionales más o menos estables (Bronckart). Es un objeto concreto dependiente del contexto de producción, fruto de la actividad humana.

Abordarlos y producirlos desde la perspectiva sociodiscursiva en un ámbito concreto de formación (académico) significa retomar los conocimientos aprendidos históricamente, resignificarlos y ponerlos en conjunción teniendo en cuenta la recepción social, lo cual guía la planificación y textualización posterior.

Bibliografía

- Bronckart, Jean Paul (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. España. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Goicoechea Gaona, Ma. Victoria. "Cómo trabajar la lectura y la escritura con alumnos ingresantes a la universidad" en Riestra, Dora (2013) et. al.

Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. Bariloche. Ediciones GEISE.

Luria, Alexander R. (1984) *Conciencia y lenguaje*. España. Visor.

Riestra, Dora (2006) *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

————— (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

————— “Lectura y escritura en la universidad: Las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua”. Centro Regional Bariloche. Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: www.ehu.es

————— “Lectura y escritura en la universidad: Las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua”. Centro Regional Bariloche. Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: www.ehu.es

Vygotsky, Lev (2010) *Pensamiento y lenguaje*. España. Paidós.

Mediações formativas em apresentações orais de pesquisa na Iniciação Científica²¹⁵

Thiago Jorge Ferreira Santos

thiagojorgefs@gmail.com

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Resumo:

Inserido em nossa pesquisa de mestrado, o objetivo deste artigo é compreender o processo de Iniciação Científica (IC) como espaço de formação, no qual ocorrem várias mediações formativas linguageiras dirigidas aos iniciantes no trabalho científico que por sua vez devem se apropriar dos gêneros textuais científicos essenciais para o planejamento e divulgação das pesquisas. Entre esses gêneros, analisaremos o modo de aprendizagem do gênero textual apresentação oral de pesquisa por alunos que realizaram IC através de análises da linguagem das mediações formativas. Para isso, baseamos-nos nos conceitos de gêneros textuais, plano global do conteúdo te-

²¹⁵ A Iniciação Científica é uma modalidade de pesquisa no Brasil, destinada particularmente aos estudantes da graduação. Segundo as informações encontradas na Universidade de São Paulo sobre a Iniciação Científica: “é um processo formativo, cuja eficiência está assentada na garantia de uma orientação segura e individualizada por parte de um docente-pesquisador experiente e qualificado a um estudante da graduação. A iniciação científica é uma prática mais intensiva da busca e construção do conhecimento. A Iniciação Científica é, antes de mais nada, um tempo de formação das habilidades básicas indispensáveis ao pesquisador”

(<http://dlm.fflch.usp.br/node/859>).

mático e modalização da teoria do Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART 1999). Além disso, utilizaremos o conceito de gênero da atividade profissional (CLOT, FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2004; CLOT, 2006) buscando apontar que na IC os estudantes executam algumas ações próprias do trabalho de pesquisador, as quais foram elencadas por Muniz-Oliveira (2011). Nosso corpus é formado por transcrições de filmagens de apresentações orais de pesquisa de alunos graduandos que desenvolvem trabalhos científicos em nível de IC e, nesse contexto, recebem muitos comentários de pesquisadores experientes a respeito do uso desses gêneros textuais. Primeiramente, mostremos a justificativa da nossa pesquisa, depois os pressupostos teóricos para, em seguida, descrever nossa metodologia na análise dos dados obtidos.

Palavras-chave: gêneros textuais; Iniciação Científica; mediação formativa.

Introdução

Este artigo está inserido em nossa pesquisa de mestrado, que tem como objetivo estudar o processo da Iniciação Científica²¹⁶ como um espaço de formação peculiar dentro do contexto universitário, visto que durante a sua realização o estudante inicia um aprendizagem social por meio da apropriação de gêneros textuais da esfera científica. De forma específica, o artigo pode ser compreendido pelo seguinte objetivo:

²¹⁶ Doravante IC

- Como as mediações formativas permitem o estudo da aprendizagem do gênero textual apresentação oral de pesquisa na IC?

No contexto brasileiro, encontram-se diversas pesquisas que tiveram a IC como foco de estudo por meio da análise desse processo. Em um mapeamento dessas pesquisas feito por Massi (2008) constata-se que esses estudos acadêmicos podem ser agrupados em alguns critérios, tendo vista suas especificidades:

- O Programa de IC não foi estudado como espaço de formação.
- Entre as teses encontradas, não há nenhuma em que o curso de Graduação investigado seja Letras, Linguística.
- A maioria das teses usa relatos, entrevistas e questionários como forma de coleta e análise de dados.
- Nas teses em que o assunto da IC é tratado de forma específica (de um curso de ensino superior específico), as entrevistas são guiadas tendo em vista as linhas específicas das respectivas áreas.
- Os trabalhos que não tinham como foco os alunos de IC de um único curso específico de ensino superior, relacionavam-se a mais de um curso ou não especificavam os cursos pesquisados, pois pretendiam obter um perfil geral de alguma instituição de ensino superior.
- Em alguns desses trabalhos a linguagem foi objeto de análise, porém em nenhum deles, houve a preocupação com a aprendizagem dos gêneros textuais para o desenvolvimento do pensamento científico por meio o uso da linguagem.

Considerando a IC como um processo de formação no qual há uma atividade científica específica, a saber, desenvolver pela primeira vez um trabalho científico, deve-se observar que algumas ações de linguagem são essenciais para a realização da pesquisa. Primeiramente, o estudante precisará escrever um projeto de pesquisa com resumo. Posteriormente, no decorrer da pesquisa, ele deverá relatar o desenvolvimento de seu projeto, mostrando seus dados já obtidos, logo, ele necessitará apresentar um relatório de pesquisa. Finalmente, esse aluno precisará apresentar os seus resultados de pesquisa à comunidade científica, devendo elaborar uma apresentação pela qual exponha as fases do projeto.

De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), os gêneros textuais acadêmicos são ensinados somente através de suas organizações globais, sem tomar em conta outros aspectos que são intrínsecos a constituição dos gêneros, como as suas várias situações de produção e sua organização linguística e discursiva. Muitas vezes, ainda de acordo com as autoras, esses gêneros são cobrados dos alunos sem nenhum ensino.

Para alcançar nossos objetivos, temos como aporte teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD²¹⁷) (1999, 2006) no que concerne aos conceitos de texto e gênero textual, além do método de análise textual e discursiva proposto pela teoria, sobretudo o plano global do conteúdo temático e modalização. Ademais, será de grande importância a discussão do conceito de gêneros da atividade profissional (CLOT, FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2004; CLOT, 2006) usado nos trabalhos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

²¹⁷ Doravante ISD.

Para a compreensão do nosso estudo, mostraremos, em primeiro lugar, nossos pressupostos teóricos, detalhando os conceitos essenciais em que nos baseamos; em seguida, descreveremos nossa metodologia por meio das informações sobre os participantes da pesquisa, o contexto e os dados que são objetos de análise deste trabalho. Depois, passaremos para as nossas análises das apresentações orais de pesquisa selecionadas. Por fim, passaremos para nossas considerações finais.

2. O Interacionismo sociodiscursivo

A especificidade do ISD é mostrar o papel preponderante da linguagem para a construção dos conhecimentos e para o desenvolvimento humano, além da relação entre o pensamento e as práticas de linguagem. A respeito das práticas de linguagem, o ISD desenvolve o conceito de gêneros textuais, a partir dos estudos desenvolvidos por Bakhtin/Volochínov (2006 [1929]) afirmando que a ação de linguagem é realizada pelo uso dos gêneros disponíveis em uma dada formação social. Nesse sentido, os gêneros textuais são construtos históricos, os quais se modificam na medida que as questões socio-comunicativas evoluem, ou seja, para o ISD os gêneros textuais não são formas fixas (BRONCKART, 1999, p.108):

[...] a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjunto de textos com contornos vagos e intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes) (BRONCKART, 1999, p.74).

Assim, os gêneros textuais nascem, desaparecem ou modificam-se de acordo com as transformações que ocorrem na sociedade e, devido a essa instabilidade dos gêneros, há muitos critérios tanto literários quanto linguísticos para nomeá-los e classificá-los. Cada falante de uma determinada língua conhece alguns gêneros textuais de sua formação social e sabe nomeá-los, mesmo que esse falante não conheça a estrutura linguística e enunciativa dos gêneros, ele os classifica pela extensão, pela estrutura etc. O falante sempre usará os gêneros textuais adaptando-os “aos valores particulares da situação em que se encontra” (MACHADO, 2004, p.25), quer dizer, os falantes não reproduzirão pura e simplesmente o modelo do gênero.

O ISD, desde o seu desenvolvimento na década de 1980 até os dias atuais, centra-se na discussão da linguagem e, por isso, dialoga com estudos filosóficos, sociológicos e linguísticos. As reflexões dessa teoria sobre os estudos da linguística levaram à construção de um modelo de análise textual e discursivo das produções de linguagem situadas, chamado de folhado textual.

O método de análise do ISD tem como primeira preocupação o levantamento das questões contextuais nas quais a ação de linguagem está sendo efetuada. Para isso, analisa-se a esfera da atividade humana e o contexto social mais amplo e específico, demarcando quais os papéis sociais do enunciador e do destinatário da ação de linguagem.

Após essa reflexão, parte-se para análise propriamente textual, desde a macroestrutura até a microestrutura do texto. O produtor de um texto deve tomar decisões na execução da produção textual, pensando em estratégias para melhor desempenhar a ação comunicativa de linguagem pretendida. Primeiramente, o produtor do tex-

to deverá ter em vista o quadro contextual, devendo refletir na situação de ação de linguagem em que ele está inscrito, no contexto de produção e no conjunto de informações, conhecimentos que quer apresentar ou seja, o “assunto”, isto é, que o agente produtor quer produzir.

Em seguida, o produtor do texto deve escolher um gênero textual adequado à situação de produção para, a seguir, articular o plano geral do texto, os tipos de discurso que serão organizados através das sequências e/ou outros tipos de planificação (BRONCKART, 1999). A reflexão sobre cotexto, que compreende o quadro das escolhas referentes aos tipos de discurso e às sequências textuais, é chamado por Bronckart (1999, p.119) de infra-estrutura geral de um texto.

Num segundo nível de análise textual, verificam-se os mecanismos de textualização, que conferem a coerência temática ao texto por meio de várias relações estabelecidas entre as unidades e estruturas mobilizadas, a fim de fazer o texto progredir. Nesse nível, três mecanismos são observados: as conexões, a coesão nominal e verbal.

Os mecanismos enunciativos são os últimos níveis em que o texto se organiza. Nesta camada, analisam-se as vozes presentes no texto e as modalizações. Os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, fazendo emergir as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre aspectos do conteúdo temático, bem como as fontes dessas avaliações (BRONCKART, 1999, p.319).

As modalizações são as avaliações dos enunciadores a respeito do conteúdo temático sobre o qual está fazendo referência e que orienta o destinatário na interpretação do assunto. As modalizações no ISD são divididas em:

- **Modalizações lógicas:** consistem em avaliações apoiadas em critérios ou conhecimentos do ponto de vista das suas condições de verdade, como fatos atestados ou certo, possíveis, prováveis, eventuais, necessários. Algumas expressões que podem introduzir uma avaliação lógica são: é evidente, é necessário, é possível.

- **Modalizações deônticas:** são as avaliações apoiadas em critérios de deveres, regras e normas, apresentando elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito e da obrigação social. Pode ser expressa pelos verbos dever e ter.

- **Modalizações apreciativas:** elas são apoiadas em critérios subjetivos, podendo apresentar os fatos do ponto de vista dos efeitos afetivos, com feliz, estranho, benéfico.

- **Modalizações pragmáticas:** explicitam a responsabilidade das ações à agentes envolvidos e responsáveis pelos atos executados, atribuindo intenções e razões para essas ações.

2.2 O gênero da atividade profissional²¹⁸

Apoiando-se no conceito de gênero do discurso, mesmo conceito retomado pelo ISD, Faïta (2004, p.67-68) entende que os gêneros do discurso têm um valor normativo, já que existem independentemente do locutor, e também eles dão sentido aos atos dos indivíduos chegando a

²¹⁸ Sabemos que a discussão sobre o *métier* de pesquisador no Brasil e, mais especificamente, o seu estatuto na Iniciação Científica valeria um trabalho por si só, por isso, neste artigo, somente vamos tecer alguns comentários, mesmo que tenhamos consciência de que o assunto mereceria uma atenção maior.

ter um valor normativo em algumas situações em que são usados; além disso, os gêneros fundam simbolicamente o mundo no qual se processa a atividade dos sujeitos, moldando a atividade mental em formas sociais. Por essas características, os gêneros também podem ser pensados nos contexto de uma atividade de trabalho.

De acordo com Clot (2006), a atividade de trabalho é triplamente dirigida, pois ela é dirigida ao comportamento do sujeito trabalhador, ao objeto da tarefa e, também, aos outros. A fim de realizar a tarefa, o sujeito deverá utilizar artefatos materiais ou simbólicos. À medida que esses artefatos forem sendo utilizados, eles poderão ser apropriados pelo sujeito passando, assim, a serem considerados como instrumentos da ação do trabalhador.

Os artefatos materiais e simbólicos disponíveis para uma dada atividade fazem parte dos *gêneros da atividade profissionais*, que são as atividades (de linguagem ou não) pertencentes a um domínio profissional e que funcionam como “senhas” conhecidas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (CLOT, FAÏTA, 2000). Desse modo, os *gêneros profissionais* regulam as ações dos sujeitos ao terem que efetuar alguma atividade, pois são definidos “como um conjunto das atividades mobilizadas por uma situação e convocadas por ela”. (idem, p. 41).

Por exemplo, no caso do gênero profissional “pesquisador”, estudado por Muniz-Oliveira (2011), há alguns interpostos simbólicos de que o pesquisador deve se apropriar para efetuar as atividades do seu gênero profissional. Muitas dessas atividades são languageiras, ou seja, mediadas por gêneros textuais (resumos, resenhas, pareceres, artigos, apresentações de pesquisa, relatórios entre outros).

Através dos pressupostos e metodologias utilizadas pela Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, Muniz-Oliveira (2011) elencou quais são as principais funções atribuídas ao professor universitário de uma instituição pública de ensino superior, que podem ser divididas em “atividade didáticas”, “atividades científicas” e “atividades burocráticas/administrativas”, constatadas de forma mais detalhada na tabela abaixo:

Atividades	Funções atribuídas
Ensino	<ol style="list-style-type: none"> 1. Professor de graduação 2. Professor de pós-graduação <ul style="list-style-type: none"> • Subfunções <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliador, leitor/ouvinte crítico 2. Seleccionador de textos 3. Planejador de disciplinas 4. Prescritor da ação do aluno 5. Estudioso, leitor, pesquisador
Projetos	<ol style="list-style-type: none"> 3. Pesquisador <ul style="list-style-type: none"> • Subfunções <ol style="list-style-type: none"> 1. Divulgador da própria pesquisa 2. Estudioso, leitor
Orientação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientador de iniciação científica 2. Orientador de mestrado e doutorado <ul style="list-style-type: none"> • Subfunções <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliador/leitor crítico 2. Prescritor da ação do orientando 3. Corretor de texto 4. “Preenchedor” de formulário
Bancas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Membro de banca de qualificação e defesa <ul style="list-style-type: none"> • Subfunções <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitor e ouvinte crítico 2. Escritor da argumentação/arguição 3. Avaliador e expositor
Eventos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produtor de artigos/resumos científicos 2. Participante de congresso 3. Organizador de congresso 4. Expositor
Técnica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Parecerista <ul style="list-style-type: none"> • Subfunções <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitor 2. Avaliador de projeto e de currículos 3. “Preenchedor” de formulários diversos
Conselhos, comissões e assessorias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Membro de colegiado 2. Participante de reunião

FIGURA 1: Atividades atribuídas ao professor universitário (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011, p. 144)

No contexto da IC, como mostraremos em nossas análises, os estudantes, evidentemente, não deverão cumprir todas as atividades e funções estabelecidos acima, porém algumas delas também são atribuídas a esses alunos como as funções da atividade de Projetos, Eventos e Técnicas, visto que nessa última os alunos devem preparar relatórios de pesquisa e preencher formulários burocráticos no decurso da IC.

3. Metodologia

Nesta seção apresentaremos os procedimentos que serão utilizados para o desenvolvimento do nosso estudo. Com esse intuito, trataremos primeiramente dos participantes envolvidos neste trabalho, e depois do nosso conjunto de dados; por último, mostraremos os nossos procedimentos de análise.

3.1 Os participantes da pesquisa

Em nossa pesquisa de mestrado contamos com a participação de cinco estudantes da graduação em Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Esses alunos cursam habilitação em Língua Francesa e Língua Portuguesa e escreveram seus projetos de pesquisa em diferentes níveis do curso de língua francesa, estando grande parte deles nos níveis iniciais e intermediários.

Os alunos desenvolvem pesquisa de IC na Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês do Departamento de Letras Modernas da USP, na linha de pesquisa em “Didática do francês língua estrangeira” e “Estudos das Línguas, culturas e tex-

tos”, logo se percebe um interesse dos alunos em realizar pesquisas que tenham relação com o ensino e aprendizagem do francês e com a análise de textos e discursos.

Os alunos que participam do estudo não tinham conhecimentos prévios a respeito dos gêneros textuais produzidos durante a IC. Além disso, devido às poucas diretrizes fornecidas pela faculdade e também a falta de disciplinas que tratam dos gêneros da esfera científica, os alunos têm grandes dificuldades no momento de preparação.

3.2 Os textos de análise

Em nossa pesquisa de mestrado analisaremos os textos pertencentes aos quatro gêneros textuais que os devem produzir no contexto da IC: o projeto de pesquisa, o resumo, relatório de pesquisa e apresentação oral de pesquisa. Neste artigo, especialmente, trataremos da primeira apresentação oral de pesquisa realizada por três dos cinco estudantes no contexto da Iniciação Científica. Seleccionamos alguns trechos dos momentos de discussão das apresentações realizadas por três participantes da nossa pesquisa.

3.3 O método de análise

Neste trabalho analisaremos, em um primeiro momento, o contexto socio-interacional em que os textos foram produzidos e, em um segundo momento, analisaremos a aprendizagem do gênero apresentação oral de pesquisa por meio dos comentários em dois eventos científicos referentes ao plano global do conteúdo temático e as modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas) empregadas nessas mediações.

4. Análises

Primeiramente, analisaremos o contexto sociointeracional das apresentações orais no V Encontro de Pesquisa do francês, ocorrido em agosto de 2013, no qual dois participantes da nossa pesquisa se apresentaram na mesma seção de comunicação e, por isso, receberam muitos comentários referentes aos procedimentos necessários na situação de uma comunicação oral de pesquisa como poderemos ler nos trechos a seguir. Já o trecho (4), é uma mediação formativa da apresentação de um dos participantes da pesquisa no 21º O Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP (SIICUSP).

4.1. Análise do contexto sociointeracional das apresentações orais

Os trechos que analisaremos nesta seção foram retirados de dois eventos acadêmicos: V Encontro de Pesquisas do francês e 21º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP, ambos ocorridos no 2º semestre de 2013 e sobre os quais trataremos a seguir.

4.1.1. O Encontro de Pesquisas do francês

O Encontro de Pesquisas do francês é um evento anual criado em 2009 pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês da Universidade de São Paulo, tendo como objetivo promover um intercâmbio das pesquisas desenvolvidas no Programa por alunos de mestrado e doutorado, contando também com a participação dos alunos que desenvolvem pesquisas em nível de Iniciação Científica, orientados por professores do Programa de Pós-graduação.

A 5ª edição do evento foi realizada no mês de agosto de 2013 e, como nas edições anteriores, contou com a participação de muitos estudantes graduandos que realizam pesquisas em IC e procuram no evento um espaço para apresentar a pesquisa seja no início, para receber sugestões, seja em momentos em que ela esteja mais desenvolvida, a fim de poder discuti-la mais criticamente. De todo modo, são inúmeras as contribuições nesse contexto, dado que cada seção de comunicação é organizada tematicamente e mediada por um docente pesquisador do Programa de Pós-graduação, incumbido de dialogar com os estudantes a respeito de suas pesquisas, sugerir novos encaminhamentos, fornecer sugestões bibliográficas ou estabelecer relações com outras pesquisas afins.

4.1.2. Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP (SI-ICUSP)

O SIICUSP é um simpósio internacional realizado anualmente no campus da USP, na cidade de São Paulo, e reúne em torno de 6.000 comunicações ao longo dos quatro dias de evento, recebendo estudantes de outros campi da universidade e também graduandos de outras instituições de ensino superior, inclusive de outros estados do país. O objetivo principal do evento é despertar a atitude crítica dos alunos da graduação, possibilitando um aprofundamento das questões de pesquisa abordadas por meio do diálogo com outras pesquisas de IC e pelas intervenções verbais de um docente pesquisador da USP que realiza pesquisas relacionadas. Assim como o Encontro do francês, as mesas de comunicação são organizadas pela afinidade das pesquisas de IC em torno de temas comuns.

4.2. Análise da aprendizagem da apresentação oral

A seguir, analisaremos quatro trechos dos comentários emitidos por duas pesquisadoras, docentes do curso de Letras da Universidade de São Paulo às apresentações realizadas por três estudantes da nossa pesquisa, enfatizando sobretudo as avaliações contidas por meio desses comentários.

(1) Comentadora: **vocês têm que tomar bastante cuidado** com as citações bibliográficas... quando colocarem... colocar Orechionni... Bakhtin... quem vocês quiserem...com a data do livro ao qual vocês recorreram...se for o caso do Bakhtin ou do Vigotski vale a pena colocar a data inicial da primeira edição...²¹⁹

No trecho acima, a modalização deôntica destacada em negrito tem como causa algumas inadequações na citação das referências bibliográficas nas apresentações dessa seção de comunicação (duas das apresentações foram realizadas pelos participantes do nosso estudo), o que, segundo a comentadora, não permitiu um entendimento dos referenciais teóricos das pesquisas. O trecho (1) faz parte de um longo comentário da mediadora acerca dos aspectos formais da apresentação oral de pesquisa, no qual ela ora enfatizava o que gostara das apresentações, ora apontara o que precisava ser mudado no que tange à performance da apresentação. Nesse sentido, outras sugestões foram feitas, como, por exemplo, sempre colocar a página da citação, a fim de que o leitor possa hipotetizar se se trata da introdução do livro ou de uma parte mais ao final.

²¹⁹ Os trechos foram transcritos a partir das normas do NURC (Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo, PRETI, 1999).

Segundo a professora, o uso correto das citações permite que o espectador (leitor) compreenda os conceitos utilizados no estudo apresentado. Tanto o trecho (1) como outros comentários da mediadora tinha como pressuposto de que todo espectador da apresentação é também um leitor, no sentido de que constrói o sentido da apresentação através dos índices dados pelo comunicador no texto de apresentação, por isso ela comenta enfaticamente todos os aspectos formais quanto à citação e outros. A professora mediadora tem como tema de investigação de pesquisa, há muitos anos, o processo da leitura em geral e, mais especificamente, a leitura em língua francesa, logo entendemos o porquê da sua preocupação com essas questões.

(2) Comentadora: Caroline [outra estudante que apresentou, mas não é participante da nossa pesquisa] acho que ficou presa demais ao texto...quanto mais vocês souberem sobre o próprio power point...**a outra apresentadora [participante da nossa pesquisa] fez algo interessante** que deixou um documento para ser lido pelo público...essa é uma técnica que nem todo mundo usa por essa ansiedade também...mas o público é leitor...**se você colocar uma citação e pedir para o público ler talvez ele absorva melhor do que você lendo junto**...mas aí já demanda um trabalho mais...mais:...

Continuando seus comentários quanto à performance nas apresentações, a docente em muitos momentos destaca aspectos que ela aprovou nas apresentações individuais, como lemos no trecho (2), em que a modalização pragmática “a participante da nossa pesquisa fez algo interessante” permite entrever a avaliação positiva atribuída ao participante da nossa pesquisa que usou uma “técnica” de

apresentação que é eficaz para a comentadora, mas muito difícil de se fazer, ou seja, a docente atribui uma capacidade de ação ao estudante pela realização da “técnica”.

Na segunda modalização destacada, que se trata de uma avaliação lógica, é usada sempre com uma voz da experiência, ou seja, o que a comentadora está avaliando já foi evidenciado por ela em muitas outras ocasiões e, por isso, é “lógico” que “se você colocar uma citação e pedir para o público ler talvez ele absorva melhor do que você lendo junto”. As modalizações lógicas das mediações formativas que encontramos tinham geralmente duas funções, sendo uma dessas funções a de avaliar com a voz da experiência, no sentido de que a comentadora é pesquisadora há alguns anos e conhece algumas evidências com relação à apresentação oral de pesquisa.

(3) Comentadora: não pediram desculpas...não se preocuparam muito em ter que cortar...algo muito desagradável nas conferências que a pessoa chega ao cabo de uma hora e fala assim...poxa (frase exclamativa) eu tenho que terminar e ainda eu nem mostrei o principal...eu tive que cortar porque a coordenadora da mesa ((fala hipotética))...eu já vi isso...**é extremamente desagradável** e vocês não fizeram e passa uma impressão de que vocês não estão se organizando...**vocês contaram o tempo...treinaram as apresentações...mas se foram obrigados cortar...vocês cortam...mas quanto menos vocês explicarem...justificarem os comportamentos de apresentação e os materiais de apresentação...pior fica...**

A outra função das modalizações lógicas pode ser compreendida pela modalização “vocês contaram o tempo...treinaram as apresen-

tações”, que, na verdade, tem o efeito indireto de uma modalização deôntica, embora seja uma modalização lógica. Em todas as vezes que a mediadora utiliza essa função, ela enfatiza os aspectos que as apresentadoras desempenharam bem e, logo, elas não devem fazer o contrário. Se elas foram rigorosas com o tempo estabelecido para as apresentações, elas assim deverão fazer em todas as outras apresentações, pois caso contrário elas não farão uma boa performance, visto que situações em que é perceptível que o apresentador não se preocupou com o tempo e não treinou o conteúdo da sua apresentação são “extremamente desagradáveis” (modalização apreciativa) e colocam o apresentador em uma situação de constrangimento, pois ele terá que dar explicações extras ao público o que gera um problema ainda “pior” (modalização apreciativa).

(4) Comentadora: Ainda mais nesse momento em que a gente tá vivendo na USP né?...**a gente tem sempre ficar justificando a nossa existência**...o dinheiro público que é gasto aqui né?...todo mundo fala assim...só burguês estuda na USP...essa ideia equivocada ((risos))...**pra gente justificar mesmo o nosso trabalho...vocês como estudantes levar o nosso conhecimento para a comunidade externa**...é um projeto maravilhoso esse ((se refere ao tema da pesquisa sobre inter-compreensão do estudante da nossa pesquisa))...para revolucionar mesmo o ensino né?...e as crianças saberem que elas são capazes de aprender...nossa (frase exclamativa)...uma maravilha assim.

Nessa mediação formativa, o estudante respondia às perguntas da mediadora da mesa que tecia muitos comentários positivos quanto à pesquisa realizada, no entanto ressaltou a importância de sempre justificar a pesquisa na apresentação, a fim de mostrar o quanto a pesquisa será útil e os alcances que ela possa ter. Para a compreensão do trecho

(4), é necessário considerar dois aspectos contextuais: i) a estudante que tinha apresentado anteriormente ao participante da nossa pesquisa tinha como objeto de pesquisa a aprendizagem da língua alemã em um curso dado por ela no contexto de uma favela próxima à USP, sendo que dois alunos dela, moradores desse lugar, conseguiram uma bolsa de estudos de um fundação alemã para realizarem intercâmbio na Alemanha, e ambos tinham um certo conhecimento da língua devido ao curso, que foi importante para eles conseguirem a oportunidade; ii) como dissemos na análise sociointeracional da apresentação no SII-CUSP, todas as mesas se comunicação têm um mediador, geralmente um pesquisador que tenha alguma afinidade com a temática da mesa. O comentário do trecho (4) foi proferido por uma docente que ensina língua armênia no curso de Letras da USP, e ela ressalta a necessidade de sempre ter que justificar nos projetos de pesquisa ou em pedidos de auxílio a relevância do ensino da língua armênia no contexto da universidade, entre outros justificativas que são solicitadas.

Diante da justificativa social apresentada pela estudante que montou um curso de língua alemã na periferia e o relato da mediadora da mesa quanto a sua experiência em ter sempre que justificar os projetos ou auxílios, a importância da justificativa foi enfatizada nos comentários dirigidos ao participantes da nossa pesquisa, que não tratou disso na sua apresentação oral.

Considerações Finais

Desde a década de 90 os gêneros textuais foram sendo impostos nos contextos educacionais brasileiros, tornam-se um artefato imposto no trabalho dos professores e na apropriação dos alunos (LOUSADA, BARRICELLI, OLIVEIRA, 2011). Nesse sentido, pode-

mos estender essa reflexão para outros contextos formativos, como a Iniciação Científica, por exemplo, na qual os estudantes graduandos desenvolvem um trabalho de pesquisa científica, mas, antes, devem se apropriar de alguns gêneros textuais sem quais não poderão concluir o processo.

No trabalho de Massi (2008) citado na introdução, apontamos a importância da Iniciação Científica por meio do levantamento de uma grande quantidade de trabalhos científicos que a tiveram como objeto de estudo, seja mostrando as dificuldades do processo do ponto de vista da linguagem por meio de entrevistas com graduandos, seja descrevendo a IC por meio de reflexões baseadas em questionários. Entretanto, há poucos trabalhos que tenha a IC como um espaço em que a atividade científica é dependente da atividade de linguagem, por isso o interesse em nossa pesquisa de mestrado.

Em nosso artigo mostramos que a Iniciação Científica é um momento em que o estudante entra em contato com a atividade de linguagem intrínseca ao *métier* de pesquisador, visto que os estudantes redigem projetos de pesquisa, resumos, preparam relatórios e apresentam oralmente a suas pesquisas para a comunidade científica. Assim, esperamos que nossa artigo passo trazer duas contribuições: i) compreender a forma de aprendizagem do gênero textual apresentação oral de pesquisa por meio das análises das mediações formativas no contexto da IC; ii) mostrar a importância das interações verbais que ocorrem nesse contexto para a apropriação dos alunos na utilização dos gêneros textuais e do pensamento científico, tendo em vista a escassez de disciplinas que abordem o ensino dos gêneros textuais em muitos contextos universitários, como é o caso dos estudantes participantes da nossa pesquisa.

Referências Bibliográficas

- BRONCKART, Jean-Paul (2006). Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras.
- BRONCKART, Jean-Paul (1999). Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo, Educ.
- CLOT, Yves (2006). A função psicológica do trabalho. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes.
- CLOT, Yves., FAÏTA, Daniel (2000). Genre et styles en analyse du travail. Concept et méthodes. *Travailler*, 4.
- FAÏTA, Daniel (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividades, análise da atividade do professor. In: Anna Rachel (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, p. 55-80.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa; OLIVEIRA, Siderlene Muniz.; Barricelli, Ermelinda (2011). Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 40, p. 627-640.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (2005). Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola.
- MASSI, Luciana (2008). Contribuições da Iniciação Científica na apropriação da linguagem científica por alunos de graduação em Química. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene (2011). O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- VOLOCHÍNOV, Valentin (2003). Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Hucitec.

Tradiciones escolares, soluciones ‘facilistas’: repensar las prácticas argumentativas en la clase de Lengua Española en la universidad. De las soluciones retóricas al compromiso del argumentante

Alicia Frischknecht

(Fac. de Humanidades, Depto. de Letras, UNCo)

Un breve recorrido por los manuales de nivel medio en circulación evidencia que transitamos una transición necesaria: de las tradicionales prácticas normativistas a las prácticas comprometidas y reflexivas en relación con el reconocimiento de usos en ámbitos específicos. En términos generales, las empresas han optado por la producción alternativa de ofertas ‘adecuadas’ a las transformaciones curriculares, que identifican el trayecto como ‘prácticas del lenguaje’ y las tradiciones que sostienen el binomio lengua y literatura. Si bien hay coincidencias llamativas en relación con las selecciones de tópicos de la formación –la recurrencia del mito como texto narrativo que viene a fundar la reflexión sobre el género, la insistencia en la consideración del discurso periodístico, las orientaciones para la búsqueda de información y la invitación a la producción del ensayo, como forma ‘natural’, entre otros-, la reflexión sobre la argumentación aparece tardíamente sin una orientación teórica o metodológica clara ni constante: parece referirse alternativamente a una variable formal, una lógica, una enunciativa, una pragmática, aunque mayoritariamente, apela al sentido común de los/as estudiantes y docentes.

Para indagar qué propuestas se multiplican en las escuelas de la zona, propusimos ampliar los presupuestos recogidos del relevamiento entre nuestros/as estudiantes del primer año universitario con una revisión de dicha oferta editorial. Llamó la atención la diversidad de propuestas en los manuales, a partir de la inscripción de la formación lingüística en los niveles primario y medio escolares, de 'prácticas de lenguaje'²²⁰. A diferencia de las tradiciones más conservadoras - que inscribieran la argumentación en un marco descriptivo y formal, así como una invitación a reconocer los componentes en superficie, de manera semejante a la consideración de otros niveles del análisis gramatical - las nuevas propuestas se abren al reconocimiento de la complejidad de la argumentación. Para ello, recorren alternativamente diversas tradiciones explicativas: la enunciación en el discurso, la gramática del discurso, el análisis pragmático, entre otros. Además, avanzan en la identificación de los contextos discursivos como variable a considerar para la interpretación del discurso. Así, progresivamente, se puede reconocer una reorientación hacia prácticas situadas y multidimensionadas. Sin embargo, las consideraciones no son completamente transparentes y, en muchos casos, aprovechan las etiquetas explicativas para reorientar una práctica sostenidamente descriptivista. Finalmente, existen propuestas contradictorias en algunas empresas editoriales, las que parecen orientadas a conservar la tradicional inscripción en la grilla curricular como Lengua y Literatura, conservando también una visión normativa y descriptivista de la enseñanza de la

²²⁰ Se consideraron los manuales de tercer año de nivel medio de las siguientes editoriales: Tinta fresca, Mandioca, AZ editora, Santillana y Estrada.

argumentación, en particular, que conviven con propuestas críticas de aquellas que apuntan a propuestas de taller y a la discusión de los presupuestos teórico-didácticos vigentes en los tradicionales manuales.

Propuestas desde la didáctica de la lengua

En 1995, la Revista *Comunicación, Lenguaje y Educación* edita un número monográfico sobre la enseñanza de la argumentación, cuidado por Ana Camps y Joachim Dolz, en el que se propone su relación con la educación ética del ciudadano y el aprendizaje de la expresión oral y escrita tendiente a la participación en la vida social. En relación con este marco, expusimos en 2001 el análisis de la producción de estudiantes de Letras, que arrojaba el resultado de que a mayor dominio del tema, lograban mejor desempeño argumentativo, sin apelar a falacias o argumentos débiles. La propuesta recuperaba un modelo de secuencia que identificaba temáticas recurrentes y ámbitos particulares de la exposición de opiniones (prensa, política, ensayística). La debilidad que se reconoció a las producciones fue el logro de una implicación efectiva con la exposición y la resolución más o menos mecánica de las tareas a partir de la reproducción de formas reconocibles en los textos leídos.

Mi inscripción laboral me apartó poco después de este contexto y sus problemas hasta el 2013, en que los nuevos planes de estudios del Traductorado y del Profesorado de Inglés nos dieron la oportunidad de un segundo curso de Lengua Española orientado a la reflexión sobre el discurso. En el curso introductorio, cuyos resultados expusimos en las *Primeras Jornadas*, se organizó una secuencia ten-

diente a promover la producción de escritos expositivos con bajo compromiso enunciativo, tales como aquellos que habitualmente se producen en ámbitos académicos. En ese contexto, partimos de fuentes orales para evitar la reproducción acrítica e irreflexiva de textos escritos (el llamado copipastear). El primer curso fue el de 2013, tratamos de sostener la propuesta a partir de la lectura y evaluación de textos argumentativos y de la revisión de la evolución de las tradiciones que se ocuparon de la argumentación. En gran medida, los aciertos de la propuesta introductoria se perdieron rápidamente de vista, los/as estudiantes privilegiaron los aspectos normativos (de una norma construida en ámbitos escolares) y descuidaron el saber sobre la complejidad de la discursividad y la necesidad de reflexionar sobre los contextos de producción. Estos resultados nos obligaron a revisar las referencias escolares al aprendizaje de la argumentación y a reorientar la planificación del curso para evitar la reposición formal y mecánica de recursos retóricos, la distancia respecto de las propuestas de argumentación y el bajo compromiso con un lugar como argumentantes de las/os estudiantes.

Volvimos pues a nuestra experiencia previa en la carrera de Letras y a aquel monográfico y mantuvimos la inscripción del curso en el marco de talleres de lectura y escritura. Partimos de la propuesta de Dolz, “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”, lo que suponía una inversión. Partir de un proyecto de escritura para arribar a la comprensión de textos complejos, en particular, aquellos que los estudiantes deben procesar para sus cursos regulares y traducir, en su futuro profesional. Al presupuesto previo de alentar la formación ciudadana, añadimos la necesidad de reconocer la actividad disciplinar como un ámbito que reclama

no sólo el reconocimiento de la dimensión argumentativa, sino la de desentrañar el complejo proceso de síntesis que vincula concepciones epistemológicas, lugares y tipos de argumentos.

En dicho artículo, la propuesta de Dolz parte de la necesaria pregunta sobre qué poner primero, la lectura o la escritura. En nuestro contexto ha sido habitual el reconocimiento de la lectura en los recorridos iniciales para la reflexión sobre las prácticas discursivas; la escritura viene a resolver, como correlato de la primera, la reproducción de dichos modelos o la acreditación mecánica de ciertos saberes sobre las prácticas. Poco se aprovecha de las intuiciones de los/as estudiantes sobre los modos de hacer que reconoce en su comunidad hablante y, mucho menos, los de la interacción en ámbitos extraacadémicos. No parece, por tanto, extraño que los/as estudiantes vean las prácticas escolares como artificiales y se sientan invitados a una reproducción irreflexiva y acrítica cuando se les invita a escribir.

De acuerdo con la recomendación del autor, “La lectura y la escritura son dos actividades que se apoyan la una sobre la otra” (Dolz: 66), por lo que las propuestas didácticas deberían alentar la consideración de ambas actividades de modo interrelacionado, tendencia que va estrechamente relacionada con la consideración de la diversidad textual y discursiva. Sostiene que la práctica de la escritura habilita la mayor comprensión de la tarea: la reposición de las condiciones de la interacción, elaborar el contenido temático, planificar globalmente, asegurar la cohesión, seleccionar el léxico adecuado, respetar las convenciones normativas, entre muchas otras habilidades. En ese marco, el autor recorta ciertas formas que habitualmente son asociadas a la iniciación a la escritura en los prime-

ros ciclos de la formación primaria – como la carta, la fábula y el relato de experiencia vivida- que no siempre coinciden con las que reconocen nuestros/as estudiantes en su biografía como escritores/as. Las formas que aparecen insistentemente en esas biografías escolares son los géneros periodísticos y los escolares²²¹, formas que borran deliberadamente el compromiso con la subjetividad y perfilan un ‘molde’ a reproducir.

Las tareas que se centran en la revisión de géneros apuntan a un ejercicio de descomposición, así como la planificación de unidades y secuencias de trabajo en que se ponen en juego parcialmente las habilidades requeridas. La escritura a partir de modelos de texto “aparece como una estrategia de introspección para comprender los mecanismos que constituyen un obstáculo en la comprensión de un texto en particular (íd.: 3)”. Las actividades centradas en la escritura, en cambio, posibilitan la reflexión sobre el contenido y la forma a la vez, sin la necesidad de proponer al estudiante detenerse en esos mecanismos, que aparecen naturalizados.

Pasa, a continuación, a enumerar seis elementos a tomar en cuenta para la enseñanza de la argumentación: la situación de argumentación (el requisito de un tema controversial y la disposición de los interactuantes a tomar posiciones respecto de él, el reconocimiento del valor, la validez o aceptabilidad de las propuestas y el marco en el que lo son potencialmente); la estructura proposicional de los argumentos (una proposición que representa la opinión y otra las razones, explicitadas por Jean-Michel Adam en “La secuen-

²²¹ Tal vez valga agregar el ejemplo notable en los manuales de los últimos años de la invitación a la escritura del mito.

cia argumentativa” en el mismo monográfico), las operaciones específicas de la argumentación (de apoyo argumentativo, de negación o refutación y de negociación); las estrategias y recursos retóricos (Perelman y Olbrechts Tyteca); las unidades lingüísticas (deixis, aprovechamientos de otras voces, organizadores discursivos, la modalidad, expresiones conectivas); y la planificación.

A pesar de que los autores del monográfico (Dolz, Camps, Cotteron) se refieren a contextos de enseñanza primaria, consideramos que sus sugerencias podían ser revisadas a partir de la identificación de las dificultades en la lectura, la producción y el análisis entre los estudiantes universitarios. Consideramos, también, la posibilidad de alentar la contextualización en el nivel medio y en el terciario.

Planificación de la secuencia didáctica

Se definió como proyecto final de trabajo el análisis de un discurso argumentativo, partiendo de un trayecto inicial que consistió en una secuencia de preparación de un debate oral²²². La primera fase –siguien-

²²² La opción por el debate pretendió movilizar una reflexión ética, relacionada por la selección de formas respetuosas de la opinión ajena y la concesión de turnos de habla cuando correspondiera. Se planificó como ‘debate externo’ en términos de Plantin (2003), ya que se anticiparon las pautas de la interacción, se asignaron roles precisos, paralelamente a la planificación de la argumentación. A pesar de la orientación que Plantin reconoce a la pedagogización del debate, entendimos que, a partir de mínimas transformaciones, como la planificación conjunta y la ulterior asignación de lugares de la polémica, resolvía la inercia habitual de reproducir para cumplir, en lugar de promover un posicionamiento claro respecto de un tema. Coincidimos con el autor en que es “una opción maravillosa para el

do la propuesta de Dolz y Pasquier- se desarrolló en cinco talleres, la segunda en dos vinculados con la producción, la exposición y un cierre de autoevaluación, cinco para la tercera fase y dos para el trayecto final (v. cuadro “Secuencia para la reflexión sobre la argumentación”). Cada taller, dada la distribución horaria del curso, involucró dos instancias, la inicial vinculada con la práctica y la siguiente de reflexión más teórica, en la que se proponía una exposición y una lectura para fortalecer la propuesta iniciada en el práctico. Los textos propuestos para la lectura fueron seleccionados progresivamente a partir de datos que el contexto propuso, de modo de garantizar el ‘acceso al saber de referencia’ –debate sobre el papado, sobre las elecciones en la UNCo, sobre los argumentantes políticos, etc. Esta modalidad alentó en buena medida la participación del grupo y derivó, finalmente, en una mayor disposición a la selección de textos para el análisis.

El punto de partida del curso fue la revisión de los contenidos del curso previa: la recuperación de las nociones de discurso, su carácter dialógico, su inscripción en un contexto dado, las relaciones con los campos de referencia, fueron las bases para recuperar las intuiciones de los/as estudiantes sobre la interacción argumentativa. El tipo de ejercicios que se aprovecharon para los encuentros prácticos fueron los siguientes: discutir posturas, aportar argumentos y evaluar su eficacia, reponer la argumentación desde el corrimiento de los lugares de la argumentación (Perelman y Olbrechts-Tyteca), prever la contraargumentación y seleccionar los argumentos para construir respuestas a ella. Las exposiciones teóricas fueron responsabilidad de diferentes enunciadores, integrantes del

desarrollo de competencias argumentativas (128)”.

equipo de cátedra, según el ámbito de investigación que cada uno de ellos reconociera en el comienzo de dichas exposiciones –el discurso de la política y de los media, la literatura, la publicidad, los textos humorísticos y el discurso científico.

Análisis de resultados

Después de la revisión de los conceptos introductorios, relacionados con la textualidad y con la enunciación, se dio lugar a las dos primeras fases. Estas delimitaron momentos de indagación teórico-práctica: en primer lugar, se realizó una presentación de la argumentación en relación con su definición y su inscripción educativa, desde las propuestas retóricas hasta la lógica y la pragmatológica. Este recorrido habilitó la reflexión sobre la formulación de la tesis, los tipos de argumentos y los lugares, los recursos para fortalecer la argumentación, así como las variables orientadas a ‘ganar discusiones’ en contextos no necesariamente democráticos.

Paralelamente al desarrollo teórico, se fueron orientando las consignas para fortalecer la investigación grupal sobre los temas y la orientación del debate de cada grupo. Se promovió la búsqueda de información sin deslindar subgrupos. Al cabo de la primera secuencia, los/as estudiantes reconocieron: “Nos dimos cuenta de que estábamos ‘tocando de oído’”. Llevó a profundizar la investigación de manera de lograr una satisfacción que fuera más allá de la resolución del desafío académico: “Busqué entender (afirmó CD)” y “reconocernos como variable para la conceptualización” (CD). En el extremo opuesto, los grupos que menor eficacia lograron en su desempeño en el debate, reconocieron que diversos factores –interés,

tiempo, cercanía respecto del grupo (AM) y, fundamentalmente, compromiso con el tema (VC)- fueron los que retrasaron estas evidencias. La información que aportaron estos grupos no fue oportunamente verificada y no lograron una organización que fuera productiva en el momento del debate.²²³

La planificación de la puesta en escena del debate resultó de una primera indagación sobre los lugares de la argumentación, sobre la construcción del auditorio y del oponente y su previsión en la enunciación, y se completó con la reflexión sobre los mecanismos que fortalecen la coherencia, como los conectores, los marcadores argumentativos y las operaciones de valoración que recuperan el diálogo con el contraargumentante. Afirmaciones como “fue fundamental trabajar sobre el momento de la exposición” (MZ) y “las presentaciones se reconocían bien preparadas (LF)”, “Faltó más actitud en la presentación, más movilidad corporal o contacto visual (VM)”, “ser claro y usar un tono audible y gestos que denote convicción (AS) ...

223

1 Los enunciados citados son parte del registro solicitado a posteriori del debate, de acuerdo con la siguiente orientación: Elaborá un breve recorrido narrativo que consigne los momentos de preparación de tu participación (inicialmente, grupal; sobre el cierre, individual).

2 Proponé sintéticamente cuál fue la opinión a defender, cuáles los argumentos seleccionados y su relación con la tópica.

3 ¿Qué dificultades recordás? ¿Cómo las resolviste? ¿Cómo funcionó la teoría en auxilio de la organización?

4 A la vista de la ‘puesta en escena’ de la participación de tu grupo y de los demás, ¿qué cambiarías para optimizar tu presentación?

5 ¿Cuál de las presentaciones te pareció mejor? ¿Por qué? Justificá teóricamente. Si bien las justificaciones no fueron teóricamente solventes, la evaluación fue productiva para reorientar la propuesta para el grupo del segundo cuatrimestre.

Hubo una fuerte presencia escénica”. Como se desprende de tales aportes, la reflexión sobre el *ethos* del argumentante pudo avanzar más allá que la de la *actio* en el contexto clásico.

En relación a la argumentación propiamente dicha, en lugar de evaluar la oportunidad de los argumentos presentados, la valoración se refirió a la solidez de los argumentos, así como a la necesidad de rehuir las expresiones falaces e irrespetuosas. Llamó la atención del equipo docente, solamente, una única referencia a un modelo de debate que proponía la solución de una interacción irrespetuosa de los contraargumentantes en un contexto político.

La enunciación fue cambiando en los escritos preparatorios notablemente: de ‘Mi opinión’, a la referencia a la obligación académica, ‘la opinión que tenía que defender’, en la mayor parte de los escritos finales se sostiene ‘la opinión a defender’, la ‘debatibilidad’ del tema. Los grupos que no lograron llevar adelante todas las instancias del debate, terminaron con el reconocimiento de calidad de la argumentación menos aceptable para el grupo, dada la selección de un determinado cuerpo de argumentos por sus defensores. En este punto, el reconocimiento del propio fracaso sirvió para discutir los presupuestos invertidos en la selección, o su ausencia, para fortalecer la producción que sería objeto de la segunda secuencia de práctica.

Además de la confianza puesta en los conocimientos básicos sobre los temas a debatir y de la resistencia de la planificación conjunta, la mayor dificultad estuvo en la “construcción inicial del oponente (ND)”. A pesar de que en todo momento se advirtió que se evaluaría la participación y no la adhesión a una posición, las dificultades del debate en sí –oponerse a otro, desde una posición que no siem-

pre transparente la propia- fueron algunos de los factores de mayor grado de conflictividad. Pocos reconocen que la falta de información, de tiempo dedicado a la organización de los argumentos y en la construcción de la propia argumentación fueron factores de la debilidad de las presentaciones. Sin embargo, los grupos con desempeño más exitoso, valoraron el tiempo de investigación y lo habitual del trabajo en el grupo como camino hacia un resultado feliz.

Los/as argumentantes a partir del debate

La tercera y cuarta fases reconocieron el objetivo de analizar la argumentación producida en diversos ámbitos. Para ello, el recorrido anticipó referencias teóricas provenientes de diversos campos –semiótico, AD, pragmadialéctica, lingüística textual, gramática formal- que se ocupan de la reflexión sobre las prácticas en contextos específicos, ya anticipados. El objetivo fue resolver las dificultades de cursos anteriores: que los/as estudiantes se apropiaran del conocimiento de la argumentación para organizar una vinculada con el trabajo sobre discursos sociales propiamente dichos, evitando la discusión sobre el tema y la argumentación sobre las formas en que los enunciadores *disponen* sus argumentos y recursos para lograr sus objetivos.

El primer momento se orientó a la reflexión sobre la enunciación, el segundo sobre los mecanismos de la textualización, sobre todo aquellos que proponen un juego retórico, y por último, el análisis sobre las formas que las comunidades científicas cristalizan como modos/medios de sostener sus ‘verdades’. De esta manera, se logró evitar el recorrido lineal por el texto, alentando la revisión de

cada una de las 'hojas' del complejo hojaldre textual, sin descuidar por ello las condiciones de producción del discurso que influyen sobre el modo en que se consolidan.

La planificación del análisis también reconoció un momento de introspección, de reconocimiento de temas y de lecturas 'cercanas' a los intereses y preocupaciones personales. Los/as estudiantes procedieron a la selección, de acuerdo con su saber acerca de temas, a sus intereses o a las esferas de la actividad discursiva a la que prefirieron acercarse. Las propuestas fueron compartidas por los integrantes del grupo en el espacio virtual definido desde el comienzo como espacio de encuentro. Algunas sugerencias fueron resultado de la búsqueda por cercanía temática. El equipo docente aprovechó ese espacio común para alentar la reflexión sobre la complejidad de la reposición de ciertos contextos, sobre lo elusivo de algunos lugares o lo contradictorio de ciertas selecciones de argumentos.

La puesta en común de los saberes sobre la argumentación, la orientación individual de los análisis a partir de los marcos teóricos revisados y el reconocimiento de su adecuación para cada una de las selecciones dieron lugar a la elaboración de una grilla de análisis para evitar el descuido de alguno de los aspectos fundamentales en cada uno de los análisis (cuadro n° 3). Como resultado, las presentaciones –volvimos a sugerir la defensa oral como modo de recontextualizar la evaluación y alentar la legitimación de la propia voz como analistas. Los/as estudiantes lograron no solo la argumentación analítica, apoyada en su saber sobre la argumentación y en las teorías estudiadas, sino también lograron la reflexión sobre la consistencia y propiedad del recorrido realizado.

En el momento de cierre de la presente comunicación, estamos avanzando con el segundo grupo testigo, en este caso estudiantes de la carrera de Profesorado. La experiencia del primer curso nos alentó a diseñar una serie de ejercicios que colaboraran con la planificación del debate, además del ajuste de los tiempos y la exposición parcial de avances. Una evidencia que fortalece nuestros presupuestos iniciales es que la mayor dificultad en la producción argumentativa no se ubica en los aspectos formales sino en la selección de argumentos, pruebas o datos. Las dificultades de comprensión que reconocemos en el procesamiento y trasposición de textos disciplinares, la que en particular supone el reconocimiento de un determinado marco para la argumentación teórica, son parcialmente resueltas a partir de la propuesta de construir el lugar y el sistema de ideas como argumentantes.

Bibliografía

- Adam, J.-M. y M. Bonhomme (1997) *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión*. Madrid, Cátedra, Signo e Imagen.
- Adam, Jean-Michel (1995) "Hacia una definición de la secuencia argumentativa" en *Rev. Comunicación, Lenguaje y Educación*, año 1995, n° 26: 9-22. (Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941558.pdf)
- Bronckart, J.-P. (1996) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Ginebra, Delachaux-Niestle.
- et al. (2004), *Agir et discours en situation de travail*. Génève, LAF, Cahier 103, cap. 2 Sobre análisis de los discursos sociales.
- (2004). "S'entendre pour agir et agir pour s'entendre" en *Raisons Educatives 4. Théories de l'action et interventions formatives*. Genève.

- Camps, A. y J. Dolz (1995) "Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual" en *En Rev. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, 25: 5-8.
- Cotteron, J. (1995) "¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en 1º?" En *Rev. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, 25: 79-94.
- Dolz, J. (1995) "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión". En *Rev. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, 25: 65-77.
- Frischknecht, A. (2009) "Del narrar al exponer: prácticas argumentativas en contextos de análisis textual de estudiantes avanzados de la carrera de Letras" en Dora Riestra (ed.) *Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas*, Río Negro, IFSD, San Carlos de Bariloche.
- Plantin, Ch. (2004) "Pensar el debate", Conferencia Plenaria inaugural en II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de "Lectura y Escritura". En *Revista Signos* versión digital, 2004, 37 (55), 121-129. Disponible en www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-093 (consultado 12/1/12)
- VVAA (1988) "Contributions à la Pédagogie du Texte II", en *Pratiques et Théorie*, n° 52, Lausanne UNIGE.

Anexos

CUADRO N° 1

Secuencia para la reflexión sobre la argumentación

Primera fase: las condiciones de la argumentación

1 Reconocimiento de los contextos en los que el enunciado se implica y los niveles de organización de los discursos producidos en esos ámbitos. Revisión de conceptos del curso introductorio.

2 Análisis de las características de la situación de enunciación: lugares sociales, responsabilidad enunciativa, identificación del interlocutor, intenciones.

3 Formulación de proposiciones: ensayo de identificación de temas controversiales, opiniones y pruebas. Selección de información.

4 Selección de argumentos, ordenamiento.

5 Cálculo de la contraargumentación (operaciones de refuerzo y controversia)

Segunda fase: producción, exposición y evaluación

6 Puesta en escena del debate

7 Reflexiones a partir de la experiencia. Autoevaluación.

Tercera fase: situaciones y contextos diversos

8 La argumentación para lograr la adhesión de un auditorio: el contexto político

9 Los recursos retóricos: literatura y argumentación

10 La argumentación para movilizar una respuesta activa: la publicidad

11 Humor, argumentación y falacias

12 El discurso científico

Cuarta fase: análisis del discurso argumentativo

13 Selección de textos

14 Análisis y exposiciones.

<p>CUADRO N° 2</p> <p><u>Marcos y referencias teóricas en la construcción manualística</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura argumentativa según modelo clásico, retórico (AZ Editora) 2. Recursos identificados son los característicos de la prosa académica (citas de autoridad, intertextualidad, ironía, metáforas y otras figuras) (Estrada) 3. Usos gramaticales recurrentes (OU, vocativos, metáforas) (Santillana) 4. Claridad de la argumentación (Estación Mandioca) 	<p><u>Presupuestos teóricos recuperados</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discurso como organización transfrástica, lo que implica que está sometido a reglas de organización vigente en una comunidad dada (Maingueneau, Angenot) 3) discurso como forma de acción (Austin y Searle), como acto de habla complejo 4) Acción sobre la que rigen normas culturales y sociales. Estructuración de secuencias convencionales (Adam) y de la argumentación (Toulmin). 5) Lugares de la argumentación (Perelman y Olbrechts-tyteca) 6) Ethos argumentativo (Amossy)
---	---

CUADRO N° 3				
Guión para el análisis				
Nivel de análisis		Objetivo	Preguntas orientadoras	Selecciones
EL CONTEXTO ¿Quién? ¿Para quién? ¿A través de qué medio? ¿Cuándo?		Describir y analizar las huellas del contexto en el discurso. Evaluar la incidencia de esos factores en la composición del enunciador	¿Quién es el autor? ¿Cuál es su propósito frente al tema y a los destinatarios del discurso? ¿A quién pretende convencer/persuadir? ¿En qué situación se encuentran ambos, autor y lector/es?	
EL TEXTO	EL CONTENIDO TEMÁTICO	Describir el contenido temático	¿Cuál es el tema?	
	OPINIÓN Y TÓPICA	Identificar la opinión que pretende sostener y lograr la adhesión del auditorio Reconocer la tópica	¿Cuál es la opinión/tesis a sostener? ¿Cuál la tópica?	
	LOS ARGUMENTOS	Reconocer los argumentos propuestos y caracterizarlos	¿Qué argumentos selecciona? ¿De qué tipo son?	
	LA ESTRUCTURACIÓN DE LA ARGUMENTACIÓN	Identificar grandes movimientos del texto y ensayar una justificación en virtud del cumplimiento de los objetivos previamente anotados	¿Cómo organiza su discurso? ¿A qué género retórico se acerca? ¿Se propone inicialmente la opinión o elige llevar al lector a una conclusión final? ¿Se reconoce la planificación o su espontaneidad?	

Lugares de enunciación en el discurso académico- pedagógico: el caso de los manuales universitarios

Beatriz Hall

hallbeatriz@gmail.com

Universidad de Buenos Aires (UBA) -Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ)

Buenos Aires, Argentina.

Aldana Ursino

aldanaursino@gmail.com

Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ)

Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Existen numerosas publicaciones que dan cuenta del creciente estado del llamado *analfabetismo académico* (Arnoux, *et al*, 2002; Cárdenas, 2006; Cassany, 2006 a; Dubois, 2006; García Negroni, Hall y Marín, 2005; Marín, 2006; Marín y Hall, 2007; Roux, 2006). Al mismo tiempo, valiosas investigaciones se preocupan por encontrar solución a esta situación. En este marco investigativo, se inscribe este trabajo que formó parte de una investigación mayor radicada en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Uno de sus objetivos fue estudiar los distintos *modos de decir* presentes en los textos que leen los estudiantes porque consideramos que inciden en la comprensión. El corpus de análisis estuvo compuesto por la bibliografía obligatoria de las asignaturas Teoría y Crítica Literarias I y II. Nues-

tro objetivo último fue elaborar propuestas de intervención pedagógica destinadas a ayudar a los estudiantes en la interpretación y producción de textos. Para esta oportunidad, a la luz de los aportes del Análisis del Discurso (línea francesa brasileña) hemos seleccionado, de nuestro corpus, capítulos de libros que se encuadran en lo que se denomina manuales universitarios. Focalizamos este trabajo en el análisis de los *efectos de sentidos* producidos por formulaciones lingüístico-discursivas que dan cuenta de la materialización de los sujetos en el decir de los textos. Nuestro propósito es, en primer lugar, contribuir a la descripción de los llamados manuales universitarios y, en segundo lugar, demostrar que el estudio de los *modos de decir* de los textos constituye una herramienta para acompañar a los estudiantes en el proceso de *alfabetización académica*. Para concluir, presentamos prácticas de lectura que denominamos de *proceso no contenidistas*.

Palabras Clave: Discurso académico, alfabetización académica, prácticas pedagógicas, neutralidad, prescripción, configuración polifónico-argumentativa.

1. Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación mayor y tiene como uno de sus objetivos estudiar los distintos *modos de decir* presentes en los textos que leen los estudiantes universitarios que cursan la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, de Argentina, porque consideramos que inciden en la comprensión. Para este trabajo, de nuestro corpus, hemos seleccionado un manual universitario. Se trata del *Manual de Crítica Li-*

teraria Contemporánea publicado por Editorial Castalia y cuyo autor es Fernando Gómez Redondo. En este caso, nos ocupamos de analizar los *efectos de sentidos* producidos por formulaciones lingüístico-discursivas que dan cuenta de la materialización de los sujetos en el decir de los textos y de la construcción de los diferentes lugares de enunciación.

Nuestro propósito es, en primer lugar, contribuir a la descripción de los llamados manuales universitarios y, en segundo lugar, demostrar que el estudio de los *modos de decir* de esos textos constituye una herramienta para acompañar a los estudiantes en el proceso de alfabetización académica.

2. Manuales universitarios y sujetos: neutralidad, prescripción y polifonía

Los manuales universitarios, que forman parte del llamado discurso académico, constituyen un género que “adquiere gran relevancia en el marco de la enseñanza y aprendizaje inicial de una disciplina” (Gutiérrez, 2008)²²⁴. Para Boudon y Parodi (2014), la importancia de este género discursivo “radica, entre otras cosas, en que el Manual ofrece a los estudiantes un primer acercamiento al conocimiento específico de la disciplina” (Boudon y Parodi, 2014).

Estos textos, en su afán por “exponer”, “explicar”, es decir “informar” conocimientos generales de modo “objetivo”, suelen borrar

²²⁴ De acuerdo con K. Hyland (1999:3), los *textbooks* juegan un rol central porque, proporcionan “[...] a coherently ordered epistemological map of the disciplinary landscape and, through their textual practices, can help convey the norms, values and ideological assumptions of a particular academic culture.”

disputas teóricas generadas en todo campo del saber. Desde nuestro punto de vista, el supuesto carácter informacional de los textos es un *efecto de sentido* que se produce –fundamentalmente– en relación con la simulada neutralidad²²⁵ con que se presentan los objetos de estudio y con la ilusión de que, en estos textos, habla “la voz de la ciencia”. En otras palabras, el autor presenta el saber como si los objetos de su enunciado fueran evidencias empíricas, producto de un discurso sin sujeto y como si la relación entre las palabras y las cosas fuera directa: el mundo se presenta, así, como “lo dado” y “evidente” (Orlandi, 2003).

Ciertamente, esa supuesta objetividad presupone otro postulado tradicional que subyace a varias investigaciones desarrolladas sobre el lenguaje: la unicidad del sujeto hablante (Negroni y Hall 2010). Desde el Análisis del Discurso y a la luz de los trabajos fundacionales de Bajtín (1979), se considera que la presencia del otro es constitutiva de todo discurso y que todo enunciado se realiza en una situación definida por coordenadas espacio-temporales (Pêcheux y Fuchs 1975). En esta dirección se encaminan los trabajos de Jacqueline Authier-Revuz (1984), quien a partir de la idea de dialogismo bajtiniano, retoma los aportes del psicoanálisis –en cuanto a la relación del sujeto con su discurso– y sostiene que todo discurso es constitutivamente heterogéneo. Según la autora, en el discurso de

²²⁵ Orlandi (2003:29) afirma que “O DP se disimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade. O estabelecimento da cientificidade é observando, segundo o que podemos verificar, em dois aspectos do DP: a meta-linguagem e a apropriação do cuentista feita pelo professor.”

un sujeto único desde el punto de vista material existen formas lingüísticas que permiten advertir discursos de otro o de otros.

A la luz de estos aportes, en trabajos anteriores (Hall y López, 2010; 2011) hemos analizado las formulaciones que intentan crear efectos de neutralidad (Halliday y Martin, 1993; Ciapuscio, 1992; García Negroni, 2008). Las “estrategias de despersonalización” que, según García Negroni (2008:12), “refuerzan la pretensión de neutralidad” y “diluyen la responsabilidad en tanto ocultan la fuente de la enunciación” son altamente frecuentes en el texto analizado.

A continuación analizaremos ejemplos de formulaciones con efectos de neutralidad.

2.1. Formulaciones con efectos de neutralidad

En nuestro corpus hemos encontrado la presencia de distintos procedimientos lingüístico-discursivos que producen efectos de neutralidad tales como: nominalizaciones, formas nominales como responsables enunciativos, frases con *se* y uso de estructuras impersonales con infinitivo. A continuación haremos una breve referencia acerca de cada una de estas formulaciones:

- **Nominalizaciones:** son compactos resumidores que garantizan la cohesión textual y la progresión temática. No obstante, por su alto grado de abstracción y ambigüedad (derivado, en algunos casos, de la elisión de los argumentos y de la ausencia de especificación temporal y modal que los caracteriza), estos compactos constituyen estructuras complejas de difícil interpretación para los lectores inexpertos (García Negroni, Marín y Hall 2005)

- **Frases con se:** según García Negroni (2008:13) el uso de estas formulaciones “permite dejar indeterminado a quién se considera responsable de la acción”.

- **Uso de estructuras impersonales con infinitivo:** el uso de estructuras impersonales con infinitivo neutraliza el agente del proceso evocado.

Por cuestiones de espacio, hemos seleccionado un ejemplo representativo para nuestro análisis:

1) **“La “teoría” considera, pues, a la obra como producto ya creado, de donde su **dimensión puramente descriptiva**, que es además la que históricamente ha sido encauzada **por los tratados de poética o de preceptiva en general** (ya sea métrica, ya retórica), **valoradores** de los **aspectos técnicos y materiales** que **se dejan percibir** en el curso de la **creación literaria**”** (p.21)

En este caso, “la teoría” funciona como responsable enunciativo del verbo “considera”. A éste le sigue “los tratados de poética o de preceptiva en general” que actúa como agente de la pasiva del verbo “han encauzado”. Nótese que éstos aparecen acompañados de otros sintagmas con un alto grado de abstracción (“aspectos técnicos y materiales”).

Cabe señalar, además, que la presencia de la estructura impersonal con infinitivo “se dejan percibir” acentúa la indeterminación del responsable enunciativo para “los aspectos técnicos y materiales”. Obsérvese que esta oración termina con la nominalización “creación” que refuerza la pretensión de neutralidad.

Queremos destacar que la presencia recurrente de estas formulaciones, que ocultan los sujetos de la enunciación y del enunciado, da cuenta del intento de suprimir la dimensión polifónica del texto y así, reforzar la pretensión de neutralidad.

2.2. Formulaciones con efectos de prescripción

Paralelamente, en el mismo manual que estamos analizando, hemos relevado recurrencia de otras formulaciones que hemos agrupado en tanto producen *efecto de prescripción*. Con esta denominación nos referimos a formulaciones lingüístico discursivas que, desde el punto de vista ilocutivo, constituyen actos de habla directivos (Searle, 1986) mediante los cuales el hablante intenta persuadir para que “lo que se dice” sea aceptado como verdadero. De acuerdo con Gallardo (2013, mimeo) se pueden señalar dos tipos de prescripciones según se trate de acciones concretas o de procesos cognitivos. Los casos que hemos encontrado se vinculan con procesos cognitivos y, además, agregamos que se presentan con un alto grado de certeza. Se trata, por ejemplo, de casos en los que aparecen conceptualizaciones que categorizan, lo que es “normal”.

2) “La **teoría** plantea un profesional no de la **creación**, sino de la **reflexión** sobre el fenómeno de la literatura: **lo normal** es que sea un filósofo” (p. 22)

3) “Otro caso podría ser el del escritor al que lo único que le importa es [...] orientar sobre las líneas de **influencia** que han intervenido en la **configuración** o de su pensamiento literario o, **lo que es más normal**, en la construcción de una obra determinada (...)” (p.21)

En ambos casos, “lo normal” no aparece en el discurso como un punto de vista del enunciador (autor), sino como algo objetivo y verdadero. Esta forma de presentar los objetos del discurso, refuerza una idea de autoridad: aparece “la voz del saber” que califica (*normal*) y categoriza con alto grado (*más normal*).

También hemos encontrado casos de **frases verbales con valor de obligación que constituyen perífrasis verbales modales**. Veamos los siguientes ejemplos:

4) “Lo que **no debe hacerse** es ceder a la **tentación** de **considerar** a alguno de estos movimientos dueño de una verdad metodológica”. (p.19)

5) “A esta **disciplina**, a la de la “**crítica**”, **le tiene sobre todo que interesar** la **valoración** del texto como construcción estética”. (p.23).

Como ha sido estudiado, la construcción “debe+infinitivo” con ausencia de preposición “de” indica obligación, contrariamente al uso con preposición que indica posibilidad (Martínez, 2010). Este tipo de fórmulas deber+ infinitivo, así como de tener que + infinitivo marcan un camino a seguir con un tono obligatorio anulando o neutralizando todo intento de refutación o discusión (Erlich, 2003). Lo que en efecto es un punto de vista aparece como “una imagen de realidad”, como si así fueran las cosas.

Además, aparece una frase nominal como responsable enunciativo (esta disciplina) y luego se nombra “la crítica”. Esto que podríamos interpretar como una forma de especificar a cuál de las disci-

plinas se refiere, no es suficiente para desambiguar el término, es decir que no queda claro a qué tipo de crítica se refiere el autor.

2.3. Polifonía y notas al pie

En este manual hemos notado una altísima recurrencia de extensas notas al pie que, en más de un caso, son más extensas que el cuerpo del texto.

Zoppi Fontana (2007), sostiene que las notas al pie (como así también los comentarios, prefacios y cuestionarios de tipo didáctico que acompañan las ediciones de textos) constituyen un lugar privilegiado para estudiar la especificidad de procesos de interpretación. La autora cita a Orlandi cuando sostiene:

Las notas son síntoma del hecho de que un texto es siempre incompleto y que pueden agregarse nuevos enunciados indefinidamente [...las notas] intentan ser sus márgenes, sus límites laterales, y al presentarse como suplementarios o como agregados marginales del texto, constituyen no un discurso sobre el discurso, sino más bien, un discurso paralelo (y posterior). (Orlandi, 1990:116, trad. propia).

Según Eni Orlandi (2001) esos lugares de enunciación se configuran en relación con prácticas discursivas institucionalizadas en la sociedad y dan marco a la producción, circulación e interpretación de textos.

En las notas al pie que estamos analizando aparecen formulaciones que generan efectos de sentidos muy diferentes a los del texto. A continuación veremos los siguientes casos:

6) “Con el mayor respeto hacia su figura intelectual, sería el caso de un ensayo como el que preparó **Juan Luis ALBORG**, *Sobre crítica y críticos*, Madrid: Grados, 1991, que emplea más de un millar de páginas en **vapulear y desacreditar** a toda suerte de críticos –por lo común, a los más representativos de un método- con la única finalidad de desvelar las **desnortadas posturas** de los teóricos contemporáneos; parte de este aserto: “Entiendo que esta notable diferencia entre la literatura y las restantes actividades en que puede ocuparse el ser humano, plantea el primer problema contra quienes sostienen que existe en realidad la ciencia de la literatura; una creencia que cuenta casi con tantos años como el siglo y que suma feligreses innumerables en todas las cofradías literarias. Diríase, no obstante, poco serio que se tenga y entienda como ciencia un objeto que, la mitad al menos de los técnicos que lo manejan, no sabe en qué consiste, dónde comienza y dónde acaba, qué materias comprende y, en consecuencia, el método mejor de aderezarlo y de consumirlo”, pp. 15-16.” (p. 20)

7) “**Buena antología** de estos manifiestos críticos reúne **M. Luisa BURGUERA** en *Textos clásicos de teoría de la literatura*, pról. de **Ricardo SENABRE**, Madrid: Cátedra, 2004; a partir del cap. VI, se centra en las corrientes críticas del siglo XX, con un apéndice **muy útil** consagrado a “**La teoría de la literatura en España en la actualidad**”, pp.507-589. Ver también, *Antología en defensa de la lengua y la literatura españolas (siglos XVI y XVII)*, ed. De Encarnación GARCÍA DINI; Madrid: Cátedra, 2006” (p. 25)

Como podemos observar, tanto en los ejemplos 6) y 7) el autor materializa su punto de vista, por ejemplo (en el caso 7) con el uso de adjetivos calificativos. Según García Negroni (2010) “[...] cuando el adjetivo aparece pospuesto, su valor es descriptivo: la cualidad que se predica es presentada como una propiedad objetiva y real del sustantivo. Cuando aparece antepuesto, adquiere, en cambio, un carácter evaluativo: el adjetivo no predica una propiedad independiente del referente, sino que introduce algún tipo de valoración subjetiva del hablante”.

En este caso la utilización por parte del enunciador del adjetivo calificativo “buena” antepuesto al sustantivo “antología”, adquiere un carácter evaluativo.

También destacamos la presencia de la forma perifrástica o analítica: muy + adjetivo en grado positivo (García Negroni, 2010). En nuestro caso, la forma “muy” intensifica al adjetivo en grado positivo “útil.

El caso 6) además de poner de manifiesto valoraciones del autor a través de la utilización del participio “desnortadas” para calificar a las “posturas” y de los infinitivos “vapulear” y “desacreditar” que imprimen al enunciado una connotación negativa, explicitan la discusión del autor con otro crítico, del que toma distancia.

Ambos ejemplos permiten dar cuenta de que en este manual, la interlocución entre sujeto-autor y sujeto-lector es doble. El lugar del saber se construye de manera diferente en el texto que en las notas al pie. Por un lado, en el texto, se pone de manifiesto la representación de un destinatario que “debe” aceptar “el saber” (“lo que no debe hacerse”, “le tiene sobre todo que interesar”). Contrariamente, las notas al pie presentan como destinatario un sujeto con acceso

“directo al saber”: en ellas aparecen las citas y lo que es muy significativo: desaparecen las órdenes.

En estas notas, es altamente frecuente la inclusión de fragmentos citados de otros textos y en otras, la mención de autores y sus respectivas obras. Según García Negroni (2008), “los distintos tipos de referencias y de citas son fundamentales “en la expresión del saber en el discurso académico pues sirven de evidencia de que quien escribe conoce el estado de su disciplina y “sabe” de qué está hablando” (Bolívar, 2005:75)” (G. Negroni, 2008). A continuación presentamos un ejemplo de nuestro corpus en el que es altamente frecuente la referencia a otros autores y obras:

8) “Tal es el caso, por ejemplo, de la ***Histoire de la littérature française (1984) de Gustave LANSON*** [al respecto, se podría consultar su ***Essais de méthode critique et d'histoire littéraire***, París: Hachette, 1965] o de las aún importantes y consultables ***Historia de la literatura española de George TICKNOR (1852)*** y, más adelante, de **Jose Amador De los Ríos (1866- 1874, 6 vols.)**. Para el desarrollo de esta área de los estudios literarios, véase **Ó. TACCA, *La historia literaria***, Madrid: Gredos, 1968 y **R. WELLEK, *Historia Literaria. Problemas y conceptos***, Barcelona: Laia, 1983, más **Joaquín RUBIO TOVAR, “2.6. Texto, historia y sociedad: la obra de Lanson”, en *La vieja diosa. De la Filología a la posmodernidad***, Alcalá: C.E.C., 2004, pp. 94-103.

Como puede observarse en este ejemplo y en los anteriormente citados, las notas al pie de este manual incorporan la presencia de otras voces que manifiestan un alto grado de erudición. De este modo, la referencia a trabajos previos aparece como cita de autori-

dad para apoyar lo enunciado en el texto o para tomar distancia de otros puntos de vista. Es decir, que el sujeto enunciator se posiciona en el lugar del saber. De esta manera, se construye un enunciator que hace ostentación del conocimiento especializado. En este sentido, advertimos la construcción de un sujeto epistémico fuerte:

9) “Esta línea es la que **acoté** en *El lenguaje literario (Teoría y práctica)*, Madrid: Edaf, 1994, un manual que caería bajo la vertiente de la “teoría”-descriptiva- de las posibilidades de expresión y de creación a que puede dar lugar el lenguaje literario”. (p. 24)

En esta nota, la alusión por parte del autor a su propia obra y el uso del verbo “acoté” en primera persona del singular, permiten dar cuenta del lugar diferente en el cual se posiciona con respecto al texto. Señalamos, entonces, que estos paratextos, cumplen la función de reforzar lo argumentado en el texto o plantear una discusión crítica.

En definitiva, tanto la construcción del destinatario como del enunciator nos remiten a las que suelen aparecer en los artículos científicos. De acuerdo con García Negroni (2008, 2010), el artículo de investigación científico se caracteriza por ser “un espacio de dialogismo enunciativo (Bajtín, 1979)” debido a que el autor toma una posición respecto de la comunidad científica a la que se dirige y, mediante la presentación de sus investigaciones busca quedar incluido en ella.

Nos parece importante destacar que la doble construcción de enunciativos y destinatarios de este manual, que nos muestra por un lado a un enunciator que presenta su saber de manera prescriptiva y con tono de obligatoriedad para un destinatario que “debe aceptarlo” y por otro, un enunciator que discute, critica y polemiza

con un destinatario que tiene acceso directo al saber, no están ausentes en otros manuales, sino que muchas veces suelen aparecer amalgamados de modo tal que los dos tipos de destinatarios pueden llegar a confundirse. En todos los casos, sostenemos que estas construcciones identitarias deberían ser consideradas como herramientas para el diseño de prácticas de lectura universitaria para que los estudiantes puedan adquirir estas competencias y constituirse en miembros activos de la comunidad académica. En palabras de Norma Desinano (2009):

“[...] solo se puede concebir al sujeto que aprende como un sujeto que se constituye en un discurso y es así como todos los rasgos lingüísticos de sus textos comienzan a cobrar significación como huellas del funcionamiento que permite la constitución de ese sujeto”.

Conclusión

En este trabajo, hemos presentado ejemplos de formulaciones lingüístico discursivas que dan cuenta de la materialización de los sujetos en un *manual universitario*. Así hemos demostrado que en el texto se construyen enunciadores y destinatarios diferentes de los que aparecen en las notas al pie. En el primer caso, aparece un enunciador sin marcas de subjetividad explícitas y un destinatario que “debe” aceptar “el saber” supuestamente objetivo e incuestionable. En este sentido, retomamos lo expresado por Orlandi (2003; 2004) cuando sostiene que en el discurso pedagógico aparecen formulaciones con un bajo grado de reversibilidad entre el locutor y su destinatario. Dicho de otro modo, la posibilidad de intercambio de las funciones interlocutivas tiende a ser nula: hay un único agente

del discurso que es quien tiene el poder de decir. Por lo tanto, el discurso pedagógico más que informar, explicar, influenciar o persuadir intenta inculcar (Orlandi, 2003). A nuestro juicio, en el caso que hemos presentado, ésto se logra con la presencia de formulaciones que producen *efectos de neutralidad y prescripción*.

Contrariamente, en las notas al pie se presentan otras voces y desaparecen las órdenes. En este espacio discursivo la materialización de los sujetos se aleja de lo propio del discurso pedagógico y remite a lo que es característico del artículo científico.

En síntesis, esta multiplicidad de construcciones subjetivas que hemos presentado nos permite confirmar una vez más no solo que la heterogeneidad es constitutiva del uso del lenguaje, sino también que las tipologías textuales que clasifican y describen los textos como objetos homogéneos amerita ser refrendadas en cada caso en particular porque no siempre se cumplen. De hecho como hemos visto, un manual universitario que puede encuadrarse en lo que se describe como discurso académico pedagógico también presenta características con las que se describen los artículos científicos.

Por otro lado, queremos señalar que la presencia de formulaciones que diluyen la responsabilidad enunciativa (García Negroni, 2008), puede ser fuente de ambigüedad y por lo tanto posible complejidad para los estudiantes destinatarios de estos textos. De esta manera, comprobamos que los *manuales universitarios* no siempre cumplen con sus “propósitos comunicativos” de hacer “fácil lo difícil” simplificando la lectura (Cubo de Severino, 2005). En este sentido, de acuerdo con Desinano (2008) los supuestos errores que producen los estudiantes cuando interpretan y producen textos académicos no obedece a un desconocimiento del uso de la lengua,

sino a las dificultades que se le presentan para convertirse en sujeto de discurso.

Por este motivo, con el fin de acompañar a los estudiantes en el proceso de constitución como sujeto de discurso académico, proponemos prácticas de lectura y escritura universitarias focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. Esto implica necesariamente trabajar con el lenguaje en tanto instrumento de la *alfabetización académica*, es decir a partir del análisis de las formulaciones presentes en los textos que leen los estudiantes. De este modo esperamos que ellos (los estudiantes), en tanto responsables de sus enunciados y conocedores de su heterogeneidad constitutiva, puedan conformarse en miembros activos de la comunidad académica.

Bibliografía

- Arnoux, E., N, Silvestri, A., Nogueira, S. (2002) “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos” *Rev. Signos* v.35 n.51-52 Valparaíso.
- Authier- Revuz, J. (1984) “Hétérogénéités énonciatives”, en *Langages*. 73. P 98-111.
- Bajtín, M. (1979) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2005) “Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades” en *Revista Signo & Señal*, Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Comunicación académico-científica n.14.
- Boudon, E. y Parodi, G. (2014) “Artefactos multisemióticos y discurso académico de la Economía: Construcción de conocimientos en el género Manual”, en *Revista Signos* vol.47 n.85, Valparaíso. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=So718-09342014000200002&script=sci_arttext

- Cárdenas, V. (coord.) (2006) *La puesta en palabras*, Universidad de Salta, Salta.
- Cassany, D. (2006, a) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.
- Ciapuscio, G. (1992) "Impersonalidad y desagentivación en la divulgación científica", *Lingüística Española Actual*, XIV-2; 183-205.
- Cubo de Severino, L. (coord.) (2005) *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Comunicarte.
- Desinano, N. (2008) "Una mirada sobre la escritura a través de las tensiones entre el discurso científico disciplinar de la Historia y el discurso narrativo". En VV.AA. (eds), XV Congreso de ALFAL. Disponible en: www.mundo-alfal.org/indexe.htm
- (2009) *Los alumnos universitarios y la escritura académica: análisis de un problema*, Rosario, Homo Sapiens.
- Dubois, M.E. (2006) *Sobre lectura, escritura... y algo más. Textos en Contexto 7*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- Erllich, D. (2003) "La función prescriptiva en textos periodísticos: El caso de la Asamblea constituyente venezolana". En *Revista de Ciencias Humanas y Sociales* n. 40 v. 18. Maracaibo. Escuela de Idiomas Modernos, Universidad Central de Venezuela. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101215872003000100004&lng=es&nrm=iso&lng=es
- García Negroni, M. M. (2008) "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español", en *Revista Signos*, vol. 41, n.66. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07189342008000100001&lng=en&nrm
- (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor
- García Negroni, M. M. y Hall, B. (2010) « Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y

- escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva », en *Boletín de Lingüística*, vol. 22, n.34
- García Negroni, M. M., Hall, B. y Marín, M. (2005) “Ambigüedad, abstracción polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones”, en *Revista Signos*, vol. 38, n. 57. Valparaíso, PUC de Valparaíso.
- Gómez Redondo, F. (2008) *Manual de Crítica Literaria contemporánea*. Madrid, Castalia.
- Gutiérrez, R. M. (2008) “El género manual en las disciplinas académicas: Una caracterización desde el sistema de la obligación”, en *Revista Signos*, vol. 41, n. 67, pp. 177-202. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=So718-09342008000200007&script=sci_arttext.
- Hall, B. y López, M. I. (2010) “Efectos de sentido: el caso de los manuales universitarios”. En AA. VV. (eds.), *Actas del XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- (2011). “Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas”. En *Revista Signos*, n.23. Santiago. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=So716-58112011000100010&script=sci_arttext
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993) *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: Pittsburgh University Press.
- Hyland, K. (1999) “Talking to students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks”, en *English for Specific Purposes*, v.18, n. 1, 3-26.
- Marín, M. (2006) “Alfabetización académica temprana”, en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año XXVII, n. 4, diciembre 2006.
- Marín, M. y Hall, B. (2007) *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba.
- Martínez, E. (2010) “La formación de analogía histórica de <DEBER + DE + INFINITIVO> a partir de <HABER + DE + INFINITIVO>: historia de la covariación con <DEBER + INFINITIVO>”, en *Revista Lengua y Habla*, n. 14. Enero- diciembre.

- Orlandi, E. (2001) "Introducción", en Authier- Revuz, J. *Palavras Incertas: as ñao-coincidencias do dizer*, SP: Editora da Unicamp
- (2003) *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*, Campinas, Ed. Pontes.
- (2004) *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ, Vozes Editora. 4° edicao.
- Pêcheux, M. & Fuchs, C. (1975) "Actualizaciones y perspectivas a propósito del Análisis Automático del Discurso". En: *Hacia el Análisis Automático del Discurso*. Madrid: Gredos, 1978 (3a. ed.).
- Roux, R. (2006) *Los usos de la escritura en los estudios universitarios: Géneros discursivos y principales dificultades*. Universidad Autónoma de Tamaulipas, mimeo.
- Searle, J. R. (1986) *Actos de habla*. España, Cátedra.
- Zoppi Fontana, M. (2007) "En los márgenes del texto, intervalos de sentidos en movimiento", en *Revista Páginas de guarda* vol. n. 4. Disponible en <http://www.paginasdeguarda.com.ar/_pdf/articulos/4_zoppi.pdf>

Reformulaciones de las propuestas didácticas docentes a partir de las producciones escritas de los/las estudiantes

María del Carmen Insúa.
marinaiz005@yahoo.com.ar

Aldana Ursino.
aldanaursino@gmail.com
Universidad Nacional Arturo Jauretche.
Florencio Varela, Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación mayor radicada en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Dicha investigación tiene como uno de sus principales objetivos estudiar la lectura y la escritura académica de los estudiantes universitarios. En el marco de este proyecto denominado “El decir académico: la lectura y la escritura en la formación del sujeto universitario”, hemos analizado formulaciones lingüístico-discursivas presentes en los textos que producen los estudiantes de la materia “Taller de lectura y escritura” (en adelante TLE), correspondiente al primer año de estudios. Para esta oportunidad, en especial, describimos y analizamos particularmente los aspectos normativos, el dispositivo enunciativo, el dominio de los aspectos paratextuales y la adecuación genérica.

Nuestro objetivo es, por un lado, contribuir a la descripción de la lectura y la escritura académica, y por otro demostrar que el estudio

de las formulaciones lingüístico- discursivas presentes en los textos que producen los estudiantes constituye una herramienta necesaria que ayuda a los alumnos a construir sentido cuando leen y escriben en ámbitos académicos. Esta propuesta consiste en prácticas de lectura y escritura que tengan en cuenta los modos de decir con los cuales los textos construyen sentido (Marín y Hall, 2005; Hall, 2007; García Negroni, M. M. y Hall, B., 2010). Como objetivo final, nos proponemos revisar nuestras prácticas con el fin de elaborar guías que acompañen el quehacer en la materia TLE, y sirvan como aporte a la investigación de la que formamos parte.

Palabras clave: Alfabetización académica- género discursivo- modos de decir- formulaciones lingüístico discursivas- ámbito académico.

Introducción

Este trabajo pretende ser un aporte para la investigación en curso, “El decir académico: la lectura y la escritura en la formación del sujeto universitario”. Dicha investigación la llevamos adelante un grupo de docentes de la materia Taller de Lectura y Escritura del Ciclo Inicial de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (en adelante UNAJ). Nos interesa reflexionar acerca de nuestra práctica y la de los estudiantes con el fin último de enriquecer tanto los desarrollos teóricos que convergen en la materia como la ejercitación formulada en los materiales de trabajo, para facilitar a los alumnos el pasaje de la Escuela Media a los Estudios Superiores.

Hasta el momento, hemos tenido avances en tres áreas planteadas en el proyecto inicial: 1. La articulación Universidad-Escuela

Media; 2. Las representaciones sociales y las prácticas de los alumnos sobre la lectura y la escritura; 3. El trabajo en las aulas y la relación del Taller con otras materias de la Universidad;

con respecto a la primera área, se ha realizado un Seminario-taller que se denominó “Encuentro de docentes con docentes”, ya que se abrió un espacio de intercambio sobre las prácticas áulicas entre docentes del área de Lengua del Nivel medio y docentes del TLE. A partir de estos encuentros y de la reflexión en ellos vertida se concluyó, fundamentalmente, que la escritura no es una práctica pensada, planificada e instalada en la mayoría de las escuelas secundarias. Incluso, que la escritura no es una práctica que esté muy instalada en el quehacer del docente.

Para la investigación de la segunda área se realizaron dos encuestas a los alumnos ingresantes las cuales arrojaron como resultado que, la mayoría de los ingresantes no reconoce dificultades propias al momento de leer o de escribir. Si tomamos en consideración la respuesta de la totalidad de los encuestados, nos encontramos que el 56,4% de los estudiantes afirma no tener ninguna dificultad. Por el contrario, el 43,6% reconoce algún tipo de dificultad en alguna de estas prácticas. Esta falta de conciencia respecto de sus propias prácticas incide negativamente al momento de pensar la autocorrección, una de las etapas primordiales a la hora de escribir un texto, y de trabajar a partir de la lectura de un escrito universitario. En las encuestas analizadas, los alumnos asocian la lectura con la literatura, principalmente, y la acción de leer con la ‘lectura en voz alta’. La escritura, por su parte, está relacionada con la corrección normativa exclusivamente, eliminando las dimensiones

enunciativas, discursivas y textuales que se entrecruzan en todo escrito. La escritura es, entonces, pensada por fuera del otro.

En relación con la tercera área se está trabajando con docentes de otras disciplinas en la relación entre la elaboración de consignas y respuestas a examen, así como, en nuestro caso, la escritura de los estudiantes y las representaciones de la misma por parte de los docentes que realizan las devoluciones.

Al ingresar a la Universidad los estudiantes cursan un Ciclo Inicial (en adelante CI) –obligatorio para todas las carreras– conformado por cuatro materias cuya duración es cuatrimestral: **Prácticas Culturales, Matemática, Problemas de Historia Argentina y el Taller de Lectura y Escritura**. El objetivo principal de dicho Taller es que los alumnos del primer año adquieran y desarrollen algunas habilidades indispensables a la hora de comprender y producir textos propios del ámbito académico. Esta materia busca que los estudiantes conozcan y manejen algunas convenciones de esos textos entendidas como claves para su lectura y su escritura. En tal sentido, se abordan diferentes géneros discursivos –la entrada de enciclopedia, el artículo de divulgación, el capítulo de manual, la entrada de diccionario especializado, el ensayo, la nota de opinión, el artículo académico, la respuesta a examen– y los tipos textuales más frecuentes en la universidad: la explicación y la argumentación. Finalmente, después de presentar y trabajar con la complementación y la confrontación de fuentes, se les solicita a los alumnos realizar un informe de lectura sobre alguna problemática específica, siguiendo el formato académico. Aquí nos abocaremos al género *respuesta a examen*, puesto que es uno de los objetivos específicos de la investigación que nos reúne.

Nuestro interés específico es, por un lado, conocer más sobre cómo llevan a cabo las prácticas de lectura y escritura los ingresantes a la Universidad, y por otro, demostrar que el estudio de las formulaciones lingüístico-discursivas presentes en los textos que producen los estudiantes constituye una herramienta necesaria que los ayuda a construir sentido cuando leen y escriben en ámbitos académicos. Al mismo tiempo, entendemos indispensable revisar nuestras prácticas como docentes vinculando nuestro quehacer con el de los estudiantes. Para esto analizamos un corpus conformado por exámenes parciales de la materia del CI, Problemas de la Historia Argentina (en adelante PHA). La elección del corpus se origina en que son exámenes, junto con los de TLE, que colocan a los estudiantes ante la necesidad de leer y producir textos. También es importante decir que el TLE es el espacio en donde se reflexiona sobre las prácticas de lectura y escritura, por lo que la relación con las observaciones presentes en este trabajo es inherente a nuestra práctica docente en esta materia; la elección de este corpus adquiere más fuerza, además, porque los alumnos deben cursar ambas materias en el mismo cuatrimestre, de este modo el cruce que esta situación nos permite es de gran interés para nuestro análisis.

El corpus, como ya dijimos, son exámenes parciales de la materia de PHA. Allí describimos y analizamos, por un lado la escritura en las *respuestas a examen* de los estudiantes y por otro las “representaciones” explícitas o implícitas sobre esa escritura en las *devoluciones de los docentes*. En cuanto a la escritura de los estudiantes tomamos los aspectos normativos, el dispositivo enunciativo, el dominio de los aspectos paratextuales y la adecuación genérica. Mientras que en las *devoluciones de los docentes* nos detenemos en las marcas explícitas y en las implícitas, es

decir, en los indicios que significan para nosotras las devoluciones escritas, así como la “hoja limpia” o carente de marcas que también indica un recorrido de lectura docente.

Desarrollo

La escritura en *la respuesta a examen* de los estudiantes

En los exámenes parciales de PHA analizados hemos encontrado casos de inadecuación en la escritura de los estudiantes. A continuación analizamos formulaciones lingüístico- discursivas presentes en esos textos que ponen en evidencia la falta de adecuación mencionada.

1. Manifestaciones de la subjetividad:

1.1. Uso de comillas

A la luz de los trabajos fundacionales de Bajtín (1979) consideramos que la presencia del otro es constitutiva de todo discurso. En esta misma línea, Jacqueline Authier-Revuz (1984) sostiene que todo discurso es constitutivamente heterogéneo. En su artículo “Heterogeneidades enunciativas” (1984) la autora distingue dos tipos de heterogeneidad: la heterogeneidad constitutiva y la heterogeneidad mostrada. La primera se sustenta en la idea de que en todo discurso hay presencia de otro, que lo determina más allá de la voluntad del sujeto. Y la heterogeneidad mostrada hace referencia a la materialización de la polifonía discursiva, es decir, la presencia explícita de puntos de vista en el discurso.

A continuación analizaremos en nuestro corpus el uso de las comillas como marcas de la “heterogeneidad mostrada” “que permiten al locutor desdoblarse su discurso para comentar las palabras que emplea, al mismo tiempo que las utiliza” (García Negroni, 2008).

Hacemos notar que se conserva la escritura original, sin correcciones, para presentar los ejemplos en toda su dimensión. Los destacados son nuestros.

1) En el cuadro de humor hace referencia la situación política de 1957. la situación para los peronista estaba **difícil** ya que Perón esta exiliado y el nuevo gobierno quiere **“reeducar a los peronistas”** y lograr el **“orden”** que el país había perdido.

2) Para el peronismo, si la mujer podía ser la base y llevar adelante a una familia, también lo podría hacer en la política; gracias a la **supuesta “intuición femenina”** y **al instinto maternal y protector que llevan dentro**. La mujer no debía dejar de lado su rol doméstico, pero sí debía poder participar en la política.

Como es sabido, el uso de comillas, en tanto marcas de metadiscurso, permite comentar el propio decir y además, podría interpretarse como una suspensión de la responsabilidad por parte del enunciador.

En el ejemplo 1 “reeducar a los peronistas” y “lograr el orden” son puntos de vista atribuidos a “el nuevo gobierno”. La utilización de las comillas pareciera, más que explicitar la voz ajena, mostrar distancia del locutor con respecto a esas ideas.

En el ejemplo 2 la “intuición femenina” y el “instinto maternal y protector que llevan dentro” corresponde al punto de vista del peronismo. Pero, por otro lado, ese punto de vista es cuestionado por el locutor a partir de la utilización de comillas para “intuición femenina” y del adjetivo *supuesta*. Según García Negroni (2010) cuando el adjetivo aparece antepuesto adquiere un carácter evaluativo, ya que “*introduce algún tipo de valoración subjetiva del hablante*”. En este caso *supuesta* le imprime al enunciado una valoración y una toma de distancia con respecto a la idea de “intuición femenina” que es reforzada por el uso de las comillas. Con respecto al *instinto maternal y protector que llevan dentro* no podemos afirmar que el locutor adopte la misma perspectiva, ya que no hay marcas textuales que así lo expliciten.

A partir de estos ejemplos podemos dar cuenta en primer lugar, de la dimensión subjetiva, polifónica y polémica del lenguaje a través del uso de comillas y por otro, de las diferentes formas en que nuestros estudiantes introducen puntos de vista en sus textos.

1.2. Usos de la primera persona

Como sabemos, el discurso académico tiene particularidades de orden lingüístico (entre otras) que lo diferencian de otros. Es por eso que la presencia de opiniones personales o de sujetos y verbos que corresponden a la primera persona, así como también valoraciones, uso de adjetivos descriptivos, es evitada porque no se considera pertinente y en su lugar se utilizan formas impersonales o se recurre a la tercera persona. A continuación analizamos un ejemplo de nuestro corpus:

3) “**Nuestro** principal comprador de materias primas (Inglaterra) decide dejar de **comprarnos** y empezar a tener un comercio bilateral, es decir, comprarle a sus colonias (India y parte de Africa), esto

perjudica al modelo agroexportador en el que se basaba la economía argentina.”

En este ejemplo, la utilización del pronombre “nuestro” y del verbo “comprarnos”, ambos en primera persona del plural muestra, por un lado, la materialización en el enunciado de la subjetividad del estudiante y por otro, el desconocimiento de las formas gramaticales adecuadas para éste género en particular.

Otro caso interesante, es la presencia de términos que le imprimen al enunciado un alto grado de certeza, así:

4) “Fue así, porque si Argentina no tenía a quien exportarle sus productos, **no tenía nada**. La única salida fue firmar ese Pacto para sostener el modelo y luego quizá volver a la **normalidad**”.

En este ejemplo, “la normalidad” no aparece en el discurso como un punto de vista del enunciador (alumno) sino como algo objetivo y verdadero. El mismo efecto produce la presencia de la doble negación “no tenía nada”. Ambos términos manifiestan un alto grado de certeza y presentan el saber como si los objetos de su enunciado fueran evidencias empíricas, como “lo dado” y “evidente” (Orlandi, 2003).

1.3. Léxico

Otra de las características del discurso académico es el uso de términos específicos de la disciplina, es decir, del léxico especializado.

A continuación analizaremos los siguientes ejemplos:

4) “Justo al saber esto **mando** al Vicepresidente Roca (hijo) a llegar a un acuerdo con Inglaterra, ya que esta decisión perjudicaba a Argentina por ser Modelo Agroexportador y su economía se basaba

en eso. Con esto se firmo el Pacto Roca- Ruciman que era aceptar todas las condiciones que Inglaterra **dijera** para que le siga comprando carne y granos.”

5) “Buscó promover la industria pesada a través de la radicación de empresas de capital extranjero fue en la segunda Presidencia de Perón, y con la muerte de Eva **larga** 2 plan apuntando a mejorar el país elevando la economía”.

Otro ejemplo:

6) “En este contexto **vino la crisis económica** (inicio del fin del gob. de Yrigoyen). La caída de la bolsa en 1929. afecto el comercio internacional y por ende las finanzas del estado. El estado tuvo q reducir gastos, salarios, etc.”

En estos ejemplos, la utilización de los verbos “mandó” y “larga” son inadecuados en esta circunstancia comunicativa que es académica y no coloquial. Lo mismo sucede con las expresiones “las condiciones que Inglaterra *dijera*” y “vino la crisis económica”.

Otro caso con respecto al uso del léxico es **la presencia de formas incorrectas**. Mostramos los siguientes ejemplos:

7) “Una de las medidas tomadas fue **proscribir** al peronismo en lo político, es decir, no podía participar políticamente y por ende no se podía nada esté referido a Perón (canciones, signos, etc).”

Otro ejemplo:

8) “Desde la **proscipción** del peronismo y toda corriente de pensamiento hasta las medidas de un gobierno radical siempre cuestionando la democracia. para que esta no afecte sus intereses.”

Otro ejemplo:

9) “Jose Alfredo Martinez de Hoz hizo un plan económico que tuvo como objetivo principal incrementar la economía, por esto toma estas medidas como la de privatizar las empresas estatales, congelar salarios, sacarle todo tipo de subsidios al Estado, despido de trabajadores estatales, **incrementación** de los precios, baja los aranceles aduaneros. esto favoreció mucho a el sector extranjero, también, benefició a las grandes empresas y perjudicó a los trabajadores estatales y a las pequeñas y medianas empresas ya que no podían seguir funcionando”.

En estos casos, el estudiante utiliza “proscribir” para referirse a “proscribir”; “proscipción” en lugar de “proscripción” e “incrementación” en vez de “incremento”. Es importante destacar que el término “proscripción” es un concepto específico de la disciplina de la historia y su uso incorrecto tal como se muestra en los ejemplos, da cuenta de la dificultad de los estudiantes para poder apropiarse del léxico especializado propio de los textos de estudio. Cabe destacar, que la palabra “incremento” es una nominalización, recurso retórico muy frecuente y característico del discurso académico, que por su alto grado de abstracción y ambigüedad, suele traer dificultades en la comprensión de los lectores inexpertos.

1.4 Uso de abreviaturas y símbolos

A lo largo del corpus hemos observado que los estudiantes recurren frecuentemente al uso de abreviaturas y símbolos arbitrariamente, ya que lo hacen o bien desconociendo la normativa, o bien recurriendo a formas propias, que interpretamos como “inventos” por parte de ellos.

A continuación transcribimos un ejemplo:

10) **“En el contexto internacional el mundo se encontraba saliendo de la 2º guerra mundial y comenzaba un conflicto entre EE.UU –y la Unión Soviética. que dividieron al mundo en 2 bloques opuestos (por un lado los capitalistas de EEUU Europa occidental, y por el otro el comunismo, U. Sov. con Europa oriental) q’ se disputaba el poder mundial.”**

Como podemos observar, este fragmento es similar a los apuntes de clase que toman los estudiantes en sus cuadernos. El uso de abreviaturas, palabras mal abreviadas, utilización incorrecta de números y otros elementos gráficos como flechas, dan cuenta del carácter informal que tienen las respuestas de los parciales que analizamos y de la inadecuación de las mismas a los requerimientos del discurso académico.

La presencia de todas estas formulaciones que hemos analizado pone de manifiesto, por un lado, el desconocimiento por parte de los estudiantes, de los modos de decir propios del discurso académico y particularmente, en este caso, del género discursivo: respuesta de parcial. Y por otro, que la lectura y la escritura académica requieren de prácticas permanentes para que los estudiantes puedan adquirir estas competencias y de este modo, constituirse como participantes activos de la comunidad científica.

Las “representaciones” sobre la escritura en las *devoluciones de los docentes*

Si bien nuestro interés es conocer más acerca de qué conocimientos y habilidades sobre la escritura tienen los alumnos ingre-

santes a la universidad, en este trabajo nos encontramos con otros actores que llamaron nuestra atención, los docentes. Al analizar la escritura de los alumnos en el contexto de examen apareció como factor ineludible de observación el docente como destinatario de esos textos, y además, como destinatario experto. Entendemos que un docente no es experto solo por conocer su disciplina, sino que, como profesional de la educación adquirió los saberes necesarios que le permiten hacer devoluciones y/o correcciones a la escritura de los estudiantes. Sin embargo, notamos que los docentes de la materia PHA no hicieron ninguna devolución y/o corrección acerca de la escritura en los exámenes parciales analizados.

En primer lugar, y como cuestión central, lo que se observa en los parciales es falta de corrección explícita y notada. No hay devoluciones por escrito, ya sea acerca del contenido o de la forma en ninguna de las respuestas de los alumnos. En algunos casos ni siquiera se observa un “visto” o alguna marca que indique que esa respuesta fue leída por el docente. Lo único que aparece como parámetro de evaluación es una grilla con puntajes. Por lo tanto, la corrección del docente sólo presta atención al contenido disciplinar y no al modo de decirlo. Esto nos lleva a pensar que en la corrección del docente está presente el presupuesto de que el lenguaje es transparente, y que lo que se dice está separado del cómo se dice.

Aspectos tales como normativa, puntuación, coherencia y cohesión, concordancia, y otros aspectos gramaticales no han sido considerados como instancias en las que los docentes debemos hacer devoluciones a los estudiantes con el objetivo de reflexionar con ellos acerca de su propia escritura. Como si estas nociones no tuvieran ninguna relación con el contenido del enunciado que produce

el alumno son dejados de lado en la evaluación de esa respuesta. De hecho, exámenes que han obtenido como calificación 10 (diez) presentan respuestas con serios problemas de coherencia. Esto también nos lleva a pensar que el docente repone el sentido de lo que “intuye” que el alumno quiso decir.

En algunos casos se solicita la elaboración de un texto y el estudiante desarrolla una serie de ítems que no presentan conexión alguna. Es decir que no puede conectar las distintas proposiciones de su enunciado, por lo tanto lo que escribe no es un texto. Sin embargo, este tipo de producciones que no responden a la consigna solicitada son dadas por válidas. Cuestión que nos indica que al docente no le interesa tanto que el alumno construya un texto, pero, sí que sepa “datos” y que pueda “volcarlos” de alguna manera. Este objetivo docente lo relacionamos con lo que al respecto del analfabetismo académico dice Marta Marín (2007): *“El analfabetismo académico obedece a causas múltiples, pero quisiéramos focalizar en que una de las causas posible es el modo de lectura –extractivo y reproductivo-, propiciado desde las prácticas escolares que se perpetúa en otros niveles educativos. Así, los sujetos continúan leyendo, cuando comienzan sus estudios superiores, con los mismos presupuestos y representaciones de lectura que adquirieron en sus primeras lecturas escolares de textos de estudio”* Entendemos que esto pasa tanto en la escritura de los estudiantes como en la lectura de esa escritura por parte de los docentes, ya que hay un presupuesto escolar que parece continuar.

También el tema de la adecuación es central en el corpus analizado, ya que los alumnos abrevian, inventan palabras, utilizan léxico coloquial y poco académico, entre otros. Esta falta de adecuación está en relación directa con el desconocimiento del género discursi-

vo *respuesta a examen* por parte de los estudiantes. Pero, estos aspectos de falta de adecuación no son señalados por el docente como inadecuados para ese tipo de género discursivo, por lo que, el estudiante no tendrá forma de adquirir las habilidades necesarias para escribirlo, porque el docente no ha intervenido señalando, explicando, ejemplificando, etc. Además, se ha observado el uso de la primera persona del plural que no es pertinente para este género, ya que, ninguna de las consignas piden una opinión personal sobre ningún tema. Cuestión tampoco comentada por el docente.

En general, los parciales no aprobados son aquellos cuyas consignas no han sido respondidas o que no han desarrollado casi respuesta. Es llamativo que no haya exámenes en los que los alumnos hayan desarrollado una respuesta y estén desaprobados. Este dato no es menor, porque de allí podemos inferir que está instalada la idea de que mientras el alumno “escriba” y dé cuenta de un saber, de un contenido, es suficiente. Por lo que es recurrente la no lectura del cómo.

Esta ausencia de marcas evaluativas por parte de los docentes en las producciones de los alumnos, tan indispensables para el aprendizaje, no contribuyen a la formación y adquisición por parte del estudiante de prácticas de lectura y escritura académicas. Son adecuadas para lo observado en este análisis las palabras de Marín (2007), cuando dice que, “...la alfabetización es un *proceso continuo de profundización y acrecentamiento de los saberes letrados, de los saberes acerca del funcionamiento del lenguaje. Y es necesario hacerlos progresar en cada uno de los niveles educativos por los que pasan los sujetos y en cada una de las disciplinas que se abordan.*”

Conclusión

Al comienzo de esta presentación nos referimos a nuestro interés por conocer más sobre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes ingresantes a la Universidad con el objetivo de aportar, desde nuestro espacio, a una mejor formación que le permita la continuidad de sus estudios. En las primeras etapas de la investigación, “El decir académico: la lectura y la escritura en la formación del sujeto universitario”, trabajamos desde y sobre la materia de nuestra práctica, TLE, pero a partir de este análisis que presentamos lo investigado se ha expandido, comenzamos a relacionarnos con lo escrito y leído en otras materias del CI.

Entendemos que este aporte abre posibilidades de investigación-acción muy importantes tanto para nuestro quehacer como para el de nuestros compañeros docentes de otras disciplinas, ya que a partir de lo visto podremos reflexionar juntos, buscar otras formas de trabajar la lectura y la escritura con los alumnos. Somos docentes que propiciamos que cada vez haya más estudiantes que continúen y terminen sus estudios, para eso es atinado recordar las palabras de Paula Carlino (2005), *“Para evitar el abandono de buena parte de los ingresantes y para desarrollar el pensamiento de quienes permanecen, es indispensable que los profesores de todas las materias compartamos responsabilidad de enseñar a leer y escribir textos.”* Este recorrido es un punto de partida necesario para salir de la clásica y perimida noción de que quiénes enseñamos a leer y escribir somos los docentes de TLE. En lo que aquí esbozamos queda claro que es una tarea de los docentes de todas las disciplinas, porque si no corremos el

riesgo de creer que los estudiantes están aprendiendo mientras quizás estén solo permaneciendo un tiempo más en las aulas.

Bibliografía

- Authier- Revuz, J. (1984). “Hétérogénéités énonciatives”, en *Langages*. 73. P 98-111.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- García Negroni, M. M. (2008) “Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español”, en *Revista Signos*, vol. 41, n.66. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07189342008000100001&Ing=en&nrm>
- (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.
- Marín, Marta (2007). “ Lectura de textos de estudio, pensamiento narrativo y pensamiento conceptual.” HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año IV, Número 7, V4 (2007), pp. 61- 80
www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica
- Orlandi, E. (2003). *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas, Ed. Pontes.
- Pêcheux, M. & Fuchs, C. (1975). “Actualizaciones y perspectivas a propósito del Análisis Automático del Discurso”. En: *Hacia el Análisis Automático del Discurso*. Madrid, Gredos, 1978 (3a. ed.).

El discurso del ensayo. Algunos problemas de enunciaci3n en las producciones de los estudiantes universitarios

Melana, Marcela; marcelamelana@gmail.com

Gac3, Karina; karina.gace@gmail.com

Universidad Nacional de Villa Mar3a. Instituto Acad3mico Pedag3gico de Ciencias Humanas. Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura

Resumen

Esta comunicaci3n tiene como objetivo analizar algunas problem3ticas detectadas en relaci3n a la producci3n de discurso ensay3stico en contextos universitarios. En particular, este estudio se abocar3 a las pr3cticas de escritura de ensayos breves realizadas por los estudiantes en el Taller de Producci3n de Textos del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa Mar3a, C3rdoba. Se indagar3 sobre los modos en que el enunciad3r ensay3stico se construye atendiendo a los aspectos problem3ticos detectados en el an3lisis de las producciones.

Los textos escritos en dicho marco presentan caracter3sticas particulares, tanto en la selecci3n tem3tica, como en los recursos utilizados para su redacci3n. Sin embargo, un aspecto se destaca por sobre los dem3s y se vincula con el modo de construir el enunciad3r. Entendemos que toda pr3ctica de escritura implica alguien que dice algo desde alg3n lugar. As3, el lugar de la enunciaci3n existe siempre como instancia l3gica presupuesta por la existencia del enunciad3o. Se entiende, desde esta perspectiva, que el texto ensa-

yístico juega con muchos recursos que lo acercan a la práctica literaria, por lo que la escritura de ensayos deberá contemplar también los problemas que tiene la construcción del enunciador en la literatura.

Palabras clave: nivel universitario, escritura, ensayos, enunciador.

El discurso del ensayo. Algunos problemas de enunciación en las producciones de los estudiantes universitarios

El carácter diferido de la escritura determina que los textos funcionen de manera autónoma, es decir que puedan ser comprendidos libres de contexto (Ong, W.) puesto que el mensaje debe ser completo y las características, tanto del autor como del lector deben estar previstas en el escrito. Durante la lectura, el destinatario no contará con la asistencia de quien escribió para que le explique o pueda salvar sus dudas. Como sabemos entre el momento de la emisión y el de la recepción media, frecuentemente, un cierto tiempo. Quizás en esta particularidad se encuentre uno de los rasgos que hacen más problemática a la escritura. Ahora bien, algunos géneros en particular implican mayores dificultades y desafíos para los estudiantes en el transcurso de su vida universitaria, entre ellos podemos ubicar al tipo de texto al que nos dedicaremos en esta comunicación: el ensayo académico.

Así diremos, siguiendo el enfoque dado por Alvarado y Cortés (2001), que la escritura puede ser entendida como una herramienta intelectual. Esto supone asumir que la escritura “promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso,

que, al materializarse y fijarse, permite una recepción diferida” (Alvarado y Cortés. 2001), un distanciamiento de lo escrito, que hace posible la revisión crítica de las propias ideas y, consecuentemente, su reelaboración o transformación. En ese juego de alejamiento – acercamiento, el texto se expande, crece y, al mismo tiempo, se construye el pensamiento. De allí que resulte de fundamental importancia para los estudiantes realizar experiencias de escritura sostenidas y sistemáticas a lo largo de su formación profesional.

Asimismo, desde una perspectiva social, la escritura se entiende como un “herramienta cultural” (Alvarado y Cortés. 2001) que se da a través de determinadas instituciones y prácticas que propician la circulación de géneros escritos, en muchos casos de cierta complejidad- como los académicos- en situaciones formales de comunicación. Dichos géneros requieren por parte de los estudiantes “habilidades y estrategias maduras de lectura y escritura, cuya adquisición y desarrollo exigen un entrenamiento sistemático y especializado” (Alvarado y Cortés.2001). Es aquí donde los talleres de escritura cobran una importancia decisiva en tanto espacios de formación académica con estudiantes- los universitarios- que por su edad han alcanzado cierta madurez y conocimiento, lo que les permite acceder a experiencias ricas y productivas en torno a la palabra escrita.

En tal sentido, los modelos sobre los procesos de composición desarrollados desde la psicología cognitiva por John Hayes y Linda Flower (1996) y por Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1992) constituyen aportes significativos para la enseñanza de la escritura. Estos nuevos enfoques permitieron responder al interrogante acerca de cómo se escribe y, al mismo tiempo, reconocer el proceso y los subprocesos cognitivos que ocurren mientras el texto se va haciendo.

El modelo Flower y Hayes (1996) consiste en tres procesos principales- planificar, traducir y examinar- y una serie de subprocesos que no son usados a partir de un orden secuencial establecido previamente sino, más bien, aparecen como un conjunto de opciones orquestadas de acuerdo con las necesidades del escritor. La explicación y reconocimiento de estos procesos permite al que escribe un manejo de las estrategias de producción de textos que redundan en una mayor autonomía de trabajo.

En tanto, el modelo de Bereiter y Scardamalia (1992) aporta una distinción importante entre escritores inmaduros y escritores expertos. La diferencia radica en que para los escritores maduros escribir es un verdadero problema retórico, y en la búsqueda de adecuación a una audiencia y a un género determinado, vuelven una y otra vez sobre el conocimiento almacenado en su memoria, buscan informaciones y citas que amplíen o especifiquen su texto y, así, en este proceso de reformulación generan nuevas ideas, nuevas asociaciones, se “apropian” del conocimiento. “Se trata, por lo tanto, de un proceso de descubrimiento desencadenado por la representación retórica de la tarea de escritura y por la misma actividad de escribir” (Alvarado y Cortés. 2001).

Entendemos que la metodología de taller de escritura se constituye en una novedosa modalidad de trabajo con la palabra, sustentada en el proceso inventivo y la experimentación con el lenguaje. Estas propuestas suponen la participación activa de los estudiantes en tanto que permiten la exploración de la propia palabra a través del juego y la imaginación; la modalidad de aprender a escribir escribiendo y, en especial, la posibilidad de circulación social de los escritos: el intercambio entre autor y lector.

Para definir al ensayo como género consideramos oportuno recurrir a la imagen del “cuarto en el recoveco” acuñada por Jaime Rest (1981), pues nos permite pensar un espacio, un tanto alejado, donde se depositan un montón de escritos de temática, estilo y extensión variados que se resisten a ser clasificados o tipificados.

En cuanto al tratamiento del tema y en comparación con algunos géneros muy próximos, podemos destacar junto con Vilam Flusser que “el ensayo no resuelve, como hace el tratado, su tema. No explica su tema, y en este sentido no informa a sus lectores. Por el contrario, transforma su tema en enigma. Se implica en el tema, e implica en él a sus lectores. Este es su atractivo.”²²⁶ (Flusser, 1998: 2)

Asimismo, el ensayo comporta un hacer sobre el lenguaje, una reflexión sobre la escritura misma que hace posible el espacio para una reflexión metaescrituraria. En tal sentido Fernanda Cano (Cano, et al. 2008) sostiene que si bien ya casi todo ha sido dicho sobre el género, en “El ensayo como forma” de Theodor Adorno, este autor “defiende la postura de que la idea no preexiste a la palabra, de que la escritura termina de darle forma a la idea, y de ahí la importancia de la forma del ensayo (de la escritura como forma de pensamiento y no mera herramienta de divulgación). El ensayo para Adorno “nunca se presupone como Verdad, tan sólo se sabe verdad contingente, momentánea, dependiente del recorte hecho en el objeto de estudio” (Cano, et al. 2008: 12).

El ensayo es, casi siempre, escritura sobre unas lecturas y, al tiempo que dialoga con estas últimas, se consolida como su refuta-

²²⁶ Publicado originalmente en el diario *O Estado de S. Paulo*, 1967. Tomado de: Flusser, Vilém, *Ficcoes filosóficas*, San Pablo, Editora da Universidade de Sao Paulo, 1998. Traducción al español: Pablo Katchadjian.

ción o como su aceptación, como continuidad o como modificación de las ideas de partida, es decir, como perspectiva, como mirada posible. En este sentido se proyecta en la argumentación y en tanto discute con otros textos, expande sus posibilidades persuasivas. Al respecto sostiene Cano es una “Actividad imprescindible porque ningún texto es sus conclusiones, todo texto es antes sus argumentos, su estructura argumentativa” (Cano, et al. 2008: 12).

Entonces, podemos delimitar el ensayo como un género eminentemente moderno que a partir de los más diversos temas, permite como su nombre lo indica ensayar, explorar, reflexionar sobre la subjetividad que enuncia y a la vez reconocer el papel decisivo de la escritura en la construcción del conocimiento.

Asimismo, el ensayo, como género académico, resulta un tipo de práctica de escritura que implica varios desafíos para el sujeto de la escritura.

Nos basamos, según lo expresado, en las consideraciones teóricas referidas más arriba, de que se escribe, por un lado, atendiendo a la creatividad y la invención activadas a través de procesos que enfatizan el juego de lo afectivo, lo volitivo, y lo asociativo. Y, por otro, la necesidad de que la escritura sea un hacer planificable, controlado por el sujeto que enuncia a través de un proceso cognitivo que se transparenta por medio de un planteo estratégico. Entonces, el ensayo viene a ser una de las formas más apropiadas para articular este doble plano del trabajo escriturario.

Es decir, consideramos el ensayo como género ‘a caballo’ de las prácticas del realismo y literarias o como dice Rest (1982:17): “una vía literaria de aproximación a cierto conocimiento de índole conceptual”; lo que implica desafíos para el que escribe, sobre todo si se

intenta plantear una escritura que se quiere diferenciar de la escritura de novatos. Dentro de los aspectos que plantea el género, el de la enunciación es quizás uno de los más ricos a la hora de jugar con estrategias de escritura. En tal sentido acordamos con la propuesta de Fernanda Cano en tanto consideramos al ensayo como, el género quizás más complejo de la escritura argumentativa, porque nunca es sólo funcional a sus contenidos, es decir, nunca es sólo la exposición de una idea, nunca es un información de saberes obtenidos en otro lugar, nunca es sólo herramienta para la transmisión de algunos conocimientos, es también y principalmente, el ámbito de concreción de esas ideas, saberes y conocimientos, es descubrimiento e invención (aristotélica y prosaica), es escritura en sí y no mero instrumento, es un género que coquetea con la literatura y la poesía, es lírico y no sólo académico. (Cano, 2008:10).

Un género es un marco cultural e histórico que condiciona nuestra escritura y en tal sentido, toda práctica de escritura implica alguien que dice algo desde algún lugar. El lugar de la enunciación existe siempre como instancia lógica presupuesta por la existencia del enunciado. Como dijimos, el texto ensayístico juega con muchos recursos que lo acercan a la práctica literaria, por lo que una propuesta de escritura de ensayos deberá contemplar también los problemas que tiene la construcción del enunciador en la literatura (Costa y Mozejko. 2002).

De acuerdo con lo que venimos sosteniendo, hemos diseñado una propuesta de escritura que se llevó a cabo en el Taller de Producción de Textos, ubicado en el primer año de la carrera del Profesorado en Lengua y Literatura de la UNVM. En esta oportunidad hemos trabajado en el análisis de un corpus de 6 (seis) ensayos co-

rrespondientes al curso 2012. Por medio de una consigna que responde a los lineamientos teórico-metodológicos indicados anteriormente. Es así que luego de un intenso trabajo con la secuencia argumentativa, se procedió al estudio del ensayo, lo que implicó la lectura y análisis de varios textos para abordar posteriormente la producción de textos.

En primer lugar, consideramos la relación entre el enunciador y el enunciado. Es importante monitorear lo que se dice y los recursos puestos en juego –metáforas, comparaciones, metonimias, paradojas, etc.- y también la construcción de los escenarios de la historia que se refiere, sus actores. El enunciador tiene a su alcance para decir todos los recursos de la lengua; la selección de alguno de ellos permitirá modalizar el enunciado de un modo particular, ya en el plano de lo subjetivo por medio de valorativos y juegos axiológicos; ya en el plano del saber, restringiendo o reforzando lo que afirma.

En lo que respecta a la relación entre el enunciador y el enunciado, los aspectos que resultaron más problemáticos en las producciones de los estudiantes tienen que ver con las siguientes cuestiones, a saber:

- Uso de los deícticos: no se emplean de modo adecuado, resultan imprecisos. Ej. “En esos momentos”. Asimismo, el uso de la primera persona del singular se encuentra en muchos casos mezclada con la primera del plural, más por vacilación que por uso del “nosotros inclusivo”.
- En las preguntas retóricas el sentido resulta confuso por la inclusión de pronombres indefinidos: “este” “ese”. En otros casos, ocurre algo similar, con el uso del pronombre “otro”. En gene-

ral, el uso de estos pronombres genera ambigüedad porque no son colocados para funcionar de manera anafórica, no retoman algo ya mencionado en el discurso. Por el contrario los utilizan para introducir algo que va a ser dicho.

- **Adjetivación:** es frecuente encontrar dos adjetivos muy próximos por su significado colocados en relación disyuntiva, ej “repugnante o repulsivo”, lo que evidencia cierta ambivalencia. Posiblemente esto podría pensarse en relación con el enunciador ya que uno de los términos es más culto que el otro. O bien entendido como una vacilación en la significación en cuanto a lo que se dice, ya que es evidente que existe un matiz de significado que los diferencia.
- En cuanto a los recursos literarios de los que disponen se nota que aparecen en mayor medida metáforas coloquiales, con las que están familiarizados. Son escasos los ensayos en los que los estudiantes elaboran sus propias metáforas. Se pueden encontrar algunas comparaciones.
- **Cuestiones de normativa:** oraciones demasiado extensas. Notable acumulación de ideas en los párrafos por un déficit en el uso de los signos de puntuación, lo que nos les permite separar las sub-ideas relacionadas. Es llamativo el escaso manejo de los signos de puntuación en general. Uso de guiones para elementos explicativos.
- Frecuentes problemas de concordancia entre el sustantivo y el verbo, así como también entre sustantivo y adjetivo. Inadecuación del género en casos de uso de los relativos que introducen proposiciones incluidas (el cual, la cual, lo que, la que).

- Alteración del orden de los elementos de la frase lo que dificulta el reconocimiento de la idea contenida.
- En segundo lugar, si consideramos la relación entre el enunciador y otros enunciadores. Es clave en el ensayo el recurso polifónico (Bajtín, 1995). El ensayo juega con otros textos, otras voces, otros enunciadores para convalidar lo dicho, para legitimar su decir y hacer del discurso ensayístico un juego abierto a la pluralidad textual. Es importante monitorear este aspecto para saber qué citas son las más adecuadas, no sólo por lo que dicen, sino cómo lo dicen. El ensayo es un género que debe construirse permeable al juego con otros textos. Aquí podemos señalar los siguientes problemas detectados:
 - En relación con las citas: en general se nota una tendencia a no destacar el discurso referido, a apropiarse de las palabras de otros y asumirlas con las propias. De todos modos cuando citan no lo hacen de acuerdo al manual de estilo (MLA) con el que se les propone trabajar y del que disponen como una herramienta destacada desde la cátedra. Es notable la resistencia a la utilización y a la adecuación.
 - Uso de las paráfrasis, en muchos casos no especifican a quién pertenece el concepto.

Además, consideramos fundamental revisar el tipo de relación que se establece entre enunciador y el enunciatario. En la producción del ensayo, resulta clave plantearse la relación con el Tú de la comunicación simulada en el texto. No es inocente esta relación en el ensayo, pues, como práctica de ideas y de manifestación de esas ideas a través de un lenguaje elaborado y connotativo, se establece

un juego con quien lee el texto. El enunciatario será, de este modo, un depositario de saber, pero también se debe prever en el plan textual otras dos instancias: la del juego pragmático –qué quiero que el lector textual haga con lo que digo-; las del juego patémico, es decir, qué tipo de pacto pasional haré con el lector, además de provocar que me lea.

En este aspecto debemos señalar que, retomando lo que ya mencionamos con respecto al uso de los deícticos, se evidencia cierta dificultad para construir el enunciatario. Esto se observa en la vacilación entre la primera persona del singular y la del plural, en el uso del nosotros inclusivo. En pocos casos se pone de manifiesto el “tú” al que va dirigido el ensayo.

Asimismo, el ensayo como género académico podrá jugar con otros géneros como el relato, el diálogo del teatro, la descripción literaria, y algunos de naturaleza más primaria (Bajtín, M. 1982) como el refrán, el dicho, la sentencia y los aforismos, entre otros. Este diálogo intergenérico enriquece el hacer de la escritura, pero debe ser monitoreado, tanto por el tallerista como por el docente. En este sentido solo hemos encontrado alusiones a frases o dichos populares.

Algunas conclusiones y muchos interrogantes:

Según hemos planteado, nuestro abordaje se hizo desde el enfoque de la escritura como práctica y como proceso, y en este aspecto las sucesivas experiencias nos indican que, frecuentemente, los estudiantes se resisten a planificar la escritura. Los distintos pasos que

la consigna orientaba no siempre fueron atendidos por ellos y esto se refleja claramente en los textos presentados. Comienzan a escribir directamente, evitan presentar los bosquejos solicitados; asimismo, en muchos casos, se percibe que los enunciados están forzados para adecuarse a las pautas de la propuesta de escritura. Es decir que éstas han sido realizadas una vez que el escrito del ensayo ya había comenzado a tomar forma. Son muy pocos los que tienen en claro qué quieren decir y cómo piensan orientar el texto desde el comienzo de la actividad. En este sentido, es necesario destacar que los temas de los ensayos analizados fueron las diferentes obras literarias analizadas en otro espacio curricular: Introducción a los estudios literarios.

Entendemos que es necesario asumir que nuestros estudiantes, en la mayoría de los casos, no han tenido experiencias de escritura sostenidas en el tiempo durante su tránsito por los niveles anteriores del sistema educativo. Distinto es el caso de la lectura, práctica que resulta mucho más frecuente tanto en el nivel primario como en el secundario. No se trata de delegar responsabilidades al nivel anterior, si no de reconocer dónde pueden encontrarse algunos indicadores que nos permitan explicar las causas de ciertos problemas detectados en los procesos de escritura en los primeros años del nivel superior universitarios.

Consideramos como señala Fernanda Cano que:

Ensayar y reflexionar sobre el 'yo' que construye el ensayo es entonces no solamente 'probar' un género entre otros, es tomar conciencia y parte de un debate epistemológico no sólo no saldado sino cada vez más presente. Es reflexionar y comenzar

a tomar partido por el carácter instrumental u ontológico de la escritura en la construcción de saberes. (Cano, 2008: 13).

Bibliografía:

- Alvarado, Maite y Cortés, Marina (2001) “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”, en *Lulú Coquette* N° 1, Año I. Buenos Aires.
- Bajtín, M M. (1995) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Bereteir, Carl y Scardamalia, Marlene (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, en *Infancia y Aprendizaje*, N° 58, Madrid.
- Cano, Fernanda y otros (2008) *Ensayo y error. El ensayo en el taller de escritura*. Buenos Aires, Eudeba.
- Flower, Linda y Hayes, John H. (1996) "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto 1, Lectura y vida* N°3, Año III. Buenos Aires.
- Mozejko, Teresa y Costa, Ricardo. (2002) “Producción discursiva: diversidad de sujetos” en: Mozejko, Teresa y Costa, Ricardo (Comp). *Lugares del decir. Competencia social y estrategias discursivas*. Rosario, Homo Sapiens.
- Ong, Walter J. (1994) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.

Desarrollo de modos de lectura propios del nivel superior. Del análisis de encuestas a la lectura de teorías

María Cecilia Pereira

mcpereira.pereira6@gmail.com

Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires, Argentina

Elena Valente

elenaValente@hotmail.com

Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires, Argentina.

Universidad Nacional de General Sarmiento,
Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Resumen

Los estudiantes que comienzan a transitar la vida académica deben desarrollar los modos de lectura propios del ámbito y adquirir habilidades para la producción de los géneros que en él circulan. Una práctica lectora muy frecuente en las ciencias sociales y humanas consiste en el abordaje de problemas y debates del campo social a partir de la reflexión sobre distintas perspectivas teóricas que los explican o los sostienen. Debido a que se trata de un saber específico, se han diseñado propuestas curriculares y secuencias pedagógicas que familiaricen al alumno con las tareas de análisis de fuentes y materiales diversos, y que orienten la elaboración de producciones escritas vinculadas con las actividades investigativas que se le proponen.

El trabajo muestra las características de los informes derivados de la aplicación de una encuesta sobre usos lingüísticos producidos en el inicio de la cursada y las evaluaciones de ese escrito realizadas por los mismos alumnos en la etapa final. Los informes corresponden a estudiantes de los Talleres de Lectura y Escritura de la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común (UBA).

En el momento inicial de la cursada, la aplicación de la encuesta dio lugar a la escritura de un informe cuyos resultados podían interpretarse en relación con las representaciones de los encuestados sobre el lenguaje, en relación con la norma lingüística, con marcos conceptuales diversos, etc. Luego de la lectura de distintos posicionamientos teóricos sobre la temática y del análisis de un debate en el campo social sobre el tema, los alumnos revisaron el informe inicial y evaluaron los tramos interpretativos.

La evaluación que los estudiantes hacen de sus escritos iniciales muestra que la secuencia implementada favoreció tanto la apropiación de las teorías como la adquisición del modo de lectura crítica de textos ajenos y propios que el ámbito universitario requiere.

Palabras clave: lectura crítica - relaciones entre lectura y escritura - reflexión teórica y actividades de investigación

Introducción

Uno de los desafíos que enfrentamos los docentes que nos ocupamos de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior es generar instancias en las que dichas prácticas colaboren en la construcción de nuevos conocimientos y en la formación crítica del estudiante.

Los alumnos que ingresan en el nivel superior no suelen realizar las acciones con las que se espera que aborden los textos: no se ubican a sí mismos como lectores en un nuevo ámbito ni vinculan sus lecturas con las reglas de producción y recepción propias de las comunidades discursivas en las que los textos se generan y circulan. Tal tendencia obstaculiza la toma de decisiones respecto de la evaluación de los conocimientos adquiridos y sus posibles aplicaciones (di Stefano y Pereira, 1997 y 2004). Asimismo, los alumnos generalmente parten de esquemas conceptuales integrados por saberes dominantes en el sentido común que, en la medida en que están naturalizados, también obstaculizan el tipo de lectura que la universidad les solicita.

El diseño de los Talleres de Lectura y Escritura que integran la cátedra Arnoux de Semiología del Ciclo Básico Común (UBA) atiende al punto de partida descripto. En esta exposición nos detendremos en los resultados de una experiencia implementada en esos espacios durante el primer semestre de 2014 que tuvo como eje la lectura de un debate sobre el sexismo en la lengua. El trabajo realizado nos permitió evaluar el impacto de la aplicación de una secuencia pedagógica en los procesos de conceptualización. Presentaremos una tipificación de los cambios que tuvieron lugar en las reescrituras de un informe elaborado por los alumnos para comunicar los resultados de una encuesta sobre usos lingüísticos. El informe fue la segunda actividad de escritura del Taller y su revisión, la última. Esta distancia temporal constituye una diferencia central respecto de estudios previos sobre el proceso de reescritura (Nothstein y Valente, 2008; Valente, 2009, entre otros).

Las reescrituras evidencian que la propuesta favoreció, con diversos niveles de logro, la adquisición del modo de lectura crítica de textos ajenos y propios que el ámbito universitario requiere.

Reescritura, apropiación e integración de conceptos

En el análisis de la primera y la segunda versión de los informes elaborados por los estudiantes hemos considerado la reescritura como la instancia que permite instaurar una interpretación no necesariamente prevista en el momento de la escritura, lo que da cuenta de algunos de los procesos interpretativos y productores de sentidos que tienen lugar en esta etapa (Jitrik, 2000).

Para atender a los procesos de conceptualización, nos hemos valido de los modos en los que la teoría de los esquemas estudia los procesos cognitivos que se producen cuando median instancias de enseñanza sostenidas en un período considerable y caracteriza la conceptualización que dichos procesos suponen (Luria, 1979; Rumelhart y Norman, 1978; Schank y Abelson, 1977).

Las actividades que consideramos ponen en juego tanto el conocimiento previo como las distintas tareas que requiere toda reestructuración. El conocimiento previo (en nuestro caso, el que demanda el problema a investigar) nunca es homogéneo. Su forma básica de organización se denomina *esquema* desde los desarrollos cognitivos (Schank y Abelson, 1977). Las investigaciones pioneras sobre ellos señalaron que los esquemas no son archivos cerrados y que actúan de manera integrada o en continua relación. Distinguen dos tipos: los situacionales o guiones y los conceptuales. Los primeros remiten al ámbito cotidiano; los conceptuales, en cambio, son estructuras jerarquizadas de conceptos que corresponden a un do-

minio particular del conocimiento (Schank y Abelson, 1977). Estos últimos son los que intervienen en la comprensión de problemáticas complejas.

Como los conceptos integrantes de estos esquemas no forman parte de la realidad inmediata del sujeto (Rumelhart y Norman, 1978), no suelen ser aprendidos espontáneamente, sino que requieren instrucción específica (Alvarado y Silvestri, 2004). Es lo que sucede con los esquemas que deben activarse en relación con la problemática del sexismo lingüístico, dado que los esquemas previos de los estudiantes son insuficientes y no permiten la producción de escritos con el grado de teoriedad que la universidad requiere.

Rumelhart y Norman (1978), quienes han profundizado la teoría de los esquemas, distinguen tres tipos de aprendizaje según el conocimiento que se alcance: el crecimiento, la reestructuración y el ajuste.

El crecimiento del esquema corresponde al mecanismo básico por el que el sistema cognitivo adquiere las [bases de datos](#) con las que rellena variables que lo componen. Tal operación, que procede por acopio o sumatoria, no modifica la estructura interna de los esquemas ni genera por sí misma esquemas nuevos. Es lo que se evidencia en las reescrituras que incorporan un ejemplo en las conclusiones o que añaden información sin articularla en el análisis de los datos. Las investigaciones señalan que, para que se formen conceptos nuevos que se integren al esquema, deben producirse otros dos mecanismos: el ajuste y la reestructuración.

Según Rumelhart y Norman (1978), los esquemas disponibles se modifican o evolucionan cuando media un proceso de ajuste, que puede darse por la modificación de un esquema cuando su aplica-

ción no resulta satisfactoria en una situación determinada, por la generalización o la especialización de un concepto que lo integra. En la reescritura, esos ajustes significan la inclusión en los escritos de terminología pertinente para el análisis de los datos, pero no debidamente integrada o desarrollada, o en la inclusión de conceptos variados o alguna asociación con algún texto leído que, no obstante, no muestran una coherencia global y dan cuenta de un nivel de integración relativamente bajo.

La generación o creación de nuevos esquemas tiene lugar mediante el proceso de reestructuración que consiste en la formación de nuevas [estructuras](#) conceptuales o nuevas formas de concebir las cosas o de abordar los problemas. Así surgen estructuras conceptuales o interpretativas en el sistema cognitivo del sujeto. Cuando estos procesos tienen lugar, se producen las reescrituras más significativas: los conceptos se integran de modo pertinente en el esquema y se los emplea correctamente en el análisis del problema que plantea el escrito.

Según los autores mencionados, los procesos enumerados coexisten e interactúan durante todo el ciclo de aprendizaje de un sistema jerarquizado de conceptos, pero su importancia relativa varía. Al comienzo del aprendizaje en un área conceptual predominaría el crecimiento. La acumulación de conocimiento debería producir un ajuste y, finalmente, una reestructuración de los esquemas. Una fase siguiente, más compleja, se caracterizaría por el crecimiento de los esquemas generados que daría lugar a un ajuste progresivo de ellos.

Como mostraremos al analizar los resultados, las reescrituras permiten reconocer un *continuum* que da cuenta de los distintos

momentos del proceso de aprendizaje correlativos a verdaderas modificaciones en los esquemas conceptuales de los estudiantes.

Secuencia didáctica y constitución del *corpus* de la investigación

Los Talleres de lectura y escritura de la cátedra de Semiología se desarrollan en 12 encuentros, que son paralelos al dictado de la materia en el que se abordan temas tales como la Teoría del Signo, la Teoría de la Enunciación y la Teoría de la Argumentación.

Uno de los objetivos de las secuencias didácticas implementadas en ellos es proveer a los estudiantes de herramientas para leer críticamente debates del campo social. En la secuencia que presentamos, distintos marcos teóricos eran –con distintos grados de explicitación– la base o fundamento del punto de vista manifestado en un debate en torno del sexismo lingüístico. Atendiendo a tal particularidad, además de realizar las actividades que enumeramos a continuación, era necesario ofrecer a los alumnos materiales que les permitieran conocer las tensiones propias de la situación argumentativa en la que el debate se desarrolló y distintas perspectivas sobre el lenguaje que posibilitaran interpretar los marcos desde donde presentaban los puntos de vista.

En función de tales cuestiones, la secuencia implementada consistió de las siguientes actividades:

Resolución de un diagnóstico inicial sobre lectura de un texto académico y elaboración de una exposición escrita de ese texto.

Sustanciación una encuesta sobre el uso de la palabra “presidenta” o “presidente” para referirse al jefe de estado cuando se trata de una mujer. Elaboración de un informe.

Lectura, orientada por cuestionarios, de cinco textos que presentan distintas posiciones del debate social sobre el denominado “sexismo lingüístico”²²⁷.

Elaboración de una exposición de una de las fuentes leídas, destinada al profesor (con inclusión de citas y otras formas de delegación enunciativa).

Lectura de posiciones teóricas que fundamentan los puntos de vista. Rastreo de los posicionamientos teóricos que se infieren o se explicitan en el debate.

Confrontación de fuentes. Elaboración de un análisis comparativo que contempla los aspectos en los que los textos discrepan y los puntos de acuerdo. Escritura de una disertación que presente el problema estudiado y las distintas opiniones fundamentadamente.

Relectura del informe inicial y reescritura de las conclusiones.

Nuestro trabajo toma la actividad 2 y la actividad 7, centradas en la elaboración de un informe sobre una encuesta. Para resolver la actividad 2, los alumnos analizaron una encuesta, leyeron el capítu-

²²⁷ Los artículos leídos fueron: “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”, de I. Bosque; “Sexismo lingüístico”, de J. Fernández; “La representación de lo femenino y de lo masculino en la lengua”, de C. Alario et al.; “Lengua y sexismo: un debate que no cesa”, de P. Álvarez de Miranda y “Un manual no sexista gramaticalmente correcto” de A. Medina Guerra.

lo de un manual que describía los rasgos de los trabajos investigación de campo y un informe de investigación derivado de una encuesta (Arnoux et al., 2009). Sustanciaron una encuesta provista por la cátedra y elaboraron en forma domiciliaria su informe. La actividad 7, también de carácter domiciliario, no supuso ninguna lectura ni actividad nueva.

La muestra está conformada por las conclusiones del informe inicial y la versión final de 55 escritos de dos de los talleres en los que se implementó la secuencia. Los alumnos, que tenían entre 18 y 25 años, cursaban por primera vez la materia Semiología.

Resultados y discusión

Las reescrituras de las conclusiones del informe muestran que el 45% evidencia un crecimiento del esquema conceptual puesto en juego en la realización del trabajo; el 30% realiza ajustes en él y el 20% lo reestructura. Solo un 5% no manifiesta avances conceptuales significativos.

A fin de ilustrar las modificaciones que las reescrituras visibilizan, presentaremos un ejemplo de cada tipo de modificación que hemos registrado.

Crecimiento del esquema

Como hemos señalado, el crecimiento del esquema se produce cuando se suma información o se agregan datos, sin que ello dé cuenta de una conceptualización significativa. Tal situación es la que se observa en el siguiente caso:

Versión inicial del apartado “Conclusiones”

Teniendo en cuenta los resultados de esta encuesta podemos ver que la tendencia predominante fue la del uso del término “presidente” presentando leves variantes entre hombres y mujeres. Las mayores discrepancias se dieron, sobre todo, ligadas a las edades de los consultados, siendo los de mayor edad los que eligieron esta opción.

También podemos inferir que dentro del grupo que escuchó comentarios relacionados a este tema, el ámbito familiar y los medios de comunicación fueron los encargados de esta difusión; siendo los últimos el vehículo más contundente.

Reescritura

Teniendo en cuenta los resultados de esta encuesta podemos ver que la tendencia predominante fue la del uso del término “presidente”, con leves variantes entre hombres y mujeres. Las mayores discrepancias se dieron, sobre todo, ligadas a las edades de los consultados, siendo los de mayor edad los que eligieron esta opción. Resultado nada sorprendente si recordamos la opinión del catedrático e integrante de la RAE, Ignacio Bosque, quien sostiene que el uso no marcado (o uso genérico) del masculino para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical español. Con lo que podemos deducir que la edad en relación a los cambios y posibles modificaciones lingüísticas resulta una variable decisiva en el momento de la selección.

También podemos inferir que dentro del grupo que escuchó comentarios relacionados a este tema, el ámbito familiar y los medios de comunicación fueron los encargados de esta difusión.

Como puede observarse, la primera versión del escrito presentaba conclusiones fundamentalmente descriptivas y no emitía ninguna interpretación respecto de un dato importante: la incidencia de la edad de los encuestados que había optado por la forma “presidente”.

En la segunda versión, el estudiante asocia ese dato sobre la edad con algunas afirmaciones de Ignacio Bosque derivadas de uno de los artículos leídos en taller en la actividad 3. Esa lectura anterior le permite explicar la tendencia de los hablantes más adultos a elegir “presidente” por ser este “un uso asentado en sistema gramatical español”. La operación de atribuirle el rasgo de asentado a un uso lingüístico preferido por hablantes mayores revela una interpretación parcial, incipiente de los planteos del autor leído. Si bien en el artículo de Bosque se ofrecen argumentos sobre la pertinencia del uso del masculino genérico, de ellos no pueden inferirse sin más las conclusiones que extrae el alumno. Según puede verse, la reescritura no revela una apropiación crítica de la perspectiva de Bosque, ni tampoco de las otras perspectivas sobre el tema que ni siquiera se mencionan. Muestra solo una ampliación de la interpretación desarticulada, por su lugar de inserción en el texto, con el tipo de variable que se está analizando. No obstante, da cuenta de la apelación por parte del estudiante a lo que califica como “la opinión de un catedrático” para interpretar los datos y de una apropiación adecuada de terminología disciplinar para describirlos: incluye una descripción técnica del término “presidente” que caracteriza como un “uso no marcado (o uso genérico) del masculino para designar los dos sexos”.

Ajuste del esquema

En los casos en los que se verifica un ajuste en el esquema conceptual aplicado para reescribir las conclusiones se observa una interpretación más precisa de los datos obtenidos, lo que supuso –por parte del alumno– la decisión de releer las encuestas, además de la aplicación de alguna perspectiva teórica en la interpretación de los resultados. Es lo que sucede en el ejemplo que presentamos a continuación:

Versión inicial del apartado “Conclusiones”

Los resultados de la encuesta muestran que la elección entre decir “presidente” o “presidenta” está dividida más o menos de manera equitativa, ya que, como mencionamos al principio, los primeros representan el 56% del total, y los segundos, el 46%. Las respuestas a dicha elección fueron bastante diversas.

Además, podemos observar que la mayoría estaba al tanto del tema en ámbitos variados. Sería deseable una investigación posterior que indague desde el punto de vista de la lengua castellana cual es la forma correcta y ver qué opina la gente.

Reescritura

Teniendo en cuenta los resultados de la encuesta, se puede observar que la elección acerca de cuál es la manera correcta de hacer referencia a la mujer que ejerce la presidencia de un país, se encuentra dividida más o menos de manera

equitativa, puesto que un 56% del total se inclina por “presidente” y un 44% por “presidenta”.

A partir de las justificaciones que aportaron los encuestados a su elección, podemos determinar la perspectiva teórica en la que se apoyaron al responder. En el 33% que decidió que la palabra no varía por el género predomina la perspectiva estructuralista, una de las perspectivas teóricas desde la que abordan sus textos Ignacio Bosque y Álvarez de Miranda. En cambio, los encuestados que representan el 30% y que respondieron que se dice “presidenta” porque la que ocupa el cargo es una mujer, se inclinan más hacia una perspectiva de género, como la que sostienen Carmen Alario, June Fernández y Medina Guerra en sus textos. Finalmente, se puede observar una perspectiva Glotopolítica en el 4% que contestó porque la Constitución habla de que se llama “presidente”.

Una de las modificaciones que se introducen en la reescritura es un análisis más meticuloso de las tendencias observadas en los grandes grupos de encuestados que se mencionan: se determinan las preferencias dominantes en las respuestas obtenidas en cada uno de ellos y se las vincula con las justificaciones que los encuestados ofrecen.

Asimismo, la reescritura evidencia las relaciones que el alumno ha establecido entre las perspectivas teóricas leídas y los datos a interpretar. A diferencia de la reescritura anterior en la que, al ampliar la información se hacía referencia a “la opinión del catedrático e integrante de la RAE”, en este segundo grupo de escritos las formas de denominación tienen un grado de teoricidad mayor: se

menciona la perspectiva –estructuralista, de género o glotopolítica– para hacer referencia al planteo teórico, aunque no se explicitan los conceptos que permiten explicar las opiniones de los encuestados. Podemos inferir que este grupo de estudiantes, si bien incrementa y ajusta en parte el esquema inicial, al no dominar la totalidad de los conceptos del esquema, no solo no los explica sino que también comete errores como el que figura al final del segundo párrafo.

Por otra parte, como muestra del proceso de ajuste, puede observarse que la referencia a los criterios normativos sobre la corrección o incorrección de las formas consideradas que tenían un gran peso en las conclusiones de la primera versión persiste en la reescritura, pero ya sin el valor conclusivo que asumía en la primera instancia (ver subrayados en el ejemplo).

Reestructuración del esquema

Según los desarrollos teóricos citados, la reestructuración de un esquema supone la generación de estructuras conceptuales nuevas. Inferimos que esa reestructuración se ha producido cuando, en las reescrituras, se observa un abordaje distinto del problema tratado y se opera con conceptos para interpretar los datos.

Las dos formulaciones en las que nos detendremos dan cuenta de los aspectos enunciados.

Versión inicial del apartado “Conclusiones”

Para cerrar con este resumen de los resultados de la encuesta realizada, podemos observar en primera instancia una gran división entre hombres y mujeres, ya que el mayor porcentaje femenino eligió “presidenta” y la mayor parte de los

hombres “presidente”. Esto nos muestra que la mayoría de las mujeres creen que la lengua evoluciona por una idea de igualdad en el idioma, sin negar que esto vaya contra las reglas del español. Esta conclusión que hicimos fue a base de la explicación por parte de los encuestados en la segunda pregunta, en la cual nos dan su opinión de porqué les parecía correcto tal término. Al mismo tiempo nos demostró la falta de conocimiento en algunas personas que piensan que designar como “presidenta” a una mujer que ejerce tal cargo es gramaticalmente correcto. Por otra parte, y con respecto a la tercera pregunta, la gran mayoría de los encuestados respondió que no oyeron anteriormente sobre la conveniencia de alguno de los términos, y con esto podés observar la falta de intereses en el lenguaje y como los medios de comunicación tampoco aportan datos sobre este tema.

Reescritura

Para cerrar este análisis de los resultados de la encuesta realizada, podemos observar en primera instancia una gran división entre hombres y mujeres, ya que el mayor porcentaje femenino eligió “presidenta” y la mayor parte de los hombres “presidente” para designar a una mujer que ejerce este rol. Esto nos demuestra que en su mayoría las mujeres poseen una perspectiva de género, por ende para ellas la lengua y la sociedad están unidas; es decir que la sociedad evoluciona y, como prueba de esto, los puestos que en antaño eran ocupados por hombres ahora sin ninguna controversia son desa-

rrollados por mujeres, por lo tanto la lengua debe adaptarse a estos nuevos tiempos.

Desde otro punto de vista, los hombres sostienen una perspectiva más estructuralista del lenguaje. Esto se ve reflejado en el resultado de la encuesta. En otras palabras, su visión de la lengua es la de un sistema, por ende la lengua no puede cambiar por la voluntad del hablante, sino que esta lo hace por sí misma con el paso del tiempo.

En la escritura inicial de las conclusiones se observa una limitación importante: en el esquema conceptual aplicado conviven, sin ninguna sistematización ni vinculación clara, la “idea de igualdad en el idioma” con las nociones de “reglas del lenguaje” y de corrección gramatical. En la reescritura, esa situación inicial se modifica: se ubican las perspectivas teóricas como tales (ya no es “la perspectiva de Bosque”, como en el primer caso considerado) y se explican los postulados básicos de cada uno de los abordajes desde los que pueden analizarse los resultados a la luz de una teoría. Así, la reestructuración del esquema permitió lograr un mayor nivel de abstracción y de generalización, e interpretar los datos distanciándose de las cuestiones normativas y de las explicaciones más doxales que dominaban en la primera versión.

Los cambios registrados en las reescrituras revelan un trabajo del alumno con los nuevos conceptos de los que ha ido apropiándose. No obstante, los esquemas conceptuales que –teniendo en cuenta las reescrituras– consideramos que adquirieron tienen la potencialidad de seguir siendo reajustados y reestructurados. Un enri-

quecimiento estaría dado, por ejemplo, por una nueva conceptualización que, junto a la vinculación de las opiniones y las teorías, conciba estas últimas también como herramientas de las que se vale el analista para interpretar los datos. En la muestra analizada, solo un estudiante logró hacerlo:

Realizando un análisis más profundo, se pueden explicar las respuestas de cada grupo de encuestados desde una perspectiva teórica como la estructuralista y desde la visión de género. La primera permite reconocer el peso que la noción de la lengua como sistema, la importancia de lo gramaticalmente correcto y la resistencia al cambio tienen para algunos hablantes. La segunda perspectiva permite analizar las respuestas de las personas que vieron el término “presidenta” como el adecuado para designar a la mujer que ejerce la presidencia de un país, basándose en su sexo.

Conclusiones

A partir de la reescritura del apartado con mayor dimensión interpretativa de un informe elaborada casi tres meses después de la escritura inicial, hemos tipificado las tendencias observables en los textos en relación con los procesos de conceptualización.

Hemos constatado que más de la mitad mejoró notablemente su modo de evaluar el problema investigado: casi la totalidad de los estudiantes amplió la mirada normativa desde la que abordaba la temática en el momento inicial, lo que significa que había incorporado al menos la idea de que existen otras perspectivas desde las que considerar el lenguaje. En relación con esta mejora, en las conclu-

siones, junto a la descripción que dominaba en las versiones iniciales, se incorporan segmentos explicativos.

Respecto de las modificaciones que pueden inferirse en relación con el esquema conceptual, en las reescrituras hemos comprobado un crecimiento en el 45%, ajustes en el 30% y reestructuraciones en el 20%. Ello permite reconocer los distintos matices en las modificaciones conceptuales que se producen entre los estudiantes: en algunos casos, los cambios pueden deberse al acopio o a la incorporación de información; en otros, a un nivel de conceptualización más elevado y, finalmente, a la generación e integración de conceptos nuevos que brindan un marco de análisis más abarcativo para la problemática examinada.

Pensamos que estos procesos se vieron favorecidos por las actividades implementadas que ubican al alumno en su rol como estudiante del nivel superior: es el que aprende nuevos conceptos y analiza debates sociales que relaciona con las teorías y los conceptos aprendidos, es el que investiga e interpreta los datos que él mismo ha obtenido y es el que se inicia en el proceso de apropiarse de las teorías como herramientas para desarrollar la interpretación. Asimismo, a partir de las posibilidades epistémicas que brinda la reescritura, evalúa su lectura y su escritura. Todas estas instancias le asignan un papel activo en el proceso de aprendizaje.

Bibliografía

Alvarado, Maite y Adriana Silvestri (2004). "La lectura y la escritura". En: Alvarado, Maite. (Coord.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

- Arnoux, Elvira (dir.) et al. (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Biblos.
- di Stefano, Mariana y Cecilia Pereira, (1997). “Representaciones sociales en el proceso de lectura”. En *Signo y Señal* N° 8, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- di Stefano, Mariana y Cecilia Pereira (2004). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. En: Carlino, Paula. *Textos en Contexto: Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Jitrik, Noé (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires, Manantial.
- Luria, Alexander (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid, Visor.
- Nothstein, Susana y Elena Valente (2008). “¿Cómo transformar la instancia de corrección de escritos en una instancia de aprendizaje?”. En: Vélez, Gisela et al., *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rumelhart, David y Don Norman (1978). “Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning”. En: Cotton, J. y R. Klatzky (eds.). *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, Erlbaum.
- Schank, Roger y Robert Abelson (1977). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona, Paidós.
- Valente, Elena (2009). “¿Por qué trabajar en las clases de lengua con textos producidos por los alumnos? Un puente hacia la construcción de la propia voz”. En: Ferreyra, Sandra y María Elena Fonsalido (Comps.) *Palabras cruzadas. Dimensiones culturales de la lengua y la literatura*. Los Polvorines: UNGS.

La metáfora gramatical en artículos científicos de Física y Antropología: problemas para su reconocimiento y comprensión

Fernanda Wiefling
Universidad Nacional de Río Negro
fwiefling@unrn.edu.ar

Introducción

Las nominalizaciones son elementos léxicos que resultan luego de un proceso de derivación, por ejemplo *construcción* < *construir*, *flexibilidad* < *flexible*. Este proceso léxico-gramatical, fundamental a la hora de comprender y producir textos de cierta complejidad, resulta indispensable para elaborar reformulaciones puesto que empaqueta de manera sintética el contenido de una frase entera. Halliday (1993, 1994, 1998) denomina esta transcategorización “metáfora gramatical”, recurso particularmente utilizado en la argumentación académico-científica ya que colabora en el desarrollo de la cadena de razonamientos. Asimismo, estos elementos no aparecen solos en la cláusula sino ligados a otras nominalizaciones a la manera de un “síndrome de metáforas gramaticales”. A pesar de que este procedimiento léxico-gramatical es útil para condensar información, puede dificultar el reconocimiento de las correspondencias anafóricas en el texto.

Este trabajo indaga contrastivamente el uso y función discursiva de las nominalizaciones en artículos científicos de Física y Antropo-

logía con el objetivo de examinar las diferentes ocurrencias sintagmáticas de estas piezas léxicas.

Nuestra hipótesis es que Física utiliza lo que se denomina “síndromes de metáforas gramaticales” ligadas a términos de la disciplina en cláusulas causales (*A porque B*), mientras que Antropología presenta igualmente esta acumulación de nominalizaciones pero vinculadas con cláusulas identificatorias (*A es B*) y complejas (*A, pero B*). Por otro lado, consideramos que este fenómeno gramatical y discursivo puede impactar negativamente en la comprensión lectora y reformulación en las producciones escritas de los aspirantes a estudios universitarios expuestos a géneros académicos con alta presencia de nominalizaciones.

Metáfora gramatical en el eje sintagmático

La metáfora léxica usualmente se presenta como una simple oposición entre dos términos, por ejemplo *fruto/resultado*, en los cuales una expresión más concreta contrasta con una expresión metafórica.

En la metáfora gramatical (MG) donde el cambio no es de un ítem léxico a otro sino de una categoría gramatical a otra, la situación se torna más compleja (Montemayor-Borsinger, 2001, 2008). Se puede tomar el caso más extremo (como el caso del conector construido gramaticalmente como nombre *producto de..*) o puede haber un número de pasos intermedios.

Como demuestran diversos trabajos de Halliday, y en particular en “*Things and Relations*” (1998), la MG tiende a ocurrir en síndromes o grupos de transformaciones interrelacionadas que reconfiguran la estructura gramatical como un todo.

Hay dos tipos de síndromes que dependen del rango:

a Síndromes de rangos más bajos. Las figuras reconstruidas como elementos (una figura, congruentemente construida como una cláusula se reformula, en vez, como un grupo nominal, que congruentemente se construye como un elemento)

Las metáforas clave son las del tipo 1 y 2 (cualidades>sustantivos/procesos>sustantivos)

b Síndromes de rango más alto. Las secuencias reconstruidas como figuras (una secuencia construida congruentemente como una cláusula compleja se reformula como una cláusula, que se construye congruentemente como figura)

Estos síndromes están asociados a razonamientos lógicos. La manifestación gramatical de esta unidad de un proceso metafórico es lo que se denomina la “cláusula favorita” del discurso científico que consiste en dos procesos nominalizados o cualidades cada una en un grupo nominal unidas por un conector (generalmente grupo verbal). Este grupo verbal puede ser el verbo **ser, depender, reflejar**, etc.

Este segundo tipo de síndrome es el que agrupa dos construcciones nominales entre las cuales el verbo solamente indica lo que ocurre.

La gramática en su potencial metafórico generalmente presenta una serie de pasos intermedios entre las formas más metafóricas y las más congruentes.

Las cláusulas favoritas son las de *causa* pero existen también otras relaciones lógicas del tipo:

- Cláusula compleja: (evitar, incrementar)
- Temporal (seguir)

- Identificatoria (ser, constituir)
- Simbolizadora (señalar, marcar)
- Proyectante (probar, sugerir)
- Aditiva (complementar, acompañar)

Cláusulas complejas

En una cláusula compleja el conector de “causa” está fusionado con otros rasgos semánticos, generalmente negativos (*esto no causa*) o de cantidad o de cualidad (*causa que se vuelva más fuerte*, etc.)

Cláusulas temporales

Las relaciones temporales se construyen con dos procesos relacionados en el tiempo

Muchas fallas están precedidas por la extensión de...

Cláusulas identificatorias y simbólicas

Algunas relaciones del tipo Símbolo+Valor, Estimación se configuran en dos partes

*El incremento de la unión entre el niño y su madre **señala** el primer paso en la capacidad del niño para discriminar entre las personas*

A veces puede ser ambiguo si es cláusula de causa o simbolizadora

El aumento de la respuesta puede verse reflejada en el comportamiento en la alimentación

Aquí no se sabe si el comportamiento en la alimentación es un signo o un efecto de

Relación de proyección

Aquí el sentido no es la causa sino la prueba. No es *debido a que ocurre A, ocurre X* sino *debido a que ocurre A, sé que ocurre X*

Cláusula aditiva

Finalmente la cláusula aditiva es la que une simplemente dos figuras en una relación de y o algunas veces con *pero*

El programa teórico de modelos de elaboración del núcleo atómico ha sido complementado por investigaciones experimentales.

Siguiendo a Halliday, estos síndromes de alto y bajo rango constituyen la dimensión sintagmática de la metáfora gramatical. Ellos están representados en la descripción de la gramática como configuraciones estructurales. Al presentarlas como síndromes se enfatiza su status metafórico, el hecho que ellos emergen desde un acoplamiento entre la semántica y la gramática y es significativo porque, tomado como un todo, manifiestan una reconstrucción del mundo experimental.

Acerca de lo explicativo y lo descriptivo

Algunos segmentos de los géneros académico-científicos se desarrollan a partir de secuencias descriptivas y explicativas que permiten desplegar los procedimientos utilizados, en el caso de Física, o los datos relevados, en el caso de Antropología.

En los segmentos descriptivos parece haber siempre un saber puesto en reserva en alguna parte, cierto capital de saber, está para rendir sus frutos y al mismo tiempo debe ser validado, validarse a sí mismo: saber como consecuencia del texto (la descripción es el lu-

gar de almacenamiento de indicios) o saber sobre el mundo, ya adquirido y para ser transmitido; si la narración es de buen grado *exemplum* para poner en práctica, texto ético, la descripción es más bien texto tético, modelo “científico” de un saber sobre el mundo y/o sobre el lenguaje y/o sobre el texto (Hamon, 1991)

Describir sería entonces una operación que parece ser a la vez más “cultural”, más profesional eventualmente, en todo caso más “orientada” que la de la narración que parece más “natural”. Orientación y demostración de una capacidad, la descripción es un texto de saber, saber sobre las palabras y sobre las cosas, es a menudo entonces un texto con finalidades didácticas.

La descripción también está encargada de neutralizar la falsedad, de provocar un “efecto de verdad”, un efecto de prueba, de autoridad, un efecto persuasivo. La descripción es con frecuencia un texto convincente, el descriptor busca probar o transmitir algo a algún otro. La insistencia misma en el texto “objetivo” se convierte entonces en intrusión, efecto de enunciación en el enunciado.

En cuanto a lo explicativo, Atorresi & Zamudio (2000) sostienen que explicar significa dar razones, validar, probar. Desde la epistemología, la explicación está vinculada con la descripción y comprensión de fenómenos. Los fenomenólogos y los positivistas sostienen que la descripción es el auténtico método del conocimiento científico. Otros consideran que no bastan la observación y la experimentación para conocer los fenómenos de la naturaleza sino que es necesario conocer las causas que la producen y predecir las consecuencias. En esta postura, la descripción es solo un primer paso de la explicación.

Hay quienes consideran que la explicación y la descripción son dos modos diferentes de abordar el conocimiento científico. La primera se pregunta cómo se producen los fenómenos e intenta leyes generales y la segunda se propone explicar por qué.

Algunos epistemólogos sostienen que solo los fenómenos naturales pueden explicarse causalmente. El mundo de la vida humana requeriría tener en cuenta, además de las causas, las razones, los motivos, las intenciones y los fines de los procesos. La primera es la explicación de los fenómenos naturales, la segunda es la interpretación de los hechos humanos.

Desde estas autoras, explicar tiene la idea de desenvolver lo que estaba envuelto, desplegar algo ante la visión intelectual, hacer claro lo confuso.

Como se observará en la sección de Resultados, ambos procedimientos discursivos, la descripción y la explicación se despliegan en las conclusiones de los artículos científicos considerados a partir de las cláusulas de causa o identificatorias.

Ambigüedad y opacidad de las nominalizaciones

Numerosas investigaciones se han preocupado por los procesos de comprensión de textos y las dificultades que los lectores en formación terciaria o universitaria enfrentan a la hora de abordar la lectura y la escritura. Desde enfoques discursivos (Arnoux et al.1996; Di Stefano&Pereira, 1997; Cubo de Severino et al. 2000; Arnoux, Nogueira & Silvestri, 2003) se examinó el tema de la lectura y escritura académica. En cuanto a las nominalizaciones en particular, García Negróni et al (2005) han estudiado estos lexemas en función del obstáculo que representan para lectores inexpertos. Asimismo, Cu-

ñarro (2011) aborda la complejidad de este fenómeno abordado desde un punto de vista gramatical, a través de un estudio de campo que mide la baja comprensión de los lectores universitarios que cursan sus primeros años de la carrera .

En el siguiente ejemplo tomado del corpus de Antropología se puede observar cómo el síndrome de metáforas gramaticales condensa información anafórica (abundancia diversificación) que debe ser repuesta por el lector. Una opción más transparente hubiera sido desplegar estas cláusulas partiendo del *Mundo del agua* y sus características.

La calidad suprema del material alude a la abundancia y a la fertilidad, ambas asociadas con el manantial. Por último, la variedad evoca la diversificación y la multiplicación, debido al carácter de heterogeneidad que caracteriza al mundo del agua.

Resultados y discusión

Los resultados muestran que Antropología presenta mayor cantidad de cláusulas de identificación o de simbolización del tipo *A es B* que despliegan procedimientos descriptivos. En el caso de Física, las cláusulas favoritas son las de tipo causal. Sin embargo, también se utilizan procedimientos descriptivos ya que se detallan los pasos realizados en el experimento, como se observa en (1)

- 1 Utilizando la aproximación de potencial efectivo encontramos el límite inferior de la región de estabilidad para un péndulo invertido sometido a forzamientos tipo sinusoidal, cuadrado y triangular.

Aquí el investigador describe las acciones realizadas y aquello que se obtuvo luego de esa operación, colocándose en el lugar de un observador que verifica los resultados a partir de la experiencia.

Como ilustra el ejemplo (2) se producen síndromes de cláusulas de causa del tipo *Debido a A, B* o *A porque B*, es decir relaciones causales.

2 Para el caso de la señal sinusoidal pudimos establecer el valor de la aproximación usada, en ese caso logramos reproducir la solución analítica reportada por Phelps [3] a segundo orden.

Para los tipos de forzamientos considerados en este trabajo, podemos concluir que la región de estabilidad para un péndulo invertido cambia significativamente al variar la señal, siendo aún más sensible a cambios en la longitud del péndulo.

La causalidad en este caso se infiere a partir de la relación temporal: *pudimos establecer A, logramos B*; o bien *A cambia cuando ocurre B*.

En los ejemplos de Antropología, se configura una relación entre dos partes: Representación + Valor, a menudo vinculados por el verbo *ser*, *constituir*. Ambas partes conforman una cláusula Identificatoria/simbólica

3 Los ejemplos ofrecidos son una reiteración de una vieja práctica de los mesoamericanistas: la búsqueda de significados cosmológicos por la comparación de las distintas formas de expresión. (CAC)

La relación entre dos constituyentes, como se ve en (3) es lo que Halliday denomina el tipo de “cláusula favorita” del discurso científico, caracterizado por una secuencia de dos figuras vinculadas por una relación lógico-semántica. En una cláusula congruente, esta relación está señalada por un conector, mientras que en la cláusula metafórica se manifiesta por un proceso relacional de tres elementos:

Grupo nominal + grupo verbal + grupo nominal

Puede haber variantes como en (4) en los que el segundo grupo nominal puede tener un núcleo adjetivo y un proceso verbal atributivo o en (5) con un único grupo nominal:

(4) Pero la noción “aroma” es compleja: una curandera lo llamó *ahuiyaquiliztli*, “unidad de aroma” (CAB)

(5) Desarrollamos las ecuaciones cartesianas del dispositivo denominado concentrador parabólico compuesto o CPC. (CFB)

Como advierte Halliday en sus trabajos de 1998, lo que caracteriza a este tipo de cláusulas típicas es su estructura extremadamente simple: GN+GV+GN. Sin embargo, la simplicidad en la estructura sintáctica no es equivalente a su densidad léxica, habitualmente conformada por metáforas gramaticales (*ejemplos, reiteración*).

Otro tipo de cláusula identificatoria o simbólica se presenta con otros verbos de descripción distintos a los identificatorios (*ser, consistir*), como se observa en (6) que son reformulables con el verbo *estar*

(6) Para los nahuas, las nociones de “granizo/rayos” y “ofrenda” son opuestas. La diferencia radica en la existencia o no de destruc-

ción en la apropiación: mientras en el plano terrenal los *ahuaques* liberan las “esencias” de los seres y objetos rompiendo el continente (arrasando una milpa, fulminando un animal o una casa), su entrega con las ofrendas no implica una destrucción.

Asimismo, en (7) el verbo *cambiar* articula dos grupos nominales que contienen nominalizaciones (*región de estabilidad* y la *variación de la señal*)

(7) Para los tipos de forzamientos considerados en este trabajo, podemos concluir que la región de estabilidad para un péndulo invertido cambia significativamente con la variación de la señal, siendo aún más sensible a cambios en la longitud del péndulo.

En (8) nuevamente se presentan cláusulas que cumplen la función de describir e identificar procesos realizados en la investigación

(8) La calidad suprema del material alude a la abundancia y a la fertilidad, ambas asociadas con el manantial. Por último, la variedad evoca la diversificación y la multiplicación, debido al carácter de heterogeneidad que caracteriza al mundo del agua.

Lo que se observa a partir del análisis del corpus de ambas disciplinas es que la acumulación de este tipo de cláusulas configura secuencias descriptivas y secuencias explicativas-causales. En el caso de la explicación causal sin embargo, se advierte que se apoya en procedimientos descriptivos a nivel textual ya que resume la metodología utilizada por el investigador.

Al tratarse del segmento Conclusión, la descripción represente *in praesentia*, en texto, ciertas operaciones generales de *rewriting*, de paráfrasis, de glosas, de puesta en equivalencia que son propias de numerosas operaciones metalingüísticas. Estas operaciones de reformulación y paráfrasis responden a la exigencia de este segmento textual en el cual se enumeran los resultados alcanzados en la investigación. En este sentido, las secuencias descriptivas son un operador intertextual que relaciona y retoma el final del artículo de investigación con el desarrollo anterior.

De igual manera, lo descriptivo exhibe un saber sobre el mundo y/o sobre el lenguaje que provoca un “efecto de realidad”, un efecto de prueba. Este procedimiento discursivo no está alejado de otro procedimiento que le es afín, que es la narración, sin embargo, mientras la narración refiere a la práctica concatenada cronológicamente, la descripción es “modelo científico” de un saber sobre algo. (Hammon, 2006). En (9) se puede ver cómo la secuencia descriptiva busca probar o transmitir algo del mundo.

(9) La técnica presentada aquí no requiere el uso de coordenadas para la obtención de la velocidades después de la colisión. (CFD)

La descripción en las Conclusiones se ubica entre un saber previamente registrado por el estudio del mundo y su reescritura posterior. Oscila entre una enumeración y un resumen, tal como se observa en (10)

(10) Los correspondientes resultados para los propagadores son dados en las Ecs. (69) y (83) muestran que coinciden con las expresiones correctas correspondientes a esos sistemas físicos.(CFC)

Por último, el despliegue descriptivo en un texto apela a una categoría de lector atento que mentalmente pueda regresar a otras partes del artículo, las relacione, las recapitule y por lo tanto sea capaz de evaluar los resultados. En (11) se vuelve sobre la mbe (Medicina basada en la evidencia) y se puntualiza el resultado de las acciones que lleva a cabo.

(11) La mbe ha sido objeto de un reconocimiento académico y político cada vez más amplio, incluso ha trascendido las fronteras de la medicina. (CAA)

Como se mencionó al comienzo de esta sección, otra de las cláusulas que a menudo se presenta en el corpus de Física es la del tipo causal. En (12) vemos cómo la relación se establece entre *el comportamiento de los rayos luminosos* y las características del *concentrador*.

(12) Realizamos un análisis del comportamiento de la incidencia y reflexión de rayos luminosos en la superficie interna de una parábola extruida, y producto de este análisis, obtuvimos las características del concentrador formado por un segmento de parábola.

En (12), como se mencionó anteriormente, la relación lógico-causal está “empaquetada” en una nominalización, lo cual lleva al

razonamiento al extremo de lo abstracto. En (13) la relación de causa está realizada en la relación de condición de la primera cláusula, también nominalizada con “la condición para que...”

(13) Encontramos que la condición para que se obtengan oscilaciones estables, para cualquier tipo de forzamiento, es que la frecuencia de forzamiento sea mayor que la frecuencia de corte, la cual depende únicamente de la correlación de la función forzamiento con su segunda derivada. Esto hace que una señal cuadrada haga mucho más estable el péndulo que las señales sinusoidales y triangulares.

En la segunda cláusula del ejemplo (13) la causa se expresa a partir de una anáfora que remite al procedimiento anterior más un proceso material (hacer) (*Esto hace que...*). Aquí la relación causal está manifestada explícitamente por el verbo.

Los ejemplos anteriores desarrollan secuencias explicativas en el segmento textual Conclusión de los artículos de Física. En tanto se refiere a cosas del mundo, la explicación participa del componente ideacional, es decir, el lenguaje como representación del mundo. Tanto desde la dimensión interaccional como lógico-cognitiva, explicar significa dar pruebas, fundamentos (Atorresi & Zamudio, 2000).

En un sentido clásico, solo las ciencias naturales pueden explicar los fenómenos, mientras que las ciencias humanas-sociales ofrecen una interpretación de las razones, los motivos pero también las intenciones, los fines de un determinado evento.

Explicar es hacer comprender una cosa, modificar el estado de conocimiento en los lectores. El sujeto ocupa aquí la posición de un testigo en relación con las cosas que dice, las que no tienen otro valor que la posibilidad de ser juzgadas como verdaderas o falsas. Explicar supone no cuestionar la verdad objetiva de los hechos que constituyen el objeto de la explicación. En (14) se observa el efecto de neutralidad del enunciador que *desarrolla* y luego *encuentra* ciertos resultados.

(14) En coordenadas polares desarrollamos las expresiones paramétricas que describen el CPC, considerando un sistema de coordenadas convencional, y en el mismo sistema de coordenadas encontramos las relaciones para evaluar los parámetros geométricos del CPC en 2D: a , a_0 y L .

Una explicación de un fenómeno es transparente y verificable (puede demostrarse su veracidad o falsedad) al realizar el mismo experimento, como se manifiesta en (15)

(15) Hemos estudiado la interacción de un láser con un ion atrapado en un potencial armónico independiente del tiempo y hemos encontrado hamiltonianos de acoplamiento entre los niveles internos del ion y sus estados vibracionales que nos dan transiciones tipo Jaynes-Cummings y anti-Jaynes-Cummings para distintos regímenes de interacción

La explicación y la descripción son dos modos diferentes de abordar el conocimiento científico. En los primeros ejemplos de Física, se observó que las secuencias descriptivas mostraban cómo se producen los fenómenos, mientras que en las secuencias explicativas se propone explicar por qué (16)

(16) Para los tipos de forzamientos considerados en este trabajo, podemos concluir que la región de estabilidad para un péndulo invertido cambia significativamente al variar la señal, siendo aun más sensible a cambios en la longitud del péndulo.

Conclusión

Hasta aquí hemos considerado las relaciones que se establecen en el plano sintagmático de las conclusiones de artículos de Física y Antropología. Las cláusulas de tipo identificatorio/simbólicos están más presentes en las conclusiones de Antropología, lo cual señala un desarrollo textual en base a procedimientos descriptivos que colaboran con el propósito argumentativo del género. En esta misma línea, los resultados expuestos por Física se ha despliegan en cláusulas causales. En ambas disciplinas se observó la presencia de síndromes de metáforas gramaticales que reformulan la información desarrollada anteriormente en el artículo.

Entendemos que la presencia de estos “condensados o compuestos” puede traducirse en serias dificultades para la lectura de textos académicos por parte de lectores inexpertos.

Estos procedimientos discursivos, propios de la retórica del discurso académico, se presentan muchas veces como obstáculos para la comprensión debido a su alto grado de complejidad, abstracción y densidad semántica. Este tipo de retórica se encuentra fuertemente naturalizada en el discurso académico por lo que es una tarea pendiente para futuras investigaciones la formulación de estrategias didácticas que faciliten la comprensión de estas figuras léxico-gramaticales.

Bibliografía

- Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). "Las prácticas de lectura". En C. Pereira & M. Di Stefano (Eds.), *La Lectura y la escritura en la universidad* (pp. 7-11). Buenos Aires: Eudeba.
- Atorresi, A. Zamudio, B. (2000) *La explicación*, Buenos Aires, Eudeba.
- Cuñarro, Mariana (2011) "El reconocimiento y la comprensión de las nominalizaciones en textos escritos", en: RASAL, N° ½, pp 121-144.
- García, M., Hall, B. & Marin, M. (2004). *Obstáculos en la lectura de los textos académicos: Las nominalizaciones*. En Actas del Congreso Internacional de Políticas Culturales e Integración Regional
- Halliday M.A.K. 1993. Some Grammatical Problems in Scientific English In M.A.K. Halliday and J.R. Martin (Eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (pp. 69-85). London: The Falmer Press.
- Halliday M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Publisher.
- Halliday, M.A.K. 1998. Things and Relations. In J.R. Martin and R. Veal (Eds.), *Reading Science: Critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 185-235). London: Routledge.

- Martin J.R. 1993. Literacy in science: Learning to handle text as technology. In M.A.K. Halliday and J.R. Martin (Eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (pp. 166-202). London: The Falmer Press.
- Montemayor-Borsinger, A. 2008 Instantial and conventional representations in scientific knowledge construction, in C. Jones and E. Ventola (eds.) *New Developments in the Study of Ideational Meaning* Equinox Publishing Ltd, London, U.K.
- Montemayor-Borsinger, A. 2001 Case studies of academic writing in the sciences: a focus on the development of writing skill. Thesis

**PRESENTACIONES DE
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
AVANZADOS**

Una aproximación a los materiales de trabajo de los espacios de ingreso en la Universidad Nacional Arturo Jauretche: problemas en torno a la enseñanza de la lengua

Gisela Campanaro

gisela.campanaro@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche – Universidad Nacional de La Plata (FAHCE).

La Plata, Argentina.

Resumen

El objetivo del presente trabajo es comunicar algunos de los avances de investigación de mi tesis de Licenciatura, inscripta en la Universidad Nacional de La Plata. Específicamente, se trata de presentar análisis, por el momento tentativos, de los materiales para los estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ); brindados tanto en su CPU (Curso de Preparación Universitaria) como en el Taller de Lectura y Escritura. Dichos materiales de trabajo y espacios, suponen la formación de los estudiantes ingresantes a modo de lograr un dominio de estas prácticas caracterizadas como académicas. No obstante, problematizaremos este punto de partida en términos de los últimos debates de la didáctica de la lengua, particularmente los desarrollados en nuestro país.

Palabras claves: UNAJ, ingreso, consignas, enseñanza, escritura.

Introducción

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), creada en el año 2011, es una de las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En esta universidad conviven estudiantes de diversas carreras, pertenecientes a los siguientes institutos: de Ingeniería y Agronomía, de Ciencias de la Salud y de Ciencias Sociales, y Administración. A su vez, el Instituto de Estudios Iniciales, congrega a las materias base de todas las carreras: Taller de Lectura y Escritura, Matemática, Problemas de Historia Argentina y Prácticas Culturales.

Una de las particularidades que presenta la UNAJ²²⁸ es la preponderancia de alumnos mayores de 20 años, quienes han terminado el secundario hace mucho tiempo o recientemente, en escuelas nocturnas o a través del plan Fines 2.

Otra particularidad de los alumnos de la UNAJ es que la mayoría de ellos forman parte del mundo laboral. La diversidad de días y horarios disponibles en las distintas cátedras, evidencia un interés en estos estudiantes que disponen de horarios acotados.

Otra cuestión interesante para analizar es que más del noventa por ciento de los ingresantes son primera generación de universitarios en sus familias. Al observar los datos estadísticos, notamos que padres y madres de estos estudiantes han finalizado sólo los estudios primarios.

Por otra parte, el lugar geográfico en donde se encuentra ubicada esta universidad (ex laboratorios YPF, en el cruce Varela, punto central de encuentro de distintas localidades del conurbano bo-

²²⁸ En el anexo (al final de la ponencia), se presentan datos estadísticos de los estudiantes facilitados por la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

naerense, como Florencio Varela y Berazategui), lugar históricamente marginado por sus condiciones socio-económicas, ha abierto un panorama completamente diferente en el mismo. Gran parte de los ingresantes a la UNAJ nunca antes habían pisado otra universidad, fundamentalmente por su lejanía. Por esta razón, y por la creación de nuevas carreras (privadas en otras universidades, como es el caso de Kinesiología), año a año se ha incrementado el número de ingresantes, buscando a través de estas carreras formarse profesionalmente, obteniendo la posibilidad de más y mejores fuentes laborales.

La escritura en el ingreso: un acercamiento a las materias iniciales

Desde el comienzo, los estudiantes que ingresan a la UNAJ deben atravesar diferentes instancias de escritura, teniendo como base la materia Lengua en el Curso de Preparación Universitaria (CPU) y luego el Taller de Lectura y Escritura (TLE), una de las materias iniciales. Dichos espacios conjugan los aspectos más normativos de la lengua (sobre todo el CPU) así como también el análisis, y posterior escritura, de diversos textos académicos. El encuentro con la lectura y la escritura desde un nuevo código, implica complejidades diferentes que se reflejan, a nuestro entender, fundamentalmente en las consignas. Tanto en el CPU como en el TLE, se trabaja con manuales confeccionados por diferentes docentes de la UNAJ. Dichos manuales están estructurados por clases a partir de un cronograma estipulado para todos por igual. El manual permite, por un lado, que todos los estudiantes cuenten con el material de trabajo; por otro lado, la división en clases también ayuda a la organización tanto de los alumnos como de los docentes.

En el CPU como en el TLE, los estudiantes tienen una serie de instancias evaluativas: en primer lugar, un trabajo práctico, a modo de “revisión” de ciertos contenidos. El mismo no tiene una nota numérica y su entrega no es obligatoria (como en el caso del parcial) pero sí se hace hincapié en la importancia de este trabajo como forma de práctica y de evaluación de cuestiones de escritura. Es la primera “entrega” que deben realizar, y, desde este lugar, es interesante ver qué problemáticas se ponen en juego, tanto en sus modos de abordar las consignas propuestas como así también en la formulación de las mismas. En el CPU, al finalizar la cursada, deben realizar un parcial que, a diferencia del trabajo práctico, es fundamentalmente normativo. Lo mismo sucede en el TLE. Por lo tanto, el trabajo práctico implica un desarrollo de la escritura diferente a lo que luego se propondrá en los parciales.

En relación a lo planteado anteriormente, el objetivo de esta ponencia será indagar acerca de estos modos de leer y escribir académicos, propuestos tanto en el CPU como en el TLE. En el camino a acercar a los estudiantes a un nuevo código, (el universitario), veremos cómo se pondrán en juego, en las consignas, ciertas concepciones de escritura. Creemos que estos estudiantes que, en muchos casos, han finalizado sus estudios secundarios hace mucho tiempo o los han terminado recientemente a través del plan Fines 2, y que han sido excluidos reiteradamente del sistema educativo por diversos motivos, traen historias, marcas en su escritura, que no pueden ser analizadas sólo desde el “déficit”. Estos modos de escribir implican la inclusión o exclusión no sólo al sistema universitario, sino también a la sociedad misma. La pregunta a hacernos es: ¿en qué sentido no reproducimos, como docentes de las cátedras iniciales

de la universidad, estos discursos del “déficit”? Como señala Carolina Cuesta:

(...) Quisiera referirme específicamente a cómo la lectura y la escritura se consolidaron como parámetros y argumentos en la educación superior, en sus ingresos, para diagnosticar problemas que hablarían de las formaciones de los alumnos en un sentido disciplinario integral. Se trata de una evaluación de la lectura y de la escritura que colocada en los ingresos se vuelve diagnóstico no de unas “herramientas, habilidades, competencias”, términos que a su vez no son para nada neutrales, como vimos antes, sino de los mismos jóvenes en tanto tales. Es decir, según cómo lean y escriban los alumnos recién llegados a la educación superior, esas lecturas y escrituras que deben hacer públicas en las aulas de los ingresos indicarían qué saben o qué no saben, y por ende, quiénes son. (2012; 119-120).

Cuando el manual no alcanza: las consignas mediadas por el “decir”

Durante muchos años hemos trabajado tanto en talleres, como en colegios secundarios, con consignas de escritura de invención, partiendo de lo propuesto por Maite Alvarado (2001). En este sentido, siguiendo a esta autora, consideramos interesante repensar el modelo de “valla y trampolín”. Creemos que el mismo puede ser trabajado en el nivel universitario teniendo en cuenta que se trata de un nuevo código a enseñar, y que el trabajo con estas consignas, fundamentalmente en instancias evaluativas como los parciales, implicará incluir o excluir a los estudiantes no sólo del sistema universitario, sino también de la sociedad. El repensar el modelo de “valla y

trampolín” implica trabajar con consignas que, como diría Egan, plasmen un “pensamiento imaginativo” (1994). En este sentido, es necesario pensar al CPU y al TLE como los primeros “transmisores” de este nuevo código universitario que, como tales, deben dar cuenta de este doble juego entre enseñar una escritura académica pero de un modo en el que no se siga sosteniendo la exclusión. Desde este lugar, lo planteado por Egan cobra sentido al pensar a la imaginación como una forma más de conocimiento, dando lugar a la producción, a la reflexión y a la duda.

El trabajo con un manual implica, como dijimos anteriormente, la posibilidad de que todos los alumnos y docentes compartan un mismo material de trabajo y consulta. Sin embargo, en el momento de llevar adelante las consignas propuestas por los manuales del CPU y del TLE, nos encontramos con una traba fundamental: muchas generan “confusión”. Los estudiantes, por un lado, suelen no entender cuáles son los objetivos de las mismas (es decir, qué se les pide) y, por el otro, no se sienten “familiarizados” con ese lenguaje que, implica, a nuestro entender, un nuevo código a descifrar. El lugar de las consignas en estas materias iniciales termina siendo fundamental, teniendo en cuenta que el único material de trabajo y estudio con que cuentan los estudiantes, es el manual. En este sentido, es interesante pensar cuál es el rol del docente como mediador de estas consignas. En nuestra experiencia, tanto en el CPU como en TLE, vemos que estos estudiantes manifiestan su preocupación por la materia Lengua (preocupación que vienen “arrastrando” desde el colegio secundario) por considerarse incapaces de llevar adelante una escritura “correcta” (volviendo a las ya mencionadas “teorías del déficit”, es claro, al escuchar sus voces, cómo les “han hecho

creer” que no son capaces siquiera de pisar la universidad, que este lugar no es para ellos). Si llevamos este análisis a las consignas notamos que, en este sentido, el problema se origina, mayormente, en esos nuevos modos de escribir, diferentes a los conocidos. En este sentido, creemos fundamental la intervención docente a través de la explicación: señalando, revelando ese nuevo código. Siguiendo a Carolina Cuesta, creemos que es fundamental el lugar del docente como interventor de esos manuales escolares (2012).

Los trabajos prácticos como primer acercamiento a la escritura

Para empezar, analizaremos como primer caso del CPU, el trabajo práctico solicitado a los estudiantes. Para realizarlo, se les proponen dos consignas del manual. A continuación, trabajaremos con la primera de ellas:

Utilizando la información del texto F²²⁹ escribir un texto que pertenezca a alguno de los siguientes géneros discursivos:

Entrada de diccionario especializado.

Crónica periodística.

Artículo de divulgación. (p. 37)

Anteriormente, el manual brinda esta definición acerca del concepto “géneros discursivos”:

Los textos están determinados por los distintos ámbitos en los que se genera la comunicación, por prácticas socioculturales y discursivas. Todo ellos da lugar a cierta clase de textos relativamente

²²⁹ Transcribimos el texto en el anexo de esta ponencia.

estables, que tienen determinadas características temáticas, estructurales y estilísticas, a las que denominamos **géneros discursivos**.

Los **géneros discursivos** son, entonces, tipos de enunciados que comparten temas, estructuras y estilos. Algunos ejemplos son: *cuento, publicidad, artículo de investigación, reportaje, crónica periodística, ensayo, carta, novela, entre otros*. (p. 16)

En las clases anteriores se trabajaron algunos textos como “modelos” de estos géneros. Es interesante la definición dada, ya que busca ampliar el concepto de los mismos pensándolos desde las prácticas sociales y discursivas. Sin embargo, en el momento de plantearse la consigna, no queda claro cuál es el objetivo. Al corregir los trabajos prácticos notamos que, la mayoría de los alumnos, ha intentado mantener la estructura de los textos según el género discursivo elegido (a partir del “modelo” trabajado para cada caso), pero sosteniendo en su interior el mismo texto F (como se puede ver en el anexo, es un texto de Galileo Galilei que describe a la luna desde la observación científica). En este punto, a nuestro entender, hay dos cuestiones fundamentales a analizar. Por un lado, el pedido de la consigna. La misma, tiene como objetivo la escritura de un nuevo texto partiendo de la información de otro ya dado. La pregunta a hacernos es, ¿resulta claro este pedido? A continuación, analizaremos fragmentos de dichos textos:

Texto 1: María.

Texto crónica periodística

Galileo Galilei es el autor de una publicación de 1610 cuyo título es *sidereus nuncius* (noticias de las estrellas) científico nacido en

Pisa. Habla de la luna que mira hacia nosotros se distingue en dos partes una más clara y otra más oscura (...)

Texto 2: Aldana.

Lunes, 1 de septiembre de 1610.

Galileo Galilei descubre algo en la luna.

Demuestra que la luna no es como la veía la gente.

Galileo (científico y autor) descubre que la luna poseía las mismas características que la tierra. Él a la luna la comprendía en dos partes: la más clara que semejaba a rodear y evadir todo el hemisferio y la oscura recubría la misma cara como una especie de nubes y devuelta manchada. Sí mediante reiteradas observaciones llegó a la conclusión de que la superficie de la luna no era alisada sino absolutamente como la tierra, arrugada llena de huecos y con pertubancias. Así estas apariencias le permitieron demostrar que esto era así y no de otro modo, como opinaban la mayoría de los filósofos.

Texto 3: Raúl.

Si habláramos de la faz de la luna, podríamos decir que se distinguen 2 partes: una es más clara y la otra es más oscura. La más clara parece rodear e invadir la mitad de la superficie de la tierra, la más oscura cubre la misma cara como una especie de nube y nos la devuelve manchada, pero estas manchas son obvias para todos y desde hace tiempo fueron vistas (...)

En los tres textos podemos ver cómo el género discursivo elegido termina siendo un formato que pierde sentido, porque en realidad, para estos estudiantes, no lo tiene. En el primer caso, María titula a

su texto “crónica periodística”. Sin embargo, en el desarrollo del mismo, vemos que sólo transcribe fragmentos del texto F, y parte de la biografía de Galileo. Si nos remitimos a la consigna, el procedimiento llevado adelante por María es lógico: se les pide a los estudiantes utilizar la información del texto F y luego escribir otro, seleccionando un nuevo género discursivo. Sin embargo, dicho género se manifiesta sólo en la referencia paratextual y no en el sentido otorgado al texto. En el caso de Aldana, ella escribe una serie de paratextos que remiten a una crónica periodística (fecha, título, copete). Es interesante cómo pone en juego la verosimilitud y el sentido periodístico de la crónica al situarla en la época de Galileo (1610). Luego, tanto el título como el copete, mantienen un estilo a tono con los titulares televisivos típicos de los programas de chimentos. Este “juego” que inicia Aldana con la crónica, se termina cuando debe cumplir con el pedido de la consigna de introducir la información del texto F, perteneciente a otro estilo de escritura. Este objetivo de utilizar “tal cual” la información requerida, la lleva incluso a copiar erróneamente ciertas palabras. En el caso de Raúl, él decide no poner ningún paratexto ni tampoco aclarar cuál es el género discursivo elegido. En su texto, sólo transcribe partes del escrito de Galileo. En estos tres casos es interesante ver, por un lado, cómo el concepto de género discursivo, en el momento de escribir, se vuelve un simple formato sin sentido. Por otro lado, nos interesa señalar cómo estos alumnos buscan cumplir a rajatabla con el pedido de utilizar la información del texto F, otorgándole mucho más peso que al texto “nuevo”. Creemos que esta consigna, que pide utilizar información de un escrito académico, termina generando en los estudiantes la falta de confianza en la capacidad de generar textos

propios. En este sentido, consideramos que el principal problema reside en no poder encontrarle sentido a lo pedido en la consigna, más allá de la reproducción de un texto que contiene valor dentro de la academia. A su vez, el mismo encierra las características de los llamados “textos de divulgación científica”, lo cual genera confusión a los estudiantes en el momento de tener como opción, en la consigna, el producir un texto perteneciente a este mismo género. Al hablar posteriormente con los estudiantes, los mismos manifestaban no entender si debían hacer un nuevo texto, diferente al F, o si debían utilizar de modo completo la información del mismo. Y en el caso que usaran sólo parte de la información, ¿qué es lo que debían agregar? Aquí se pone en juego, entonces, este nuevo concepto, el de “géneros discursivos”. El problema no es la propuesta de escritura en sí. Creemos fundamental que, desde el ingreso a la Universidad, se les proponga a los estudiantes comenzar a recorrer estos modos de escribir académicos que los acompañarán en el transcurso de sus carreras. El problema reside en cómo acercar este nuevo código, a través de qué mediaciones. Quizás, una de las posibles respuestas consista en pensar el sentido de lo que implica esta “diversidad de textos” sin recaer en etiquetas que lleven a estructuras vacías, tal y como se refleja en las producciones de los estudiantes. (Cuesta; 2012)

En el TLE se propone continuar con el trabajo del CPU centrándose en el análisis de textos fundamentalmente académicos, de tipo textual explicativo y argumentativo. El primer trabajo que deben entregar los alumnos consiste en una serie de actividades del manual seleccionadas por el docente, pero partiendo de ciertas consignas recomendadas por el coordinador del área. Las mismas, surgen

de la lectura de tres textos del manual: un fragmento del *Facundo*, una entrada de diccionario especializado que define al género ensayo y, por último, un texto argumentativo de Valentín Alsina: “Notas al libro *Civilización y Barbarie*”²³⁰. Las consignas son las siguientes:

9.1 Mencionar qué características del género ensayo se observan en el texto de Sarmiento, teniendo en cuenta la información que proporciona la entrada “Ensayo”, de Jaime Rest.

9.2 Subrayar en el fragmento del *Facundo* algunos pasajes que podrían funcionar como ejemplos que contribuyan a sostener la hipótesis de Alsina.

A continuación, transcribimos algunas respuestas de la consigna 9.1:

Texto 1: Gabriela.

La característica del género ensayo que podemos observar son: que es un relato en prosa, extensa, proporciona cierta información, queriendo por este modo ser persuasivo, capturando la atención del lector.

Texto 2: Miriam.

Es el tipo textual narrativo, explicativo. Para un lector semiespecializado. Artículo de divulgación. Ámbito social académico.

Texto 3: Celia.

Desarrolla un punto de vista en particular, en este caso es el libro *Facundo Civilización y Barbarie*. Opinión del autor, es extenso y amplio.

²³⁰ Los textos se encuentran en el anexo.

Tipo de texto: explicativo. Función predominante información. Los recursos: definición, características, ejemplos, preguntas con respuestas. Las características. Opinión del autor. Extenso amplio (con sus ejemplos). Reflexión. Utilización y escritura del lenguaje literario.

En el primer ejemplo, Gabriela extrae las características principales que aparecen en la entrada de diccionario “Ensayo”, afirmándolas en el fragmento del *Facundo*. Es decir, rectifica que esas características sí aparecen allí. Miriam, en cambio, hace referencia a las de la entrada de diccionario, dando cuenta de un “saber” que aparece repetidas veces en el CPU (dar las “características” de un texto implica, en dicho curso, decir cuál es su tipo textual predominante, quién es su destinatario, cuál es su género discursivo, a qué ámbito social pertenece, etcétera). Por último, Celia también plasma este conocimiento sobre las características del texto, pero mezclando la entrada de diccionario con el fragmento del *Facundo*. A partir de estas respuestas, notamos que en ningún caso se desarrollan las características del fragmento de Sarmiento desde un análisis que les otorgue un sentido.

En la totalidad de los trabajos prácticos observamos que sólo un reducido número de estudiantes busca establecer una relación de significado entre la entrada de diccionario y el fragmento del *Facundo*. Si observamos la consigna con detenimiento, notamos que ésta propone “mencionar” qué características del género ensayo se observan en el texto de Sarmiento. Desde nuestra interpretación, y pensando en el objetivo de esta consigna, creemos que el establecer una relación entre ambos textos implica develar el sentido de estas características, no como una mera enumeración. Sin embargo, la consigna da lugar a otras interpretaciones.

En el punto 9.2, la actividad propuesta pide “subrayar” en el fragmento del *Facundo*, “algunos pasajes” que podrían funcionar como ejemplos (para sostener la hipótesis de Alsina). Al corregir los trabajos prácticos, observamos diferentes interpretaciones de dicha consigna: algunos estudiantes explicaron, con sus palabras, en qué partes del fragmento Sarmiento “exagera” (ésta es la hipótesis de Alsina). Otros, interpretaron que el fragmento del que se está hablando pertenece al texto de Alsina y no al de Sarmiento. Quienes fotocopiaron dicho recorte del *Facundo*, subrayaron, en general, pasajes larguísimos del mismo. En la mayoría de los casos, no se utilizaron las comillas para señalar las citas textuales. En nuestra conversación posterior con los alumnos hablamos nuevamente de la “confusión” que les había generado la consigna. Decidimos, entonces, remarcar el lugar preponderante que posee la “cita textual” en todo texto académico, señalando además que no es lo mismo “explicar con mis palabras” lo dicho por Sarmiento, que copiar, tal cual, “sus propias palabras”. Volvemos a la formulación de una consigna que, creemos, tiene un objetivo importantísimo en cuanto a la enseñanza de este nuevo código académico: el uso de las citas textuales. Sin embargo, el enunciar las mismas como “pasajes” a los que hay que “subrayar”, termina generando una confusión que creemos, podría simplificarse de este modo: enseñar el uso de las citas textuales con el sentido otorgado anteriormente. Como señala Carolina Cuesta:

No se trata de decirles a los alumnos, entonces, que no comprenden los textos de las disciplinas, que sus escrituras son “incoherentes, incompletas, pobres”, sino de enseñarles que hay modos de leer y de escribir institucionalizados, que hacen a ciertos juegos sociales

para los cuales la corrección o incorrección se dirime por criterios de legitimidad y prestigio, no de verdad. (2012; 124)

Los “modos de decir” en la escritura: el informe final

Para terminar, quisiéramos hacer referencia a la última experiencia evaluativa de los alumnos del TLE. Para finalizar la cursada, se les pide a los estudiantes que escriban un informe. Éste consiste en comparar una serie de textos argumentativos que abordan un mismo eje o tema. El informe, a diferencia de las otras instancias evaluativas, le da lugar al docente de elegir entre tres temas propuestos, así como también de seleccionar el corpus de textos a trabajar. El tema escogido fue “civilización y barbarie”, no sólo porque ya se venía trabajando a través de diversas lecturas críticas y literarias (como “El matadero” y “La fiesta del monstruo”), sino porque además creíamos que iba a dar lugar a los estudiantes a producciones en las que aparecieran sus voces. El corpus de textos lo fuimos seleccionando de común acuerdo; por un lado, se propuso trabajar con dos trabajos críticos ya analizados en clase, agregando un nuevo texto literario votado por la mayoría: “Navajo”, de Leo Maslíah. Por último, dos estudiantes propusieron incluir al corpus la zoncera “Civilización y barbarie”, de Arturo Jauretche, que ya habían trabajado en otra materia. A partir de estos textos, el informe consistía en compararlos teniendo como eje el tema elegido, trayendo, a su vez, las voces de estos autores, a través de explicaciones y citas textuales. El informe, pretendidamente explicativo (entre las características del mismo se requería que el autor no emita su opinión) fue adquiriendo, a través de cada estudiante, su propio estilo de escritura. Llevar adelante estos informes, implicó un trabajo arduo por

parte de los alumnos y de la docente. Durante varias clases se trabajó con cuestiones formales: la extensión, las partes (introducción, desarrollo, conclusión), y, fundamentalmente, el estilo de escritura académica. Este nuevo mundo en el que se iniciaron la mayoría de los estudiantes, implicó el desafío de familiarizarse con un lenguaje diferente, con un modo de decir hasta el momento desconocido. El trabajo “codo a codo” entre docente y alumnos, leyendo clase a clase lo que iban escribiendo, corrigiendo estos textos, manifestando las dificultades encontradas; en síntesis, el trabajo de escritura y reescritura, de expansión y recorte, de inclusión de “frases hechas”, etcétera, generó textos únicos²³¹. En esos informes aparecieron sus voces. Al ir revisando estos escritos, notamos que en muchos casos se “filtraban” sus opiniones, sus modos de emparentarse, o no, con lo propuesto por Jauretche, con la voz del indio Navajo, con los dichos de Feinmann. Lo interesante fue ver cómo, luego de muchas correcciones, los estudiantes lograron diferenciar sus voces de las de los autores. En estos informes aparecían sin problemas las comillas, que tanta confusión habían generado en el primer trabajo práctico. El “informe”, como género discursivo, más allá de sus características formales, se fue “moldeando” según cada alumno: algunos estudiantes de ingeniería, más “concretos” en su modo de pensar, plasmaron una escritura muy diferente a la de las alumnas mujeres mayores de cuarenta años, estudiantes de enfermería. Fue clave también, la diferencia, entre aquellos alumnos que fueron ha-

²³¹ Anexamos al final de la ponencia, un informe (en instancia de corrección) a modo de ejemplo.

ciendo el trabajo clase a clase, y aquellos que lo dejaron para el final, sin pasar por las instancias previas de corrección.

Conclusiones

En conclusión, quisiéramos remarcar la importancia de ciertas cuestiones: en primer lugar, crear consignas que especifiquen este nuevo “código” universitario, otorgándole un sentido. En segundo lugar, pensar la escritura como generadora de “modos de decir”. En este punto, creemos que la mediación del docente es fundamental para develar el “sentido oculto” del código universitario, motorizando y validando la aparición de voces propias. De este modo, y teniendo en cuenta el proyecto de universidad que propone la UNAJ, se profundizaría la inclusión de un grupo social reiteradamente excluido por el sistema educativo; como señala Rodari: “no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”.

Bibliografía

- Alvarado, Maite. (2001) “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, en: Alvarado, Maite (coordinadora). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Manantial.
- Castro, Pablo; Escobar, Mariela; Otazúa, Leticia; Peralta, Marcelo; Robustelli, Matilde; Steiervalt, Andrea. (2013). *Lengua. Curso de Preparación Universitaria*. Buenos Aires, Carol-go S.A.
- Cuesta, Carolina. (2011) Capítulo 5: “Modos de realización del trabajo docente orientados por una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura”, en: *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea]. Tesis de pos-

grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

Cuesta, Carolina. (2012). “Hubo un día en que los jóvenes argentinos no supieron más leer ni escribir: algunas consideraciones sobre evaluación y políticas de enseñanza”, en: *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Egan, Kieran (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid, Morata.

López Casanova, Martina (coord.); Sozzi, Martín (coord.) (2014). *Taller de lectura y escritura. Fuentes y textos propios en el inicio de la formación universitaria*. Buenos Aires, Al Sur Producciones Gráficas S.R.L.

Rodari, Gianni. (2008). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires, Colihue.

Anexo

Datos estadísticos Ingresantes UNAJ x cohorte				
Distribución de Ingresantes por edad y Cohorte				
Rango etario	2011	2012	2013	2014
De 17 a 19 años	19,6%	15,6%	26,8%	29,1%
De 20 a 24 años	26,1%	32,6%	27,8%	27,6%
De 25 a 29 años	17,9%	18,2%	16,3%	15,8%
De 30 a 34 años	15,0%	13,9%	12,6%	11,1%
De 35 a 39 años	8,3%	8,6%	7,0%	7,7%
De 40 a 49 años	9,8%	8,4%	7,7%	6,9%
De 50 años y más	3,1%	2,8%	1,9%	1,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Distribución de ingresantes según nivel educativo padre x cohorte				
Estudios padre	2011	2012	2013	2014
Hasta primario incompleto	25,9%	20,7%	20,9%	30,8%
Primario completo	36,7%	31,6%	28,4%	22,9%
Secundario incompleto	17,7%	15,8%	18,0%	15,5%
Secundario completo	13,8%	15,3%	17,7%	13,1%
Terciario o Universitario incompleto	2,9%	3,4%	2,3%	8,0%
Terciario o Universitario completo	3,0%	3,8%	4,4%	3,5%
Desconoce	0,0%	9,4%	8,3%	6,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Distribución de ingresantes según nivel educativo madre x cohorte				
Estudios madre	2011	2012	2013	2014
Hasta primario incompleto	21,5%	17,7%	17,0%	17,4%
Primario completo	35,8%	32,2%	30,4%	27,1%

Secundario incompleto	15,5%	15,9%	18,5%	19,3%
Secundario completo	16,1%	16,4%	17,8%	18,9%
Terciario o Universitario incompleto	3,3%	4,3%	3,6%	4,8%
Terciario o Universitario completo	7,8%	8,3%	9,1%	9,6%
Desconoce	0,0%	5,2%	3,6%	2,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Distribución de ingresantes según condición de actividad x cohorte				
Condición de actividad	2011	2012	2013	2014
Trabaja	50,5%	46,0%	50,1%	45,3%
No trabaja	49,5%	54,0%	49,9%	54,0%
Ns/Nc	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Distribución de ingresantes según búsqueda laboral x cohorte				
Búsqueda laboral	2011	2012	2013	2014
No trabajó y buscó trabajo en algún momento	73,5%	62,0%	65,5%	66,6%
No trabajó y no buscó trabajo	26,5%	38,0%	34,5%	33,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Distribución de ingresantes según Lugar de Residencia x cohorte				
Lugar de residencia	2011	2012	2013	2014
Fcio. Varela	78,4%	56,7%	49,2%	45,4%
Berazategui	9,6%	17,2%	20,7%	23,0%
Quilmes	9,2%	15,7%	19,5%	21,4%
Alte. Brown	1,8%	2,9%	4,1%	5,5%
Otros	1,0%	7,0%	5,9%	3,7%
La Plata	0,0%	0,5%	0,6%	1,0%
Total	100,0%	100%	100%	100,0%

Texto F

Hablemos, en primer lugar, de la faz de la Luna que mira hacia nosotros, en la que, para una mejor comprensión, distingo dos partes: una naturalmente más clara, otra más oscura. La más clara se-
meja rodear e invadir todo el hemisferio*. Por el contrario, la más oscura recubre la misma cara a modo de una especie de nubes y nos la devuelve manchada. Pero esas manchas, algo oscuras y bastante amplias, son para todos obvias y en todos los tiempos se vieron. Por lo cual, llamaremos a éstas grandes o antiguas, a diferencia de las otras manchas de menos extensión, pero de tal manera numerosas y trabadas entre sí, que se esparcen por toda la superficie lunar, sobre todo por la parte más luminosa. Éstas, ciertamente, nadie antes que nosotros las contempló. De la observación tan reiterada de las mismas llegamos a la conclusión, que tenemos por cierta, de que la superficie de la Luna no es alisada, uniforme y de esfericidad exactísima, tal como la inmensa mayoría de filósofos opinó de la misma y de los restantes cuerpos celestes, sino al contrario: desigual, arrugada y llena de huecos y protuberancias, absolutamente como la faz de la Tierra, en la que se distinguen aquí y allá las cumbres de los montes y las profundidades de los valles. Así son las apariencias que me permitieron demostrar que estas cosas son así, y no de otro modo.

* Mitad de la superficie de la Tierra.

Facundo o civilización y barbarie (fragmento). Domingo Faustino Sarmiento

Advertencia del autor

[...] A fines del año 1840, salía yo de mi patria, desterrado por lástima, estropeado, lleno de cardenales, puntazos y golpes recibidos el día anterior en una de esas bacanales sangrientas de soldadesca y mazorqueros.

Al pasar por los baños de Zonda, bajo las armas de la patria que en días más alegres había pintado en una sala, escribí con carbón estas palabras:

On ne tue point les idées.

El Gobierno, a quien se comunicó el hecho, mandó una comisión encargada de descifrar el jeroglífico, que se decía contener desahogos innobles, insultos y amenazas. Oída la traducción, “¡y bien! -dijeron-, ¿qué significa esto?...”. Significaba, simplemente, que venía a Chile, donde la libertad brillaba aún, y que me proponía hacer proyectar los rayos de las luces de su prensa hasta el otro lado de los Andes. Los que conocen mi conducta en Chile saben si he cumplido aquella protesta.

On ne tue point les idées.

Fortuol

A los hombres se degüella, a las ideas no.

Capítulo I

Aspecto físico de la República Argentina y caracteres, hábitos e ideas que engendra [...] Las ciudades argentinas tienen la fisonomía regular de casi todas las ciudades americanas: sus calles

cortadas en ángulos rectos, su población diseminada en una ancha superficie, si se exceptúa a Córdoba, que edificada en corto y limitado recinto, tiene todas las apariencias de una ciudad europea, a que dan mayor realce la multitud de torres y cúpulas de sus numerosos y magníficos templos. La ciudad es el centro de la civilización argentina, española, europea; allí están los talleres de las artes, las tiendas del comercio, las escuelas y colegios, los juzgados, todo lo que caracteriza, en fin, a los pueblos cultos. La elegancia en los modales, las comodidades del lujo, los vestidos europeos, el frac y la levita tienen allí su teatro y su lugar conveniente. No sin objeto hago esta enumeración trivial. La ciudad capital de las provincias pastoras existe algunas veces ella sola sin ciudades menores, y no falta alguna en que el terreno inculto llegue hasta ligarse con las calles. El desierto las circunda a más o menos distancia, las cerca, las oprime; la naturaleza salvaje las reduce a unos estrechos oasis de civilización enclavados en un llano inculto de centenares de millas cuadradas, apenas interrumpido por una que otra villa de consideración. Buenos Aires y Córdoba son las que mayor número de villas han podido echar sobre la campaña, como otros tantos focos de civilización y de intereses municipales: ya esto es un hecho notable.

El hombre de la ciudad viste el traje europeo, vive de la vida civilizada tal como la conocemos en todas partes: allí están las leyes, las ideas de progreso, los medios de instrucción, alguna organización municipal, el gobierno regular, etc. Saliendo del recinto de la ciu-

dad todo cambia de aspecto: el hombre de campo lleva otro traje, que llamaré americano por ser común a todos los pueblos; sus hábitos de vida son diversos, sus necesidades peculiares y limitadas: parecen dos sociedades distintas, dos pueblos extraños uno de otro. Aún hay más: el hombre de la campaña, lejos de aspirar a semejarse al de la ciudad, rechaza con desdén su lujo y sus modales corteses, y el vestido del ciudadano, el frac, la silla, la capa, ningún signo europeo puede presentarse impunemente en la campaña. Todo lo que hay de civilizado en la ciudad está bloqueado allí, proscripto afuera, y el que osara mostrarse con levita, por ejemplo, y montado en silla inglesa, atraería sobre sí las burlas y las agresiones brutales de los campesinos. Estudiemos ahora la fisonomía exterior de las extensas campañas que rodean las ciudades, y penetremos en la vida interior de sus habitantes. Ya he dicho que en muchas provincias el límite forzoso es un desierto intermedio y sin agua. No sucede así por lo general con la campaña de una provincia, en la que reside la mayor parte de su población. La de Córdoba, por ejemplo, que cuenta ciento sesenta mil almas, apenas veinte de éstas están dentro del recinto de la aislada ciudad; todo el grueso de la población está en los campos que, así como por lo común son llanos, casi por todas partes son pastosos, ya estén cubiertos de bosques, ya desnudos de vegetación mayor, y en algunas con tanta abundancia y de tan exquisita calidad, que el prado artificial no llegaría a aventajarles. Mendoza, y San Juan sobre todo, se exceptúan de esta peculiaridad de la superficie inculta, por lo que sus habitantes viven principalmente de los productos de la agricultura. En todo lo demás, abundando los pastos, la cría de ganados es, no la ocupación de los habi-

tantes, sino su medio de subsistencia. Ya la vida pastoril nos vuelve impensadamente a traer a la imaginación el recuerdo

del Asia, cuyas llanuras nos imaginamos siempre cubiertas aquí y allá de las tiendas del calmuco, del cosaco o del árabe. La vida primitiva de los pueblos, la vida eminentemente bárbara y estacionaria, la vida de Abraham, que es la del beduino de hoy, asoma en los campos argentinos, aunque modificada por la civilización de un modo extraño.

La tribu árabe, que vaga por las soledades asiáticas, vive reunida bajo el mando de un anciano de la tribu o un jefe guerrero; la sociedad existe, aunque no esté fija en un punto determinado de la tierra; las creencias religiosas, las tradiciones inmemoriales, la invariabilidad de las costumbres, el respeto a los ancianos, forman reunidos un código de leyes, de usos y de prácticas de gobierno, que mantiene la moral tal como la comprenden, el orden y la asociación de la tribu. Pero el progreso está sofocado, porque no puede haber progreso sin la posesión permanente del suelo, sin la ciudad, que es la que desenvuelve la capacidad industrial del hombre y le permite extender sus adquisiciones.

En las llanuras argentinas no existe la tribu nómada: el pastor posee el suelo con títulos de propiedad; está fijo en un punto que le pertenece; pero para ocuparlo, ha sido necesario disolver la asociación y derramar las familias sobre una inmensa superficie. Imaginaos una extensión de dos mil leguas cuadradas, cubierta toda de población, pero colocadas las habitaciones a cuatro leguas de distancia unas de otras, a ocho a veces, a dos las más cercanas. El desenvolvimiento de la propiedad mobiliaria no es imposible, los goces del lujo no son del todo incompatibles con este aislamiento: puede

levantar la fortuna un soberbio edificio en el desierto; pero el estímulo falta, el ejemplo desaparece, la necesidad de manifestarse con dignidad, que se siente en las ciudades, no se hace sentir allí en el aislamiento y la soledad. Las privaciones indispensables justifican la pereza natural, y la frugalidad en los goces trae en seguida todas las exterioridades de la barbarie. La sociedad ha desaparecido completamente; queda sólo la familia feudal, aislada, reconcentrada;

y no habiendo sociedad reunida, toda clase de gobierno se hace imposible: la municipalidad no existe, la policía no puede ejercerse, y la justicia civil no tiene medios de alcanzar a los delincuentes.

Ignoro si el mundo moderno presenta un género de asociación tan monstruoso como éste. Es todo lo contrario del municipio romano, que reconcentraba en un recinto toda la población, y de allí salía a labrar los campos circunvecinos. Existía, pues, una organización social fuerte, y sus benéficos resultados se hacen sentir hasta hoy y han preparado la civilización moderna. Se asemeja a la antigua Sloboda Esclavona, con la diferencia que aquélla era agrícola, y por tanto, más susceptible de gobierno: el desparramo de la población no era tan extenso como éste. Se diferencia de la tribu nómada, en que aquélla anda en sociedad siquiera ya que no se posesiona del suelo. Es, en fin, algo parecido a la feudalidad de la Edad Media, en que los barones residían en el campo, y desde allí hostilizaban las ciudades y asolaban las campañas; pero aquí falta el barón y el castillo feudal. Si el poder se levanta en el campo, es momentáneamente, es democrático: ni se hereda, ni puede conservarse, por falta de montañas y posiciones fuertes. De aquí resulta que aun la tribu salvaje de la pampa está organizada mejor que nuestras campañas para el desarrollo moral.

Pero lo que presenta de notable esta sociedad en cuanto a su aspecto social, es su afinidad con la vida antigua, con la vida espartana o romana, si por otra parte no tuviese una semejanza radical. El ciudadano libre de Esparta o de Roma echaba sobre sus esclavos el peso de la vida material, el cuidado de proveer a la subsistencia, mientras que él vivía libre de cuidados en el foro, en la plaza pública, ocupándose exclusivamente de los intereses del Estado, de la paz, la guerra, las luchas de partido. El pastoreo proporciona las mismas ventajas, y la función inhumana del ilota antiguo la desempeña el ganado. La procreación espontánea forma y acrece indefinidamente la fortuna; la mano del hombre está por demás; su trabajo, su inteligencia, su tiempo no son necesarios para la conservación y aumento de los medios de vivir. Pero si nada de esto necesita para lo material de la vida, las fuerzas que economiza no puede emplearlas como el romano: fáltale la ciudad, el municipio, la asociación íntima y, por tanto, fáltale la base de todo desarrollo social; no estando reunidos los estancieros, no tienen necesidades públicas que satisfacer: en una palabra, no hay *res publica*.

El progreso moral, la cultura de la inteligencia descuidada en la tribu árabe o tártara, es aquí no sólo descuidada, sino imposible. ¿Dónde colocar la escuela para que asistan a recibir lecciones los niños diseminados a diez leguas de distancia en todas direcciones? Así, pues, la civilización es del todo irrealizable, la barbarie es normal, y gracias si las costumbres domésticas conservan un corto depósito de moral. La religión sufre las consecuencias de la disolución de la sociedad: el curato es nominal, el púlpito no tiene auditorio, el sacerdote huye de la capilla solitaria o se desmoraliza en la inacción y en la soledad; los vicios, el simoníaquismo, la barbarie normal pe-

netran en su celda y convierten su superioridad moral en elementos de fortuna y de ambición, porque al fin concluye por hacerse caudillo de partido. Yo he presenciado una escena campestre, digna de los tiempos primitivos del mundo, anteriores a la institución del sacerdocio. Hallábame en 1838 en la Sierra de San Luis, en casa de un estanciero cuyas dos ocupaciones favoritas eran rezar y jugar. Había edificado una capilla en la que los domingos por la tarde rezaba él mismo el rosario para suplir al sacerdote y al oficio divino de que por años habían carecido. Era aquél un cuadro homérico: el sol llegaba al ocaso; las majadas que volvían al redil hendían el aire con sus confusos balidos; el dueño de la casa, hombre de sesenta años, de una fisonomía noble, en que la raza europea pura se ostentaba por la blancura del cutis, los ojos azulados, la frente espaciosa y despejada, hacía coro, a que contestaban una docena de mujeres y algunos mocetones, cuyos caballos, no bien domados aún, estaban amarrados cerca de la puerta de la capilla. Concluido el rosario, hizo un fervoroso ofrecimiento. Jamás he oído voz más llena de unción, fervor más puro, fe más firme, ni oración más bella, más adecuada a las circunstancias, que la que recitó. Pedía en ella a Dios lluvia para los campos, fecundidad para los ganados, paz para la República, seguridad para los caminantes... Yo soy muy propenso a llorar, y aquella vez lloré hasta sollozar, porque el sentimiento religioso se había despertado en mi alma con exaltación y como una sensación desconocida, porque nunca he visto escena más religiosa; creía estar en los tiempos de Abraham, en su presencia, en la de Dios y de la naturaleza que lo revela. La voz de aquel hombre candoroso e inocente me hacía vibrar todas las fibras y me penetraba hasta la médula de los huesos.

He aquí a lo que está reducida la religión en las campañas pastoras, a la religión natural: el cristianismo existe, como el idioma español, en clase de tradición que se perpetúa, pero corrompido, encarnado en supersticiones groseras, sin instrucción, sin culto y sin convicciones. En casi todas las campañas apartadas de las ciudades ocurre que cuando llegan comerciantes de San Juan o de Mendoza, les presentan tres o cuatro niños de meses y de un año para que los bauticen, satisfechos de que por su buena educación podrán hacerlo de un modo válido; y no es raro que a la llegada de un sacerdote se le presenten mocetones que vienen domando un potro a que les ponga el óleo y administre el bautismo *sub conditione*.

A falta de todos los medios de civilización y de progreso, que no pueden desenvolverse sino a condición de que los hombres estén reunidos en sociedades numerosas, ved la educación del hombre del campo. Las mujeres guardan la casa, preparan la comida, trasquilan las ovejas, ordeñan las vacas, fabrican los quesos, y tejen las groseras telas de que se visten: todas las ocupaciones domésticas, todas las industrias caseras las ejerce la mujer: sobre ella pesa casi todo el trabajo; y gracias si algunos hombres se dedican a cultivar un poco de maíz para el alimento de la familia, pues el pan es inusitado como mantención ordinaria. Los niños ejercitan sus fuerzas y se adiestran por placer en el manejo del lazo y de las bolas, con que molestan y persiguen sin descanso a las terneras y cabras; cuando son jinetes, y esto sucede luego de aprender a caminar, sirven a caballo en algunos quehaceres; más tarde, y cuando ya son fuertes, recorren los campos cayendo y levantando, rodando a designio en las vizcacheras, salvando precipicios y adiestrándose en el manejo del caballo; cuando la pubertad asoma, se consagran a domar potros salvajes, y la muerte es el castigo menor que les aguarda, si un momen-

to les faltan las fuerzas o el coraje. Con la juventud primera viene la completa independencia y la desocupación.

Aquí principia la vida pública, diré, del gaucho, pues que su educación está ya terminada. Es preciso ver a estos españoles por el idioma únicamente y por las confusas religiosas que conservan, para saber apreciar los caracteres indómitos y altivos que nacen de esta lucha del hombre aislado con la naturaleza salvaje, del racional con el bruto; es preciso ver estas caras cerradas de barbas, estos semblantes graves y serios, como los de los árabes asiáticos, para juzgar del compasivo desdén que les inspira la vista del hombre sedentario de las ciudades, que puede haber leído muchos libros, pero que no sabe aterrar un toro bravío y darle muerte; que no sabrá proveerse de caballo a campo abierto, a pie y sin el auxilio de nadie; que nunca ha parado un tigre, y recibílo con el puñal en una mano y el poncho envuelto en la otra para meterle en la boca, mientras le traspasa el corazón y lo deja tendido a sus pies. Este hábito de triunfar de las resistencias, de mostrarse siempre superior a la naturaleza, desafiarla y vencerla, desenvuelve prodigiosamente el sentimiento de la importancia individual y de la superioridad. Los argentinos, de cualquier clase que sean, civilizados o ignorantes, tienen una alta conciencia de su valer como nación; todos los demás pueblos americanos les echan en cara esta vanidad, y se muestran ofendidos de su presunción y arrogancia. Creo que el cargo no es del todo infundado, y no me pesa de ello. ¡Ay del pueblo que no tiene fe en sí mismo! ¡Para ése no se han hecho las grandes cosas! ¡Cuánto no habrá podido contribuir a la independencia de una parte de la América la arrogancia de estos gauchos argentinos que nada han visto bajo el sol, mejor que ellos, ni el hombre sabio ni el

poderoso? El europeo es para ellos el último de todos, porque no resiste a un par de corcovos

del caballo². Si el origen de esta vanidad nacional en las clases inferiores es mezquino, no son por eso menos nobles las consecuencias; como no es menos pura el agua de un río porque nazca de vertientes cenagosas e infectas. Es implacable el odio que les inspiran los hombres cultos, e invencible su disgusto por sus vestidos, usos y maneras. De esta pasta están amasados los soldados argentinos; y es fácil imaginarse lo que hábitos de este género pueden dar en valor y sufrimiento para la guerra. Añádase que desde la infancia están habituados a matar las reses, y que este acto de crueldad necesaria los familiariza con el derramamiento de sangre, y endurece su corazón contra los gemidos de las víctimas.

La vida del campo, pues, ha desenvuelto en el gaucho las facultades físicas, sin ninguna de las de la inteligencia.

Su carácter moral se resiente de su hábito de triunfar de los obstáculos y del poder de la naturaleza: es fuerte, altivo, enérgico. Sin ninguna instrucción, sin necesitarla tampoco, sin medios de subsistencia, como sin necesidades, es feliz en medio de su pobreza y de sus privaciones, que no son tales para el que nunca conoció mayores goces, ni extendió más altos sus deseos. De manera que si esta disolución de la sociedad radica hondamente la barbarie por la imposibilidad y la inutilidad de la educación moral e intelectual, no deja, por otra parte, de tener sus atractivos. El gaucho no trabaja; el alimento y el vestido lo encuentra preparado en su casa; uno y otro se lo proporcionan sus ganados, si es propietario; la casa del patrón o pariente, si nada posee. Las atenciones que el ganado exige se reducen a correrías y partidas de placer; la hierra, que es como la ven-

dimia de los agricultores, es una fiesta cuya llegada se recibe con transportes de júbilo: allí es el punto de reunión de todos los hombres de veinte leguas a la redonda, allí la ostentación de la increíble destreza en el lazo. El gaucho llega a la hierra al paso lento y mesurado de su mejor *parejero*, que detiene a distancia apartada; y para gozar mejor del espectáculo, cruza la pierna sobre el pescuezo del caballo. Si el entusiasmo lo anima, desciende lentamente del caballo, desarrolla su lazo y lo arroja sobre un toro que pasa con la velocidad del rayo a cuarenta pasos de distancia: lo ha cogido de una uña, que era lo que se proponía, y vuelve tranquilo a enrollar su *cuerda*.

En: *Vida de Facundo Quiroga*, Barcelona, Bruguera, 1970.

Ensayo

El ensayo es una composición preferentemente en prosa, que suele proporcionar información, interpretación o explicación acerca de un asunto tópico, sin incluir procedimientos novelescos o dramáticos. Pese a esta última observación, cabe añadir que el ensayo posee una gran aptitud mimética y a menudo se confunde con el cuento, el diálogo o inclusive con la biografía, la historia, la ciencia o el discurso moral. Su extensión, como en el caso del cuento, generalmente es limitada, pero a veces no es la dimensión sino la actitud la que define la naturaleza del ensayo, de modo que obras tan extensas como el *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento o la *Radiografía de la pampa* de Ezequiel Martínez Estrada admiten ser incluidas en el ámbito específico de este género.

[2] Tal vez el ensayo existió siempre y sea lícito otorgar este nombre a ciertas piezas de Platón, a los tratados morales de Seneca, a Los oficios de Cicerón o a ciertos escritos de San Agustín; sin embargo, la denominación parece originarse en el advenimiento de una interpretación científica de la realidad, en la que el ensayo – como su nombre lo indica– presupone una formulación provisional, ni definitiva ni verificada, de las opiniones que enuncia. Confirma esta presunción el hecho de que en la nomenclatura literaria el término ensayo en su acepción moderna haya surgido en el Renacimiento, cuando fue adoptado por Michel de Montaigne y por Francis Bacon. La mención de estos dos autores, por lo demás, permite formarse una idea de la elasticidad y amplitud que admite el ensayo, que puede ser comparativamente extenso, subjetivo y errático, en uno de sus extremos, y breve, conciso, objetivo y riguroso, en el otro. Sean cuales fueren el tono y la dimensión del ensayo, este debe resultar persuasivo y ha de crear en torno del lector una especie de sortilegio verbal, lo cual significa que el texto tiene que revelar ciertas virtudes de escritura y cierta cualidad de estilo que convierten a este género en uno de los ejercicios más exigentes y decantados de la prosa. Por consiguiente, si las ideas que expone pueden juzgarse provisionales, lo que confiere al ensayo su fuerza de convicción y su carácter definitivo es la forma en que es utilizado el lenguaje, la tersura expositiva que logra capturar al lector mediante una suerte de efecto hipnótico.

Rest, Jaime.

Conceptos fundamentales de la literatura moderna.

Buenos Aires, CEAL, 1979.

Notas al libro *Civilización y Barbarie*

Ud. me ha de permitir la más completa franqueza en la exposición de mis juicios, sean ellos exactos o desacertados. ¿Me engaño en este concepto? Pues entonces no siga adelante y haga pedazos desde ahora este papel. ¿No me engaño? Pues entonces le diré que en su libro, que tantas y tan admirables cosas tiene, me parece entrever un defecto general: el de la exageración, si no en las ideas, al menos en los modos de locución. Si Ud. no se propone escribir una novela, ni una epopeya, sino una verdadera historia social, política y hasta militar a veces, de un período interesantísimo de la época contemporánea, entonces forzoso es no separarse en un ápice –en cuanto sea posible– de la exactitud y rigidez histórica, y a esto se oponen las exageraciones. Creo –aunque puedo estar muy engañado– que es Ud. propenso a los sistemas, y estos, en las ciencias sociales como en las naturales, no son el mejor medio de arribar al descubrimiento de la verdad, ni al recto examen, ni a la veraz exposición de ella.

De aquí nace naturalmente que, cuando Ud. halla un hecho que apoya sus ideas, lo exagera y amplifica, y cuando halla otro que no se encuadra bien en su sistema o que lo contradice, lo hace a un lado o lo desfigura o lo interpreta: de aquí nacen las analogías y aplicaciones forzadas, de aquí los juicios inexactos o parciales acerca de los hombres y sucesos, de aquí las generalizaciones con que, de un hecho individual y tal vez casual o insignificante en sí mismo, el escritor deduce una regla o doctrina general. Todo eso es una necesidad en los sistemas: hay que tributarles muchos sacrificios. Así, lo que Ud. expone sobre el gaucho baqueano, malo, rastreador, etc.,

aunque sea necesario al sistema de Ud., tal vez no sea exacto en la latitud y generalidad que Ud. lo presenta. De ningún modo digo que esos hechos no sean exactos, y especialmente los prodigios (no merecen otro nombre) del rastreador; bien que yo jamás había oído cosa ni medio parecida. Digo solamente que en Europa, al leer esas páginas, y aun al leerlas en América quien no sea argentino, creerán que esas cualidades son generales, o al menos comunes, en el gaucho argentino; en rigor, son excepciones, rarezas. Ud. hace de esos caracteres excepcionales una especie de clase, y esto es lo que creo no ser exacto, y después, en los detalles, las necesidades de su sistema le arrastran a las exageraciones. Sirvan de ejemplo las siguientes palabras: “En aquel momento (vaya Ud. contando las hipérboles) ha recorrido en su mente diez mil estancias de la pampa: ha visto y examinado todos los caballos que hay en la provincia, con sus marcas, colores, señales particulares, y convenciéndose de que no hay ninguno que tenga una estrella en la paleta...”.

Informe

El informe a desarrollar expone **el tema/el eje/el conflicto Civilización y Barbarie**, abordado desde el análisis de cuatro textos de diferentes autores y de distintas épocas.

El análisis **se realizará/se llevará a cabo** desde variados puntos de vista, con un fin comparativo, teniendo en cuenta las diferencias de fuentes y los años de escritura **(los años en que fueron escritos dichos textos)**.

La /el conflicto/eje, etc Civilización y Barbarie, siempre estuvo sujeto a análisis con el paso de los años, ya que el concepto tiene su

origen en las páginas del “Facundo” de Domingo F. Sarmiento, en 1845. ESTE PÁRRAFO QUEDARÍA MUCHO MEJOR ANTES, ES DECIR, EN EL PÁRRAFO ANTERIOR, YA QUE LUEGO HABLÁS DE LAS DIFERENTES FUENTES (ENTONCES ENGANCHARÍA MEJOR CON LO QUE SIGUE, ES DECIR, CON LA MENCIÓN DE LOS CUATRO TEXTOS).

Se TRABAJARÁN los siguientes textos: *Civilización y Barbarie* de José P Feinmann; *Zoncera N°1* de Arturo Jauretche; *Navajo* de Leo Masliah, *Remanentes y causalidades criticas en “la Fiesta del Monstruo”* de Jorge L Borges y Adolfo Bioy Casares de Juan M. Silva Barandica. LOS TÍTULOS DE LOS TEXTOS VAN ENTRE COMILLAS, NO EN CURSIVA.

Desarrollo

Civilización y Barbarie: *No reconocer al otro*

Civilización y barbarie, concepto añejo, analizado de forma recurrente. Con origen en el “Facundo” publicado en 1845. Sigue creando interés, en el análisis y sus comparaciones.

El filósofo José P Feinmann, sostiene en su texto *Civilización y Barbarie*, de 1996, que en toda violencia late el esquema *Civilización y Barbarie* (iría entre comillas porque es una cita). Dejando marcado (MÁS BIEN SEÑALANDO O REFLEJANDO) hacia dónde quiere llevar el análisis que realizará. En su texto analiza el discurso que diera en 1935, plena Segunda Guerra mundial, el filósofo alemán Martin Heidegger. Feinmann deja aclarado cuál es la idea primordial para él: “que toda filosofía, se transforma en ideología cuando se niega toda posibilidad en el diferente”. Manifiesta que Civiliza-

ción y Barbarie no son conceptos que Heidegger utiliza, pero que son la esencia de su filosofar.

La idea del no reconocimiento del otro, también es manifestado en el texto *Navajo*, de Leo Masliah de 1990, que en forma más risueña, relatando en primera persona, describe satíricamente, **utilizando** (MEJOR: “A TRAVÉS DE UNA NARRADOR INTERNO”) el narrador interno, los pormenores del sufrir del indio Navajo confrontado con el hombre blanco. Texto que al finalizar relata: “Pero hombre blanco acaba por aniquilar Navajo. Por eso yo ahora parar de hablar. Yo ya no ser nada”. **Plasma** (ESTA CITA PLASMA...) la incompreensión del hombre blanco, del civilizado.

Pero Leo Masliah deja que Navajo (quien no se considera nada) analice al hombre blanco, su forma de verlos. Navajo ve al hombre blanco totalmente insatisfecho, siempre les falta algo, en busca de “aditivos”, ve al civilizado como un bárbaro.

MUY BIEN ESTE ANÁLISIS DE NAVAJO.

Negar al otro, eje del informe, enfocado desde la civilización y barbarie, también es expresado en el texto *Zoncera N°1* de Arturo Jauretche. **Donde** este se refiere a la incompreensión de lo nuestro, entenderlo como un hecho anticultural **(NO ES CLARO QUÉ ES LO QUE ENTIENDE COMO UN HECHO ANTICULTURAL). (SEÑALA QUE...)** Todo hecho propio es bárbaro y todo hecho ajeno es civilización.

Jauretche, en su texto de 1968, sostiene que la zoncera madre es la civilización y barbarie, el encuadre de quién es quién en esos términos; y que Domingo F Sarmiento es el padre. Su discurso apunta a Sarmiento, **quien es el que determina que es cada quien (NO ES CLARA ESTA FRASE, NO SE ENTIENDE SI ES SARMIENTO**

QUIEN DETERMINA QUIÉN ES QUIÉN). Jauretche relata con ejemplos **claros** y de fácil comprensión, dejando su relato **claro** (REPETICIÓN) al igual que su postura. Unos de los pasajes de la Zoncera N°1 dice: “que no fue la idea desarrollar América, sino desarrollar Europa en América”. No reconocernos a nosotros mismos, negarnos. Explica que la ideología es utilizada como instrumento de convencimiento, de **persuadir al otro** (DE PERSUASIÓN HACIA LOS OTROS...) que son “barbaros”.

Con un claro ejemplo, Jauretche le da ubicación a cada concepto manifestado por Sarmiento: Civilización es Europa y Barbarie es América. Situación que coincide con el decir de Feinmann, **donde** (QUIEN) deja claro el pensamiento de Heidegger: **donde** Alemania es civilización y **donde** los judíos o el resto son bárbaros a civilizar o exterminar.

Con otra óptica, pero manteniendo el eje Civilización y Barbarie, Juan M. Silva Barandica, autor chileno, aborda el análisis desde lo literario. A lo cual manifiesta que **(LA FIESTA DEL MONSTRUO)** solo es un entramado de lecturas que mantiene una tradición de escrituras, no dejando consideraciones sociales y políticas en los lectores.

Silva Barandica no cree necesario un análisis minucioso del texto “La Fiesta del Monstruo” más allá de lo literario. Reconoce que pertenece a una lectura crítica, conociendo el antagonismo del escritor Jorge Luis Borges con el gobierno **PERONISTA O DE PERÓN**, en los tiempos que se desarrolla. **(ES UN...)** Texto con connotaciones políticas y sociales pero **que** **(SILVA BARANDICA O EL AUTOR..)** no deja de lado el aspecto literario.

Conclusión:

El análisis de Civilización y barbarie, teniendo en cuenta los cuatro textos, manifiesta el libre pensamiento de los escritores, SEA cual fuese la época de publicación. Retoman el concepto y lo explican cada uno desde su punto de análisis (VISTA): J.P. Feinmann desde lo filosófico, J.M. Silva Barandica desde lo literario sin ahondar en lo político, Arturo Jauretche literario con connotación política (JAURETCHE IMPLICA UNA MIRADA POLÍTICA, NO LITERARIA) y manifestando el sentir popular, y Leo Masliah desde lo literario, con una veta de comicidad en el relato.

Queda en claro que desde cualquier punto de vista puede surgir el análisis.

La relación que mantienen estos textos no pueden considerarse de interés político sino una libertad del pensar, (OJO CON ESTO: TODOS SON TEXTOS POLÍTICOS EN EL SENTIDO DE QUE MANIFIESTAN UNA OPINIÓN, UNA POSTURA POLÍTICA, INCLUSO SILVA AL Oponerse a la mirada "ANTIPERONISTA". POLÍTICO NO SIGNIFICA PARTIDARIO, QUIZÁS SEA ESA LA DIFERENCIA QUE QUIERAS MARCAR) reconocer que todos pensamos distinto y podemos de igual manera manifestarlo en un texto. Pero es necesario no olvidar el origen igualitario (MÁS QUE IGUALITARIO, EL ORIGEN EN COMÚN) que describen estos textos. (EL...) Concepto: **Civilización y Barbarie**, origen: (A PARTIR DEL...) "*Facundo*", y, como lo ~~exp~~pondría (COMO DIRÍA/SEÑALARÍA) Arturo Jauretche, Domingo Faustino Sarmiento, EL padre DEL MISMO.

FIJATE LAS MODIFICACIONES DE ESCRITURA QUE TE SEÑALÉ EN ESTE ÚLTIMO PÁRRAFO.

El conocimiento compartido, protagonista en las interacciones áulicas

María Alejandra Cippitelli

Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires

macippi@gmail.com

La presente ponencia retoma el trabajo de análisis de las prácticas de enseñanza enmarcado en el Trabajo de Integración Final de la carrera Licenciatura en Didáctica de la Lengua y Literatura en Educación Primaria dictada por UNIPE en la sede Pilar. En el mismo se abordaron distintos aspectos referidos a la investigación de las prácticas docentes. La investigación tiene por objeto describir y analizar cómo aprenden a escribir los niños, qué hacen cuando aprenden, cómo se producen los aprendizajes de éstos en la interacción docente-alumno y alumno-alumno en una situación previamente planificada. En la observación de los registros fílmicos se profundiza en las interacciones áulicas donde tiene lugar el conocimiento compartido. ¿Qué hacen los alumnos en el momento de escribir?, ¿Qué saben los niños de la escritura?, ¿Cuáles son las mejores condiciones para que los niños sean cada vez mejores escritores?, ¿Qué sucede con el conocimiento y sus actores? Estas formulaciones expresan legítimas inquietudes acerca de cómo aprenden a escribir los niños en situaciones de clase y orientarán el desarrollo de la ponencia. Para responder a los interrogantes planteados inicialmente se analizarán los niveles de adquisición de la escritura y los modos en que los niños se enfrentan a nuevos problemas que les

permiten avanzar en estas conceptualizaciones en una situación determinada a saber: cuando los alumnos realizan actividades de escritura de epígrafes por pareja, haciendo foco en el aprendizaje compartido y en las apropiaciones que se producen dentro de ese contexto.

Palabras clave: conocimiento compartido-escritura-investigación-aprendizaje-didáctica

Introducción

Mi experiencia de más de diez años como maestra de primer año del nivel primario me permitió afirmar que los alumnos no aprenden en soledad, que si han estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela aprenderán más fácilmente a leer y escribir que aquellos niños que no han tenido esta experiencia. Vienen al caso las palabras de Emilia Ferreiro cuando dice:

Había una vez un niño...que estaba con un adulto...y el adulto tenía un libro...y el adulto leía. Y el niño, fascinado, escuchaba cómo la lengua oral se hace lengua escrita. La fascinación del lugar preciso donde lo conocido se hace desconocido. El punto exacto para asumir el desafío de conocer y crecer. (Ferreiro, E. 2008: 64)

Estas ideas impulsaron el presente documento que se inscribió en el marco del “Trabajo de Investigación” de la asignatura Seminario de trabajo de investigación de la carrera Licenciatura en Didáctica de la Lengua y Literatura en Educación Primaria dictada por Unipe.

En el mismo se abordaron distintos aspectos referidos a la investigación educativa y se situaron especialmente en la investiga-

ción de las prácticas docentes, focalizando la unidad de análisis en el aprendizaje de los alumnos. Para ello se aplicó la metodología clínica de análisis didáctico, a partir de la cual se procuró responder a la necesidad de estudiar y comprender el funcionamiento de los sistemas didácticos ordinarios.

La investigación tuvo por objeto describir y analizar cómo aprenden a escribir los niños, qué hacen cuando aprenden, cómo se producen los aprendizajes de éstos en interacción con otros en una situación previamente planificada, como parte de la secuencia didáctica ¿Lobo esta´? En el análisis de los registros filmicos de las clases correspondientes a dicha secuencia didáctica se profundizó en las interacciones áulicas observadas donde tiene lugar el conocimiento compartido, conceptos que Edwards y Mercer definen diciendo: “*dos personas saben ahora lo que antes sabía sólo una*”. (Edwards, D. y Mercer, N., 1988:15)

La mirada que se adoptó en este caso, involucró la recolección de una variedad de materiales empíricos tales como los intercambios orales a partir de las lecturas y las producciones escritas de los alumnos a través de los registros de clases y video filmación, con una mirada cualitativa de los hechos. Estos insumos responden a la Secuencia antes citada, implementada durante el año 2011 en 1° año del turno tarde en la Escuelas N° 3 de Loma Verde, provincia de Buenos Aires.

Este proceso de construcción de conocimientos, sustentado en la observación y análisis de episodios cotidianos de la escuela registrados en el momento mismo de las prácticas docentes, permitió conocer las representaciones y saberes que los educadores despliegan en el ámbito escolar, además de los conocimientos que poseen

los alumnos y aquellos nuevos que van construyendo en el contexto didáctico, que se va generando en la interacción con el docente y los otros alumnos.

Es indudable que una de las principales características de las sociedades modernas es la omnipresencia de la escritura en la circulación de múltiples materiales como tarjetas de invitación, boletines de calificación, los alimentos, recetas de cocina, mensajes de texto, chats, e-mails, entre otros. Estos textos ilustran la gran variedad de situaciones en las que se usa la lengua escrita en la vida cotidiana, que en la escuela se abordan a través de variados géneros.

Según consta en el Diseño Curricular de Educación Primaria, participar de la cultura letrada implica ser capaz de interpretar diversidad de textos de circulación social y construir en diferentes situaciones, textos adecuados y eficaces. Para esto es necesario no solamente tener conocimiento de las reglas lingüísticas que permiten producir oraciones gramaticalmente correctas, sino también, y principalmente, las reglas sociales que permiten la ubicación adecuada en las situaciones comunicativas.

¿Qué hacen los alumnos en el momento de escribir?, ¿Qué saben ellos de la escritura?, ¿Cuáles son las mejores condiciones para que sean cada vez mejores escritores?, ¿Qué sucede con el conocimiento y sus actores? Estas formulaciones expresan legítimas inquietudes acerca de cómo aprenden a escribir los niños y sirvieron para guiar el avance del desarrollo del presente trabajo.

A continuación se analiza un corpus de breves episodios de clase donde los alumnos se enfrentan a la escritura. El criterio de agrupamiento de los alumnos que utilizó la maestra a cargo del grupo fue por saberes próximos, es decir, según niveles de conceptualiza-

ción del sistema de escritura. Esta decisión responde a la necesidad de organizar espacios de interacción entre niños con conocimientos cercanos. Esta forma de trabajo se apoya en la idea de colaboración en la que un alumno, potencialmente más competente, puede ayudar a otro en la realización de las tareas. (Baquero, 1999)

Este espacio contempla el análisis de lo que hacen y dicen a lo largo de la actividad conjunta que llevan a cabo la maestra y los alumnos en la que las acciones de un individuo no son el origen sino el resultado de la actividad como fenómeno colectivo.

Episodio n° 1:

En el video n° 5, la maestra interviene durante la producción escrita de “BUÑUELO”.

En la construcción del sistema de escritura la intervención del maestro en la clase resulta fundamental. Interviene de diversas maneras para que los alumnos reflexionen sobre la misma.

Al analizar el discurso en el aula (Cazden, C. 1991) en las clases registradas se distingue que el intercambio presenta la estructura I-R-F (Inicio-Respuesta- Feedback o Evaluación), una iniciativa por parte del maestro (“*Buñuelo... bu, bu, ¿con qué va “BU”?, “a ver ahí te ayudo*”), que provoca una respuesta del alumno (“*- con la B y la U*”), seguida de un comentario evaluativo o feedback del maestro (“*- Sí, la B y la U*”). Esta forma de diálogo en clase responde a las estrategias que los educadores ponen en juego tanto para asegurar y comprobar los conocimientos que se van constituyendo como para controlar los contenidos que se introducen y validan.

Durante la mesa de libros realizada en el marco de la secuencia ¿Lobo está?, se registran los siguientes diálogos:

D: -¿Qué otro cuento se acuerdan?

Varios alumnos: -Loboferoz.

Algunos alumnos: -¡Yo!, ¡Yo!, ¡Yo!

Un alumno: - ¡Los monstruos no asustan!, de chiquititos.
La mujer caníbal.

En el diálogo anterior, la respuesta de los alumnos proporciona información asumida como ya conocida por el docente: aporta información compartida por el oyente.

D: - Bueno ahora vamos a ver. La señora trajo acá, en esta mesa algunos textos que hablan de lobos.

A:- Señora... señora, **éste** no lo leíste todavía.

En la situación que antecede el pronombre “éste” se refiere a un libro en particular, la información dada es un conocimiento compartido por hablante (alumno) y oyente (docente). Ante la falta de información suficiente para alguien ajeno al grupo escolar, se necesita información nueva para identificar qué libro indica el pronombre “éste”.

En la clase que se toma en cuenta para este análisis se produce un momento de distracción cuando una niña se queja porque desaparece su gaseosa:

D: - ¿Alguien tiene la coca de Sol?

A: -No tenemos nada, **¡Está allá!**

A: -Bueno está guardada entonces, está guardada, no te enojés.

En este caso, el hablante brinda información nueva (¡Está allá!) a los oyentes. La información nueva puede ser un conocimiento compartido por todo el grupo de alumnos o no.

Las nociones de información dada e información nueva son un rasgo clave del análisis del discurso. Como dicen Edwards y Mercer:

“Se refieren a la cuestión del conocimiento compartido, y tiene una relación directa con el contenido. Conciernen a los modos en que la información proporcionada por un hablante es asumida como algo ya conocido por el oyente (dada), o bien se supone desconocida por el oyente (nueva).” (Edwards, Dereck, Mercer, Neil. 1988: 25)

En el caso de información dada, el hablante y el oyente comparten un conocimiento sobre los libros, ya que los han leído durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Si se toma en cuenta la reacción de los alumnos ante la propuesta de la mesa de libros es evidente que se trata de una actividad habitual dentro de las clases propuestas por la docente por lo que los alumnos responden con entusiasmo. Al referirse a un libro en particular (**éste**) es lógico creer que ya han leído la mayoría, o todos los demás. Son esos los intercambios donde los niños ponen en juego los conocimientos adquiridos solos o en interacción con otros.

Episodio n° 2:

En la video filmación N° 4 efectuada en la décima clase de la secuencia, luego de que la docente da la consigna de trabajo y reparte las banditas para que escriban el epígrafe sobre las características del lobo elegido, se puede observar que Saúl e Iván (sentados en la última mesa a la derecha del pizarrón) dialogan para ponerse de acuerdo sobre qué van a escribir. Saúl toma el lápiz para escribir.

Iván:- seño, ¿con qué escribo?

Docente:- Yo, ahora voy...ahora voy.

Mientras esperan a la maestra, observan y escuchan atentos a los demás.

Iván habla con Saúl e indica con el dedo, mientras éste escribe.

Aunque el registro fílmico no da cuenta del audio de este episodio, se observa que los niños dialogan. La conversación es un tipo de interacción social, que, en esta situación, tiene el fin de ampliar el conocimiento y la comprensión sobre temas vinculados a la escritura.

Este episodio presenta un alejamiento de las psicologías tradicionalmente individualistas que han servido de apoyo a enfoques de la teoría y la práctica educativa, como su cabal expresión, el conductismo.

Desde la perspectiva individual, la enseñanza es importante como adecuación al sujeto que aprende y la mejor enseñanza es aquella que tiene en cuenta los mecanismos y procesos psicofisiológicos y/o las operaciones, estructuras, planes o esquemas mentales que operan directamente sobre el mundo físico o social, sin mediación alguna. El aprendizaje depende, en lo esencial, de la acción de sujetos individuales, singulares, alumnos brillantes, mediocres o perturbados. (Temporetti, F., 2006: 3)

Esta concepción que ha sido puesta en práctica durante décadas ha dejado una huella implacable que ahora se está tratando de revertir enfocando la mirada hacia la resolución conjunta de problemas, el trabajo cooperativo, la relación con el otro.

Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky sostiene que, el sujeto aprende como resultado de su desarrollo previo, en cuanto a mecanismos de adquisición “individual” y un conocimiento mediado por otra u otras personas que tienen mayor grado de profundidad sobre ese conocimiento. En palabras de Baquero:

En términos aún más generales se trataba de determinar la relación entre las precondiciones establecidas por el nivel de desarrollo previo de los sujetos y las posibilidades de aprendizajes consecuentes. Operar sobre la Zona de Desarrollo Próximo posibilitaba trabajar sobre las funciones ‘en desarrollo’, aún no plenamente consolidadas, pero sin necesidad de esperar su configuración final para comenzar un aprendizaje, ya que una posibilidad intrínseca al desarrollo ontogénico parece ser precisamente la de desarrollar capacidades autónomas en función de participar en la resolución de tareas, en actividades conjuntas y cooperativas, con sujetos de mayor dominio sobre los problemas en juego. (Baquero, 1999:138)

De esta manera, lo individual y lo colectivo están presentes en las interacciones que tienen lugar en el aula.

Episodio n° 3:

En el fragmento del video n° 5, durante la situación de escritura del epígrafe, la docente interviene mientras los alumnos producen el texto en parejas. En esta situación de escritura Saúl quiere escribir “ABUELA”, reconoce que la palabra empieza con “A”, pero no puede localizarla en el listado de palabras cuando se lo solicita la docente, ni identificar cómo termina dicha palabra. En cambio, su pareja de trabajo es

quien le brinda más datos: “empieza con la A”, “termina con la A”, “está abajo de lobo”. Este alumno maneja más información que Saúl, pero sus aportes favorecen para que localice lo que buscaba. Aquí es relevante destacar la importancia de aprender con el otro, porque es de esta manera cuando se comparte el conocimiento o sea que dos personas saben ahora lo que antes sabía solo una. En palabras de Solé & Teberosky: “...la alfabetización resulta de la interacción con otros, a través de un diálogo situado en contextos culturales específicos.” (Solé, I., & Teberosky, A. 1990). El alumno es el artesano de sus aprendizajes, ya que construye significaciones al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende. A través de la actividad conjunta alumnos y docentes interactúan con un objeto de estudio, lo que permitirá la construcción del conocimiento compartido.

La intervención docente al leer “A-BUE-LA” apunta a corroborar las anticipaciones realizadas por los niños, además la lectura pausada que realiza muestra a los niños “cómo dice” y “dónde dice”, define así la correspondencia entre lo oral y lo escrito.

A través de las distintas mediaciones que realiza, la docente da pistas, problematiza la situación para que puedan reconsiderar sus respuestas y avanzar en sus conocimientos. Como dice César Coll:

El profesor guía el proceso de construcción de conocimiento del alumno, haciéndole participar en tareas y actividades que le permitan construir significados cada vez más próximos a los que poseen los contenidos del currículum escolar. El profesor es, pues, al mismo tiempo un guía y un mediador. (Coll, C. 1994).

En un contexto donde las escrituras convencionales abundan, los alumnos son estimulados a producir con libertad, pero justificando sus producciones y tomando en cuenta el punto de vista de

los otros niños sobre la misma producción. La maestra propicia una situación de respeto colectivo, pero no se limita a observar lo que los niños producen: comenta, compara, atiende a problemas específicos, trata de que todos tomen en cuenta el hacer o el decir de sus compañeros.

En la actualidad, las propuestas en torno al aprendizaje cooperativo reconocen la cooperación como actividad diferenciada del trabajo individual, siendo el fragmento registrado precedentemente sobre la situación áulica un claro ejemplo. Dichas propuestas, destacan *“la necesidad de ayuda social y cultural para progresar en la resolución de una tarea, la comprensión de un fenómeno o la adquisición de una habilidad”*. (Temporetti, Félix. 2006) El diálogo entre compañeros facilita la conclusión del quehacer solicitado por la docente. Durante la interacción social el dueto pedagógico, conformado por el docente y el alumno, modifica y transforma su comprensión del escenario discursivo, lo cual implica un proceso permanente de negociaciones para mantener la comunicación, enriquecer el conocimiento y avanzar en el dominio de las tareas propuestas.

Episodio n° 4:

Con el propósito de resolver problemas sobre el sistema de escritura, la docente propone a los alumnos la producción de una lista de palabras, tarea que se lleva a cabo en interacción con otros compañeros. La lista es un texto de uso social frecuente. Puede estar conformada por sustantivos o frases nominales, pertenecientes a un mismo campo semántico o vinculado pragmáticamente. Suele te-

ner, además, una organización espacial ordenada de manera vertical que facilita su percepción como unidades separables. Por ejemplo, se pueden realizar: lista de compras, invitados, tareas semanales, entre otras.

La escritura de listas constituye una buena oportunidad de escritura para los niños pues resulta un texto privilegiado, como así también los rótulos y los epígrafes por ejemplo, para pensar cuántas letras, cuáles y en qué orden escribirlas.

En la situación de escritura, la docente tiene como propósito que Melina, Sol y Bruno interactúen entre ellos para escribir colaborativamente las palabras propuestas: CASA, FLOR y PELOTA. (“Ustedes piensen qué letras van”; “a mí no me miren”, “tienen que escribir ustedes”). Es probable que la docente al querer estimular el trabajo conjunto de los niños haya tomado una distancia que no posibilitó que realizara una intervención ajustada para el avance de la producción de los niños. Necesitan que la maestra aporte información sobre el sistema de escritura. Cuando los estudiantes no pueden avanzar en la producción escrita de la palabra, es necesario que la maestra escriba otras que empiecen como PELOTA, por ejemplo, para que incorporen letras a su producción. Esto permite que ellos tomen de los aportes sugeridos las letras necesarias para completar una producción alfabética o convencional.

Además, se puede apreciar que el trabajo colaborativo entre los niños ayudaría a “establecer a través del discurso una continuidad de experiencia que sea en sí mayor que su experiencia individual.” (Edwards y Mercer, 1988). En este caso, de acuerdo con Vygotski, al considerar que el niño no es “el organismo en soledad” de Piaget, porque “el aprendizaje humano presupone un carácter social espe-

cífico y un proceso por el cual los niños se introducen al desarrollarse en la vida intelectual de aquellos que les rodean.” (Edwards y Mercer, Op. Cit.) En palabras de Jerome Bruner (1985) “en el modelo piagetiano...un niño en soledad lucha con sus pobres fuerzas para lograr cierto equilibrio entre asimilar el mundo a él o así mismo al mundo.” La docente entiende el lenguaje escrito como una práctica de naturaleza social, y no sólo como un proceso intelectual, que implica tener presente que su aprendizaje no se resuelve en solitario, en el encuentro entre el niño y el texto que debe leer o escribir; requiere establecer en el aula determinadas formas de interacción entre el docente, los alumnos y el conocimiento a ser enseñado. El maestro genera contextos dentro del aula en los que la lectura y la escritura son necesarias para cumplir funciones reales y construye condiciones para que los alumnos se relacionen entre ellos y con el lenguaje escrito como lectores y escritores verdaderos. En este marco, los chicos se irán apropiando progresivamente, a lo largo del trabajo sostenido durante la escolaridad, de los derechos y las responsabilidades que implica participar de la cultura letrada. Además, brinda un espacio privilegiado para la construcción social de los conocimientos, en el que los miembros del grupo no son solamente individuos que aprenden sino que son también colaboradores en un trabajo compartido de interpretar y producir textos adecuados a cada situación.

Según Edwards y Mercer (1988), el ofrecimiento de nueva información, la referencia a la experiencia pasada real, la petición de información y las pruebas o las comprobaciones sobre la validez de las interpretaciones de la información dada, son elementos básicos en el proceso destinado a establecer un entendimiento compartido

que conllevará el peso del futuro discurso. Entonces, cuando dos o más niños se comunican, existe realmente la posibilidad de que reuniendo sus experiencias, lleguen a un nivel de comprensión más alto que el que poseían anteriormente.

En este caso, se observa cómo los niños por decisión propia controlan su producción escrita, ya que en el transcurso de la misma, la interpretación de los segmentos escritos les permite definir qué han escrito hasta el momento y a partir de allí, qué segmento les falta producir para completar la palabra. Algunas veces, releen su escrito, en la medida de sus posibilidades, a fin de decidir cómo continuar. Esta relectura es un buen indicio de que los alumnos intentan autocontrolar su producción. El docente interviene con el propósito de facilitar el intercambio de información entre compañeros y para que los niños revisen de manera colaborativa su producción a fin de decidir sobre su escrito. Los alumnos han tenido oportunidades de confrontar sus conocimientos con los compañeros antes, durante o al finalizar una escritura y de enfrentar problemas que el maestro les plantea a partir de considerar tales conocimientos.

Se puede retomar aquí la idea central de la teoría socio histórica de Vygotsky en lo que se refiere a la ZDP (zona de desarrollo próximo) como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, 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 compañero más capaz. (Baquero, 1999: 37)

En otras palabras, si se permite al alumno avanzar bajo la tutela de un adulto o de un compañero más competente, éstos sirven al estudiante como una forma delegada de conciencia hasta el momento en que el alumno es capaz de apoderarse de su propia acción mediante su conciencia y control propios.

La intervención de la docente durante la tarea grupal es imprescindible ya que debe incidir en la distribución interna de los roles, favorecer el real intercambio de opiniones, para preguntar, repreguntar y devolver los problemas al grupo reformulados de modo que todos puedan avanzar en la solución.

En los episodios presentados los alumnos han tenido oportunidad de resolver problemas sobre la escritura y de enfrentarse a la producción de epígrafes.

La elaboración de dichos textos permite que se apropien de las prácticas del escritor, como decidir y acordar qué escribir; solicitar y dar información sobre el sistema de escritura. Además, aprenden a recurrir a escrituras conocidas para producir otras, a apelar a la relectura para saber qué han escrito y definir qué falta escribir, revisar si cumple con lo requerido en cuanto al destinatario y al propósito. Es así como van resolviendo problemas vinculados con la producción escrita. Entonces, una situación escolar que procure enseñar a escribir deberá ofrecer a los alumnos posibilidades y tiempo para realizar las siguientes actividades, entre otras:

- Planificar el texto que escribirán, teniendo en cuenta qué escribir, para qué y para quién.
- Reunir la información necesaria acerca del contenido del texto que escribirán y las características del género.

- Revisar lo que se escribe mientras se escribe hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito (uso de borradores)
- Buscar lectores externos que colaboren con la revisión y aporten puntos de vista sobre el escrito.
- Editar considerando el propósito que generó la escritura, las características del portador, del género y del destinatario
- Participar en situaciones de escritura individuales, en parejas, grupales y colectivas.

Además, han transitado entre el trabajo en equipo regido por el intercambio, el diálogo y la cooperación, y la necesaria producción y reflexión personal ante ciertas exigencias y tareas concretas que les plantea la docente.

De esta manera los alumnos arriban a nuevos niveles de comprensión a través de las interacciones entre iguales y con la docente durante la actividad conjunta, como lo justifican Edwards y Mercer al decir: “Vygotsky intentaba proporcionar una teoría del desarrollo intelectual que reconocía que los niños sufren cambios muy profundos en cuanto a comprensión al realizar actividades y establecer conversación conjuntamente con otros individuos.” (Edwards, Dereck, Mercer, Neil. Op. Cit.)

Sintetizando, en palabras de Edwards y Mercer:

Un mayor énfasis sobre la importancia del lenguaje y de la comunicación para la creación de un sentido compartido del significado puede ayudar a que la educación en clase sea una cuestión más abierta y explícita y, por tanto, un proceso menos misterioso y difícil para los alumnos. (Edwards, Dereck, Mercer, Neil. Op. Cit.)

La apropiación del conocimiento escolar y cultural no es sólo el efecto de una simple transmisión de información.

Los niños aprenden en interacción con otras personas, con los objetos, con los textos, con el entorno físico y social, y en esa relación van construyendo no sólo algunos aprendizajes sino también las representaciones del mundo que dan sentido a la existencia. Se establece así una continuidad de experiencias que será mayor a su experiencia individual y que se enriquecerá según se les ofrezcan las posibilidades donde las situaciones de lectura, escritura y la posición de emisor y receptor tengan sentido.

Bibliografía

- Alvarado, Maite. 2009. *“Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.”* Buenos Aires. Flacso Manantial.
- Baquero, R. 1999. La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas en *“Vigotsky y el Aprendizaje Escolar”*. Universidad Autónoma de Madrid. Editorial AIQUE.
- Bernstein, B. 1985. *“Clase social, lenguaje y socialización”*, Revista Educación y sociedad, Año 4, Madrid.
- Cazden, C. 1991. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Barcelona, Paidós.
- Chartier, A. 2004. *“Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica.”* México. FCE.
- Coll, C. 1994. *“Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento”* Bs. As, Editorial Paidós.
- DGCyE. 2006. Diseño Curricular de Educación Primaria. Prácticas del Lenguaje, La Plata, Buenos Aires. <DISPONIBLE EN:
<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdelenguaje/default.cfm>>

- Edelstein, G. 2011. *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- Edwards, D y Mercer, N. 1988. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la de la comprensión en el aula*. Paidós.
- Ferreiro, Emilia. 2008. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Colección popular. Fondo de cultura económica.
- Frugoni, Sergio. 2006. “*La escritura como una práctica sociocultural*” en *Imaginación y escritura*. Ediciones del zorzal.
- Hudson, R. A. 1980. *Desigualdad lingüística y social*, Barcelona, Anagrama.
- Rickenmann, René. 2007. *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alter-nancia*. Universidad de Ginebra (Suiza).
- Solé, I., & Teberosky, A. 1990. *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica*. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (compiladores) *Desarrollo psicológico y educación* (Vol.2pp. 461-486). Madrid, Alianza.
- Temporetti, Félix. 2006. “*Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza*” en revista *Itinerarios Educativos*, UNL

Los best-seller de consumo juvenil: modos de leer que entran y salen de la escuela

Manuela López Corral

manuelalopezcorral@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Universidad Pedagógica.

La Plata, Argentina

Resumen

El objetivo del presente trabajo es comunicar algunas de las líneas de indagación que venimos desarrollando en el marco de nuestra tesis de Licenciatura en Letras con orientación en Didáctica de la lengua y la literatura, inscripta en la Universidad Nacional de La Plata. Dichas líneas de investigación, constituyen un tema pendiente para la Didáctica de la literatura, ya que se trata de abordar como objeto de estudio a los *best seller* de consumo juvenil, cuya frecuente aparición en los comentarios que circulan por las aulas de las escuelas secundarias (específicamente nos referiremos a escuelas de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires) nos permite preguntarnos por el grado de conocimiento que poseemos los docentes acerca de los consumos culturales concretos de los jóvenes y cómo se relacionan con los modos de leer que ponen en juego en las clases de literatura.

Palabras claves: Literaturas, didáctica, Educación Secundaria, best seller, consumos juveniles.

Introducción

Contraria a la afirmación frecuentemente escuchada en los diversos ámbitos escolares de que “los chicos no leen”, o “no saben leer ni escribir”, encontramos en las escuelas evidencias de que los jóvenes de hoy en día realizan una gran diversidad de lecturas que al realizar este juicio no son, aparentemente, tenidas en cuenta. Estas lecturas, así como muchos otros consumos culturales, son ingresados durante las clases a través de comentarios que dan cuenta de que la literatura “se trata de un objeto que ha estallado y que hace a la desestabilización de la disciplina escolar, a una “institución escolar [que] ha ido a la quiebra” respecto de su conservación de “las guías del saber leer y saber cómo descifrar”, ya que “la cultura de masas en una gran distinción y gran ecualización de los puntos de vista ha nublado las pistas que daban acceso en la univocidad al objeto literario” (Robin, [1993] 2002: 54). Esto no significa la sentencia de muerte de la escuela y su disciplina escolar literatura ni de la literatura y las teorías literarias.” Se trata, continúa Cuesta recuperando a Robin, de replantear el juego en sus diversos espacios de estudio y ponerla en diálogo con una teoría general de los discursos que permita reentenderla y rediseñar sus métodos de análisis. (Cuesta, 2006: 272).

En este sentido proponemos algunos lineamientos sobre un género que nos interesa especialmente entre los numerosos testimo-

nios que encontramos a diario en la cotidianeidad escolar de los consumos culturales de nuestros alumnos, en formas más o menos explícitas pero con irrefutable presencia. En diversos espacios de educación formal²³², hemos tomado conocimiento de comentarios y referencias a títulos, personajes y escenas de novelas que los adolescentes mencionan cuando trabajamos en clase o entablamos conversación con ellos (libros que quizás nosotros desconocemos o no hemos leído), volúmenes que circulan por debajo de las mesas y que los alumnos sacan en alguna hora libre, comics o mangas que vemos que circulan de mano en mano. Toda esta literatura que corre por fuera de los programas de las materias relacionadas con la literatura, pero que se hace notoriamente presente en el aula, muchas veces nos es desconocida, a pesar de presentar especificidades literarias que nos permitiría retomarla para trabajar en nuestras clases, y que nos muestran otras formas de relacionarse con la literatura, como ya veremos. En el caso puntual de este artículo, nos referiremos a las sagas románticas para adolescentes.

Trataremos además de pensar por qué estas lecturas son muchas veces obviadas, menospreciadas, invisibilizadas, tanto en los discursos docentes o familiares que se refieren a las prácticas adolescentes (*no leen*), como en el caso de los ambientes académicos y en particular en el ámbito de la enseñanza de la literatura, permitiéndonos señalar de este modo una vacancia.

²³² Pero también en espacios de educación no formal así como en interacciones producto de experiencias de investigación en diversos barrios de la ciudad de La Plata.

Elecciones adolescentes: los best-seller juveniles.

Ya nos hemos referido anteriormente (López Corral, 2012) a las sagas de novelas románticas para adolescentes tales como *Crepúsculo* (Stephenie Meyer, 2005), *Cazadores de Sombras* (Cassandra Clare, 2007), *Hush Hush* (Becca Fitzpatrick, 2009), *Fallen* (Lauren Kate, 2010), y otras similares que las adolescentes leen²³³. También hemos hecho referencia en el citado artículo a su continuidad dentro de lo que podríamos denominar una tradición del gótico, y más específicamente del gótico de vampiros, que incluye no solo novelas y cuentos, sino adaptaciones cinematográficas y series televisivas. Asimismo ofrecemos una interpretación de los personajes: una heroína aparentemente vulgar y su amado sobrenatural, cuyo carácter siniestro desaparecería en virtud de las convenciones de la realidad poética, aplicando la categoría de *ominoso* desarrollada por Sigmund Freud (1919).

Para analizar este género utilizaremos algunas de las reflexiones que Beatriz Sarlo realiza en *El imperio de los sentimientos*, cuya investigación pensamos cercana en tanto analiza publicaciones de una gran circulación y un consumo masivo, así como por referirse a un género literario romántico, el folletín sentimental, que se vincula con el género que nos interesa.

²³³ Aquí haremos una generalización que consiste en atribuir este tipo de lecturas a adolescentes mujeres, en tanto no hemos encontrado aún varones de quienes podamos afirmar que leen este tipo de sagas. No queremos afirmar sin embargo que este tipo de literatura es de consumo exclusivo de un género, puesto que no poseemos evidencia empírica suficiente para ello.

En este ensayo, Sarlo define la literatura sentimental como un tipo de narración hegemónica por el amor-pasión y el deseo, característica que la diferencia de la tradición literaria “cultura”, puesto que en ésta, cuando esta hegemonía se implanta, es asediada por otros sentimientos y pasiones vinculadas a la economía, a la política, al prestigio, al ascenso social, al éxito intelectual o mundano. La literatura sentimental, sostiene, no propone jamás una distancia crítica o irónica respecto de su objeto, proponiéndose como sustituto en tanto “proporciona un mundo de ensoñación como alternativa imaginaria de carácter compensatorio frente a las relaciones reales entre hombres y mujeres” (Sarlo: [1985] 2000, 130). En un sentido similar, las novelas para jóvenes mujeres prevén, como señala Rosemary Jackson respecto de la literatura de fantasía, una “gratificación vicaria”, presentando a las lectoras un mundo paralelo donde pueden ser satisfechos deseos de una realidad mejor. Realidad que se presenta como más deseable para las jóvenes lectoras, puesto que ofrece romances atractivos y relaciones pasionales idealizadas, diferentes de las relaciones reales.

Dice Sarlo: “Las narraciones semanales se escriben (y se leen) con la seguridad de que el amor es el sentimiento más interesante. Su hegemonía absoluta respecto del mundo de las pasiones no contribuye precisamente a la riqueza narrativa y, lo que sin duda arroja más graves consecuencias, el amor es un sentimiento no sometido a análisis. Los hombres y las mujeres presos del amor son tan ciegos como el narrador que los representa. Por amor se pueden violar las convenciones sociales, faltar a los deberes, incluso matar o morir. Por amor, también, alguien puede ser redimido o, si es ilegítimo, perderse para siempre. Esto es lo seguro. (Sarlo: [1985] 2000, 131).

Ninguna de estas hazañas que Sarlo señala para el folletín faltan en los *best-seller* para adolescentes: el riesgo de morir es inminente, dado que la naturaleza de los amados y el tipo de aventuras en que estos involucran a las jóvenes heroínas, siempre de naturaleza sobrenatural, encierra grandes peligros donde, en una visión claramente maniquea de las fuerzas que gobiernan al mundo, siempre se está al borde de la muerte o de la destrucción del mundo. Las fuerzas del mal y del bien en pugna, los destinos que separan a los amantes, las naturalezas sobrenaturales que hacen peligrar la vida de los personajes, todo ello pone a los protagonistas en situaciones límite. El amor, sin embargo, siempre triunfa, y es por amor que el vampiro, el hombre lobo, el hechicero, el ángel caído es redimido y logra poner en equilibrio su naturaleza dual, compasiva y malvada a un mismo tiempo. Por amor se desafían los órdenes sociales, se batalla con enemigos cada vez más poderosos, se enfrentan juicios internos. Luego, una vez que las parejas vuelven a reunirse, el mundo, que una vez más ha sido salvado, vuelve a su cauce, intacto como lo estaba antes.

La restitución del orden del mundo se constituye en una regla genérica para este tipo de narraciones. Estas novelas, profundamente conservadoras, ofrecen un momento de subversión para luego restablecer las normas. Un sustituto, señala Kilgour (1995), que ofrece una transformación ilusoria e impide el cambio real.

Kilgour reflexiona además sobre un antiguo miedo relacionado con la lectura y las mujeres, y que se asocia tanto con la novela romántica como con el gótico: la mujer se ve representada en la heroína y, víctima de su propia imaginación y sensibilidad, en una lectura indulgente, perdería la habilidad de diferenciar entre el arte y la

vida. Esto podría verse acentuado porque una de las características del género consiste en que estas novelas poseen narradoras en primera persona. La identificación, en ese sentido sería mucho más directa y sencilla de consumir, pero no en el sentido, creemos, de que se produzca una confusión entre lo que se presenta como real y aquello que es ficticio, sino en el sentido en que Semán afirma que en estas narrativas “cada lector encuentra, (...), un tramo que de alguna forma remite a su situación y que, al mismo tiempo, la modifica porque permite establecerla, fijarla como una posibilidad en el caos de representaciones y emociones.” (2007:143).

Queda en suspenso por el momento la pregunta por la imposición de modelos femeninos de conducta y sexualidad que una larga tradición de literatura para mujeres jóvenes ha desarrollado y de la que podemos señalar antecedentes como *Mujercitas* (Louisa May Alcott, 1868) o *Ana de las tejas verdes* (Lucy Maud Montgomery, 1908), a las que también podríamos aplicarles la anacrónica denominación de sagas románticas, dado que están constituidas por una serie de novelas que acompañan las vidas de los personajes a medida que se desarrollan, desde su infancia y adolescencia, hasta sus noviazgos y casamientos. Recurrentemente en este tipo de literatura, se presentan flirteos y noviazgos signados por la predestinación del amor, las dificultades de concreción, cuando no la imposibilidad. Detrás de estos obstáculos puede leerse una prédica moralista que en algunos casos se presenta mucho más claramente –caso de la relación entre Bella y Edward en la saga *Crepúsculo* de la que hemos dado cuenta anteriormente (López Corral, 2012)– y se puede pensar en términos de una educación sentimental destinada a señalar para las adolescentes un deber ser y un deber comportarse en tanto jóvenes y en

tanto mujeres. No desarrollaremos este aspecto en esta comunicación, pero queremos sí anticipar de alguna manera la importancia que creemos que reviste en el análisis de este género. Asimismo, y a pesar del rol determinante que estas configuraciones morales imprimen sobre el horizonte de lectura de las lectoras, nos parece fundamental recuperar a Chartier (1993) para sesgar de algún modo la presuposición de una influencia entendida en forma directa e inequívoca y afirmar que creemos necesario “no considerar del todo eficaces y radicalmente aculturantes los textos o las palabras que pretenden modelar los pensamientos y las conductas. Las prácticas que se captan siempre son creadoras de usos o de representaciones que en modo alguno resultan reductibles a las voluntades de los productores de discursos y de normas. (...) La aceptación de los mensajes y de los modelos siempre se realiza a través de arreglos, de desvíos, de nuevos empleos singulares que son el objeto fundamental de la historia cultural.”

Legitimidad literaria y experiencia vital

Tal como señala De Certeau (2000), no abunda la literatura que busca conocer cómo leen los sujetos no eruditos: “Desgraciadamente, la abundante literatura consagrada a la lectura sólo proporciona precisiones fragmentarias sobre este punto o trata de experiencias eruditas. (...) Más numerosas en sociología, son generalmente de tipo estadístico: calculan las correlaciones entre objetos leídos, pertenencias sociales y lugares de frecuentación más que analizan la operación misma de leer, sus modalidades y su tipología.” (2000: 182)

Esta vacancia puede observarse claramente en el caso de las lecturas que realizan los jóvenes, lecturas de las que, como ya dijimos anterior-

mente, podemos dar cuenta los docentes de escuelas secundarias por la frecuente irrupción de las mismas en el aula. Si reflexionamos sobre esta vacancia, podemos encontrar que, tal como señala Miguel Dalmaroni, esto está en correlación con los espacios de producción del saber letrado, los intereses que exhiben en la selección de sus objetos de estudio y por la proyección que quienes lo producen poseen de quién es un lector: “los profesores universitarios de literatura y crítica cultural imaginamos la literatura de la que hablamos o escribimos en correlación con un tipo de lector y de situación de lectura muy minoritaria: el modelo -más o menos advertido- somos nosotros mismos, críticos profesionales de literatura y profesores de adultos que eligen estudiar literatura en las universidades.” A esto se suma imaginar situaciones y modos de leer de escritores y críticos a quienes leemos. Un análisis, entonces, que incluya otros tipos de relaciones con los objetos escritos se torna fundamental. Es necesario, señala Dalmaroni, en orden de una comprensión cabal de la lectura de literatura de nuestro presente, “volver la mirada a las comunidades escolares de lectura”. Los críticos profesionales y profesores universitarios, productores de la crítica académica solemos pensar la literatura “como si los efectos exitosos de legitimación o de canonización procedentes y de algunos otros árbitros y jueces (algunos diarios, unas pocas revistas, premios) se derramasen nomás (...) y sin demasiadas transformaciones en el camino, al resto de una masa de lectores indefinida que además nos interesa poco definir.” (Dalmaroni, 2006: 4)

Tanto Dalmaroni como Pablo Semán señalan la distancia entre los modos de leer que circulan por dentro y por fuera de la academia. Si pensamos además que los docentes de escuelas secundarias

se forman en universidades o en institutos terciarios donde la relación con la literatura y sus modos de analizarla están alineados con los académicos, podemos hacer la extensión de esta divisoria a la escuela, para reconocer la posibilidad, aún no suficientemente indagada sobre esos otros modos de leer de los sujetos no formados académicamente²³⁴. Podemos también afirmar junto con Semán (2007) que no sería incorrecto pensar que la relación que establecen estos lectores con sus novelas se diferencia notablemente de la que establecemos los “que destinamos la mayor parte de nuestro tiempo y nuestros esfuerzos a leer y escribir”, los escritores y lectores profesionales. “Esos lectores” dice Semán, “en nuestra opinión, esporádicos, consumidores de romances menores, viven con ellos emociones que ligam construcciones y decisiones morales, de forma que puede decirse que hacen su vida con libros, organizan con ellos mociones interiores, representaciones y prácticas e informan sus decisiones con imágenes y conceptos surgidos de tales libros” (2007:140). Sus interpretaciones enfatizan la importancia de los libros en la *experiencia vital*, que radica en lo que se obtiene de ellos, por la intensidad de las emociones que desata o las reflexiones que desencadenan.

A modo de cierre

Para cerrar nos interesa remarcar que nos parece fundamental dedicarnos al estudio del fenómeno literario de los *best-seller* románti-

²³⁴ Remitimos a dos autores que han desarrollado investigaciones en este sentido y que creemos no debemos pasar por alto: Carolina Cuesta, citada en este mismo trabajo, y Mariano Dubin.

cos juveniles por la magnitud que en los últimos años ha adquirido, tanto en los consumos de las adolescentes como en el desarrollo de un mercado editorial. Pero además nos parece indispensable dar espacio a este tipo de novelas que, si bien se alejan de los pretendidos cánones de la literatura entendida como bellas letras, representa un campo indudablemente fértil para indagar y tratar de comprender otro tipo de lecturas que ya no se asocian con las interpretaciones que desde los ámbitos académicos se realizan sino que articulan con otras formas de relacionarse con lo escrito, desde lo experiencial, desde las propias vivencias, desde lo que en un libro puedo encontrar de mí mismo. En palabras de Fittipaldi (2006): “Muchas veces los sujetos leen lo literario desde una mirada que enfatiza en las propias búsquedas, en los anhelos, que se sumerge en las angustias o que busca dar respuesta a estas” (2006: 29-30)”.

Bibliografía

- Cañón, Mila y Stapich, Elena (2012). “Acerca de atajos y caminos largos: la literatura juvenil”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 3, Nro. 4, abril. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. pp. 65-78. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-4/MCanonStapich.pdf>
- Chartier, Roger (1993) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza.
- Certeau, Michel de. (2000). *Invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Darnton, Robert (1984). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, Fondo de cultura Económica.
- Fittipaldi, Martina (2006). “La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo”, en: Bustamante, Patricia y Campuzano, Betina [coords.]. *Escuchando con los ojos. Voces y miradas sobre la lectura en Salta*. Salta, Plan Provincial de Lectura, Ministerio de Educación, pp. 23-35.
- Freud, Sigmund (1919). “Lo ominoso”. *Obras Completas*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu, Tomo XVII, pp. 217-251.
- Kilgour, Maggie (1995). *The rise of the gothic novel*. London, Routledge.
- Sarlo, Beatriz ([1985] 2000). *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires, Editorial Norma.
- López Corral, Manuela (2012). “Los nenes con los zombies, las nenas con los vampiros”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 3, Nro. 5, octubre. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. pp. 65-78. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LL-D.Lopez%20Corral-%20nro%205.pdf>
- Semán, Pablo (2007). “Retrato de un lector de Paulo Coelho”. En Grimson, Alejandro (comp): *Cultura y Neoliberalismo*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 137-150. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Seman.pdf

La enseñanza de la poesía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires

Matías Massarella

misercatulo@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La Plata, Argentina.

Resumen

El presente trabajo se propone comunicar algunos avances de mi tesis de licenciatura inscripta en la Universidad Nacional de La Plata, que aborda la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires como objeto de estudio. En este caso, se presentará parte de la construcción del estado de la cuestión de la investigación, esto es las líneas de análisis y los modos de revisión y problematización de los saberes teóricos y el canon de poesía propuesto para la escuela secundaria de la mencionada provincia, a través de documentos curriculares, manuales escolares, entre otros. Por último, el objetivo de este trabajo es llamar la atención sobre la vacancia de este tipo de investigaciones para el campo de la didáctica de la literatura.

Palabras claves: Poesía, Enseñanza, didáctica, Educación Secundaria, Literaturas.

”[...] lo poético no reside solo en la palabra. Es una manera de actuar, una manera de estar en el mundo y convivir con los seres y las cosas. El lenguaje poético en distintas formas (forma plástica, forma verbal, forma musical) no hace más que objetivar de un modo comunicable, mediante los signos propios de cada lenguaje particular, esa fuerza expansiva de lo vital. Como consecuencia el mundo poético está en todos, en la medida en que cada hombre es un ser integral. La clara consigna de Lautréamont. "La poesía debe ser hecha por todos", no tiene otro sentido. "Aquel que ignora la poesía es un mutilado, tal como es aquel que ignora el amor" (Pellegrini. A, *La acción subversiva de la poesía*)

Me gustaría comenzar esta comunicación de un modo transversal. La investigación en didáctica de la literatura desde una perspectiva social y cultural, a diferencia de otro tipo de investigaciones, surge necesariamente del cruce de ámbitos que parecen inconciliables para ciertos *richtus* académicos de construcción del conocimiento en Letras. A saber, esta investigación se caracteriza por estar en proceso y no pretende totalizar o generalizar sobre lo que "ocurre" en las aulas, sino más bien explorar e interrogar los modos de circulación y apropiación de saberes sobre la poesía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, a través del análisis de documentos curriculares oficiales y materiales didácticos provenientes del mercado editorial escolar. El recorte del objeto de estudio centrado en las prácticas de enseñanza de la literatura, y específicamente de la poesía en la escuela secundaria, surge y se entrama des-

de dos puntos que me conciernen y forman parte de una trama vital: La docencia en la escuela secundaria pública de la Pcia. de Bs As y las prácticas artísticas de las que participo en el Colectivo de Poetas Enjambre de Jengibres hace ya varios años, orientadas sobre todo en indagar de modo colaborativo en las modulaciones del discurso poético, tanto desde sus prácticas de lectura y escritura, como desde su *puesta en escena*. Con este trabajo se pretende revisar y discutir algunos problemas acerca de los *modos de leer y escribir* institucionalizados en torno a la enseñanza de la poesía. Al ser una investigación que se encuentra en proceso, el objetivo de esta ponencia es visibilizar y poner en discusión ante pares algunos interrogantes que bien pueden alentar una posible línea de investigación aún poco explorada por la didáctica de la literatura en nuestro país. El objetivo específico se ocupa de formular un estado de la cuestión que nos permita revisar, a través del acercamiento a fuentes como los NAP's, los diseños curriculares de las últimas reformas educativas y las actualizaciones de estas que se presentan en distintos materiales que circulan en el mercado editorial escolar, el rol performativo del discurso poético y las razones de su marginación como disciplina escolar dentro del marco de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria.

Al comenzar a indagar y a dialogar con colegas sobre la factibilidad de este tipo de investigación surgieron algunas preguntas que están abiertas a reformulaciones pero que constituyen el punto de partida: ¿De qué modos se infiere en los documentos oficiales y materiales didácticos qué debe ser la práctica del "poetizar", más allá del contenidismo, la historiografía literaria o las preocupaciones formales? ¿Qué sentidos históricos ocultan y mediante qué ope-

raciones políticas se han condensado y transferido al canon escolar saberes específicos sobre la poesía? ¿Qué rol ha tomado en esto el tránsito del Hispanismo en la Argentina? ¿Qué aspectos se han dejado de lado o encontrado resistencia en la apropiación de esos saberes por parte de los docentes de la escuela media? ¿Sobre qué cuerpos de saberes se especifica el conocimiento sobre lo poético y/o los discursos líricos en estos cánones? Y Finalmente, ¿De qué manera los saberes de la teoría literaria vinculados a la lírica ingresan en estos documentos para constituir a la poesía como objeto de enseñanza en la escuela secundaria?

Intentaremos adentrarnos en la factura misma de estas textualidades escolares para avanzar sobre la delimitación de los saberes sobre la poesía que operan en la reducción política o editorial, la banalización de lo conocible en las aulas como “discurso poético” y los modos de leer institucionalizados que han despojado de especificidad a la poesía como objeto de enseñanza secundaria.

Hace un tiempo, en los ires y venires virtuales preliminares al recorte del objeto de estudio, me topé con un nota sobre la enseñanza de la poesía en la secundaria en el portal de Educ.ar que hizo que centrara mi atención en una serie de interrogantes que venían dando vueltas por mi cabeza de un modo difuso y desordenado. La nota se titula "*Dicen que soy aburrida (y complicada) - La poesía en la escuela*" y está disponible para su consulta online. El artículo pone en diálogo voces de docentes, poetas, directivos y especialistas en la didáctica de la literatura para evidenciar algunas de las tensiones con las que nos encontramos a la hora de pensar qué pasa con la poesía en la escuela. El panorama lejos de ser desalentador se nos presenta, con todas sus preguntas, como un campo de estudio en el que resul-

ta imprescindible avanzar. Hay un común acuerdo entre los consultados acerca de esta marginación de la poesía, ya sea por su "dificultad", por su escasa circulación social, por su restricción cultural, entre otras causas que se apuntan de manera intuitiva, basadas en la experiencia docente.

Para delimitar e intentar definir lo que entendemos por poético, noción de por sí problemática para la teoría literaria, seguimos los desarrollos de Reiz de Rivarola (1981). La autora realiza una detallada revisión de una discusión que nos remite a la clasificación clásica de los géneros literarios, desde Platón y Aristóteles hasta los estudios del estructuralismo, sobre todo en relación a los trabajos de Jakobson (1960) y concluyendo con los aportes de Stierle (1979) en torno a la identidad del discurso y la lírica como transgresión. En relación a esto la autora afirma:

"[...]el hecho de que en el primer esbozo de una teoría de los géneros literarios la lírica esté ausente se debe a una intuición feliz que, en especial desde el Renacimiento hasta hoy, ha permanecido ignorada o ha dado lugar a confusiones o ha sido interpretada como una laguna que requería ser llenada aun cuando para ello se introdujeran criterios ajenos a los de los sistemas en que estaba originariamente inscrita. [...]" (Reis de Rivarola; 1981,p. 77)

En consonancia con la autora, entendemos que la lírica no es un género sino una manera específica de transgredir cualquier tipo de esquema discursivo. Por esto, cuando hablamos de discurso poético nos referimos a un modo particular de entonación de la lengua, a una modulación específica del sistema significante, tanto en su vertiente escrita como en su *puesta en escena* oral o audiovisual. La

especificidad del discurso lírico reside en que no puede compararse con los otros géneros de la clasificación bipartita platónica-aristotélica (drama y épica). En términos narratológicos, la lírica supone el predominio del discurso sobre la historia, ya que es más importante la manifestación lingüística que la acción. La lírica no es un tipo de discurso literario con un esquema discursivo propio que a su vez se pueda retrotraer a un esquema pragmático como es, por ejemplo, el caso de la narrativa. La lírica es, antes bien, una manera específica de transgredir cualquier tipo de esquema discursivo, sea éste narrativo, descriptivo, reflexivo, argumentativo, etc. (Stierle 1979, p. 514).

En la Argentina, durante décadas y aún hasta nuestros días, el paradigma de las "bellas letras" ha encontrado en el discurso poético una justificación para resguardar un modelo de lengua cuyos patrones habrían de ser la representación de un "buen decir" literario y, a la vez, un modelo homogeneizador de las lenguas diversas, al mismo modo que se pretende ver en la poesía la actividad más "elevada" del pensamiento literario. En la historización de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina que realiza Bombini en *los arrabales de la Literatura* (2004) podemos observar el papel diferenciado y fundamental que se le atribuía no solo a los ejercicios de composición literaria sino también al trabajo sobre la poesía como la conclusión de un desarrollo pedagógico evolutivo que tomaba al género poético como la cumbre de la formación media en Letras:

"[...]Con la reforma de 1874, llevada adelante por el Ministro Albaracín durante la presidencia de Sarmiento, el plan de estudios incluye tres años de Literatura, que se titularon: Literatura y ejercicios de composición, Oratoria y Poesía [...] el ejercicio final de la última materia del ciclo literario requiere "escribir una

oda a la patria, expresando la gratitud que el poeta conservará siempre hacia ella, y el voto de consagrarle su vida y las ventajas que él conseguirá de sus estudios", algo que constituye un antecedente anecdótico, pero interesante, de lo que será el inminente proceso de nacionalización de la enseñanza.[...] (Bombini, 2004, p. 40)

Si revisamos detalladamente este proceso nacionalizante de las primeras décadas del siglo XX observamos que la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en Argentina se conformó como un amplio terreno de disputas y polémicas en torno a la función social de *lo literario*. En gran medida, los avatares de estas tensiones se manifiestan en el acercamiento o distanciamiento de una matriz retórica y preceptiva de la literatura como modelo de lengua hacia una historiografía literaria de corte eurocentrista. En todos los casos han pervivido, desde la tradición humanista medieval, modos de relación con el conocimiento literario que aislaron a ciertos discursos poéticos de su imbrincación con otras prácticas artísticas que los constituían como tal por fuera de la tradición escolar. Considerar las prácticas performativas como un fenómeno periférico, colocando a la lectura en soledad en el centro de lo poético supone un grave error. Ciertamente que la difusión de la prensa y el libro en los dos últimos siglos ha hecho que algunas formas de literatura, más o menos aclimatadas al ámbito de lo privado, extiendan su dominio, en lo que se refiere a la recepción de los textos, al género de la poesía, pero cabe preguntarse si no habrá sido precisamente ese arrinconamiento el que ha hecho que el "género" lírico sea hoy el más minoritario de todos los géneros literarios mantenido únicamente por el prestigio intelectual que se asocia a toda forma minoritaria de cultura.

Los documentos oficiales sobre la enseñanza de la literatura analizados responden a tradiciones didácticas diversas y a veces inconciliables que operan en simultáneo en las fundamentaciones y que no han logrado construir una comunidad de conocimientos sobre lo literario direccionada a la indagación sobre las prácticas poéticas efectivas que realizan los y las jóvenes adolescentes de hoy. Por el contrario, las políticas educativas, aún las que tienden a ser más “progresistas”, actúan desde la negación de las múltiples prácticas literarias y metaliterarias de lectura y escritura que realiza “el sujeto secundario” por fuera de las formas institucionalizadas que estandariza la escuela como objeto de conocimiento. Al analizar las relaciones entre el lenguaje y la cultura escrita que se dan en la cultura escolar no se estudió la importancia de la acción cotidiana de los sujetos y sus formas de oposición y resistencia a las lógicas impuestas (Sawaya, 2008). Lo que abre un interesante campo para una didáctica de la literatura desde una perspectiva etnográfica.

La educación literaria en la escuela secundaria no presenta preocupaciones específicamente literarias o poéticas (en el amplio sentido de la palabra) en sus orientaciones. Mas bien se esfuerza en presentar una enseñanza de la literatura entendida como herramienta y no como práctica cultural (en definitiva, se enseña para fortalecer la idea de una comunidad de lectura, interpretación, clasificación y comentario); esto puede observarse con claridad en las fundamentaciones curriculares y los ejes que trazan los NAP (núcleos de aprendizaje prioritarios) para el área “literatura”. Si nos centramos en el recorte que realizan de la enseñanza de la poesía leemos, entre otras cosas, lo siguiente:

“(…)En relación con la lectura de textos poéticos, (se busca) recuperar y profundizar nociones sobre procedimientos del lenguaje poético a fin de reconocer sus efectos en la producción de sentidos y descubrir nuevas significaciones; explorar líneas de continuidad y ruptura en los procesos de creación poética; aproximarse a la consideración de algunas poéticas de autor (…)” (NAP, 2011, pp. 3-4).

Asimismo, en relación con la escritura literaria los NAP prevén como garantía de aprendizaje:

“(…)La escritura sostenida de textos literarios que permitan explorar las potencialidades del lenguaje en sus relaciones entre forma y significación, y que demanden la puesta en juego de las reglas y convenciones de los géneros literarios. Esto supone, en situaciones de taller:

Reelaborar, en forma individual y grupal, textos narrativos a partir de transformaciones en la trama, en la perspectiva narrativa o en la organización temporal del relato, experimentando con cambios de finales, de narrador, con procedimientos de anticipación, simultaneidad, retroceso, entre otros; cambios de género y de lenguaje (por ejemplo, transformar un cuento realista en uno fantástico o de humor; un relato en una historieta o fotonovela, entre otras posibilidades).

Escribir, en forma individual y grupal, textos a partir de consignas de invención (metáforas muertas, instruc-

ciones inútiles, muro descascarado, cartografía imaginaria...); entrevistas ficticias, semblanzas de personajes y poesías, relatos y episodios teatrales a partir de consignas que plantean restricciones propias de la retórica de estos géneros.

Participar en proyectos de escritura colaborativa de ficción en blogs organizados por los y las estudiantes, en redes virtuales de escritores adolescentes y jóvenes y en otros formatos propios del mundo virtual.(...)” (NAP, pp. 4-5).

Como vemos, cuando se alienta la llamada “escritura creativa” esta suele direccionarse al conocimiento y la indagación sobre la narración, con una preponderancia del estudio de los géneros literarios más o menos cristalizados, sus reglas y restricciones. Asimismo como ejercicios que tienen que ver con la transformación genérica y la tipificación textual. La creación artística, o la posibilidad de una educación de la creación estética, quedan subsumidas a la misma lógica de otras áreas del conocimiento como podrían ser la biología o la historia. El interés por la poesía queda desplazado a un sitio marginal, el de esquematizar las potencialidades creativas o de creación de sentido a fin de reconocerlas y clasificarlas en un sistema. Para la narración se explicitan o sugieren algunas maneras de intervención, pero lo propio de la “poesía”, la creación de mundos, musicalidades, voces, y nuevas relaciones entre sujetos y objetos, así como el trabajo sobre la voz y el cuerpo quedan relegados de tal modo que es casi un saber de perogrullo mencionar que los poetas no se forman como tales en la escuela, ni en la academia, sino en es-

pacios no formales de formación literaria de escasa o diversa institucionalización. Al mismo tiempo, al suponer que la literatura “circula” como un discurso social más entre los otros se corre el foco de la enseñanza de sus especificidades para dar relevancia a sus relaciones con otro tipo de discursos o direccionarla a la enseñanza de los usos normativos de la lengua legítima “(...)Si bien se ofrece a los estudiantes la alternativa de experimentar escritura estética, se focaliza la atención en la escritura –como lectores– de textos que den cuenta de su posición frente a lo leído (en relación con los propósitos de la formación general de la Escuela Secundaria)” (NAP, p. 28).

Es importante prestar especial atención al hecho de que las formas institucionalizadas de la enseñanza de la lectura y de la escritura escolares se han vuelto hegemónicas en el sentido que han transvasado la esfera de la actividad escolar para proyectarse sobre los diversos usos sociales de la lectura y la escritura destacando reglas y principios, divididos en lecciones ordenadas (Lahire, Vincent, 1993, 1980) Por fuera de esa “hegemonía” deberíamos preguntarnos sobre las formas de resistencia a la norma que actúan sobre “lo poético” y que la escuela delimita. La apropiación de la escritura creativa, la lectura colectiva o la “escenificación” o “performance” por parte de los y las alumnas no puede circunscribirse a las lógicas de la cultura escolar o a lo que en ella se produce en un entorno que continúa siendo experimental, como señala Rockwell:

“(...)Los individuos se apropian la escritura en determinadas situaciones de vida, que a su vez están impregnadas por diversas historias culturales. En cada momento o situación, diversos procesos sociales impulsan la dise-

minación de la palabra escrita y conforman los contextos de apropiación posible. Por ello, una apreciación del carácter múltiple de la cultura escrita requiere entrelazar las trayectorias particulares de los individuos con las historias sociales de diseminación de la escritura. (...)”(Rockwell, 2000; p. 6).

Raramente esas apropiaciones de la escritura, en nuestro caso de la escritura de poesía, que se dan como prácticas vitales, con usos sociales específicos, sean identificables a las formas de tratamiento que se les da desde el marco escolar como un sub-género literario. Mientras por una parte asistimos al show mediático que reniega de la "escasa educación" de jóvenes alumnos que no logran dar con la "sensibilidad poética" de cierto autor consagrado, o que no se sienten conmovidos por versos que el docente considera del mayor "gusto", y atribuye las causas de tal "fracaso" a la privación (en clases desfavorecidas) o la diferencia cultural (en subgrupos de clase), por fuera de lo canonizado y de lo institucional funcional existen otras prácticas de lectura y escritura en torno a lo poético aún no documentadas sobre las que hay pocas investigaciones realizadas y que se resisten a ingresar a la "cultura escolar", prácticas en las que el "verso" y la creación o indagación sobre el discurso poético forman parte sostenida de la experiencia vital de jóvenes adolescentes como lo son las escrituras "virtuales", el grafiti, las composición de canciones, los usos humorísticos del habla coloquial, entre otras. Por el contrario, se prioriza, como dijimos antes, la instrumentalización del conocimiento literario cuando se delimita como estrategias de aprendizaje prioritarias:

“(...) Escribir textos propios del ámbito de estudio relacionados con temas del área (informes, entradas de enciclopedia, y otros géneros en los que predominen secuencias expositivas-explicativas); plantear un tema y considerar subtemas relacionados; incluir recursos para denominar y expandir información, (explicaciones, caracterizaciones, ejemplos, analogías, comparaciones, metáforas, casos); organizar el texto a través de título y subtítulos. Recurrir a imágenes, gráficos, cuadros, tablas, esquemas e infografías para desarrollar explicaciones o para complementar información(...)”
(NAP, 2011; p. 7)

Al homologarse los métodos de estudio de las ciencias naturales a las disciplinas sociales y culturales, la tradición escolar instaló la enseñanza de la poesía como si fuera una disección de cadáveres. En los colegios se acuesta al poema en una camilla y se lo va desmembrando para estudiar la retórica, la métrica, el ritmo, la rima, sus implicancias políticas e historiográficas, las relaciones de sus orientaciones de significado con la vida del autor, etc. Conformada así como conocimiento escolar, la poesía o la lírica continúan con una matriz casi exclusivamente "textualista" de trabajo sobre lo literario. En este sentido resulta interesante retomar y comentar brevemente "Leer literatura en la escuela secundaria: Propuestas para el trabajo en el aula"(Coord. Agustina Pelaez, 2012) para anclar algunos de los interrogantes mencionados anteriormente. En este documento curricular encontramos todo un apartado dedicado a proponer a los docentes ciertas revisiones en torno a la enseñanza de la

poesía en la escuela. En el capítulo "poema, poesía, poeticidad" Dalmaroni, propone algunas orientaciones para pensar aspectos problemáticos de la enseñanza y llama la atención sobre una extensa serie de cristalizaciones y preconceptos que hacen que se tome a la poesía como un género de difícil abordaje para su enseñanza en la secundaria:

"[...] Enumeremos algunos de los principales preconceptos –algunos contradictorios entre sí– que invitamos a interrogar sin complacencias, a re-seleccionar y eventualmente volver a utilizar a nuestro modo; y que dicen que la poesía es o, peor, debe ser:

-Un género literario (lo que nos obligaría a aceptar que no habría poesía en otros géneros);

Un tipo de escritura distinguida, refinada o sofisticada, que siempre utiliza registros de lenguaje “complejos” y nunca “simples”;

-Un escrito en verso; o en prosa, siempre que, de alguna manera, deje significativos espacios en blanco en las páginas (que no ocupe regularmente toda la caja de diagramación de la página, como en la prosa);

-Un escrito que multiplica el uso de los recursos retóricos y que agrega técnicas propias, y para cuya lectura por lo tanto es mejor no ignorar qué sean cosas como un hemistiquio, una sinalefa, una diéresis, un encabalgamiento, una metonimia, una cuarteta, una silva, un pie quebrado...

-Un escrito donde siempre predomina la sonoridad de la combinación de palabras;

-Un escrito del que debe esperarse sea bello;

-Un escrito dominado por la voz de un “yo” concentrado exclusivamente en sí mismo, en los avatares de su subjetividad singular; que por tanto suele abrir impulsivamente las com-

puertas de su intimidad, expresar sus sentimientos con énfasis, con tragicidad;

-Un escrito de tono serio, más o menos enigmático, y grave, acerca de cuestiones graves: principalmente la muerte, la condición efímera de la vida, a veces el amor contrariado;

-Un tipo de escritos donde la preferencia por ciertos tópicos o imágenes es mayor que en otros tipos de escritos: la rosa, la luna, las estrellas, la primavera, la amada o el amado, entre las principales;

-Un escrito romántico, o que expresa sentimientos en un lenguaje sentimental; en su infancia, “poesía” ha sido una criatura cuya fotografía muestra caras tales como esta: “Los zapatitos me aprietan / las medias me dan calor / la vecinita de enfrente / me tiene loco de amor”; y que en su edad adulta alcanza su clímax en las “Rimas” de Bécquer, en los versos de Amado Nervo o en los Veinte poemas de amor... del desesperado Pablo Neruda, por caso.

-Un tipo de escrito que, por ciertos motivos culturales y porque es corto (se puede escribir un “poema” en unos pocos minutos y con unas pocas palabras), cualquiera cree que puede escribir mientras sienta auténtica, sinceramente, lo que, supone, expresan las palabras que vuelca en la página: posters, señaladores y miriadas de ediciones de autor más o menos artesanales dan cuenta de esto. (2012, pp.128-129)”

Festejamos el trabajo que propone este documento en torno a la revisión de las cristalizaciones y naturalizaciones sobre la poesía. Sin embargo creemos que debemos insistir en revisar qué pasa allí. Resulta de gran utilidad interpretar estas cristalizaciones a través de la categoría de *encastre* propuesta por Cuesta, (2012). Con ella la autora se refiere a la convivencia conflictiva de diferentes teorías

(Cognitivismo, computacionalismo, estructuralismo y posestructuralismo, perspectivas textualistas y sociales culturales, entre otras) que han ingresado durante el siglo XX a la lógica escolar y que ofrecen matrices explicativas para pensar qué es lo que ocurre en la actualización de las prácticas de enseñanza y la apropiación de los saberes "sabios" sobre la literatura en el cotidiano escolar por parte de los docente. Asimismo destacamos que al pensar el texto poético siempre como un "escrito" se lo despoja de las potencialidades artísticas en torno a su rol performático, presentando una imagen incompleta de lo que las prácticas culturales sobre la poesía reclaman para sí.

Para avanzar un poco más, creemos necesario partir de la consideración de que la didáctica de la literatura en nuestro país ha relegado a un lugar incómodo el tratamiento del discurso poético, vale preguntarse si este "relegar" no daría cuenta de la elección de los investigadores del área por objetos de estudio concomitantes mayormente a la narrativa, la alfabetización o la enseñanza de la lengua. De un tiempo a esta parte, en la revista virtual *El toldo de Astier: propuestas y estudios sobre la enseñanza de Lengua y Literatura*, publicación periódica virtual que llevamos adelante desde la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I de la Carrera de Letras de la UNLP, se han dado intercambios fructíferos que nos permiten tomar el relato de la experiencia docente como una fuente legítima para preguntarnos qué (nos) pasa con la poesía en la escuela. Casualmente, las indagaciones y propuestas sobre enseñanza de la poesía no han sido de las más publicadas en la revista, lo que nos muestra que no se presenta en la actualidad como un campo de estudios priorizado por los docentes-investigadores. Esto nos lleva a preguntarnos ¿Por

qué la enseñanza de la poesía no podrían contribuir de igual forma a construir relatos sobre los modos de conocer y de enseñar la literatura como ocurre con otras formas literarias?

Para finalizar, quisiera agregar que la democratización del acceso a nuevas tecnologías de la información, sobre todo el acceso masivo a la web de grandes sectores sociales, lejos de obturar la enseñanza con la volatilización de las atenciones nos permite acceder a aspectos del discurso poético a los que antes solo tenían acceso los especialistas o académicos. Así, en los nuevos contextos de enseñanza entran en juego variables significativas como las voces de las y los poetas, registros audiovisuales de lecturas de poesía o performances interdisciplinarias, herramientas de software que permiten trabajar elementos de composición desde la combinatoria textual y otros soportes en donde la palabra poética, en su peso tanto escrito como sonoro, amplía los horizontes de trabajo posible para el género lírico. Creemos que es necesario realizar una revisión detallada de los desarrollos didácticos que toman a la enseñanza de la poesía como su objeto específico, para alentar la formulación de propuestas que avancen en contra de esta marginación y alienten al crecimiento del área. Establecer parámetros actualizados sobre qué otros cuerpos de conocimientos entran en juego a la hora de abordar el trabajo sobre la enseñanza de la poesía en espacios formales y no formales de enseñanza de la literatura y preguntarnos sobre ciertos parámetros históricos de la formación en Letras en torno a los saberes sobre lírica y poesía en la Argentina se presenta entonces como el principal desafío.

Bibliografía

- BRACCHI, C. y PAULOZZO, M. (2010) *Diseño curricular para la escuela secundaria. Marco general para el ciclo superior*. DGCYE (dirección general de cultura y educación), Buenos Aires, Argentina.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2011) NAP (*nucleos de aprendizajes prioritarios*) Documento aprobado por Resolución CFE N° 180/12.
- CUESTA, C. (2011) *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- FERNANDEZ, A. (2009) *Dicen que soy aburrida (y complicada) - La poesía en la escuela*. Debate Virtual, Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/debate/dicen-que-soy-aburrida-y-compl.php>
- MODELO DE SECUENCIA. (2012) *De poetas todos tenemos un poco*, Curso Virtual de capacitación docente de la DGCYE, disponible: en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/default.cfm?path=modulos/segundoanio.htm>
- LAHIRE, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, Francia.
- REIZ DE RIVAROLA, S. (1981) *La posición de la lírica en la teoría de los géneros literarios*. Lexis, Vol. V, núm 1. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.-ROCKWELL, Elsie.(2000) *La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura*. DiversCité Langues. En línea. Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- SAWAYA, Sandra. (2008) *Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil*, Universidad de São Paulo, Brasil. Disponible en: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165792672008000300019&lng=pt&nrm=
- VINCENT, G. (1980). *L`école primaire française*. Lyon: Press Universitaires de Lyon, Francia.

La intervención docente en las situaciones de lectura literaria

Virginia Ester Verdugo

vigverd@yahoo.com.ar

Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires.

(UNIPE), Buenos Aires, Argentina

Resumen

Este trabajo se originó en una investigación colectiva realizada en el marco de la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura para el nivel primario de la UNIPE. Es importante destacar que en este dispositivo de análisis de las prácticas, fuimos a la vez, alumnas en proceso de aprendizaje, docentes que ideamos una secuencia para llevar al aula, e investigadoras que quisimos explorar lo que acontece en el aula con lo planificado. Se partió desde una certeza compartida, con relación a las posibilidades que brinda el libro álbum para la multiplicidad de sentidos por parte de los alumnos en las situaciones de lectura literaria. Durante el desarrollo del dispositivo se hicieron visibles las dificultades que se presentan entre la teoría y la práctica y las dificultades en el recorrido formativo en la línea de investigación. El interés de esta ponencia se centra en reflexionar acerca de las intervenciones docentes y la incidencia de las mismas en las situaciones de lectura ofrecidas y la tensión que se presenta entre lo planificado con lo realmente ocurrido. De esta confrontación entre lo propuesto y lo realizado surge la necesidad de dar respuestas a diversas preguntas, entre ellas ¿Por qué, a pesar

de estar convencidas de las potencialidades del libro álbum para favorecer el intercambio de multiplicidad de sentidos, nuestras intervenciones en el proceso de planificación así como en el aula tendían a obstruir la aparición de múltiples lecturas?

Palabras Claves: situaciones de lectura- intervención docente- Literatura- libro álbum- investigación

Introducción

La temática que abordaré está relacionada con una preocupación personal en toda mi práctica docente. Sin embargo, fue en mi recorrido como alumna de la UNIPE, en la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura para el nivel primario, cuando pude hacer visible esta inquietud. En el transcurso de la carrera, una de las tareas frecuentes en las diversas materias fue realizar registros de prácticas áulicas. Los registros tenían el propósito de analizar las prácticas. Me interesó analizar las intervenciones en las situaciones de lectura y en algunos casos, mis modos de intervenir en las situaciones de lectura literaria. En mi recorrido como maestra bibliotecaria pude observar la importancia de la intervención del docente en los espacios de intercambio. Sosteníamos que nuestras intervenciones, en el aula o en la biblioteca pueden propiciar el silencio o la palabra de los alumnos en las situaciones de lectura literaria. Por ello, mi interés se centró en las intervenciones.

El propósito fue explorar aquellos saberes que se despliegan en la acción. Los saberes profesionales a los cuales Pierre Pastré²³⁵ de-

²³⁵ Cuando hablamos de conceptos pragmáticos se utiliza en el sentido que lo define P. Pastré quien afirma que: Un concepto pragmático tiene tres propiedades: Des-

finió como conceptos pragmáticos, que son los que se ponen en juego cotidianamente en el aula. Nos interesamos en analizar nuestras propias prácticas para develar esos conceptos pragmáticos que rigen nuestra acción profesional. Queríamos reconocer en ellos algunos supuestos, obstáculos, tensiones y apropiaciones relacionadas con las situaciones de lectura literaria.

La investigación se insertó en el marco de las metodologías clínicas de investigación en didáctica y formación en alternancia que describe Rene Rickenmann²³⁶. Se inscribió en un modelo interpretativo cualitativo y en este punto adherimos a lo que entiende Gustavo Bombini sobre este tipo de investigaciones sobre la lectura, dice:

Se trata de recurrir a parámetros de la investigación cualitativa, que rescaten de esas escenas aquellos elementos que la definen en su propia lógica propiciando la comprensión y la interpretación de esas experiencias. Los datos recogidos ya no asumen la forma de la estadística sino la de la narrativa, nos hablan acerca de otros modos en que la lectura puede ser valorada en nuestras sociedades, ya sea en el ámbito escolar o fuera de él. (Bombini, 2008, p. 10)

de el punto de vista de su origen, se construye en la acción. No proviene de un saber, sino de la actividad. Desde el punto de vista de su función, un concepto pragmático es un concepto organizador de la acción, en la medida que le permite identificar a un actor en qué clase de situación se encuentra. Todos los conceptos organizadores de la acción no son forzosamente de origen pragmático. Cuando una competencia profesional se adquiere en la tarea, son los conceptos pragmáticos los que organizan la acción (P. Pastre, 2010, p.12).

²³⁶ R. Rickenmann sostiene en Metodologías clínicas de investigación que en este tipo de propuesta de investigación un profesional que se está formando pueda reflexionar sobre su propia práctica y mejorarla ya que se alterna entre la práctica y la teoría y la reflexión crítica de la práctica. (Rickenmann, 2007)

Por otra parte, el enfoque etnográfico nos permitió contar con el material empírico necesario para el análisis. Pudimos analizar la secuencia planificada y confrontarla con lo ocurrido en el aula. Coincidimos con Elsie Rockwell cuando afirma que, “en un sentido mínimo, la etnografía puede entenderse como un proceso de documentar lo no-documentado” (Rockwell, 2009, p. 48). El campo fue por un lado, el aula de segundo grado de una escuela primaria donde se desarrolló la secuencia planificada. Por el otro, el aula de UNI-PE y otros lugares de reunión que tuvimos las integrantes del grupo de investigación. El enfoque etnográfico nos permitió escuchar las distintas voces para comprender y entender lo ocurrido. De esta confrontación entre lo propuesto y lo realizado surgieron las preguntas que fueron el hilo conductor para el análisis.

Este trabajo se organizó en tres momentos. Un primer momento que incluye la planificación del proyecto y las secuencias de lectura y escritura en torno al libro álbum. Un segundo momento en cual aborda el análisis de lo planificado por el grupo. Por último, un tercer momento de contrastación de lo planificado con lo acontecido en el aula.

Pensar las intervenciones: una experiencia colectiva

“...Todo esto es MUY difícil...”

¿Cómo entender nuestras propias intervenciones?

¿Cómo hacer visible aquello que siempre fue invisible, inexplicable y a la vez tan fundamental en nuestra profesión?”

María Eugenia Holecek, 2011

Cuando hablamos de intervención docente en las situaciones de lectura nos referimos a las interacciones que ocurren en el aula. Son formas de comunicación, a veces institucionalizadas, que circulan en las diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo a Rockwell podemos decir, que la estructura típica en el aula es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos. (Rockwell, 1999, p. 18)

En las situaciones de lectura las maestras y maestros desplegamos diversas preguntas y respuestas a cuestiones que aparecen en la interacción con los alumnos. Esas intervenciones deben estar planificadas. Sin embargo, en otras ocasiones los docentes recurrimos a los saberes pragmáticos para responder a aquello que no habíamos hipotetizado en el momento de la planificación.

Nos interesó profundizar en las intervenciones de las situaciones de lectura literaria para detectar como emergen e impactan los saberes del docente. Sostenemos que el silencio o la palabra de los alumnos, en los espacios de intercambio en las situaciones de lectura, se encuentran atravesados por lo sociocultural, pero también por la acción del docente a través de sus intervenciones. Y, como dice Cecilia Bajour, de la escuela flexible y atenta (Bajour, 2005, p.5).

Primer momento

En un primer momento, decidimos planificar para llevar al aula un proyecto con libros álbum. El proyecto incluía secuencias de lectura y escritura. En este momento se realizó la selección literaria. Ele-

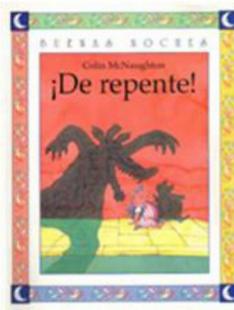
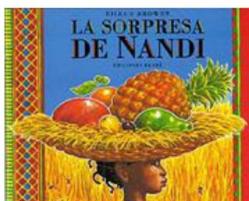
gimos el libro álbum porque habíamos transitado el asombro ante este género. Consideramos que favorecen múltiples sentidos y que permiten reconocer ciertos recursos literarios. Un motivo importante fue que en los tres libros seleccionados aparece el recurso de contrapunto imagen-texto,

Los libros seleccionados fueron los siguientes:

Bruno, la oveja sin suerte
Autor: Sylvain Victor



La sorpresa de Nandi
Autor: Eileen Browne



¡De repente!
Autor: Colin Mc Naughton

Además, el criterio de selección estaba vinculado a que los niños pudieran reconocer ciertos recursos similares y que pudieran darse cuenta de que ellos, como lectores, tenían más información que los propios personajes, ya que contaban con la lectura de las imágenes. También, sosteníamos que el recurso del contrapunto imagen-texto, que aparece en los tres libros seleccionados, sería objeto de discusión con los niños. Bajour y Carranza explican este recurso y dicen: “Contrapunto de imagen y palabra, donde la imagen narra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo dejado a un lado por la imagen. En un libro álbum la imagen es portadora de significación

en sí misma y en diálogo con la palabra” (Bajour, C., Carranza, M., 2003).



Imagen del libro *La sorpresa de Nandi*, que ejemplifica el recurso de contrapunto.

La planificación del proyecto, las secuencias y las intervenciones llevaron mucho tiempo, múltiples debates y correcciones. Sin embargo y aunque es una tarea habitual del maestro lo que nos costaba acordar eran las posibles intervenciones. María. E. Holecek describe en una de sus notas de campo lo ocurrido en una de las instancias de planificación:

“Primero retomamos algunas cuestiones de la fundamentación y de ciertas formalidades. Pero lo más rico fue el trabajo con la secuencia, detallando clase por clase lo que pensábamos hacer. Aquí hubo un gran trabajo colaborativo: cada una hizo sus aportes y dio sus opiniones, tuvimos que discutir, fundamentar, negociar, convencer y aceptar.”

El lazo que se formó en la tarea de planificar también incidió. Sin embargo, todo debía ser fundamentado, todo se debatía. Todas teníamos recorridos diferentes y lo que estaba en tensión eran

nuestros modos de entender la práctica. Concordamos con Beatriz Actis quien afirma que “La intervención se encuentra mediatizada por la forma de entender y pensar la práctica, y así mismo, la práctica confirma, modifica o transforma la comprensión de la misma.”(2007, p. 13)

Segundo momento

En un segundo momento, se analizó lo planificado por el grupo. Fue en esta etapa cuando surgieron los siguientes interrogantes: ¿Cómo inciden las intervenciones de los docentes, en la construcción de sentido de los alumnos en las situaciones de lectura literaria? ¿Existe un uso de dirigir el sentido?

Para explorar estas cuestiones se analizó qué intervenciones aparecieron en las prácticas de lectura planificadas, como así también en una etapa posterior las intervenciones observadas, filmadas y registradas en el aula.

Consideramos las siguientes posibles intervenciones correspondientes al momento de intercambio posterior a la lectura de los cuentos.

Intervenciones planificadas:

¿Cómo es la tapa? ¿Qué ven en ella?

¿Qué relación tiene con lo que encontramos dentro del libro?

¿Dónde vivirá Nandi?

Cuando establecen relaciones preguntar: ¿Cómo se dieron cuenta?

Aquí pensamos y fue puesto en la secuencia que: *Irían tomando protagonismo los signos plásticos propios del libro álbum (dibujos, tamaños, colores, planos...etc.), el recurso del contrapunto.*

En las dos primeras preguntas planificadas, al preguntar por la tapa, sobre qué ven en ella, se invitó a los niños a realizar sus propias inferencias acerca de lo que se iba a leer. Las siguientes posibles intervenciones también fueron pensadas para luego de la lectura.

Entonces se vuelve a la tapa y se realizan las otras preguntas.

¿Qué dice la imagen... eso que dice... lo sabe Nandi?

¿Por qué?

¿Qué les parece que mira Nandi?

Puede observarse que la mayoría de las preguntas tendían a dejar abiertas las posibles construcciones de los alumnos. La intención era también que los niños pudieran reconocer ciertos recursos del libro álbum. Que pudieran advertir que ellos sabían más de lo que ocurría en la historia del cuento. Se invitaba a que observaran bien las imágenes y los gestos de los personajes. Por eso se preguntaba “¿Qué les parece que mira Nandi?”

¿Cuál fue la sorpresa de Nandi?

Se propone volver al texto para buscar indicios.

¿Qué hubiera pasado si sólo leemos el texto sin mirar las imágenes?

Se discutió mucho la pregunta: ¿Cuál fue la sorpresa de Nandi? Algunas la considerábamos una pregunta cerrada que tendía sólo a una respuesta o a la restitución de la historia; sin embargo, también se argumentó que esta pregunta permitía volver al texto a buscar indicios, así que finalmente quedó en la secuencia planificada.

La contrastación de lo planificado

Tercer momento

En este momento nos ocupamos de contrastar lo planificado con lo acontecido en el aula. Para el análisis contamos con registros, grabaciones, filmación, fotos y notas de campo.

En este punto se hizo necesario destacar que una pregunta esencial para nosotras fue: ¿Por qué, a pesar de estar convencidas de las potencialidades del libro álbum para favorecer el intercambio de multiplicidad de sentidos, nuestras intervenciones en el proceso de planificación así como en el aula, tendían a obstruir la aparición de múltiples lecturas? Para explorar en torno a este interrogante y a los planteados con anterioridad, se analizaron algunas situaciones concretas en el aula en donde pudimos sistematizar algunas intervenciones en la situación de intercambio con los niños. Para ello realizamos el análisis de la situación de lectura del libro *La sorpresa de Nandi*.

Las intervenciones en espacio de intercambio

Libro, *La sorpresa de Nandi*

Se pudo observar que previamente a este intercambio se tuvieron en cuenta ciertas condiciones didácticas.

Luego de la lectura reparte los libros por grupo para que ellos puedan explorarlos y leerlos, acordando con los chicos que luego tendrán un espacio de intercambio [...]

Las condiciones didácticas fueron las siguientes: Por un lado, la lectura del cuento completo. Por otra parte, acordar con los alumnos un espacio de intercambio y por último, repartir los libros para la exploración posterior.

En el análisis se distinguieron cuatro tipos de preguntas: en el caso 1 las tendientes a la restitución de la historia. En el caso 2 preguntas que promueven el intercambio, preguntas abiertas. En el caso 3 las preguntas cerradas, tendientes a una sólo respuesta y por último en el caso 4 las preguntas estandarizadas. A continuación daremos ejemplos encontrados en el análisis de cada uno de estos casos.

Caso 1 Restitución de la historia

- ✓ ¿Qué iba sucediendo?
- ✓ ¿Adónde iba Nandi?
- ✓ ¿Qué llevaba?
- ✓ ¿Qué hacía Nandi?
- ✓ ¿Y qué pasó en el camino?
- ✓ ¿Qué pasó al final?

Aunque por momentos nos distanciamos de las intervenciones planificadas nos esforzamos por realizarlas, entonces se hicieron varias preguntas a la vez, quizás también para mantener la dinámica, pero sin dar espacio a los silencios o el tiempo necesario para escuchar las respuestas. Cuando preguntamos “¿Qué iba

sucediendo?”, “¿Adónde iba Nandi?”, “¿Qué llevaba?”, “¿Qué hacía Nandi?” o “¿Y qué pasó en el camino?” Interpretamos que son preguntas que guían las respuestas para reproducir la historia. Debíamos haber ampliado con otras preguntas que tendieran a analizar lo que no estaba dicho, o alguna pregunta que los niños pudieran inferir, justificar o volver al texto.

Caso 2 Que promueven el intercambio

- ✓ ¿Y dónde vive?
- ✓ ¿Y por qué te parece que es en la india?
- ✓ ¿Y cómo sabemos?
- ✓ ¿Y qué más me pueden contar de Nandi?

En el caso 2 cuando se preguntó *¿Dónde vive Nandi?*, algunos alumnos establecieron relaciones. Entonces se les pidió a los alumnos que justifiquen lo que habían contestado y ellos participaron señalando algunos aspectos de sus propias interpretaciones: *“Porque es negra como en África”, “Ahí el pasto es amarillo, en Brasil es verde”, “Porque lo vi en un libro”,* entre otras respuestas similares de los alumnos. Podemos observar que con este tipo de preguntas los niños pudieron construir múltiples sentidos.

Caso 3 Tendientes a una sola respuesta

- ✓ ¿Qué llevaba?
- ✓ ¿Para donde miraba Nandi?

Caso 4 Estandarizadas

- ✓ ¿Qué parte les gustó más del cuento?

En el caso 3, los niños contestaron que Nandi llevaba frutas y que miraba para adelante. Por otra parte en el caso 4, consideramos que si bien esta última pregunta muy habitual en las situaciones de lectura literaria, sigue siendo interesante siempre que se le pida al alumno que justifique su respuesta.

Siguiendo a R. Rickenmman podemos decir que los registros nos sirvieron porque al analizar nuestras intervenciones a la luz de la práctica pudimos ver qué saberes pragmáticos se despliegan cuando nos alejamos del guion propuesto, aun cuando hubo como en nuestro caso, debates y discusiones en profundidad sobre la planificación de las intervenciones, que además estaban vinculadas a los contenidos que se querían enseñar y los saberes de los niños.

Consideraciones finales

Estos saberes que pudimos ver, se encuentran relacionados con la lógica de las decisiones que los maestros tomamos sobre la marcha, en una situación de clase. Sin embargo, la fortaleza de la propuesta es que la lectura de este tipo de literatura invita, como lo afirmábamos al principio, a la construcción de múltiples sentidos. Porque además del lenguaje escrito, participan también otros lenguajes como la imagen. En este caso, llevamos a los niños algunas preguntas abiertas. ¿Y si poco a poco logramos filtrar esas preguntas cerradas tan arraigadas en nuestras prácticas? ¿Y Si logramos escuchar a todos los niños?

Algunas de nosotras, hemos transitado como alumnas, una escuela del silencio y deseamos como docentes dar la palabra, como lo planteaba en el siglo pasado Paulo Freire.

Podemos desplegar diversas posibilidades para la construcción de sentidos, en las situaciones de lectura de literatura. Pero, no se trata de encontrar una fórmula, se trata de ir construyendo en el colectivo docente caminos que permitan abrir y no obstruir. Se trata de estar atentos a las palabras de los alumnos en los intercambios que se generan tras la lectura de un cuento u otro texto literario.

En este caso seleccionado por docentes de primaria que pensamos en ese niño que encontramos en las aulas de hoy.

Sin embargo, al reflexionar sobre nuestras intervenciones encontramos huellas de aquellas prácticas de la escuela del silencio, que apagaba voces...

Este análisis deja abierta una serie de interrogantes acerca de las prácticas de lectura que nos atraviesan como docentes. Por un lado nos reveló la necesidad de conocer más sobre lo literario en el aula y conocer más sobre la infancia. Por otra parte la urgencia de pensar qué decimos cuando hablamos de múltiples sentidos en la literatura.

Bibliografía

Corpus literario

Browne, Eileen (1994). *La sorpresa de Nandi*. 2º ed. (2010) Barcelona: Ediciones Ekaré.

Mc Naughton, Colin (2007). *¡De repente!* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Sylvain, Victor (2009). *Bruno la oveja sin suerte*. Barcelona: Océano Travesía.

Referencias bibliográficas

Actis, Beatriz. (2007) Cap. 1. *Hacia un Proyecto Institucional de Lectura*. En: *Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura*. Experiencias. Reflexiones. Propuestas. Rosario, Homo Sapiens.

Bajour, C.; Carranza, M. (2007) *Modos de construir sentidos en el libro álbum*. Conferencia dictada en el marco del postítulo de LIJ, en el CePA, Bs.As., mimeo.

Bajour, C. *La artesanía del silencio*. Conferencia publicada en: <<http://www.imaginaria.com.ar/22/6/la-artesania-del-silencio.htm>>.

Bajour C.; Carranza, M. (2003) *El libro álbum en la Argentina*. Imaginario N° 107. julio, 2003. Disponible en <www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>.

- Bombini, Gustavo. (2008) *La lectura como política educativa*. Revista Iberoamericana. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie46a01.htm>>.
- Clot y Fernández (2007) "*Instrumentos de investigación: entrevista de auto confrontación: un método de clínica de la actividad*". *Laboreal*, Volume III, n°1, 2007, pp. 15-9.
- Freire, Paulo (2002) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Holecek, María E. (2011) *Notas de campo*. Adrogué. Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Nimeo.
- Montes, Graciela (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Plan Nacional de Lectura.
- Montes, Graciela Montes. (1999) *De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca*. En: *Lectura y vida*. año 20. n° 3
- Pastré, Mayen y Vergnaud (2006)«*La didactique professionnelle*». *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-février-mars, 145-198 (Traducción al español de Secretaría de investigación de Unipe)
- AA.VV. (2011) "*Proyecto: lectura y escritura de libros-álbum*". Adrogué. Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Nimeo
- Rickenman, Rene. (2007)" *Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de la identidad profesional*". *Eccos, revista científica*, vol. 9, 2. Sao Pablo, Brasil. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71590210>>.
- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1999) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México, DF: CINVESTAV.

Conceptos pragmáticos y matrices situacionales: análisis de las prácticas de enseñanza literaria en un primer ciclo del distrito de Pilar

Gloria Mercedes Zerda Méndez

UNIPE (Universidad Pedagógica de Buenos Aires)

gloria_mer@live.com

Buenos Aires. Argentina

Resumen

La problemática que se plantea en este trabajo retoma aspectos de un trabajo final de integración, enmarcado en un dispositivo de análisis de las prácticas docentes y realizado en la sede de Pilar de la UNIPE el cual tenía como propósito llevar adelante una secuencia didáctica elaborada en forma conjunta con un grupo de compañeras docentes en formación. Se toman como eje central de análisis, las intervenciones docentes que conforman un sistema didáctico junto a los alumnos de primer año de escolaridad primaria y la lectura literaria. El análisis se realizó a la luz de otras investigaciones acerca de las acciones de los docentes entendidas como una actividad conjunta y la idea de que dichas prácticas están organizadas sobre esquemas, cuyo núcleo central está constituido por conceptos pragmáticos que forman matrices situacionales como rasgos característicos, propios, que movilizan determinados modos del accionar docente en una situación didáctica. En este contexto se intenta distinguir esas matrices situacionales y determinar qué conceptos prevalecen en los modos de mediación de los docentes entre el niño y la

literatura y por ende, indagar cuál es la importancia de esas diferentes formas de intervención y de qué modo inciden en las posibilidades de llevar adelante la lectura literaria por parte de los niños. El análisis de las propias prácticas de enseñanza en el marco de la formación permanente y como parte de un colectivo docente posibilita una actividad retrospectiva y reflexiva sobre la acción mediadora que permitirá pensar, ratificar o modificar las decisiones.

Palabras clave: Práctica docente- secuencia didáctica- intervenciones- concepto pragmático-formación

Introducción

La problemática sobre la que reflexiono y analizo surge en el aula, en ese pequeño “microcosmos” en momentos en que se desarrollaba una secuencia didáctica, cuya propuesta era brindar a los alumnos variadas situaciones de lectura literaria. A partir de esas situaciones de interacción entre los niños, la lectura y el docente, surgieron varios interrogantes: ¿qué relaciones establecían los niños con el material de lectura que se les ofrecía? ¿de qué modo intervenían los docentes en esa mediación? En decir ¿cuál era la importancia de las intervenciones del docente en las posibilidades de la lectura literaria por parte de los niños?

Estas cuestiones anclaron en un aspecto relacionado con la toma de las decisiones - intervenciones las cuales implicaban directa o indirectamente en la mediación del docente entre el niño y la lectura literaria. El análisis de lo expuesto se realizó a través de un trabajo final de integración que era parte de mi formación profesional en el ámbito universitario.

En esta exposición retomaré algunos aspectos importantes de ese trabajo final de integración en el marco de mi formación postítulo realizado en la sede de Pilar de la UNIPE, el cual tenía como propósito llevar adelante una secuencia didáctica elaborada en forma conjunta con un grupo de compañeras en formación y llevada a la práctica por dos de ellas.

La unidad de análisis fue una secuencia didáctica a la que denominamos: “¿Lobo está?”, destinada a dos grupos de niños de 1° año de dos escuelas primarias del conurbano bonaerense, pertenecientes a contextos sociales diferentes. Además del propósito de brindar a los alumnos variadas situaciones de lectura de textos literarios, tenía otro objetivo: armar una galería de lobos, siguiendo a este personaje prototípico.

El objetivo de la investigación, fue indagar acerca de los diferentes modos de intervención del docente en las situaciones de lecturas literarias. Por otro lado, determinar de qué modo esas injerencias o mediaciones se manifiestan en las posibilidades de llevar adelante la lectura literaria por parte de los niños.

El marco teórico en el que se desarrolló este trabajo, se basa en dos aspectos fundamentales. Uno refiere al sistema didáctico considerado como “actividad conjunta”, concepto vertido por René Rickenmann (2000). La misma supone a la tríada educativa, docente, alumno y saber, como parte de un sistema que funciona dentro del dispositivo escolar, en el cual esos tres elementos se interrelacionan de tal modo que conforman y funcionan como un todo. El otro aspecto considerado es acerca de las prácticas docentes. Según aportes de Pierre Pastré, dichas prácticas están organizadas sobre esquemas, cuyo núcleo central está constituido por conceptos prag-

máticos, los cuales forman matrices situacionales como rasgos característicos, propios que movilizan determinados modos del accionar docente. Por ello se focalizó la atención en lo que hace el docente, el porqué de sus acciones de las interacciones, en este caso, entre los niños y la lectura literaria. En este contexto se intenta distinguir esas matrices situacionales y determinar qué conceptos prevalecen en los modos de mediación docente.

También fueron importantes, los resultados obtenidos en otras investigaciones como las realizadas por Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2000) acerca de la acción docente. La misma contempla una macroestructura determinada por cuatro subestructuras: La *definición* de la acción didáctica que se llevará a cabo; la *devolución* como una instancia en la que el alumno debe realizar la propuesta didáctica; la etapa de la *regulación* en la que el docente observa y ajusta las actividades del alumno, en pos de lograr el objetivo didáctico. Por último, la *institucionalización* de las acciones en términos de respuestas de los alumnos, considerados aceptables dentro del sistema.

El análisis exhaustivo se realizó desde una perspectiva cualitativa que es propia de las investigaciones etnográficas. Con este enfoque se realizaron observaciones, descripciones e interpretaciones de las situaciones de lectura en el aula, para poder conocer y establecer las relaciones que se dan entre las matrices situacionales existentes, los textos de literatura y los contenidos de enseñanza que se asocian a ellos.

Durante el desarrollo de la secuencia que mencionamos, en la actividad de exploración de libros, surgió un mismo interrogante entre los alumnos pertenecientes a cada una de las escuelas. A partir de esta “coincidencia” se pudo determinar muchas otras “dife-

rencias” en la devolución de los alumnos a la misma propuesta. Esta observación derivó en el siguiente interrogante: ¿qué incidencia habían tenido las formas de intervención de las docentes en cada escuela, en la misma situación planificada?

En este punto fue necesario pensar en las decisiones de cada docente cuando propone la actividad y cómo intercede en esas situaciones de lectura. En otras palabras ¿cuál sería el motor que genera esos modos particulares que hacen a la toma de decisiones en las acciones del docente?

Si pensamos en una posible respuesta podemos decir que toda intervención implica una toma de decisión, es decir, definir qué hacer. Podemos afirmar que *decidir* es mucho más que *elegir*. Es precisamente esta afirmación la que nos lleva a pensar en los modos de intervención del docente. Pero las decisiones, en general de origen inconsciente, implican valoraciones y supuestas consecuencias en los otros, pero también, en tanto saberes prácticos implican *conceptualizaciones* regidas por matrices que orientan las acciones del docente. En palabras de Paulo Freire (2002): “La capacidad de decidir de la educadora o del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador...Ninguno decide a no ser por una cosa contra la otra...De ahí que toda opción que siga a una decisión exija una meditada evaluación...”

Si consideramos que esas decisiones orientan las formas de mediar de los docentes y se tiene en cuenta el impacto que provocan en quienes son partícipes de las mismas, incluso en el mismo docente, es relevante saber cuál es el sustento en el que se basan las mismas.

Cabe aclarar que las intervenciones se refieren a “las acciones” en las que participan personas en un acontecimiento, de tal manera

que sus participaciones futuras son necesariamente diferentes porque los mismos incidirán de un modo u otro, en una dirección u otra en las acciones de quienes participan de ese acontecimiento.

Uno de los modos de intervención del docente en las situaciones de lectura que se da en forma anticipada al desarrollo de la secuencia propuesta forma parte de la “tarea” docente, es la planificación de la misma. Es pertinente esclarecer que, en este contexto, el término “tarea” encierra un concepto diferente al de “actividad”. Al respecto, Clot, Yves (2007:15) señala que: “La tarea es lo prescripto por la organización del trabajo, lo que los trabajadores deben hacer y la actividad es lo que realizan para lograr lo prescripto”. Estos conceptos suelen interpretarse como sinónimos, entendidas como las acciones que los docentes deben realizar para cumplimentar con su rol.

Considero que es sumamente importante distinguir ambos conceptos ya que involucran acciones diferentes. La *tarea* se vincula con lo que el docente debe hacer respecto de lo previamente consensuado por el Sistema Educativo a través del Diseño Curricular y que contempla generalidades. En cambio, el término *actividad* contempla realidades particulares enmarcadas en un determinado ámbito social, cultural e histórico de quienes participan de las mencionadas situaciones de lectura. Una de esas realidades es la formación del docente como lector de literatura. En esta situación se ven involucradas sus concepciones sobre la lectura o la idea que tiene de un lector entre otras cuestiones.

Con la finalidad de revisar estas concepciones que están presentes en las prácticas de los docentes se realizó un análisis crítico de las situaciones de lectura desarrolladas en la secuencia de lectura.

Para lograr el objetivo que se habían propuesto las docentes, alumnas de la UNIFE consideraron en primera instancia la responsabilidad que tiene la Escuela en relación a la lectura y la escritura. También la necesidad de promover la interacción entre la lectura y escritura, así como la idea de ejercitar al alumno en los quehaceres de un lector, propiciando espacios para que puedan ejercer variadas prácticas de lectura bajo el supuesto de que las prácticas del lenguaje son el objeto de enseñanza. Dichas prácticas están presentes en el contexto social en el que se ejercen con variados propósitos correspondientes a diferentes géneros discursivos. Es decir, la lectura y la escritura concebidas como prácticas sociales. Además plantearon la idea de que los niños no desconocen esas prácticas cuando ingresan al ámbito escolar, aún en contextos desfavorables, tal como lo demuestran algunas investigaciones como las realizadas por Sandra Sawaya. Otra de las ideas y concepciones que se analizó en la tarea prescripta estuvo vinculada a los criterios de selección de los materiales de lectura. Tarea nada fácil si consideramos “la materialidad del texto” como uno de los ejes presentes en los protocolos de lectura y las maneras de leer, además del tipo de lector que se concibe.

En este caso, las docentes reconocen en el material de lectura seleccionado, el libro álbum, la posibilidad de leer las palabras y las imágenes de un modo particular, como complemento uno del otro. Material de lectura que permite a los niños dar significado tanto a la palabra dicha como a lo no dicho, a lo sugerido o no por la imagen (Bajour, C., 2007). En otras palabras permite la multiplicidad de sentidos. Dichos textos deben ser lo más plurisignificativos posibles, de tal modo que posibiliten múltiples posibilidades de lecturas, que sean abiertos, ambiguos, favorecedores de una lectura acti-

va y creativa, tan significativa que el lector se transforme en su segundo autor.

Entonces se puede decir que la selección de los textos es una de las formas de intervención fundamentales para organizar situaciones de lectura, ya que requiere necesariamente, considerar las posibilidades de lectura que brinda el texto. Es decir “escuchar al texto”, descubrir su potencialidad y pensar cómo a través de él se podría interpelar a los niños como lectores a través del diálogo, en los espacios de intercambios.

Estas ideas y concepciones se materializaron en las aulas a través del análisis de las propias prácticas de enseñanza, cuando fueron abordadas por el grupo de docentes. Este análisis sobre sus propias prácticas está enmarcado dentro de un dispositivo de formación docente denominado “Método clínico” cuyos referentes principales son Yves Clot, Rickenmann y Pierre Pastré.

Se sabe de la complejidad de la labor del docente y más aún si tenemos en cuenta que leer no es fácil, requiere de un tiempo y un gran esfuerzo. Por este motivo, la escuela organiza un gran equipo formado por el docente, una práctica social (leer y/o escribir) y un potencial lector-escritor. Dentro de ese equipo se establecen una serie de intervenciones que se entretajan de diversas formas, particularmente en torno a lo literario. Por este motivo, resulta de gran interés la propuesta de indagar sobre la tarea y las acciones realizadas en una etapa posterior al desarrollo de la secuencia y establecer en ese entramado las acciones que se llevaron a cabo.

Dicho estudio se llevó a cabo con la premisa de ser parte de un colectivo docente. Es decir, reconociendo que sus acciones no surgen solamente desde su individualidad sino que comparten un

modo particular de accionar que es propio del grupo laboral al que pertenecen. Estos *repertorios de actos pre-organizados*, aceptados o rechazados por el grupo, son producto de su historia particular como grupo profesional.

De este modo participaron del dispositivo de análisis de sus prácticas a través de una actividad retrospectiva y reflexiva sobre las acciones realizadas en ese trayecto. Para ello se usaron los registros escritos y filmaciones de algunas clases.

El análisis de las prácticas docentes se realizó en una primera etapa denominada de autoconfrontación en la que cada una de las docentes, observó determinados fragmentos de una de sus clases (episodios), registradas por medios audiovisuales. En primer instancia cada una por separado se enfrentó a su imagen y a continuación pudo exponer todo lo que le pareció relevante de esa situación de lectura. En una segunda etapa, denominada confrontación cruzada ambas docentes confrontaron acerca de los fragmentos observados y compartieron sus pareceres e inquietudes en función de lo planificado.

Después de la observación de las acciones, una de las docentes puso de relieve la cuestión de la enseñanza homogeneizante, es decir que todos aprendan lo mismo y al mismo tiempo. También reflexionó acerca de aspectos que mejoraría en futuras actividades al darse cuenta que no había escuchado un comentario realizado por uno de sus alumnos, estableciendo que podría haber aprovechado esa situación para enmarcar la lectura dentro de las vivencias socio-culturales de sus alumnos.

Ante este comentario cabe preguntarse qué concepciones rigen esta idea de “construcción social” relacionada con la lectura.

Al respecto el aporte teórico de Chartier ilumina esta idea puesto que concibe a la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo...en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer.

En una tercera etapa de confrontación grupal, se produce un intercambio colectivo en el grupo de docentes, acerca de la decisión de ir a leer a la biblioteca como un obstaculizador puesto que modificó el desarrollo de la actividad propuesta, orientando la manera de leer de sus alumnos. Estas situaciones de aprendizaje analizadas, les permitieron pensar acerca de algunas actividades que no se habían podido realizar y los motivos de esas decisiones y la posibilidad de llevarlas a cabo en otro momento y de otra forma.

Otros comentarios vertidos por otras docentes, durante la confrontación grupal y en calidad de observadoras de la clase, evidenciaron sobre la práctica asidua de la lectura y los modos de leer del grupo de alumnos: el modo en que se predisponen los niños a escuchar, sus participaciones orales, la posibilidad de interpelar al texto. Evidentemente esas situaciones se condicen con los enfoques subrayados por diversos investigadores acerca de la lectura como un proceso que se construye a través de los años y de las prácticas que ofrecen la familia y la escuela.

En otro momento, una de las docentes fundamenta su decisión de leer literatura en las posibilidades que ofrecen este tipo de material de lectura como nexo entre ella y sus alumnos. De este modo revela que concibe a la literatura como un terreno inmejorable para entrenar a los potenciales lectores, ya que los convoca permanentemente a seguir el largo proceso de formarse como lectores.

Si revisamos todo lo analizado a partir de una simple acción por parte de los niños de preguntar para qué elegir un libro, se pudo plantear y reflexionar sobre otras problemáticas que estaban involucradas en esas situaciones. Los registros escritos y audiovisuales, fueron recursos indispensables en este proceso ya que les permitió ir hacia el pasado, reflexionar sobre sus acciones impregnadas de conceptos teóricos, apropiados en el nuevo trayecto de formación y volver a sus prácticas.

Cabe aclarar que durante su formación este grupo de docentes tuvo la posibilidad de ejercer prácticas propias de un lector-escritor, de tal modo que pudieron comprender cómo se desarrollan los procesos involucrados en la lectura y escritura. La reflexión sobre los mismos, dio lugar a una “re-conceptualización” sobre su trabajo, a reconocer ciertas matrices que rigen su trabajo. La importancia de esta acción radica en la existencia de muchos conceptos vacíos de significado (Díaz Barriga) que circulan en el ámbito educativo, ya sea por su polisemia, por su interpretación e incluso por su uso rutinario; ejemplos de estos son las palabras educación, alfabetización, currículo, leer, lectura, aprendizaje significativo, entre tantas otras. Por este motivo se hace imprescindible una “conceptualización de la acción” como propone Gloria Eldelstein (1995:22)

Recordemos que las docentes responsables de la secuencia “¿Lobo está?” planificaron y desarrollaron la misma como parte de la continuidad de su formación profesional dentro de una institución educativa, la UNIPE (Universidad Nacional Pedagógica). Por esto es importante que los docentes, sean los primeros lectores de literatura si se proponen actividades tendientes a formar lectores de literatura. Considero que éste es un requisito indispensable para

que los docentes puedan “oír entre líneas y escuchar los silencios del texto” como expresa Cecilia Bajour y de esta manera podrán construir verdaderos puentes entre el niño y la lectura.

En este sentido, las docentes en el rol de estudiantes, debieron atravesar diversas etapas como lectores no sólo de literatura, en las que se les brindó diversas herramientas que les permitieron ser parte de un proceso de aprendizaje, sino también la de analizar y reflexionar sobre su propio desempeño como profesionales.

Entonces, se podría afirmar que a partir de la reconceptualización didáctica, los docentes reconocen fundamentos teóricos y epistemológicos enmarcados en el devenir social, cultural e histórico, que incidieron en las decisiones de qué, cómo, cuándo o para qué leer, “a pesar de” que sus alumnos no leen convencionalmente o no tener los “saberes previos esperables”. Tal vez esta actividad retrospectiva y reflexiva sobre sus intervenciones le permita pensar, ratificar o modificar tan importantes decisiones y en otra instancia tomar “otras o las mismas decisiones” sobre sus modos de mediar entre sus alumnos y la lectura literaria.

Bibliografía

- Achilli, E., 1986, *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente, Univ. N. de Rosario.
- Bajour, C., *Las artesanías del silencio*, en Revista Imaginaria, Foro: Pido gancho, 226 (2008). Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/22/6/la-artesia-del-silencio.htm>
- Bajour, C., 2008, *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*, Conferencia: “5° jornada de Reflexión sobre la Lectura y la Escritura”, Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/?p=2896>

- Braslavsky, B., *El Lenguaje escrito y los actos de leer y escribir en Enseñar a leer lo que se escribe, la alfabetización en la familia y la escuela*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2008.
- Carranza, M., 2007, *Lecturas. Algunas ideas sobre la selección de textos literarios*, en Revista Imaginaria. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Cuesta, C., 2001, *Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura*, en Lulú Coquette, Revista Didáctica de la Lengua y la Literatura, Año 1, 1, El Hacedor, Buenos Aires.
- DGCyE: (2006), *Diseño Curricular: Prácticas del lenguaje, Primer Ciclo*, La Plata, Bs. As.
- Díaz barriga, A., (2003) *Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas*, en Revista electrónica de Investigación Educativa, Vol.5, 2. Disponible en: <http://www.slideshare.net/mariajanethrios/diaz-barriga-a-curriculum-tensiones-conceptuales-y-practicas>
- Durán, T., 2000, *¿Qué es un álbum? En ¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca.
- Edelstein, G., Coria, A., 1995, *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Ed. Kapelusz.
- Rockwell, E. (coordinadora), 1995, *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, G. & Yves Clot, 2007, *Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad*”, en Revista Laboreal, vol. 3,1, Paris.
- Freire, P., 1991, *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XX Editores.
- Freire, P., 2002, *Cartas a quien pretende enseñar*”, Ediciones Siglo XXI editores.
- Lerner, D., 2001, *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*, Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., Stella P., Torres, M., 2009, *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*, Editorial Paidós
- Montes, G., 2007, *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura*, Plan Nacional de Lectura, Buenos Aires.

- Pastré, P y Vergnaud: (2006), *La didactique professionnelle*>>Revue française de pédagogie, N° 154, janvier – fevrier – mars, 145-148 (Traducción al español de Secretaría de Investigación Unipe)
- Petit, M., 1999, *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura, 1*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Rickenmann, R., 2007, *Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de la identidad profesional*, Eccos, Revista científica, vol.9, 2. Sao Pablo, Brasil. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=71590210>
- Rockwell, E., *La lectura como práctica sociocultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*, Dpto. de Investigaciones Educativas, México..
- Sawaya, S., 2008, *Alfabetización y fracaso escolar*, en Lulú Coquette, *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 4, Buenos Aires.

Anexo

- Secuencia “Lobos” Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/73507273/Secuencia-didactica-lobos-unipe-Sede-Del-Viso>
- Registro segunda etapa, Libro1.xls, 31/10/2011 Disponible en: http://campusupba.educa.com/location.cgi?wseccion=06&wid_post=4514&esMicrositio=no&id_curso=110
- Registro primera etapa, Trabajo-escuela-de-Sandra-1.doc, 24/10/2011 Disponible en: http://campusupba.educa.com/location.cgi?wseccion=06&wid_post=4514&esMicrositio=no&id_curso=110articular.

**Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación
y Práctica en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas**

fue compuesto con tipografías Alegreya, Alegreya Sans,
Alegreya SC y Liberation Sans Narrow.

Se editó en noviembre de 2015, en el Departamento de Publicaciones-Editorial
de la Universidad Nacional de Río Negro,
República Argentina.



